

## **2) ESTUDIOS DE CASO SOBRE LA EQUIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL VOLUMEN I**

**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

<b>CAPITULO I. Estudios de caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía.....</b>	<b>3</b>
Estudio de Caso I. Políticas de Gestión y de Formación del Profesorado. Teresa García Gómez (Universidad de Almería).....	3
Estudio de Caso II. La Dirección de Centro y sus Territorios. Una cartografía interseccional. Rosa Vázquez Recio y Guadalupe Calvo García (Universidad de Cádiz).....	105
Estudio de caso III. El diseño y aplicación de políticas educativas de privatización en Andalucía: un estudio de caso desde la perspectiva de altos cargos, técnicos y sindicatos. Carmen Rodríguez-Martínez (Universidad de Málaga).....	138
Estudio de caso IV. Aplicación de las políticas educativas LOMCE: Currículum, PMAR/ gestión técnica. Javier Montero González y María del Mar Ruíz Martín (Universidad de Málaga).....	151
Estudio de caso V. Sujeto Docente Neoliberal. Estudio de Caso VI. Segregación de Políticas Educativas. Diego Martín Alonso y Eva Guzmán Calle (Universidad de Málaga).....	175

# CAPITULO I. Estudios de caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía

## Estudio de Caso I. Políticas de Gestión y de Formación del Profesorado. Teresa García Gómez (Universidad de Almería).

### 1. Presentación de las personas participantes

El informe del estudio de caso de Almería se ha elaborado a partir de las informaciones obtenidas en cinco entrevistas semiestructuradas en profundidad. Dos de ellas se realizaron en un solo encuentro, con una duración cada uno de ellos de más de tres horas; las otras tres entrevistas se realizaron en varios encuentros: una tuvo una duración de casi tres horas, otra algo más de cinco horas y la tercera cerca de seis horas.

Todos los nombres, referentes a personas, centros y lugares, han sido sustituidos por nombres de islas del mundo, con el objeto de preservar el anonimato.

A continuación, se presenta una breve trayectoria profesional de cada una de las personas entrevistadas.

**Sumatra.** Tiene 38 de experiencia en educación. Estudió Magisterio por Matemáticas y Ciencias. Comenzó a ejercer como maestra en escuelas rurales, en las que estuvo varios años. Tuvo la oportunidad de elegir una plaza en el Centro de Recursos de Soledad, en el que estuvo solo un año y decidió volver a la escuela. Con destino provisional trabajó en varios centros. Su destino definitivo fue en un centro de una localidad de Almería, ubicado en una zona de bajo nivel sociocultural y con un alto porcentaje de población migrante. Decidió marcharse en cierta medida por desgaste con la dirección del centro, que llevaba una línea muy tradicional, y solicitó una plaza como asesora en un CEP, en el que estuvo durante ocho años, coincidiendo con compañeras con las que compartía el mismo pensamiento crítico sobre educación. Se reincorporó a la escuela para no perder la perspectiva de esta, lo hizo a un centro de la capital de bajo nivel sociocultural. Estando en este centro una compañera que iba a dirigir un centro público de educación infantil y primaria de nueva creación en una localidad cercana a la capital, le ofreció formar parte del proyecto y ella aceptó. En este lleva ejerciendo 7 años como maestra en educación primaria y dos como jefa de estudios. Dicho centro está ubicado en un entorno socio-económico y cultural medio. Es un centro de referencia fundamentalmente por el empleo de pedagogías innovadoras para la inclusión, potenciar la participación de toda la comunidad educativa y utilizar materiales didácticos diversos para promover aprendizajes relevantes.

Habla de sus primeros años de maestra como maestra tradicional, en los que realizó, inicialmente, una formación permanente técnica. En este tiempo coincidió con una maestra, que se convirtió en compañera y con la que coincidirá en posteriores destinos (CEP, centro de nueva creación), con la que comenzó a trabajar el texto libre, el aprendizaje globalizado de la lengua e inició una formación práctica innovadora, comenzando a colaborar con el CEP como formadora, presentando una línea de trabajo educativo innovador. Esta experiencia también influyó en su solicitud para trabajar como asesora en el CEP, su objetivo era difundir que había otra forma de trabajar en educación.

En este trabajo conjunto y el que inicia con otras personas, que se convertirían en compañeras de profesión, fue descubriendo el campo de la educación y el gusto por la lectura sobre cuestiones de pedagogía.

Su formación y su práctica han estado vinculadas a la innovación educativa, buscando siempre “llegar a los niños, que no se llega de manera fácil” (p. 16).

**Borneo.** Tiene 20 años de experiencia en educación. Estudió Magisterio por la especialidad de Música. Antes de finalizar la licenciatura, fue contratado en un centro privado en la provincia de Almería. Tras dos de experiencia en este centro, decidió dejar la educación privada y presentarse a las oposiciones en 2002, solicitando como destino un IES de una localidad de la provincia de Almería, que no era solicitada en esos años por los sucesos racistas que ocurrieron varios años antes, lo que le permitió permanecer durante seis años en el centro. Durante varios de ellos fue jefe de departamento. En estos años se implicó en distintos grupos de trabajo, en formación en centros, en proyectos de innovación y en proyectos de interculturalidad, de ciudadanía, etc. También realizó una formación más técnica sobre TIC, podcasts con la intención de hacer una radio escolar. etc. Al centro asistía alumnado de 12 nacionalidades distintas. Coincidió con un grupo de docentes que compartía intereses e inquietudes. Conoció el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CdA) y vio en este la línea de trabajo que permitía la apertura de los centros, potenciar la participación, flexibilizar el currículum, etc. Todas estas cuestiones se acercaban a las ideas que venían trabajando sobre escuelas democráticas. Intentaron llevar a cabo el proyecto de CdA en el centro, implicándose en la organización de charlas, encuentros, informando al Claustro, movilizándolo los recursos de la comunidad e hicieron la sensibilización, pero finalmente el Claustro decidió no constituirse como Comunidad de Aprendizaje, y a partir de ese momento toda experiencia innovadora era obstaculizada, las relaciones personales se tensaron y el clima de trabajo era irrespirable. Esto llevó a decidir al grupo de personas que había promovido la idea de constituirse como CdA que debía dejar el centro.

Decide marcharse del centro y se presenta a una plaza de un CEP de asesor del ámbito sociolingüístico de secundaria. En este puesto estuvo dos años, decidió cambiar por cuestiones estrictamente personales. Fueron años en los que adquirió muchos

conocimientos, le permitió acceder a experiencias que como docente no hubiera tenido la oportunidad (prácticas educativas de muchos centros de distintos niveles educativos, el funcionamiento de la administración).

Estando en el CEP concursó para cambiar de destino, teniendo como criterio cercanía al domicilio personal. Le dan destino en un IES cercano a la capital. Se incorpora a este tras un año de licencia por estudios, en el que finalizó su tesis doctoral. En este centro lleva nueve años, los dos primeros fue jefe de departamento y fueron años de adaptación ya que el contexto era muy diferente en relación al centro en el que estuvo anteriormente. En este no hay migración y el alumnado pertenece a la clase media, además la dirección era muy controladora de las prácticas docentes. A los dos años hubo un cambio de dirección del centro y el nuevo director le nombró responsable de formación, innovación y evaluación educativas, que desempeñó durante cinco años hasta el año 2019, que fue nombrado jefe de estudios y en 2020 ocupa la Vicedirección. La nueva dirección dio apertura al centro y apoya toda iniciativa que tenga como objetivo mejorar la práctica educativa del aula y del instituto.

El proceso por el cual el instituto decide constituirse como Comunidad de Aprendizaje fue gradual. Un grupo comenzó haciendo determinadas prácticas, sobre todo prácticas de apertura al centro para la semana cultural, grupos interactivos y tertulias. El grupo creció, se fue sumando profesorado en el segundo año, y lo planteó en el Claustro, en aquel momento era el responsable de formación y evaluación. La mayoría del Claustro dijo que sí, se informaron y comenzaron el proceso para ser una CdA. En el instituto se trabajan metodologías más participativas en el aula, hay experiencias, entre otras, de trabajos por proyectos, de gamificación y de proyectos interdisciplinarios.

Su inquietud por cambiar la escuela y entender que esta tiene un papel fundamental para el cambio y mejora de la sociedad comienza durante sus estudios universitarios, especialmente influenciado por un profesor que le impartió clase y que posteriormente fue su codirector de tesis doctoral, y por el grupo de investigación al que se vinculó durante años. Desde el marco de la pedagogía crítica realizó una investigación-acción para su tesis doctoral, incorporando en su práctica docente la toma de decisiones conjuntas con el alumnado, utilizando como procedimiento la asamblea, la autoevaluación y la coevaluación.

Reconoce que comenzó con un perfil técnico, alejado de lo que pensaba sobre lo que debía ser la educación, tenía claro que primero era educador y luego especialista en música y llegó un momento en que se planteó que tenía que ser coherente con sus planteamientos o cambiar de trabajo y a partir de ese momento inicia un proceso en el que va incorporando en su práctica los planteamientos de la pedagogía crítica, primero en su aula y posteriormente ampliándolos al centro.

**Makira.** Tiene 15 de experiencia en educación. Maestra en educación infantil. Actualmente asesora de formación en educación primaria en un CEP.

Comenzó a trabajar en educación infantil en 2004 con destino provisional y definitivo en varias localidades de la provincia de Almería. En estos años fue coordinadora de ciclo. La necesidad de un cambio hace que concurse, solicitando plaza, en primer lugar, por educación infantil y, en segundo, lugar por educación primaria en los centros de la capital, si bien su primera opción fue el CEIP Ellesmere porque tenía información de que en este trabaja con la metodología que ella empleaba (metodologías activas, entre ellas trabajo por proyectos). Obtiene plaza en este centro por educación primaria. A los tres años decide presentar un proyecto para una plaza de asesora en un CEP, deseaba tener la experiencia en formación ya que el asesoramiento le atraía, era una oportunidad para participar en el acompañamiento de los procesos formativos con una mayor dedicación, ya que participaba en las redes de formación impartiendo cursos. El tema de la formación permanente siempre ha formado parte de sus intereses profesionales, desde que comenzó a ejercer como maestra, ya que “lo que me había aportado la universidad y las oposiciones no era suficiente. [...] vi que no era suficiente porque cuando te metes en un aula,... cierras la puerta y te tienes que enfrentar a la realidad y a esa realidad te enfrentas tú sola, entonces necesitas de la formación para ir avanzando y mejorando tu práctica porque al final repites lo que has visto en tu práctica ... en la escuela y lo que has visto en las prácticas de enseñanza.” (p. 3)

Sus inicios fueron en el marco de una enseñanza tradicional, comenzó trabajando en la misma línea que el centro al que se incorporó: con libros de texto y fichas

Bueno, yo cuando empecé a trabajar y llegué al aula, yo llegué al aula con 21 años, ... yo llegué y ya tenían libros de texto y yo continué con los libros de texto porque realmente me preguntaban, y “bueno, ¿tú cómo trabajas, por ejemplo la lectura y la escritura?” y yo decía, ¿cómo la trabajo? pero si, realmente... pues no sé, que no sabía, yo llegué sin muchas estrategias. Pero sí que me planteé que yo no estaba allí para la realización de fichas en el libro y que el alumnado por sí solo lo sabía hacer, yo no estaba ahí para eso. Entonces un día, por ejemplo, una una cuestión muy tonta, pero una niña me llegó con una ficha diferente que yo no había explicado y la había hecho correctamente. Entonces, yo decía ¿ves?, si yo lo que estoy haciendo ahora mismo no es lo que necesita el alumnado. Entonces, a partir de ahí, ... fui acudiendo a la formación y, sobre todo, a compartir con otros docentes estas experiencias. (Makira, p. 8)

A partir de este momento va realizando una formación permanente en el marco de hacer otro tipo de escuela, que conoció en su formación universitaria en el aprendizaje por proyectos y el enfoque funcional de los procesos de lectura y escritura.

Encontró un grupo de docentes con las que compartir sus prácticas, reflexionar sobre estas, compartir lecturas y pensar conjuntamente. Prácticas compartidas también en bolgs, con el objeto no solo de compartir experiencias sino también como instrumento

para poner en orden ideas, analizar dificultades encontradas, detectar aspectos mejorables, en definitiva, replantearse toda su práctica.

**Eubea.** Tiene 20 años de experiencia en educación, centrada básicamente en atención a la diversidad. Comenzó en el año 2000 como profesora interina en un puesto de pedagogía terapéutica en un centro de una localidad de la provincia de Almería. Al año siguiente concursó a un puesto específico con perfil de orientación, que requería las titulaciones de psicopedagogía y pedagogía terapéutica, para incorporarse a los equipos de Orientación de Educación Primaria. Puesto que ocupó durante un año. Al año siguiente se incorporó a otro Equipo de Orientación, desarrollando las funciones de pedagogía terapéutica, ya que ella aprobó las oposiciones por educación especial. Después estuvo durante ocho años en un centro específico de primera instrucción. Posteriormente, se ha ido moviendo ocupando plazas en un aula específica de educación secundaria, de apoyo a la integración en el EOE. Desde 2014 es asesora de formación en necesidades educativas especiales en un CEP.

No ha ocupado más de ocho años un puesto, trascurrido este tiempo necesita cambiar porque siente que comienza a normalizar las situaciones y es una forma de activarse.

Las actividades de formación e innovación que ha realizado han sido relacionadas con la inclusión de la diversidad y con comunidades de aprendizaje, así como la parte más técnica de su especialidad. Esta necesitaba atenderla durante un momento del desarrollo de su profesión, consideraba que debía tener más conocimiento sobre TEA, sobre las distintas dificultades de aprendizaje, pero focalizó su formación en el campo de la Didáctica y Organización Escolar. La ampliación en su formación, el no reducirla a la especificidad de su especialidad, se produjo a partir de su experiencia en el CEP.

**Siros.** Tiene 30 años de experiencia en educación. Comenzó a trabajar en 1990 como profesor de educación secundaria por la especialidad de Geografía e Historia en una localidad de la provincia de Almería. Al año siguiente, en comisión de servicios, porque es elegido concejal en 1991(cargo que ocupa durante cuatro años) y posteriormente teniente alcalde y concejal de urbanismo durante 2 años en una localidad cercana a la capital, se traslada a esta, estando en varios institutos, hasta que dimite de su puesto político en 1997. Posteriormente ocupa varias plazas en distintos destinos definitivos buscando cercanía al domicilio familiar. En el año 2000 se traslada a una localidad más cercana a la capital ocupando una plaza en el régimen nocturno en un Instituto. Los sucesos racistas con la población migrante, sucedidos ese año en la localidad de destino, le hizo replantearse su forma de enseñanza para promover el aprendizaje en el alumnado y su formación docente en cuestiones relativas a igualdad y ciudadanía. Sensible a estas temáticas comienza a trabajarlas con mayor profundidad para abordarlas con la intención de mejorar la convivencia en un contexto multicultural y complejo. Son años en los que

trabaja educación ciudadana, conecta el centro con el entorno, realizando actividades teatrales, musicales, etc. y abordando temáticas que eran problemáticas de la zona (prostitución, violencia, igualdad, etc.), abordando situaciones reales e incorporando metodologías activas. Fueron años de experimentación.

Otro hecho que le influye como docente fue el conocimiento que adquirió realizando su tesis doctoral, para la que obtuvo un año de licencia por estudios para su finalización. En este trabajo de investigación, tuvo acceso a las experiencias prácticas del profesorado de ciencias sociales de toda la provincia sobre cómo trabajaban la educación intercultural. Tomó conciencia, con este trabajo, que el modelo de enseñanza tenía que reorientarse, junto con los sucesos ocurridos con la población migrante, las lecturas realizadas, el conocimiento de innovaciones en el marco de la pedagogía crítica y de los movimientos de renovación pedagógica.

Desde el Ayuntamiento y como equipo de gobierno en el municipio donde desempeñaba la labor política desde 1995 a 1997, se fomentó el trabajo y la dinamización del Consejo Escolar Municipal, participaban en los Consejos Escolares, presionaron para que se construyera el Instituto existente en la localidad, crearon una radio en la que se abordaba cuestiones educativas y culturales, atendían a las necesidades de los centros de primaria, llevaron a cabo programas de educación integral del alumnado durante el verano, incluyendo partidas económicas para contratar a maestros y maestras durante este tiempo, etc. y trabajaron la integración de la población gitana a través del deporte.

Compaginó su docencia en el instituto con una plaza de profesor asociado en la universidad de 2009 a 2014, siendo en este año cuando comienza a trabajar a tiempo completo en la universidad en comisión de servicios.

Ha colaborado con el CEP en formación permanente relacionada con la coeducación y la igualdad, dirigida a profesorado de las distintas etapas educativas.

Se ha formado ampliamente en cuestiones diversas: igualdad, coeducación, TIC y sobre todo en temas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales y patrimonio, y sigue haciéndolo, buscando respuesta a cuestiones docentes.

Participa en distintas experiencias de innovación docente en la universidad, una de ellas tenía por objetivo conectar universidad-escuela-comunidad, una de sus preocupaciones como docente universitario.

## **2. Políticas educativas y burocracia**

En los últimos años el profesorado ha visto aumentar su trabajo burocrático. Este podría ser realizado perfectamente por personal administrativo, de manera que liberaría de horas dedicadas a este al profesorado y a la dirección del centro, ya que muchas cosas de las que se demandan no tienen utilidad para su desempeño profesional, al tratarse de



cumplimentar automáticamente documentación, tiempo que se podría dedicar a actividades docentes, especialmente cuando el recurso tiempo es señalado como un recurso escaso.

La LOMCE ha venido a reforzar e incrementar dicho trabajo al tener que cuantificar cada acción de enseñanza, de gestión y resultado de aprendizaje, debiendo cumplimentar distintos informes que contienen diferentes indicadores en cada uno de sus apartados, los cuales se han ampliado, por lo que se buscan fórmulas que acorten el tiempo de dedicación a esta tarea de cuantificación

... sí, sí que lo ha habido... sobre todo el matiz, aparte de que podríamos hablar de documentos concretos, pero el matiz sobre todo ha sido siempre la coletilla, indicadores fijos, objetivos y evaluables, esa es la coletilla que te agregan a casi todo. Por ejemplo, si yo hago un plan de formación, que es obligatorio, que antes no lo era, este es un documento ahora que te piden, plan de formación aquí en el centro, te piden que luego hagas indicadores de evaluación, objetivos, evaluables, cuantificables, además, lo dice expresamente, para ver cómo ha funcionado esto. Si haces el plan de mejora, que no es lo mismo, que es la mejora de prácticas aquí en la escuela, igual, indicadores, para el proyecto de dirección, indicadores... indicadores para todo, para todo, y al final, ¿en qué se traduce eso? Se traduce en que... esta mañana acabo de hablar con la responsable de formación y evaluación que es la que hace eso, en gran medida, aunque lo hacemos todos, pero bueno ella es la que lleva la voz cantante. ¿Qué hacemos?, pues dice “¿cómo ha funcionado esto?, ¿ha funcionado regular? Vale, pues qué le ponemos, le ponemos un 5, un 5 y un 6, venga 5, 6, 5, 6, 5, 6”. Es decir, porque al final..., si tú te lo quieres tomar en serio, tú no te vas a poner a trabajar para esos indicadores, es decir, yo no puedo dedicarle dos meses a hacer mil cuestionarios aquí para que me rellenes los indicadores, no, yo prefiero dedicar esos dos meses a hacer formación, a hacer innovación, hacer mejoras reales en el aula, llamar a las familias y organizar alguna cosa con ellas, a eso sí que dedico todo el tiempo que haga falta, y si hace falta de mi propio tiempo. Pero yo me niego a quitarle un minuto, un segundo a hacer cosas de verdad interesantes por rellenar papeles, y como yo, creo que la gran mayoría del profesorado, estamos hablando del profesorado trabajador, del profesorado currante, del profesorado que se toma en serio su trabajo, independientemente de que tenga una perspectiva más tradicional o más moderna, que ya te digo, yo veo gente muy, muy currante con una perspectiva muy tradicional, pero que echan muchas horas, pero esas horas las echan corrigiendo exámenes y preparando apuntes, no la echan por indicadores, poniendo numeritos. (Borneo, p. 29)

En gran medida, se considera que es una documentación que se elabora para la administración educativa, considerando que en esta predomina una visión tecnocrática y la creencia de que lo escrito crea la realidad, para quien lo importante es que la

documentación esté cumplimentada, realizando requerimientos en el caso de que no lo esté, pero sin entrar a valorar el contenido de la misma

Sí, si... los indicadores, como ya te he dicho antes, para todo, no solamente para los contenidos, sino también para los criterios de evaluación, para todo. Pero luego también he visto, a lo largo de estos últimos años, como han ido pidiendo cosas cada vez más con más apartados. La programación cada vez tiene más apartados, es decir, lo cual reafirma la creencia tecnocrática, de que cuantos más papeles y cuanto más esté todo por escrito y cuanto más esté todo desglosado, todo el currículo, mejor van a funcionar las cosas. Totalmente falso. Por ejemplo, ahora nos piden cosas como de diferenciar entre criterios de evaluación, criterios de promoción, criterios de recuperación de pendientes, instrumentos de evaluación, ... o sea, para la evaluación nada más me piden 10 apartados, igual estoy exagerando, pero bueno, muchos apartados, y así con todo. En atención a la diversidad nos piden informes individualizados de un montón de cosas, que luego no valen para nada, en fin, que ha aumentado la burocracia muchísimo y eso en la programación también se ve. (Borneo, pp. 37-38)

Esta demanda de numerosa documentación se debe a la exigencia de que “todo tiene que estar registrado y es que tenemos la visión de que cuanto más registro haya mejor se atiende al alumnado y no es así” (Makira, p. 17) o que dicha exigencia promoverá el cambio de prácticas del profesorado, es una forma de presionar a los centros

... el exigir más parece como que si yo aprieto y exijo más actas de reuniones, más programaciones, el diseño de unidades didácticas, ... así el profesorado va a cambiar su práctica, es como aprieto tornillos por ahí, a ver si por ahí el profesorado cambia las prácticas. (Makira, p. 23).

...o creyendo de una manera ilusa, porque también me lo he encontrado, alguna gente en la administración que cree que con el papel se va a transformar la realidad, lo cree de verdad, ..., a mí no me entra en la cabeza, cómo se puede creer eso, pero hay gente que sí. Hay gente que piensa que los papeles son excusas y son maneras de presionar al profesorado, y de presionar a los centros para que hagan las cosas bien. Pues bueno, si ellos lo dicen, pero yo no lo he visto nunca, que un papel cambie nada. (Borneo, p. 62)

El contenido de la documentación que se demanda no se contrasta con la práctica, que en ocasiones no hay una correspondencia entre una y otra, por lo que ha generado la creencia en el profesorado de que “el tema de que quede todo registrado, es decir, me da igual lo que hagas en el aula pero prepárame un documento y con las decisiones dadas” (Makira, p. 23).

Dicho incremento del trabajo burocrático en los centros se debe, por una parte, a la duplicidad del mismo que se ha producido con las nuevas tecnologías ya que la documentación, además de elaborarse en papel, debe estar introducida también en la

red, como afirma una asesora de formación “La inspección dice: lo que no está en Séneca<sup>1</sup> no existe” (Eubea, p. 54), por lo que el registro son las evidencias para la inspección educativa que es la que demanda la documentación cuando visita a los centros. Es un trabajo realizado para un requerimiento externo, no para la propia práctica educativa.

Por otra parte, la duplicidad también viene provocada por los distintos proyectos y planes educativos que impulsan las políticas educativas, por ejemplo: Ecoescuela, Comunica, Igualdad, etc., solicitándose planes nuevos que están recogidos en el Proyecto Educativo de Centro, por lo que se genera más documentación para la administración educativa, provocando una serie de añadidos y un trabajo paralelo al estar ya contempladas estas cuestiones en el currículum. Hay una acumulación de proyectos que se produce cada vez que cambia el gobierno: “el que llega inventa algo” (Sumatra, p. 9).

... hay planes y proyectos, si es un centro quiere... tienes que hacer el proyecto, luego la memoria y luego no sé cuánto. Cuando realmente los planes y proyectos deberían..., la ideología de un proyecto está en el currículum, o sea lo que habría que hacer es..., vale pues tú tienes tu Proyecto de Centro, y si es un proyecto que tiene que ver con la ecología pues tú me mandas tu Proyecto de Centro y yo lo válido, o ni siquiera eso, sino que la inspección debería asegurarse que los Proyectos de Centro tienen en cuenta pues el tema de la ecología, el tema de la igualdad, el tema..., quiero decir que al final hay un montón de historias anexas..., que la gente acaba haciendo y que no sirven para mucho. (Sumatra, p. 8)

Esta repetición produce una sobrecarga y refleja una visión cuantitativa de la administración educativa, no cualitativa e integradora, sustentada en la idea de que cuantos más proyectos se promuevan más se trabaja en los centros y más innovación educativa se promueve.

Esto implica una gran inversión de tiempo en cumplimentar documentación, tiempo que le resta para realizar tareas propiamente pedagógicas y de forma directa con los implicados en las actividades educativas (alumnado, familias) y para la reflexión sobre su propia práctica. Es un incremento de trabajo burocrático, donde el contenido y la práctica reflejada en la documentación no es lo prioritario

... con que estén los papeles, sí, bueno, no sé si más exigente o es que simplemente son más papeles, ..., el nivel suyo de exigencia siempre es el mismo, pero si antes te pedían 5 papeles, ahora te piden 10 o 9. Sí, con que estén los papeles, son superexigentes, es decir, tiene que estar, tiene que estar, y vamos, ahí no tienen problemas en echarte la bronca, en hacerte un requerimiento por escrito y si hiciera falta un expediente, en eso no tienen problemas. [...] Sin ninguna duda [eso es lo que más prioriza la administración educativa]. Sí, sí, sí, sin ninguna duda, que estén los papeles eso es la prioridad

---

<sup>1</sup> Plataforma educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

absoluta. Ahora, en el contenido de los papeles, normalmente ni se meten. (Borneo, p. 38)

Esta demanda excesiva de documentación ha tenido dos consecuencias. Una, ha generado la creencia en parte del profesorado de que ser buen docente es ser buen burócrata, pensando que en ello consiste su trabajo, convirtiendo la enseñanza en un acto técnico

... porque sí que aprieta la dirección tecnocrática, es decir, tú haz lo que te dé la gana, pero lo tecnocrático lo tienes que hacer, es decir, tú el número, los indicadores, los informes, las programaciones con mil apartados, eso me lo tienes que hacer. Entonces, ¿qué ocurre?, pues que hay una parte del profesorado también que piensa que eso es hacer bien su trabajo. Yo me he encontrado muchos profesores, incluso algunos con años, personas a punto de jubilarse, que piensan que cuanto mejor esté su programación, mejor está, y te lo dicen enserio, y yo digo para mis adentros, vaya tontería, vaya pérdida que tiempo, y que pena, una persona con buena voluntad, con ganas de hacer bien las cosas, y que piensa que por poner las cosas mejor en el papel, está mejor, y eso yo creo que es el resultado de tantos años caminando, no solamente con la LOMCE, como te digo, que la LOMCE da un paso más, vale, pero de tantos años caminando en esa dirección... (Borneo, p. 40)

Dos, ha generado dos realidades paralelas: una la que muestra la documentación, otra la que ocurre en la práctica. Si bien, esto ha provocado a su vez el incremento de la burocracia por parte del propio profesorado cuando las programaciones las elabora como documentos sin conexión con el trabajo de aula

... yo por ejemplo con la Jefatura de Estudios, bueno aparte de eso, soy maestra también, pero es el tema de las planificaciones, o sea, yo he tenido algunas discusiones, ya cada vez intento discutir menos, por el tema de la burocracia en los centros, porque es verdad que hay mucha burocracia en los centros, pero lo que habría que ver qué es burocracia y si parte de esa burocracia no es culpa nuestra, porque por ejemplo, una de las cosas que la gente considera burocracia son las planificaciones, y entonces yo no entiendo que realmente la planificación no tiene nada que ver con el trabajo docente y eso es una lucha, ... (Sumatra, pp. 5-6)

## **2.1. El papel burocrático de la inspección educativa en la implementación y desarrollo de las políticas educativas**

Definen el papel de la inspección educativa en la implementación y desarrollo de las políticas educativas de burócrata. Su función es supervisar la documentación con el objeto de que esta se ajuste a la normativa sin entrar en el contenido de la misma. Esta fue, finalmente, la línea de trabajo de un equipo de inspección educativa (IFC) que se

creó hace unos años con el objeto de evaluar a los centros educativos con la salvedad que recopiló información de los distintos sectores de la comunidad educativa, considerándose una buena idea si de su trabajo se hubiera tenido una retroalimentación y se hubiera realizado un seguimiento posterior

Yo creo que se resume en una frase solo, o en dos palabras casi, pedir papeles, ese es su papel, no hay otro, no he conocido otro de verdad. O sea, yo en 20 años ya de profesión no he visto nunca que un inspector hiciera otra cosa que pedir papeles, ya está, o sea, ellos que todo en el papel esté precioso, que esté bonito, sobre todo que no falte nada, que no falte ningún apartado... Es decir, si tú luego en el apartado has puesto una barbaridad, o has puesto una cosa muy sensata, ahí entran menos, es decir, ahí bueno, porque hay autonomía de centro y hay libertad de cátedra del docente y todo lo que tú quieras... Lo que decía el otro día..., todo vale. O sea, tú de contenido puedes poner lo que te dé la gana, pero que esté por escrito y que esté con los requisitos que te piden. Y entonces lo que hacen es pedir papeles, papeles, papeles, papeles, papeles, papeles. Es verdad que alguna vez han hecho cosas de meterse en las aulas, pero también porque les obliga la ley, [...] eso también es otra novedad que lleva pocos años, las IFC, son Inspecciones Formales de Centro (en realidad, al buscarlo significa Intervención por Factores Clave) o algo así..., son las iniciales, es un equipo de inspectores que viene a un centro y supuestamente lo miran de arriba abajo, es decir, supuestamente lo miran todo. Digo supuestamente porque realmente luego no es así, luego lo que hacen es que revisan todos los documentos habidos y por haber, todos los papeles, hablan eso sí, hablan con algunos padres, con algunos niños, hablan con el profesorado, se meten en la clase de cierto profesorado, siempre suelen ser las instrumentales, o sea, matemáticas, lengua, inglés, como mucho, y luego ¿qué es lo que ocurre con esa evaluación?, pues realmente es que volvemos a..., O sea, con ese esquema de evaluación fíjate, incluso dice uno, oye pues mira están con la familia, con el alumnado, se meten en clase del profesorado, vale, yo creo que el planteamiento no está mal, pero luego ¿qué es lo que se saca de todo eso?, realmente lo máximo que sacan son recomendaciones, es decir, no hay tampoco... (Borneo, pp. 44-45)

La inspección suele ir poco por los centros, salvo que haya algún problema, entonces,... le dicen los hombres de negro... Salió hace unos años unas inspecciones aleatorias en centros, cinco inspectores llegan y evalúan todo el centro, los papeles, las aulas y entran a las aulas, entonces bueno, eso fue siempre súper criticadísimo, la gente lo vio fatal, los sindicatos los machacamos. A mí sabes lo que me parecía fatal de todo este proceso... porque es verdad que avisaban, el centro sabía que iba a tener esa inspección, que te avisaba en cuando iban a ir..., que a mí me hubiera parecido bien..., y luego la inspección hacía un documento con consejos de mejora, por decirlo de alguna manera, o apercebimiento si había algo muy grave, al final elaboraban un documento en el que decían 'mira en tu el centro yo visto que esto es mejorable', a mí me

hubiera parecido genial que en ese documento hubiera habido un seguimiento después, a mí no me parece tan mal, quiero decir, la inspección está para inspeccionar, no me vale que un inspector venga a machacarme a mí, que yo acabé llorando, por lo que ese señor me diga, pero que una serie de señores vengan a mi centro, vean qué se está haciendo en el centro, a mí me parece que esa evaluación no es mala, siempre y cuando esos señores también sean gente formada. No me parece mal, y siempre y cuando no sea el discurso de vale, venga, pues hemos visto esto y yo pueda decir: yo en esto no estoy de acuerdo con vosotros, o en esto sí, y luego, si yo estoy haciendo una autoevaluación pues que alguien me diga, bueno de esto que estáis haciendo ¿qué pasa?, ¿qué habéis mejorado?, ¿que está estancado? Entonces, un seguimiento, porque en teoría, en los papeles esa evaluación existe, pero qué seguimiento real hay de eso luego, en qué se concreta. Al final es eso, burocracia. (Sumatra, pp. 87-88)

La actuación de la inspección educativa ha llevado a que el profesorado tenga una visión negativa de esta, se le conoce como “los hombres de negro”, y si bien visita con poca frecuencia los centros, se vive con tensión por entender que va a fiscalizar, a inspeccionar para sancionar no para orientar ni para colaborar para la mejora educativa.

Además, se considera que “no hay una inspección con una línea pedagógica clara” (Borneo, p. 14) por falta de formación pedagógica, en gran parte debido a su procedencia, puesto que ha accedido a ella principalmente profesorado de educación secundaria con escasa formación didáctica, influyendo también en dicha falta de formación pedagógica el conocimiento que se le requiere para acceder a la inspección, un conocimiento básicamente sobre normativa educativa. Por ello, se propone que para acceder a este cuerpo se debería valorar el estilo pedagógico y requerírsele periódicamente pasar un tiempo en los centros educativos, ya que se ve a la inspección como una gran desconocedora de lo que sucede en las aulas.

Asimismo, se percibe que hay una resistencia de la propia inspección al cambio educativo, más partidaria de una enseñanza tradicional: “se piensa que la letra con sangre entra” (Makira, p. 21), y con la consideración de la escuela como una empresa. Esta visión provoca, en gran medida, que el profesorado prepare algo específico cuando visita las aulas para ajustarse a ella

... yo creo que el mundo educativo no se puede convertir en mercado, eso lo tengo clarísimo, y yo me acuerdo que una inspectora que era también profesora del Departamento de Educación pues iba vendiendo que la escuela era como una empresa y cuando yo le dije: mire usted yo no estoy en ninguna empresa, yo estoy en una institución pública y en un espacio público, yo no puedo convertirme en una empresa, ... yo lo que sí tengo es que rendir cuentas cómo yo he despertado el interés por aprender en los niños y las niñas, porque sean más libre, porque se desliguen de sus familias, que a veces son contraproducentes lo que le están metiendo en la familia, que tengan otros

puntos de vista, que tengan otros horizontes, ahí es donde está la transparencia y donde está la rendición pública, ... (Siros, p. 38)

Se considera que el papel de la inspección educativa en la implementación y desarrollo de políticas educativas debería ser el mismo que el que desempeña los Centros de Profesorado: asesorar y promover el cambio para la mejora educativa. Para ello sería necesario realizar un trabajo coordinado con las asesorías de formación, trabajo que nunca se ha realizado, y conocer la oferta formativa que realiza los CEP y en qué línea trabajan. De hecho, durante el curso 2019-2020 se ha realizado por primera vez una sesión formativa desde las asesorías dirigida a la inspección educativa, ya que esta recibe su propia formación, a demanda de esta para cubrir sus necesidades. Hecho que se considera positivo para dar a conocer las líneas pedagógicas desde las que se trabaja en la formación permanente. Con este objetivo se le invitó a la experiencia piloto de una formación en centros en atención a la diversidad para la inclusión, pero esta no acudió en ningún momento.

La nula colaboración entre inspección educativa y asesorías de formación conlleva a que el profesorado reciba mensajes dispares, y dado que “cada estamento mira a su superior” (Makira, p. 19), la inspección educativa tiene gran influencia en el profesorado al priorizar lo que esta dice, por lo que sería necesario la colaboración y trabajar en una misma línea y establecer vías y estructuras para compartir informaciones y realizar planes conjuntos

... no hay colaboración entre los servicios, entre formación e inspección no hay colaboración ninguna, cuando sería mucho más impactante, como así lo ha sido, en otra actuación que te voy a contar ahora a continuación, si los dos fuésemos con el mismo mensaje, es decir, si los dos vamos a los diferentes centros que tenemos y los dos decimos que hay que apostar por esto y qué dice tu diagnóstico, qué dice tu memoria de autoevaluación, el Plan de Mejora..., ¿qué dicen los indicadores? Pues venga, vamos a trabajar sobre esto, y el inspector llega y dice vamos a trabajar sobre esto, y yo llego, vamos a hacer un plan de formación sobre esto, pues ahí no cabe duda. Ahora, sin embargo, si tú te encuentras que son comentarios distintos y dispares, y ponemos el foco en cosas distintas, pues van a premiar lo de la inspección a lo de la formación, eso está claro, eso es lo que pasa en la mayoría. ¿Qué es lo que nos ha pasado este año? que es lo que te decía antes, pues, por ejemplo, se puso en boca que los docentes en los claustros tenían que utilizar Séneca y PASEN, que es una de las herramientas que tienen para comunicarse las familias con el profesorado, y el cuaderno del profesor. Hasta ahora, todas estas herramientas TIC se utilizaban a nivel privado y DOCEO, pero la Junta pues ya tiene la suya y quiere que se utilice la suya por privacidad, por el tema de datos y todo ese tipo de cosas. El caso es que la inspección ese fue el mensaje que mandó. ¿Qué hemos obtenido?, pues una avalancha de centros que nos han pedido que hagamos formación en PASEN y en cuadernos del profesor porque lo ha dicho la inspección. Entonces, la influencia de la inspección de lo que los centros necesitan es determinante, y no hay ahora mismo una buena coordinación entre

inspección y formación, no hay canales, no es que nos llevemos mal, ya te digo que esta experiencia última ha sido muy gratificante, pero hay que articular formas para que eso sea posible. Es decir, que nos podamos reunir y decir, por zonas, el cometido, el inspector de zona pues tal,...¿qué es necesario? o la información que ellos barajan, que nosotros no conocemos en su totalidad, la que nosotros tenemos, la que la dirección de los centros tiene, pues venga, a ver si podemos configurar un plan, articular un plan de zona para eso, a largo plazo..., pues esas cosas no se hacen. (Eubea, pp. 14-15)

### **3. La calidad educativa en las políticas educativas**

Tanto el profesorado de los distintos niveles educativos como las asesorías de formación entienden que el concepto de calidad educativa que reflejan y promueven las políticas educativas está confrontado con el suyo propio. Desde estas la calidad educativa aludiría a una práctica educativa centrada en los resultados y pensada para seleccionar al mejor alumnado por rendimiento académico. Consideran que esta es la idea de calidad educativa que aparece en la LOMCE en detrimento de la igualdad y la equidad educativa

... la entiende como rendimiento, la entiende como el que vale, vale y el que no, pues para otra cosa. Para mí es eso [lo que refleja la última ley educativa], entonces no voy a perder el esfuerzo en el que no vale, entonces bueno, hay opciones para todos, pero el que vale pues para acá. Yo lo veo así, el concepto de calidad se refiere a vamos a centrarnos en lo importante, vamos a centrarnos en el que por sus resultados da respuesta. A los que no, también lo vamos a atender, evidentemente, pero no es prioritario. (Eubea, p. 54)

... el discurso de la calidad desde la LOCE... que intentó sacar precisamente el anterior gobierno del partido popular. Se viene hablando de calidad, el problema es ya la calidad, ahora se ha pervertido tanto, que ahora ya calidad puede significar casi cualquier cosa, es decir, así el concepto de calidad de la ley, pues... es lo evaluable, cuantificable, medible, y eso es calidad, según la ley. Calidad es tener más nota y tener mejor puntuación en la competencia, en los estándares evaluables, eso es lo que consideran calidad. (Borneo, p. 35)

Frente a esta idea de calidad, está la que entiende que la calidad educativa no está en buscar los mejores procedimientos selectivos, sino el éxito para todos, considerándola como “cero fracaso escolar”, es decir, que todos aprendan, que todos logren “los mejores aprendizajes que puedan llegar” (Sumatra, p. 89) sin poner límites. Esto significa que la calidad no se mediría en el resultado obtenido por el alumnado, sino en la capacidad del profesorado de cuestionarse constantemente “el qué hacer para dar respuesta a las necesidades que se encuentran” (Makira, p. 73).

La calidad sería ofrecer lo máximo a todos y dejar las falsas disyuntivas que finalmente optan por una escuela academicista y selectiva, sino por una escuela democrática y justa,



en la que la igualdad y la justicia no están vacías de contenido ni al margen de las competencias

Yo lo resumo así, todo lo máximo, porque estoy harto de disyuntivas y de dobles discurso y de tener que elegir, es decir, esto de que si sacas un 10 no trabajas la justicia social, o si eres demócrata, los niños no saben lo que tienen que saber. Eso es falso, es mentira y no estoy de acuerdo. Yo quiero el máximo y eso sería el máximo de calidad y a partir de ahí pues habría que ver que es menos calidad, pero el máximo de calidad es que todos mis niños saquen un 10, el máximo de calidad es que todos mis niños sepan inglés muchísimo, que sepan, sean buenos ciudadanos, que tengan en cuenta la igualdad y la interculturalidad y el respeto a las minorías, que tengan clarísimo luchar por los derechos humanos, por la igualdad de oportunidades..., que sean críticos con la realidad que les rodea, que sepan argumentar, que sepan ponerse de acuerdo, sin necesidades de llegar a discusiones, ni agresiones, ni a otras historias, ni a que los egos y el poder estén por encima de otras cosas, y sin renunciar a ni uno solo de los contenidos, ni a uno solo de los contenidos que hay en segundo de bachillerato de excelencia,... Para mí eso es la calidad, es decir, no es o elijo entre mucho nivel académico y contenido o elijo entre la parte más crítica, no, no, no, es que podemos hacer todo junto. Además, que hay experiencias de sobra que demuestran que se puede hacer todo junto. (Borneo, p. 93)

Asimismo, entienden la calidad educativa como un proceso de acompañamiento de acceso al saber y al conocimiento de una realidad compleja para su entendimiento. Esto requiere un cambio de paradigma, de lo económico, mercantil y empresarial a uno humanista en el que prime la libertad, la autonomía y el reconocimiento del OTRO; del individualismo existente a la consideración del patrimonio de los esfuerzos colectivos y conciencia social, que hagan posible la creación de espacios de interrelación y de convivencia de la diversidad. En este sentido, se considera que el concepto de calidad y la concreción de la misma en la práctica no se podría desligar de qué modelo de ciudadanía se quiere formar.

Al mismo tiempo, la calidad educativa implicaría la creación de escuelas donde la gente está a gusto y feliz con su trabajo, “continuamente replanteándose cómo hacer para que los niños aprendan a pensar” (Sumatra, p. 89).

Se considera que las políticas educativas deberían dejar claro qué calidad pretenden, hacia dónde se quiere ir y deberían dejar de basarse en ocurrencias del partido político que en cada momento gobierna, que reflejan las luchas de poder, y atender a las prácticas de éxito (a lo que funciona), conocidas por todos, al legado pedagógico y a la realidad de los centros. Siendo este el punto de partida, las políticas educativas deberían apostar por una escuela pública fuerte y ello implica:

- a) Invertir en las infraestructuras de los centros, dotándolos de más y de diferentes espacios (aulas más grandes, laboratorios, salón de usos múltiples, bibliotecas, patios con zonas verdes, grandes gimnasios, etc.) con distintos ambientes de aprendizaje.

- b) Dotar de diferentes recursos materiales a las escuelas, dejando de utilizarse el libro de texto como principal y único recurso.
- c) Contratar a más profesorado, de manera que permita bajar la ratio y realizar doble docencia, el cual debe estar en continua formación, siendo esta más exigente.
- d) Establecer cauces para la participación democrática de toda la comunidad educativa de los centros educativos.
- e) Procurar tiempos para el trabajo docente en equipo y para la reflexión de la propia práctica y de los planteamientos que la sustenta.
- f) Disminuir el trabajo burocrático para centrarse en lo que realmente sucede en las aulas.
- g) Trabajar de forma coordinada y con la misma orientación la formación inicial-formación permanente-centros educativos.
- h) Evaluación democrática, no tecnocrática.
- i) Políticas educativas con orientaciones educativas claras, qué prácticas se quieren promover y a partir de ahí impulsar políticas educativas en esa dirección en la formación inicial, en la formación permanente y en el acceso a la profesión.
- j) Realizar procesos participativos para generar políticas educativas que den voz al alumnado, a las familias y al profesorado con amplia experiencia en prácticas orientadas al cambio de la escuela para la inclusión. k) Emplear metodologías realmente participativas.
- l) Una inspección educativa con formación pedagógica, que trabaje de forma coordinada con la formación permanente, estableciendo planes de acción conjuntos.

## **4. Condiciones laborales del profesorado y carrera docente**

### **4.1. Condiciones laborales del profesorado**

Entre los objetivos de las políticas educativas no han estado mejorar las condiciones laborales ni del profesorado ni de las asesorías de formación. Las condiciones en las que trabajan han generado un malestar docente, consideran que estas son muy mejorables, ya que han ido empeorando a lo largo de los años por la reducción de inversión en la educación pública. Si bien, se señala que “no puede ser un impedimento para hacer o no hacer, yo creo que los que estamos, la mayoría que nos dedicamos a esto, no estamos ni por el dinero ni estamos porque tengamos muchas vacaciones en verano o porque tengamos un horario estupendísimo, yo creo que porque realmente creemos que es un trabajo fundamental y que hay que desarrollarlo” (Eubea, p. 43).

Condiciones de trabajo difíciles que no son conocidas por la población, ya que de cara al exterior lo visible son los buenos horarios, el sueldo y las vacaciones de los docentes,

consideración que no atiende a la realidad. Si bien, creen que no son un colectivo mal pagado si se comparan con otros colectivos y si atienden a las situaciones de crisis que estamos viviendo y a la inestabilidad económica. Sin embargo, consideran también que el hecho de ser funcionarios de carrera puede llevar a cierto acomodamiento, ya que el sueldo es independiente de qué y cómo se haga y no se producen cambios en su situación laboral

Lo malo es eso, lo malo es que ni se mejora ni se empeora, sino que da igual lo que hagas, y que ya está, que ese es tu sueldo para toda la vida, cosa con la que no estoy de acuerdo, a mí me gustaría que nos premiarán y nos castigaran, así de claro lo digo, y siempre relacionarlo con lo que decía de democracia, de justicia social y de equidad. (Borneo, p. 89)

Señalan distintos aspectos como causantes de las difíciles condiciones laborales en las que trabajan. Entre ellos:

1) Los recursos (personales, materiales, digitales, tiempo).

Hablar de recursos es hablar del malestar docente, que se ha generado a lo largo de los años, en parte por tener que trabajar sin recursos y para un sector del profesorado esta situación justifica no trabajar ni una hora extra, tiempo del que se requiere si se trabaja por un cambio del modelo educativo imperante, trabajo que viene realizando otro sector del profesorado desde hace bastante tiempo atrás a costa de emplear bastante tiempo personal.

La menor inversión que se está realizando en la educación pública lleva a los profesionales de la educación de los distintos niveles educativos y a las asesorías de formación a señalar que no solo no se le ha dotado de nuevos recursos, afirmado que los centros están igual que hace 20 años, sino que los que se tenían se han ido perdiendo. Tal es el caso de los recursos personales, destinados a la educación especial y para la atención de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Faltan profesionales de orientación y de pedagogía terapéutica, por lo que los centros no disponen del número suficiente, ni del tiempo necesario de presencialidad en estos para atender a la diversidad y al número de alumnado que requiere de esta atención. Además, los apoyos educativos que se organizan en los centros se pierden porque se tarda mucho en cubrir las bajas. Para resolver esta demora, se comenzó a utilizar el programa de Sistema de Provisión de Interinidades (SIPRI) de la Consejería de Educación, pero la realidad es que no se ha resuelto, repercutiendo en los niños y las niñas con más dificultades de aprendizaje. De ahí que se considere que la falta de atención educativa hacia el alumnado que más lo necesita no es un problema para la administración educativa.

Esta falta de recursos personales ha hecho que las políticas de igualdad no sean efectivas, además de haber desaparecido o haberse descuidando determinados planes o proyectos relacionados con la educación compensatoria, por ejemplo los destinados a alumnado migrante.

La sobrecarga de trabajo de estos profesionales está favoreciendo a que su trabajo se base fundamentalmente en realizar diagnósticos y recomendaciones en la línea de hace 30 años, centrados en el déficit de los sujetos, desde una perspectiva psicologicista, y realizando recomendaciones u orientaciones que implican realizar la misma práctica de enseñanza que no funciona con el alumnado al que van dirigidas y que no se corresponden ni con la filosofía ni con la práctica inclusiva, que implicaría trabajar en el aula y apoyar al profesorado tutor

Entonces, entender que tú puedes aprender cosas difíciles, aunque no tengas ciertas herramientas, es muy complicado, entonces ¿qué hace la educación especial?, bueno pues como la herramienta es el lenguaje, como la herramienta son las matemáticas, hasta que no pasemos de aquí machacamos, machacamos y machacamos eso. Y entonces esos niños que son capaces de entender cuestiones que tienen que ver con el universo, la naturaleza, la historia y entenderlo y vivirlo y comprenderlo, y le acortamos su mundo porque los sacamos fuera, y eso se sigue manteniendo en la mayoría de los sitios. (Sumatra, p. 24)

Creta [directora] sabe la de charlas que le ha costado a ella para que en el colegio no se repita. Sin embargo, cuando este niño llegó a sexto, es de una familia que en el pueblo está muy mal vista..., yo creo que están metidos en drogas..., pero los niños son niños. Entonces a estos niños se los han querido quitar del colegio..., parte de las familias del colegio, ahí ha sido una lucha..., y de hecho una de las cosas que se le echa en cara a Creta es que protege a estos niños. Entonces a este niño le hicimos repetir en 6º porque sabíamos que en el instituto era carne de cañón y entonces repitió y se quedó en mi clase. Y te puedo decir que ese año no dio ni un solo problema, además a mí me encantó porque la PT cuando llegó, porque era un niño que tenía horas de educación especial, entonces la de educación especial vino con una bandeja llena de fichas, la ficha que usaba Ross, de números y letras..., ‘¿dónde te pongo esto que es el trabajo de Ross?’, y lo puse en un armario, esa bandeja no se llegó a usar, porque cuando ella llegaba yo le decía, mira Ross está haciendo esto, ponte y tal y entonces bueno, Ross hizo el trabajo de los otros niños, y me encantaba porque además a Ross le dabas una calculadora y era capaz de hacerte problemas bastante complejos, pero no se sabía las tablas de multiplicar y recuerdo que cuando él llegó el primer día, los primeros días no vino, entonces yo a mi clase les dije, mirad viene Ross, todos sabían que Ross era un niño muy conflictivo, seguramente estará muy triste porque no se ha ido con sus compañeros, ha repetido curso, lo va a pasar mal, viene a una clase donde él no está acostumbrado a estar, yo lo único que os pido es que me ayudéis a hacérselo sencillo. (Sumatra, p. 27)

Asimismo, faltan docentes en los centros. Un incremento de estos permitiría bajar la ratio que es una necesidad docente para poder desarrollar una educación más individualizada. El número de profesorado por centro actualmente no permite realizar

prácticas de doble docencia ni realizar agrupamientos de alumnado de distintas edades para ofrecer otras oportunidades de aprendizaje. Y del mismo modo, faltan asesorías de formación en los CEP, si realmente se apuesta por un acompañamiento en los procesos formativos de los centros educativos.

Esta falta de recursos personales se suple en parte con la colaboración de las familias en aquellos centros que están constituidos como Comunidad de Aprendizaje y que funcionan realmente como tal.

En relación a los recursos materiales y económicos, los centros educativos disponen de escasos recursos económicos, los cuales no alcanzan para comprar el material necesario para realizar el trabajo escolar, teniendo que solicitar a las familias un listado de material al inicio de curso porque los centros no pueden asumir la compra de este, por lo que consideran que se puede hablar de gratuidad de la enseñanza entre comillas. No obstante, los recursos económicos no están bien invertidos, se invierte mucho presupuesto en la compra de libros de texto (cheque-libro), un recurso que ha hecho y que está haciendo mucho daño a la educación, tanto en lo que se refiere a los aprendizajes que posibilita al alumnado como a la autonomía y desarrollo profesional docente.

El dinero que se destina a este material, ha permitido, al eliminarlo como material obligatorio en el primer ciclo del centro en el que trabaja Sumatra, adquirir, entre otros recursos, un ordenador y un juego de robótica para cada aula, juegos educativos, ampliar considerablemente la dotación de la biblioteca para hacer posible la investigación por parte del alumnado.

Asimismo, las infraestructuras (edificios) de muchos centros están en malas condiciones, no se invierte en ellas ni se cuidan. No hay espacios suficientes en los centros, como se ha evidenciado ante la necesidad de desdoblar aulas por la COVID-19; además no hay espacios educativos, espacios abiertos a la comunidad educativa que fomenten la colaboración con esta.

En cuanto a los recursos digitales la situación es similar. No se dota a los centros de estos recursos y el presupuesto inventariable de los centros no alcanza para invertir en este tipo de recursos, hay pocos equipos informáticos en los centros y los que existen deben de ser compartidos entre distintas aulas, lo cual no contribuye a trabajar una de las competencias establecidas en el currículum: la competencia digital. La Consejería de Educación dotó de pizarras digitales a quinto y sexto curso, no al resto de los cursos, sin preocuparse de acompañar dicha dotación de una formación para su utilización. La COVID ha puesto de manifiesto que los centros no estaban dotados de la tecnología necesaria (Eubea, p. 43).

Ante esta situación y para tener unas condiciones mínimas, el profesorado ha ido aportado sus propios materiales (Tablet, portátil, móvil) para poder ir trabajando objetivos y contenidos establecidos en el currículum. La respuesta a esta carencia por

parte de la Consejería de Educación ha sido crear el Programa de Digitalización de Centro (PRODIG), que implica que el alumnado aporte sus propios dispositivos.

Otro recurso escaso entre el profesorado es el recurso tiempo. Los maestros y maestras de educación primaria ni siquiera disponen de unos minutos para poder tomar un café. La escasez de este recurso pone en evidencia el control que se ejerce hacia este colectivo con la intensificación de su trabajo y con la burocratización del mismo, aspecto que ya ha sido abordado.

El recurso tiempo es necesario para poder llevar a cabo procesos reflexivos sobre la propia práctica, para desarrollar otras prácticas educativas, para la formación en general y en particular para participar en distintas modalidades formativas, por ejemplo en el Programa del Formación del Profesorado de Escuelas Mentoras.

Se señala que en educación primaria son excesivas las horas lectivas y escasas las horas para reunirse, si bien reconocen que disponer de estas no asegura un mayor trabajo de coordinación, como se puede apreciar en la educación secundaria. Además de las horas lectivas, habría que contabilizar todas las horas que mucho profesorado invierte fuera de su horario, todo el tiempo que es necesario para promover el cambio educativo y realizar otras prácticas para favorecer una educación que atienda a la diversidad. Para muchos maestros y maestras no hay horario, se invierte mucho tiempo personal en el domicilio familiar y en el centro fuera del horario presencial para la preparación de la docencia.

## 2) El escaso reconocimiento social.

Los maestros y las maestras no se sienten reconocidas. La escasa valoración docente viene promovida por la administración y por las propias políticas educativas. Siendo conscientes de la idea dominante de “lo que se paga bien, se valora”, no es esta la cuestión que se señala como reflejo de la baja valoración, sino el sistema de acceso a la profesión y a los estudios de Magisterio, que no favorecen a eliminar el desprestigio social de la profesión

... cuando la propia Administración no nos reconoce, cuando el propio sistema no nos reconoce y crea las posibilidades para que quien menos le interese la profesión entre, pues ya está, es decir, ahí entraría desde el sistema de oposición hasta el sistema de acceso a los Magisterios ... (Borneo, p. 89).

Tú te estudias unas oposiciones, y ya parece que con eso es suficiente, y no. (Makira, p. 27)

La escasa valoración también se observaría en las progresivas privatizaciones que han ido realizando las políticas educativas, apoyando los conciertos y no valorando a la escuela pública a la que se le responsabiliza de todos los males sociales, con discursos que culpabilizan al profesorado, acusándolo de no estar formado, de no rendir, etc. Discursos apoyados por los medios de comunicación, invisibilizando el buen trabajo y las prácticas innovadoras. No son contenido de los informativos los trabajos que se

realizan en la escuela para potenciar la educación igualitaria y que posibilitan que el alumnado tenga trayectorias escolares exitosas. Estas al no ser noticias en TV no existen o existen como excepcionalidad, han contribuido a crear la opinión y la visión catastrofista de la escuela y del profesorado

... lo que se paga bien, se valora. Entonces, para empezar yo creo que, ya te digo, en los tiempos que estamos, si miras a tu alrededor..., pero bueno también pienso que una familia que tenga que vivir con un solo sueldo, tampoco..., el tiempo también, lo que te digo, el número de horas, el que no tengamos derecho en primaria ni a tomar un café, o sea, te lo acabas tomando porque te lo tomas, pero realmente, si le pasa algo a algún niño en el tiempo en el que tú estabas tomándote el café en la hora del recreo, se te cae el pelo. ... yo creo que sería el que tú tienes recursos, tienes lo que te he dicho antes de reducir ratios, tienes un buen lugar de trabajo acompañado con un control exhaustivo de lo que haces, porque también cuando hay un control, o sea, tú tienes que responder bien ante lo que yo te estoy dando, yo creo que ese control acompañado del que yo te hablaba, es que yo te exijo que tú tienes que trabajar bien también de alguna manera repercutiría en lo que la sociedad ve, y de todas maneras es que yo creo que también hay ahora mismo a nivel político, la idea de privatizar, de concertar..., es como que lo privado es mejor, lo concertado es mejor, la idea también de que si me voy a un concertado o privado el caché de los niños es diferente porque al final, acaban formando guetos. Entonces, la política no va por una escuela pública y de calidad está claro. Vende más el decir que es culpa que el profesor no está formado, que el profesorado que tenemos en la pública vive muy bien pero no rinde, no es que tampoco tiene todo lo que podría o debería de tener, entonces, yo creo que no vivimos en un momento..., si lo que se difundiera en los medios de comunicación fuera lo que se está haciendo bien en la escuela pública, que hay muchísimas cosas que se están haciendo bien, o sea, esa gente que está haciendo cosas de verdad innovadoras, cosas por las que los centros están apostando.... si esas fueran las noticias que salen en la televisión, también la gente diría oye..., pues mira, lo estamos haciendo muy bien, si en vez de decir como noticia estamos fatal, súper mal, viéramos ejemplos de centros donde hay una escuela igualitaria, donde hay niños que consiguen cosas que no podrían conseguirse con su entorno, si vemos ese tipo de escuela, donde hay gente luchando para que esos niños salgan para adelante, yo creo que eso también dignificaría la profesión docente, pero eso no interesa. (Sumatra, p. 90)

Las políticas educativas tienen que poner en valor a la escuela pública, dar valor al profesorado a través del apoyo y el acompañamiento en el desarrollo de su profesión, cuidando al docente, ya que lo que se cuida se considera importante y el profesorado no se considera cuidado; así como, darle posibilidades para ilusionarse con el conocimiento

... porque también está muy mal organizado, realmente no hay un acompañamiento de funcionario en prácticas, realmente te sueltan en una clase, te asignan legalmente a un tutor o tutora compañera que le puedes consultar, pero eso

realmente no es un funcionario en prácticas, para mí un funcionario en práctica es que yo te cojo y tú te vas a la clase de menganita y estás todo el año con ella, y está todo el año viendo cómo trabaja y vamos cambiando los roles y te voy acompañando..., pero eso que yo estoy en un aula y tú estás en otra aula en los mismos tiempos en los que difícilmente podemos compartir, que lo único es que cuando cambia al recreo o en las tutorías nos hablemos de cómo te ha ido o tú me pases tu proyecto lo mire y te lo revise y te aporte, poco tiene que ver con un funcionario en prácticas, realmente es un funcionario total porque está con una responsabilidad como el otro. Es decir, no te exime de tu responsabilidad. Entonces tiene que ser como te decía, pues más acompañado, con mucho cuidado, con mucho mimo, porque yo creo que si hacemos las cosas bien, le damos valor a la escuela y le damos valor al profesorado, es decir si yo te acompaño y tú ves que hay gente detrás tuya apoyándote, y dices... 'es que lo que estoy haciendo tiene que ser importante porque si tengo tanta gente que me acompaña y no me deja solo', pues entonces pondríamos en valor también muchas cosas desde la profesión que ahora mismo no se tiene. (Eubea, p. 40) 3) El exceso de normativa.

El exceso de normativa está convirtiendo al profesorado en un técnico. Se dedica mucho esfuerzo y tiempo a aspectos que no aportan nada desde el punto de vista educativo, sí para el control por parte de la administración del propio profesorado. Hay mucha burocracia en la escuela, demasiado trabajo administrativo que no favorece el centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es necesario darle espacio a los docentes, que tengan las condiciones para realizar una práctica reflexiva crítica

... Luego también es un sistema que se nos dice todo lo que tenemos que hacer, como yo decía el otro día también, un exceso de normativa bestial, con lo cual se nos quita responsabilidad y toma de decisiones al profesorado. Es decir, yo mi función es aplicar la normativa porque somos funcionarios, claro no es lo mismo que tengas un tocho de 2.000 páginas de normativa a que tengas esto claro. Si a mí me impones dos millones de cosas, pues yo ya con esos dos millones de cosas ya ha terminado mi trabajo. ...y eso va ligado al prestigio social, claro, porque al final nos convierten en técnicos, de aplicar cosas que nosotros no hemos decidido, ni creemos. Eso repercute en que hacemos muchas cosas efectivamente en las que no creemos, y cuando tú no crees en una cosa pues lo haces mal. Por ponerte un ejemplo, ahora al final de curso tenemos que rellenar las competencias claves de cada alumnado, y nos piden una hoja en la que tenemos que decir para cada alumno las siete competencias, cada alumno las siete competencias valorarlas con inicial, medio o avanzado. ¿Qué nos pide la Junta?, solo que pongamos "I", "M", "A". ¿Qué hacemos nosotros, que además tenemos 1.000 otras tareas burocráticas, dar clase, etc. etc.?, pues solo poner "I", "M", "A". Cuando el niño o la niña, cuando el padre llega ahí y ve "I", "M", "A" ni sabe lo que significa cada competencia, ni..., dice '¿esto para qué vale? ¿esto...?' y eso es una cosa a la que hemos dedicado esfuerzo y tiempo que no vale absolutamente para nada, cuando si lo dedicáramos a atender a ese niño o a esa niña, a llamar a ese padre o a esa madre, y esas dos horas o 20 horas que hemos echado para eso, a esa atención, seguramente los padres dirían, jolín esta gente se lo está currando, fíjate me han



llamado para esto, pero es que no podemos, muchas veces no podemos por el desborde. Hay que quitar burocracia en la escuela, pero quitarla, vamos radicalmente, y si para eso tienen que meter tres secretarios en cada centro, para que hagan todos los papeles que lo hagan, administrativos porque yo creo que muchas de las cosas que yo hago las podrían hacer perfectamente un administrativo, porque no son decisiones pedagógicas, son cuestiones automáticas, de rellenar casillas y de sacar certificados... Entonces pues que metan administrativos, y nos dedicamos a las cosas de verdad importantes que son las pedagógicas y organizativas, metodología y organización de centro. (Borneo, pp. 8990)

4) La falta de estabilidad de la plantilla docente de los centros dificulta la organización y la práctica continuada orientada al cambio educativo, así como llevar una línea pedagógica, lo que implica comenzar cada curso escolar con el profesorado de nueva incorporación. Esta situación agota a los profesionales que llevan más tiempo en los centros con destinos definitivos, puesto que tienen la sensación de no avanzar en la dirección y ritmo deseado.

La dificultad de llevar una línea pedagógica viene propiciada por la propia administración educativa, ya que en el concurso de traslados se prioriza la puntuación y no la elección del Proyecto Educativo del Centro en el que se quiere implicar quien solicita traslado, primando como criterio de movilidad en el concurso de traslados la cercanía al domicilio. Esto hace que se llegue a un centro que en muchas ocasiones no se conoce el proyecto y no se asuma como propio puesto que no ha participado en la elaboración del mismo, provocando nuevos traslados posteriormente.

#### **4.2. Carrera docente**

Por una parte, se está a favor de un cuerpo único, sin distinciones entre el profesorado de educación primaria y educación secundaria.

No se relaciona carrera docente con premios, sino con condiciones laborales que permita al profesorado crecer y ampliarse, sentirse satisfecho con su trabajo.

Por otro, al no haber en la actualidad carrera docente, sí reconocimientos en horas por gestión y coordinación, pero no por el desempeño docente y aunque “hay profesionales y no profesionales” (Borneo, p. 85), se considera que la carrera docente debería estar en función de la contribución que el profesorado realizara a la equidad, al desarrollo de la democracia en las escuelas y a la justicia social. En función de esta se mejoraría o no, afectando al sueldo y a la reducción de horas lectivas. En este marco se trataría de una evaluación de la práctica global, como colectivo y prácticas interdependientes, e individual teniendo en cuenta la situación previa o de partida de cada profesional.

La valoración debería ser una evaluación cualitativa de la práctica y una evaluación democrática, que no dependiera solo de la dirección del centro o de la inspección

educativa, sino que se realizara por un equipo constituido por profesorado, familias, alumnado, administración local e inspección, y atendiendo a criterios consensuados.

## **5. Autonomía de los centros educativos, dirección escolar y participación de la comunidad educativa**

Se habla mucho de autonomía de los centros, pero esta se queda en el plano discursivo, no es real, ya que es mínimo el margen de autonomía organizativa y curricular si se tiene en cuenta todas las prescripciones establecidas por las propias políticas educativas. Para que la autonomía fuese real debería de haber una política de descentralización de los centros.

Es un farol de la ley, porque es mínima la autonomía que tienen los centros..., si yo quiero organizar clases interniveles entre niños de diferentes edades lo puedo hacer de manera puntual, pero yo no podría organizar el currículum de esa manera, o sea, organizar la clase de esa manera, te tienes que mantener dentro de lo que te marca la normativa, pues yo es que no sé exactamente en qué tenemos autonomía. (Sumatra, p. 12)

La poca autonomía que manifiestan tienen los centros educativos, encuentra una serie de condicionamientos para hacerla efectiva, entre los que destacan los siguientes:

- La falta de formación inicial y permanente.
- Se requiere de mucho tiempo, recurso del que no dispone el profesorado.
- Las resistencias al cambio del propio centro y la soledad ante la innovación.
- Los posibles problemas con las familias, atendiendo al contexto en el que se ubica el centro, evitando determinadas prácticas o temáticas anticipándose a posibles conflictos.
- Las exigencias de la educación secundaria obligatoria. En esta etapa se espera que el alumnado haya adquirido determinados contenidos, por lo que el trabajo realizado en los años de educación primaria se convierte en una preparación para la siguiente etapa educativa. Esto condiciona que se trabaje desde planteamientos metodológicos más innovadores

... yo no veo la autonomía por ningún lado, tú tienes un currículum de obligado cumplimiento..., que bueno que a lo mejor nosotros en vez de decir estudiamos las partes de las plantas como tal, pues montamos un proyecto sobre la salud vegetal porque es el año internacional sobre la salud vegetal, pero..., al final cuando lleguen al instituto le van a pedir los contenidos tal cual, entonces no, esa autonomía no existe por ningún lado,... (Sumatra, pp. 12-13)

- Las evaluaciones externas que se realizan al alumnado condicionan la práctica docente.
- La ausencia de cultura colaborativa en los centros.

- La falta de recursos materiales y personales, que dificultan ciertas prácticas metodológicas, como la doble docencia, al no disponer de los medios necesarios, etc. En la autonomía del centro influye las condiciones laborales del profesorado.

- Un currículum sobrecargado de contenidos.

- El exceso de trabajo burocrático.

- El empleo del libro de texto como recurso principal y/o exclusivo

... si un docente no se da cuenta de que un libro de texto es una marca tremenda curricular, que te dice cómo tienes que pensar y cómo tienes que sentir y cómo tienes que hacer, pues apaga y vámonos, o sea estamos hablando de cuestiones básicas. (Siros, pp. 37)

- La cultura de los centros escolares ha convertido en norma determinadas rutinas, teniendo amparo bajo la existente normativa ambigua

Tenerla [autonomía] legal la tienen pero asumida como tal no la tienen, es decir, los centros cuando no quieren hacer algo, y yo me he dado cuenta, es que eso en la normativa te dice tal, pero yo estoy segura que si tú propones cualquier práctica, por ejemplo, el tema de los agrupamientos por edad, que es otra cosa que a mí no me gusta, si yo como directora de un centro en el proyecto de dirección aparece que yo no voy a hacer agrupamientos por edad, que yo voy a permitir espacios más abiertos, que los niños van a trabajar como con Freinet, con sus planes de trabajo, tú crees que alguien me va a decir eso no se puede hacer, está claro que no,... Sin embargo, eso no se hace y eso es otra de las cosas que te dicen, es que por edad tienen que estar, ... es que por edad no sé qué, es decir, que yo creo que muchas veces las mismas prácticas cotidianas de repetir, de hacer, de hacer, y que lo he visto así toda la vida, se convierte como en una norma, pero realmente yo creo que no, que no hay esa rigidez, que con lo que hay se puede hacer muchas más cosas porque es tan, como yo digo, tan difusa a veces, que te permite tanto lo blanco como lo negro, que si alguien lo tuviese claro y tuviese la creencia de que eso es así, y que debe de ser así, no sería un impedimento. (Eubea, p. 47)

La autonomía del centro está centrada en la figura del director o directora del mismo. Por ello, se considera que sería más exacto hablar de autonomía de la dirección que de autonomía del centro, por el poder que la LOMCE le ha conferido a esta figura en detrimento de la participación del Consejo Escolar en la toma de decisiones, convirtiendo a dicho órgano colegiado en un órgano consultivo. Además, tampoco es apropiado hablar de autonomía del centro cuando se excluye a otros colectivos de este, a las familias y al alumnado, en la toma de decisiones, considerando que estas deberían ser tomadas por la comunidad educativa. La ley habla de comunidad, pero como tal no es real porque se le excluye de la toma de decisiones y no se establece cauces para que actúe como tal.

Este mayor poder que la LOMCE confiere a la dirección de los centros, reduciendo la participación del profesorado en la toma de decisiones, conlleva también a que el propio profesorado deje de dar su opinión sobre distintos asuntos ya que no va a incidir en la toma de decisiones

... cuando se publicó todo este tema que se le otorga demasiado poder, como que el último en tomar la decisión soy yo, entonces qué sucede con ese tipo de cosas, pues que al final no favorece prácticas democráticas en el centro, las dificulta, porque al final es como la sensación de sí, vale yo voy a aportar mi opinión pero al final quien va a tener la última palabra va a ser el director o la directora en este caso. (Makira, p. 13)

Asimismo, el poder otorgado a la dirección en la toma de decisiones no ha sido asumido por la ambigüedad de la normativa o por miedo a las reacciones que puede provocar en el sector del profesorado o de las familias. Por ello, se considera que los centros que trabajan en una línea innovadora hacen un ejercicio de valentía

... ahora como que se les da mucha autonomía a los centros ... que a veces esa autonomía pues también la pierden ... esa libertad que se le ofrece, o sea, esa autonomía que se le da al equipo directivo para que decidan a veces les cuesta trabajo esas decisiones por miedo a lo que pueda ocurrir. [...] De cara a todo, es decir, el otorgar tanto poder a los equipos directivos en cuanto la autonomía de los centros, pues a veces genera esa inestabilidad de las decisiones que se toman. Ahora yo, por ejemplo, estoy leyendo mucho que los centros y los equipos directivos están pidiendo que den pautas más claras a la hora de la organización de los centros. [...] Aunque la normativa muchas veces da pie a muchas interpretaciones... entonces... en función por donde la lees, por donde la interpretes, pues la tomas por un lado o por otro. (Makira, p. 4)

Las decisiones del centro que afectan a toda la comunidad educativa no deberían ser tomadas por una sola persona, que puede impulsar pero también frenar los procesos innovadores y de cambio. Es decir, trabajar en una direccionalidad u otra de la educación no puede hacerse depender de la voluntad de quien ocupe el cargo directivo, que en ocasiones no accede al cargo por motivaciones pedagógicas ni para impulsar el cambio en la escuela, sino por intereses personales e individuales (obtención de puntos por el desempeño del cargo para el concurso de traslados, por el complemento económico, para tener un mayor estatus y distinguirse de un colectivo no valorado socialmente, e incluso por la reducción de horas de clase), que podrían confluir con la motivación pedagógica, pero en muchas ocasiones no sucede así

... eso es lo que permite, por ejemplo, que funcionen las comisiones mixtas y comunidades de aprendizaje, es decir, esa autonomía, y aunque no sea comunidades de aprendizaje, es decir,... un director pone en su proyecto de centro, en su plan de centro, que yo voy a crear estas comisiones, grupos de trabajo, llámalos como quieras, que además la normativa sigue contemplando que el consejo escolar pueda nombrar todas las comisiones que quiera dentro

del propio consejo, y pueden invitar a personas externas, es decir, que por esa parte también estamos avalados, el director puede ceñirse solamente a lo formal y a lo legal que es el plan de centro, porque además, otra cosa que no he dicho, el plan de centro, el proyecto de centro lo aprueba el director, no lo aprueba el consejo escolar, ni lo aprueba el claustro, solamente el claustro sí que aprueba la parte pedagógica, la parte puramente de lo que son las materias, los departamentos, la evaluación... esa parte sí la aprueba el claustro, pero todo lo demás que se refiere a funcionamiento y a mil aspectos, participación, toma de decisiones, reglamento de organización y funcionamiento, la disciplina, la convivencia... todo eso lo aprueba el director, ni siquiera el equipo directivo, el director. Entonces, el director sí que puede poner ahí..., la convivencia puede basarse solamente en que yo te ponga un parte y te expulso, es decir, disciplinar, totalmente disciplinar, o puedo decir, no, vamos a trabajar la mediación entre iguales, vamos a trabajar desde un modelo más dialógico, vamos a trabajar con las familias, y se lo van a permitir, y, de hecho, se permite. [...] Claro, el problema es el voluntarismo, el problema es que, yo por mi experiencia, no he visto tantos directores como el mío... El problema es que hay mucha gente que es director porque tiene más puntos para los traslados, porque trabaja menos horas de clase y no le apetece estar en clase, también tiene un complemento económico, o porque soy amigo del político tal o cual, y me pone de director en tal sitio, que también existe. Entonces, claro, cuando la motivación no es la mejora de la escuela, sino que es otra serie de intereses particulares, personales, entonces ya apaga y vámonos, y es bastante usual, bastante habitual. (Borneo, pp. 21-22)

Al mismo tiempo, se plantea que a la dirección de un centro no se le debería haber otorgado dicho poder sin control de la comunidad, sin un control democrático

... para empezar, ese director no debería de tener tantísima autoridad sin control. Fíjate, sí creo que si hubiera un procedimiento de control realmente democrático, sí debería de tener ese poder porque una vez que toda la comunidad..., eso sí que tendría una fuerza increíble. Es decir, que toda la comunidad, ha dicho y manifestado en la comisión y en otro equipo de trabajo, y en otro, y evaluándolos mediante los profesores, mediante la familia, mediante el alumnado, tienen claro que creen en tu proyecto de dirección, entonces creo que eso sí tiene mucho peso como para ser aplicado, no vamos a decir de manera autoritaria pero, sí de manera clara, es decir, oye, que este no es mi proyecto, entonces en ese caso, no sería su proyecto, sería el de la comunidad..., y ahora ya no es que yo quiero hacer esto, es que mi comunidad quiere hacer esto, desde mi comunidad educativa, mis familias, mis niños quieren esto, y mi profesorado, y yo lo voy a llevar a cabo de esta manera, y me defienden y me apoyan. [...] director, y proyecto de dirección, pero siempre que hubiera detrás esa reflexión democrática, ese control democrático, esas estructuras creadas para llegar a eso. (Borneo, pp. 23-24)

Probablemente, por esta ausencia de control democrático no se hayan desarrollado otros aspectos que se contemplan en la LOMCE y que podían ser interesantes a la vez que problemáticas en función de cómo se realizaran, bajo qué intereses, y, especialmente, porque quedaban a discreción de una sola persona -la dirección del centro-, tales como la posibilidad de dar continuidad al profesorado destinado en un centro o solicitar perfiles concretos de docentes ante las necesidades de un centro.

Además, de lo anteriormente apuntado en relación a la toma de decisiones democráticas, hay otras razones por las que no debe centralizarse la toma de decisiones en la figura de la dirección escolar. Una de ellas es la ausencia de liderazgo pedagógico en la gestión de esta. El liderazgo pedagógico en el trabajo de gestión de la dirección escolar no es el que predomina en los centros. Son distintas las razones las que influyen en la ausencia de este tipo de liderazgo:

- a) La existencia de mucho trabajo burocrático en los centros que podría ser realizado por personal administrativo ya que es trabajo técnico. En este tipo de trabajo se invierte mucho tiempo que dificulta una gestión más pedagógica.
- b) La formación destinada a la dirección de los centros tiene un perfil de gestor técnico-administrativo, cuyo objetivo es dar a conocer la normativa y distintas herramientas con un “sesgo psicologista” al pretender “crear equipos de buen rollo”, utilizando el coaching para gestionar grupos humanos. Se queda en los aspectos formales: administrativos y legislativos, que se deben conocer, pero también se debería abordar qué modelo de escuela se va a trabajar, tratando ejemplos concretos de escuelas innovadoras; metodologías activas; cómo emprender procesos de cambio y mejora de la escuela, etc., es decir, una formación pedagógica. Esta tampoco se ofrece a la jefatura de estudios, ya que esta no recibe ninguna formación específica para desempeñar el cargo.

Se considera que una dirección pedagógica es fundamental en los centros para:

- Que el trabajo del aula se ajuste al Proyecto Educativo de Centro, que la planificación realizada no esté al margen de la realidad. En el centro en el que trabaja Sumatra se utilizan distintas estrategias para hacer esto posible. Una, las cinco horas no lectivas de los lunes se organiza el trabajo de manera que el profesorado realiza la planificación que llevará a las aulas, la organización de proyectos de trabajo que están en el marco del proyecto educativo y que se realizan en todo el centro, por lo que se obliga a trabajar más allá del libro de texto (semana de la ciencia, del arte, de la música...). Esto ha generado algunas resistencias por parte de un sector del profesorado, buscando alianzas con algunas familias, que prefieren una enseñanza tradicional y que entiende que para que esta sea efectiva se requiere del libro de texto, difundiendo la idea de que trabajar por proyectos no promueve el aprendizaje de los alumnos, si bien otras familias eligen el centro precisamente por la metodología que este utiliza. Esto implica un trabajo con las familias y un trabajo de resistencia también por parte del equipo directivo, que entiende que toda opción metodológica es una opción ideológica.

Otra estrategia fue la decisión del equipo directivo para que en cada ciclo siempre hubiera una docente que comparte y tiene claras las líneas pedagógicas del proyecto educativo para que dinamice el trabajo en esta línea.

- Promover la formación y los procesos de autoevaluación docente.
- El funcionamiento como tal de los equipos docentes, es decir, realizando un trabajo verdaderamente coordinado. Para ello, en el centro en el que trabaja Sumatra se dotó de contenido las cinco horas no lectivas, contenido acorde al proyecto educativo, como ya se ha señalado.
- Favorecer una evaluación verdaderamente continua y formativa de los aprendizajes del alumnado, no pesada en términos de calificación para aprobar o suspender.
- Promover una real participación de la comunidad escolar.

El desarrollo de un liderazgo pedagógico no se vería favorecido por la profesionalización de la dirección. Manifiestan tanto el profesorado como las asesorías de formación estar en contra de la profesionalización de la dirección escolar, ya que en este marco la gestión sería más burocrática que pedagógica, considerando que no se puede coordinar ni liderar a un colectivo no conociendo la realidad del aula. Dejar de ser docente implicaría perder la perspectiva educativa y no acceder a toda la información, si bien podría pensarse otra forma de concebir la profesionalización, basada en la investigación-acción, sustentada en procedimientos democráticos y basada en la innovación y en la equidad

... un director no puede dejar de ser profesor, porque entonces pierde la perspectiva, no puede dejar de serlo, no puede ser que tú si te dedicas a la gestión y te olvidas ya del aula, porque no, porque yo estoy ahora mismo en un despacho, pero aquí viene quien viene, y para lo que viene, si yo no salgo de este despacho, no me entero de la mitad de las cosas, ... De hecho, fíjate qué curioso, yo llevo toda mi vida promoviendo innovaciones y promoviendo cosas, pero en el momento en el que te sientas aquí, la gente te ve distinto, es decir, ya no eres Borneo, el que ha hecho esto, esto, esto, esto y esto, y mil cosas más, no, ahora eres Borneo, el jefe de estudios, o Borneo, el vicedirector y es una cosa increíble, gente que incluso ha cambiado, que antes te veía de una manera y ahora te ve de otra, por el simple hecho de estar aquí, entonces, o tú haces el esfuerzo de estar muy en contacto con la realidad..., o no, la realidad no va a venir a ti, o sea, corres el gran peligro de ir alejándote cada vez más, y de ir sentándote tú aquí y estar a gustito aquí con mi aire acondicionado, y se me ha ocurrido hacer no sé qué y no sé cuanto. Entonces, la profesionalización no, si fuera una profesionalización basada en investigación-acción, basada en procedimientos democráticos, basada en la innovación, basada en la equidad, bueno, a lo mejor podríamos encontrar una fórmula. (Borneo, pp. 25)

Si bien no se está de acuerdo con la profesionalización, sí se considera que la figura directiva debe tener un perfil en el marco del liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido. Asimismo, la persona que desempeñe el cargo debe ser reconocida por la

comunidad educativa por su trayectoria en la práctica. Esta consideración apunta a una segunda razón por la que no debe centralizarse la toma de decisiones en la figura de la dirección escolar, referida al procedimiento de elección. En este se considera que hay una parte más objetiva, la valoración del currículum en el que se debería considerar en mayor medida la formación realizada, y otra que no lo es tanto, la valoración del proyecto de dirección, ya que los criterios para la elaboración de este son muy generales, por lo que en función de la línea educativa de cada uno de los integrantes de la comisión se valorará más unos aspectos que otros. Además, la inspección educativa tiene más peso en la calificación, pudiendo aprobarse un proyecto solo con su puntuación

... además una cosa que no he dicho es que en el proceso de selección de un director hay un baremo objetivo y luego un proyecto, donde está el tema es en el proyecto. El proyecto es el que da margen porque el otro es un baremo objetivo y el proyecto es evaluado por inspección y una comisión formada por el consejo escolar, formada por profesorado, alumnado y familias, el 51% del valor lo da la inspección, solo la inspección esto significa que la inspección hace lo que le da la gana, la inspección decide. (Borneo, p. 24)

El hecho de que la valoración de la inspección educativa sea determinante, los proyectos de dirección pueden elaborarse atendiendo a las líneas educativas de quien tiene más poder en la evaluación de los mismos y considerar la visión de esta de que un director o directora es un representante de la administración, elaborando proyectos acordes a esta

Además, conozco..., aquí en mi centro no, aquí en mi centro cuando cambió la directora, la directora se fue a otro sitio y hubo dos candidaturas, la del director que está y otro, salió la del director pero fue una cuestión también de votación, la inspección no se impuso, pero sí sé de centros donde se ha impuesto y se ha impuesto a lo mejor simplemente porque han sido críticos con la administración, es decir, un centro donde había un director donde todo el mundo estaba contento, estoy pensando en una directora concreta, no voy a decir quien, pero una directora que funcionaba bien, que todo el mundo estaba contento con ella, tuvo unos problemas porque no la enviaban unos monitores de educación especial para unos niños de educación especial que tenían, dio quejas, dio quejas, las familias se movilizaron, salió en prensa..., al año siguiente, proceso de selección de directores, a la calle, y viene otro, así, por inspección, directamente. La comunidad contentísima, la familia, los profesores, todo el mundo súper contento con ella, y ella... (chasquido con los dedos) lo siento, le has tocado las narices a la administración, y te largas, así de claro. Porque además, y es que contemplan, y eso lo he escuchado mil veces,... ellos contemplan que el director es un representante de la administración en los centros, es decir, es muy triste porque además lo tienen muy claro, o sea, tú no eres representante de la comunidad, no, eres representante de la administración, y si para eso te tienes que enfrentar a la comunidad, hazlo, esas son las instrucciones, muy claras además. Cuando yo creo que deberían de utilizar quizás la palabra intermediario, por ejemplo. Es decir, yo comprendo que los



funcionarios tenemos una parte de que somos trabajadores de la administración, vale, pero yo estoy aquí en un contexto escolar, con una comunidad, con unas características, con unas necesidades concretas...a mí no me puedes decir tú aplica lo que te digo así a dedo porque no conoces mi realidad, porque es imposible que la conozca. (Borneo, p. 24)

En la elección de la dirección escolar debería participar la comunidad educativa, las personas con las que se va a llevar a cabo el proyecto de dirección. Para que la participación no se vea reducida y no termine siendo ficticia, los proyectos deben ser accesibles a las familias, ya que la información no les llega por el empleo de un lenguaje especializado. Asimismo, los proyectos deberían defenderse ante la comunidad en una audiencia pública.

La gestión de las escuelas debería plantearse con estructuras democráticas para la toma de decisiones, en las que participen realmente profesorado, familias y alumnado. Estas estructuras deberían estar garantizadas por las políticas educativas, estas deberían obligar y no limitarse a incorporarla en su discurso sin realizar una concreción de la misma. Además, el discurso que utilizan en relación a la participación es ambivalente y contradictorio

Se pueden poner muchos ejemplos, la palabra participación de la familia, la palabra participación aparece diez millones de veces en la normativa, claro, eso luego se contradice con un consejo escolar que prácticamente ha quedado como el senado, no vale para nada, es decir, vale para ratificar nada más, es decir, no tiene ningún poder de decisión a día de hoy prácticamente, solo tiene poder en la aprobación de las cuentas, en la memoria económica, digamos, y en la elección del director, solo en eso, no tiene ninguna atribución más. Pero sí que es verdad que la normativa está llena de participación, participación, participación... y entonces si tú te tomas en serio la participación, como ocurre por ejemplo con el director, él podría decir “no, esto es una chorrada la participación, aquí se hace lo que yo digo”, pero él sí se toma en serio la palabra participación, y entonces dice “no, vamos a hacer que participen y que tomen decisiones”. Lo que es una pena es que al final caiga en la voluntad de las personas. (Borneo, p. 19)

No solo las políticas educativas no promueven la participación de las familias, sino que también han promovido a entenderla erróneamente al considerarla como informar y gestionar el consentimiento

La participación de la comunidad en los centros es nula, la participación es informativa solamente, la participación que se da en los centros es informativa, es decir, a las familias se le informan, de lo que quieran, cuando quieran, eso sí se hace, y ya está. En la mayoría de los centros ya está, a veces se le consulta también, ... pero normalmente se les consultan en cosas que ya están precocinadas por el claustro, es decir, no es una consulta desde cero, sino es una consulta de que yo preparo todo y ahora le pregunto a las familias qué les

parece o en qué pueden ellos contribuir. [...] Y lo que es en tomas de decisiones, en la mayoría..., es que estoy seguro..., yo por lo que veo alrededor que imparto muchos cursos de comunidades de aprendizaje y una de las tareas en un curso online por ejemplo, una de las tareas es precisamente evaluar la participación en los centros y el 90% de los que no son comunidades de aprendizaje, que son la mayoría, la participación es eso, informativa y consultiva en momentos puntuales. La toma de decisiones es un cachondeo, entre otras cosas, porque desde el momento también en el que la LOMCE garantiza una estructura en la que la toma de decisiones la familia están fuera, es decir, porque los delegados y delegadas de madres, por ejemplo, que es otra forma de participar, pero la normativa habla de transmitir, que actúe de correa de transmisión del tutor hacia la familia o tutora, y de las familias hacia al tutor, ya está, es decir, no tienen tampoco capacidad de nada. Y el Consejo Escolar pues ya ves..., el AMPA queda un poco a voluntad de cada centro también, porque es una asociación y el centro ya decide si cuenta con ella o no. Y luego el Consejo Escolar, como te decía el otro día, es que no tiene poder, es que solamente aprueba las cuentas y la elección del director, pero junto con un montón de gente que además la última palabra la tiene la inspección. Los que también intervienen, que no lo dije, la evaluación del director, a los cuatro años, cada cuatro años hay que hacer una evaluación del director y ahí también pueden emitir su voto positivo, negativo e incluso forzar que un director no esté, o sí esté. Pero ya está, nada más, no tiene ninguna atribución más. [...] no promueve ninguna, o sea, no es que sea de un tipo u otro, es que no promueven la participación. Es que tú encuentras la palabra participación, dos millones de veces, búscate un documento PDF de cualquier normativa y pon la palabra participación y verás que te podrá salir ochocientas veces..., pero da la sensación que lo que se entiende por participación es eso, tú me tienes que apoyar a mí, o sea, al final dices, porque el apoyo, porque la coordinación en el proceso educativo de su hijo, el apoyo del proceso educativo de su hijo,... , y dices, pero bueno vamos a ver, pero si no me creas la estructura, no me creas el espacio, no me das un sitio donde oírme, donde tener en cuenta mi opinión, qué estás queriendo decir con eso, estás queriendo que yo te apoye a ti en todo, y eso es lo que da la sensación en la normativa. Entonces eso para mí no es participación, es una forma muy pobre de participación, ... se queda muy lejos de una participación real. (Borneo, pp. 64-65)

La participación de la comunidad educativa debería ampliarse y trabajar en la línea de ir generando una cultura participativa democrática, de manera que se vaya creando verdaderamente una comunidad educativa.

La participación en el instituto en el que trabaja Borneo, constituido como Comunidad de Aprendizaje, se considera importante. El centro está abierto a la participación de las familias, no solo entendida como colaboración sino también en la realización de propuestas. Participan en bibliotecas tutorizadas, en actividades que se realizan por las mañanas, en formaciones y las comisiones son mixtas, donde todos sus participantes

(docentes, alumnado y familias) toman decisiones y evalúan las necesidades del centro. Este tipo de participación no es fácil por la cultura participativa que hay en los centros y en la sociedad en general, las familias están acostumbradas a participar bajo demanda, a que se les digan qué tienen que hacer, así lo aprendieron como alumnado y como padres y madres con la escolarización de sus hijos e hijas. En el instituto se ha realizado un trabajo, que continúa realizándose, para que la participación se entienda y se realice en este sentido y sea tomada en serio.

En el CEIP en el que trabaja Sumatra la participación es una cuestión clave tanto la referida a las familias como al alumnado, sin querer constituirse como comunidad de aprendizaje<sup>2</sup>, sabiendo que la participación es apoyada por la administración educativa mientras que en otros centros no constituidos como tal es restringida. Son distintos los canales de participación que se utilizan en el centro: asambleas de niños y niñas con poder decisorio, además del Consejo Escolar, asambleas de delegados y delegadas, AMPA. Las familias participan en organización de actividades, realizando de talleres, colaborando con el trabajo cooperativo, etc. Participación que consideran importante y a la que no renuncian, teniendo en cuenta que el trabajo con las familias es complejo y difícil, ante los problemas con un grupo de ellas y por experiencias que han podido bloquear proyectos innovadores en los Consejos Escolares, familias de sectores conservadores que son integrantes de dicho órgano colegiado. Por ello, consideran que es fundamental buscar tiempos, espacios y estructuras más asamblearias para la participación; así como vías que favorezcan mantener más diálogo tanto por parte del profesorado como por parte de las familias.

## 6. Políticas educativas y evaluación

Por una parte, las políticas educativas no se han interesado por realizar evaluaciones cualitativas para conocer qué está funcionando en los centros y qué no, cómo se está realizando el trabajo y cómo se están llevando a cabo los distintos planes y programas, no realizan un seguimiento, pero sí impulsan planes y programas nuevos sin tener un conocimiento previo, más allá del cuantitativo, por lo que son políticas sumatorias.

Por otra, es inexistente la evaluación del profesorado

..., aprobamos las oposiciones, hacemos el año de práctica donde sí nos evalúan, pero es un paripé, porque todo el mundo aprueba salvo casos ya de enfermedad mental..., a casos ya muy exagerados a lo mejor no le dan la evaluación positiva y ya está, ya no hay más evaluación del profesorado durante todo el tiempo. Hay evaluación de centro, eso sí y en un momento dado pues sí, el inspector te echa la bronca por esto, o te da las gracias por lo otro, ya está. (Borneo, p. 88)

---

<sup>2</sup> No comparten algunos aspectos de las Comunidades de Aprendizaje por considerarlos cerrados.

Se estaría a favor de una evaluación docente. Una evaluación formativa y acompañada. Si bien los centros elaboran planes de autoevaluación y mejora, estos, en muchos casos, terminan convirtiéndose en trámites burocráticos. En el centro en el que trabaja Sumatra se intentan llevarlos a la práctica, para ello los van elaborando durante el curso. Dichos planes tendrían una mayor repercusión si la autoevaluación fuera un proceso acompañado de alguien externo al centro que permaneciera durante un tiempo en él y con una inspección educativa que actuara más en una línea formativa y ante las malas prácticas, teniendo repercusiones en todos responsables de las mismas

Llegaron allí los hombres de negro (risas) y recuerdo que había una profesora que se jactaba de que ella había estado leyendo los apuntes de toda la vida delante del inspector, y no le había pasado nada, y yo me imagino que eso lo registrarían como una mala praxis, pero esa señora sigue leyendo unos apuntes en papel del año san catapum, y los niños mientras copian lo que esa señora lee, entonces, para qué sirve la evaluación, porque alguien tendría que haberle dicho a esa señora que eso no lo puede hacer en pleno siglo XXI y que si no sabe hacer otra cosa pues tiene que formarse, entonces son parches que se quedan a medias, y luego la evaluación que se supone que hacen cuando examinan los niños... Yo recuerdo el año que yo estuve en el Marajó, que las pruebas de segundo de primaria, pues salieron nefastas en el Marajó en pleno barrio de Victoria, ¿qué quieres que te salga? Entonces la directora, dice a la gente: nos han salido las pruebas de diagnóstico peor que no a sé quién, peor que a no sé cuánto, así que a ver qué hacéis... cómo que a ver qué hacéis, a ver qué hacemos, en concreto todos, y luego, hay centros que la culpa no es del profesor que ha llegado ese año, que recuerdo que compañeros de segundo, además era un provisional, era la primera vez que llegaba al colegio y esos niños llevaban una trayectoria ya de 4 años de colegio y tú quieres ahora en un año ser el culpable de qué hemos hecho con esos niños. (Sumatra, p. 88)

Se considera que los centros deben rendir cuentas, pero desde una cultura de la evaluación no sancionadora, sino formativa; así como, una evaluación del propio sistema educativo, de todos los profesionales e instituciones implicadas (Borneo, p. 96).

Las políticas educativas deberían reconsiderar en qué medida las evaluaciones que proponen sirve para mejorar lo que evalúan. La evaluación solo tendrá sentido según el uso que se vaya a hacer de ella, servirá si se realiza para la retroalimentación, si es para establecer comparaciones o detectar al mejor maestro o maestra no servirá para la mejora de los aspectos evaluados

Lo de la evaluación externa y las evaluaciones internas pues depende, porque qué sentido tiene la evaluación, si hablamos de la evaluación como tal, si es evaluación me parece perfecto, porque mientras sea formadora y nos den *feedback* de cómo hacer las cosas mejor me parece maravilloso, pero si no se convierte en una evaluación que se convierte en una calificación de quién está en el mayor *ranking*, si tú estás más arriba o si tú estás más abajo, pues deja de tener validez, por lo tanto ahí tendría que ver realmente qué se quiere hacer con

eso, qué se hace, si se hace para colocar a alguien en que tú eres mejor profesor o como todas estas cosas que están saliendo ahora, que organiza muchas fundaciones, “el mejor maestro o la mejor maestra del año”... (Eubea, p. 45)

Las evaluaciones externas que pretenden medir la calidad del sistema educativo, considerando que la LOMCE pretende mejorar la calidad haciendo rankings, sí han influido en la forma de enseñar del profesorado, reforzando prácticas tradicionales que consisten en entrenar al alumnado para superarlas, convirtiéndose la enseñanza para parte del profesorado en una actividad repetitiva hasta que el alumnado mecaniza los pretendidos aprendizajes, entrenamiento que se realiza en un marco que cuando es cambiado se evidencia que los conocimientos no han sido realmente adquiridos. Son evaluaciones que no promueven los procesos reflexivos ni el enseñar a pensar, en gran medida ausentes en las escuelas, enseñanzas que requieren de tiempo, siendo incompatibles con las enseñanzas aceleradas que implican un currículum sobrecargado

... porque además se ha vuelto a prácticas de repetir, el tema de la lectura, pues vamos a hacer muchas comprensiones lectoras, y realmente no ha habido una reflexión sobre qué es lo que significa una comprensión lectora. Matemáticas, pues muchas sumas, muchas rectas y muchos problemas de matemáticas, pero dentro del libro de texto, con lo cual los niños son muy listos, entonces los problemas en el tema de la suma ya saben que son de suma, y te puedes encontrar a niños que salen de la escuela y como le pongas un problema un poco más complejo de la cuenta no saben, no saben. Enseñar a pensar..., que es lo que haría que a lo mejor mejorara, pues necesita perder el tiempo, es decir, muchas veces las actividades que realmente hacen que los niños sean más reflexivos, o tengan o desarrollen un pensamiento más lógico, son actividades en las que no hay un producto físico tan tangible. Entonces, ¿qué pasa?, que como nos dicen que lo hacemos muy mal, pues nosotros queremos hacerlo mejor, y ¿cómo lo haces mejor?, pues con muchas comprensiones lectoras, muchos..., y al final son prácticas repetitivas..., y luego... como va a venir la evaluación pues voy a hacer cosas parecidas a las que hace la evaluación. Y en los concertados además, bueno no lo sé si en todos, te lo comento porque tenía una vecinilla que estaba en un concertado aquí, y justo el año de la evaluación los machacan a tareas, o sea, y eso es otra, como no me da tiempo a hacerlo todo en el cole, pues vete a la casa y tírate otras 3 o 4 horas haciendo tareas, para que luego me garantices que vas a adquirir ciertos conocimientos que al final no acaban teniendo, porque los niños siguen al final sin rellenar esas pruebas en condiciones. (Sumatra, p. 44)

Dichas evaluaciones externas han generado la “fiebre de las evaluaciones”, más exactamente por las calificaciones, considerando que estas mejoran la calidad de los centros. Concepción difundida por los medios de comunicación, entrando a formar parte de las creencias de las familias y de la cultura de los centros, considerando que a mayor calificación más calidad, que aprobar es aprender

... una preocupación muy grande ya en las propias familias ..., en mi zona, que es una zona de nivel cultural medio, las familias tienen una preocupación súper tremenda por la nota de los niños, o sea, que cuando bajan de un 8 a un 7 o de un 9 a un 8 ya es cómo, y qué es lo que ha pasado..., hay toda una vorágine. [...] yo creo que por la idea esa de que la calidad educativa, de la mejora, y luego pues la gente que quiere que los críos estudien o que tengan carreras universitarias..., no lo sé, yo ahora mismo veo, por ejemplo, en nuestro entorno, una obsesión terrible por el tema de que los niños vayan bien, de que sean los mejores, y no veo esa obsesión porque los niños disfruten, yo tengo algunos padres que en primero de primaria están enseñando a los niños a multiplicar... (Sumatra, pp. 19/21)

Consideran que las evaluaciones externas que recoge la LOMCE, que no han llegado a realizarse en Andalucía, condicionan el cómo enseñar y el qué enseñar, preparando al alumnado para pasar las pruebas y no para un aprendizaje para la vida, por lo que no deberían realizarse en la educación obligatoria. En esta la prioridad sería formar ciudadanos, formados académicamente con un buen nivel cultural y no en el credencialismo, donde finalmente lo importante es el número de alumnado que supera la prueba y no el aprendizaje. Además, estas evaluaciones no promueven la enseñanza comprensiva ni la equidad, al tener la enseñanza como objetivo superar las evaluaciones conlleva dedicar más tiempo aún a las materias instrumentales, y será el alumnado más cercano al mundo académico por su situación sociocultural o quien pueda permitirse acudir a academias para preparar los exámenes quien tenga la mayor probabilidad de superar las pruebas. Asimismo, estas evaluaciones se contradicen con la enseñanza competencial que las propias políticas educativas proponen en el currículum y reflejan una desconfianza hacia el propio profesorado, que así lo ha vivido este

Eso es lo que al principio te decía, que incluso las familias... yo creo que ha hecho daño en el sentido de esa obsesión por la evaluación. Entonces tú coges a los niños en primero y ya estás pensando que en segundo van a pasar un examen, entonces el pensar que van a hacer una prueba, que la hacen en un día, que la hacen en un par de días, niños tan pequeños, y que ahí lo único que evalúa son Lengua y Matemáticas, y con una evaluación que intenta ser competencial..., que además no se trabaja luego en el centro, y luego las de 6º aquí en Andalucía por suerte no se han llegado a hacer en todos sitios, no se ha generalizado, pero que me parece un absurdo, yo creo que hay otras maneras de medir la calidad educativa, que no sea través de los exámenes de los niños. ...Yo creo que también el profesorado siente como que no se fían de mí y por eso tienes que hacer evaluaciones, porque tú no te fías de las notas que el profesor está poniendo a su alumnado, porque no. Entonces es como esa vorágine..., poner pruebas por todos lados..., o las evaluaciones PISA, o somos mejores en PISA..., por suerte no se han llegado a hacer los rankings que proponían, aquí en Andalucía por lo menos no se ha llegado a hacer eso, aquí se suavizó mucho, porque entonces estaba el gobierno del PSOE,

entonces muchas de esas normas no han llegado a aplicarse por suerte. Pero bueno, me parece una aberración. (Sumatra, p. 40)

Esta pretendida medición de la calidad se considera una falsa medida de la calidad porque hay otras formas de evaluarla y otros aspectos que valorar (infraestructuras, recursos, formación del profesorado, diversidad de aprendizajes, etc.). La evaluación de esta es compleja y se ha simplificado reduciéndola a la evaluación de los aprendizajes de las áreas de matemáticas y lenguaje

Es que es muy difícil de medir, la calidad educativa empieza por..., desde el edificio en sí, o sea tú entras en un colegio, y dices, vaya mierda de colegio, y eso tiene que ver con la calidad educativa. Yo recuerdo que mi hija estuvo en el... y yo cuando he ido a las tutorías en el Instituto siempre he pensado que eran como cárceles, o sea, un niño que pasa 5 horas en un sitio que parece una cárcel..., ya tiene cosas en contra de su aprendizaje. Entonces empezando por el edificio, siguiendo por los recursos, porque para que haya calidad educativa tú debes tener una dotación en libros, en juegos, en ordenadores, en un montón de recursos que ese centro necesita. Luego un profesorado formado que tenga ganas de trabajar, normalmente cuando tú te sientes respetado, bien pagado, pues es más fácil que quieras formarte, que quieras..., y yo creo que se escucha tanto que somos terribles. Nosotros mismos propiciamos eso, porque en Primaria decimos qué han hecho en Infantil que vienen los niños muy mal, en Secundaria dicen cómo trabajamos con los niños que vienen... y luego cuando llegan a la Universidad... vosotros decís... Entonces yo creo que, en toda esa vorágine, nadie se ha parado a pensar: bueno mira, lo que ha llegado es lo que llega, y con esto yo tengo que trabajar. Nosotros mismos hemos favorecido esa mala imagen que tenemos,... , no hay un profesorado con ganas y motivado tampoco, y falta mucha formación. ... sí es verdad que un alumnado que aprende pues también es síntoma de la calidad, pero tendremos que ver qué queremos que aprendan, o sea, un alumnado que luego cuando llega a secundaria, o cuando sale de botellón no tira restos en la calle, que no le dice puta a su amiga, que sabe hablar con los demás y tolerar ideas. Quiero decir que hemos centralizado mucho la calidad en la lengua y las matemáticas, y tenemos la sociedad que tenemos. La calidad educativa es muy compleja, entonces empiezas evaluando cuestiones estructurales y de recursos, que son muy importantes, y luego empiezas valorando pues la calidad humana del personal, mucho más que la lengua y las matemáticas, que eso va acompañado también de que al final la lengua y las matemáticas vayan mucho mejor. Es muy complejo, ¿qué pasa?, que la mejor manera de hacer eso más sencillo es... queremos un profesor de calidad y unos niños que sepan mucha lengua y muchas matemáticas y para eso hacemos evaluaciones, pero es una falsa calidad. (Sumatra, pp. 40-41)

Las evaluaciones tendrían otro objetivo: evaluar al profesorado a través de los resultados del alumnado en las evaluaciones, vivido como signo de desconfianza hacia los docentes

por la creencia de que el profesorado de la educación pública no es buen profesional, discurso que ha llegado a las familias

...por qué hay tanta obsesión con evaluar a los niños, examinar a los niños en segundo, en sexto, en secundaria...vamos a hacerle un examen a los niños, pero vamos a hacerle el examen a los maestros, qué están haciendo los maestros, ahí no se examina, se examina sólo a los niños, pero esos maestros ¿quién los ha enseñado? ¿qué está haciendo en la formación inicial? ¿qué está haciendo en la formación permanente? (Sumatra, p. 70)

Otras consecuencias de las evaluaciones externas han sido:

- Acelerar los aprendizajes de las materias instrumentales, adelantando la edad de adquisición de estos, de manera que el aprendizaje de la lectura se comience en infantil a la edad de los 3 años.
- Olvido de la educación compensatoria, de proyectos de interculturalidad, etc., convirtiendo la atención a la diversidad en algo secundario, por lo que se está incrementando la desigualdad.

## **7. Políticas educativas en la gestión de acceso al conocimiento escolar**

### **7.1. Políticas de escolarización: la elección de centro**

El trasfondo de las políticas educativas que permiten la elección de centros a las familias es la consideración de la educación como un bien de consumo y no como un bien común. Asimismo, estas son un apoyo a la visión de la educación de las familias conservadoras pertenecientes a la clase media o media-alta, sustentada en el elitismo e individualismo, que busca la eficiencia de la educación a través de resultados medibles, que no desean que sus hijos e hijas convivan con población migrante, gitana, con niños y niñas que no obtienen buenos resultados académicos, etc. Por tanto, son políticas que no están apoyando a la educación como medio para lograr la cohesión social, sino que están provocando la segregación de distintos colectivos

... por ejemplo, en la zona que vivo yo pues me corresponden “x” centros y a esos centros son los que deberían de, entre comillas, ir. Si hablamos de un distrito único yo podría acceder si yo quiero en vez de esta zona, me voy al Riesco,... imagínate que fuera por orden de llegada, entonces ahí estaríamos en unos criterios discriminatorios porque quien tenga antes la información..., o más relación con los centros pues va a tener un acceso prioritario que gente que lo desconozca, entonces todo el tema de los distritos y las zonas y el que se haya anteriormente registrado, todas las cuestiones de empadronamientos, acceso a la renta de forma digital todo eso ha facilitado, porque es verdad que anteriormente se veía muchos chanchullos y han llegado a crear guetos, en este caso nosotros lo vivíamos en Hoste, por qué a nuestro centro acudían..., nuestro alumnado acudía tanto al Mill como al Buton y en nuestro centro



teníamos de alumnado inmigrante el 50 o el 60%... y qué casualidad que en el Mill, en el Buton no entraba ninguno, y en el Mill entraban los inmigrantes, o sea, que regular todo el tema de papeleo y todo el tema de información, creo que ha facilitado que todo este proceso se regularice un poco, entonces si volvemos a lo de ante, la elección libre de centro pues se van a volver a crear guetos. (Makira, pp. 42-43)

Las políticas de escolarización que pretenden crear un distrito único tienen realmente como objetivo crear centros escolares por clase social

... eso es un engañoso, aparte de un engañoso, es una manera de generar centros de primera y centros de segunda, porque al final quién puede elegir, el que tiene más dinero, y quien tiene dice bueno yo quiero irme a... pues mira no me importa, aunque viva en Besar, yo cojo a mi niño, lo llevo y lo traigo. El que trabaja de 7:00 a 19:00 no puede hacer eso y se tiene que conformar con el colegio del barrio. Y es un engañoso porque al final tú no puedes llevar a todos los niños a un concertado, o sea, no puede elegir todo el mundo,... Y ¿qué pasa?, pues que en secundaria todavía no se ha acabado de destapar, pero cuál va a ser la segregación, pues por nota, con la idea esta del esfuerzo y el trabajo y la calidad educativa. Entonces al final el que tú vayas a un centro u otro en secundaria o bachillerato va a depender de las notas que tengas, y todos sabemos que las notas más altas la tienen los niños de mejor estatus social. O sea, que todo esto va encaminado a eso a... El negocio durante muchos años ha sido el ladrillo y el negocio ahora es la sanidad y la educación, entonces a favorecer a los concertados y a los privados, y a la gente la convencen con esa falacia de “puedes elegir el centro que quieras”, no es verdad, no puedes elegir el centro que quieras. Si eres rico sí, y si eres de [clase] media tienes un colegio que te guste, medio, pero si eres pobre te tienes que morir en Melville, en Victoria o en Andros. (Sumatra, p. 38)

Además de ser creadoras de centros guetos, favorecen así a la educación privada, ya que es una medida para seguir apoyando a los centros concertados

... realmente tampoco se ha terminado de aplicar [distrito único], no se ha terminado de aplicar porque el año pasado soltaron la idea, pero no la desarrollaron, este año teóricamente iban a desaparecer las zonas educativas, pero a nosotros nos siguen apareciendo adscritos nuestros alumnos de nuestro centro. En la realidad, a nosotros concretamente no nos ha afectado, pero claro, el problema es lo que puede venir a medio plazo porque qué pasa con esto del distrito único, si ahora resulta que la Selandia, porque además meten en el mismo saco a los concertados que los públicos, es decir, ese es otro discurso de verdad tremendo, que el Consejero, por ejemplo, los centros sostenidos con fondos públicos, y como sostenidos con fondos públicos son tanto los concertados como los públicos, para él son todos iguales, y no son todos iguales... Entonces, ... qué va a suceder seguramente en la Selandia, o en... recibirán dos mil solicitudes más de las que pueden, y eso es dar argumentos a

la administración: ‘aquí hay que ampliar recursos, aquí hay que ampliar el centro, aquí hay que tal’, y esos son mil o dos mil que van perdiéndose de los barrios, perdiéndose de la periferia, del centro y de zonas más desfavorecidas y, al final, se termina creando guetos. (Borneo, p. 34)

Las políticas de escolarización deberían plantearse a la inversa, dotar de recursos a los centros de barrios desfavorecidos, barrios en los que se concentran la población migrante, gitana y de clase social baja para que este alumnado asista a otros centros, favoreciendo una mayor mezcla de alumnado de diferentes grupos sociales y así elevar las expectativas de estos niños y niñas. Es decir, sería necesaria una redistribución del alumnado.

... lo que estamos haciendo en muchos sitios son guetos, para mí sería tan fácil como decir... realmente queremos que haya un cambio y queremos altas expectativas, a lo mejor es descabellado lo que voy a decir y a lo mejor esto atenta contra otra historia que había sobre que los niños tienen que estar en el barrio dónde nacen, con la gente con la que conviven, yo creo que hay que abrir un poco más el margen y el abanico, los niños tienen que convivir con los niños y da igual que niños sean, pero yo evidentemente si sé que hay un foco donde el 95% son inmigrantes, yo ahí estoy contribuyendo a la homogeneidad, yo no estoy contribuyendo a la heterogeneidad que me hace que me enriquezca, yo tengo que intentar eliminar eso por mucho que sea ese barrio, yo creo que con estas políticas de concentrarlos todos en esos barrios lo que estamos haciendo son guetos y difícilmente vamos a construir desde ahí, y ese es justamente el colectivo que se tiene que atender y sobre el que hay que modificar. Entonces yo ahí lo tengo muy claro, aquí hay que distribuir y buscar la heterogeneidad en los centros, y si hay que poner autobuses para que tu hijo vaya a ese centro, pues te tengo que poner autobuses y si tengo que hacerlo así porque si no al final tenemos que la familia que, evidentemente, tu hijo vaya a un centro donde el 95% no habla tu idioma, ni siquiera, entonces estas son las dificultades que tenemos y luego tenemos los problemas de escolarización con las quejas de las familias que van a Delegación a preguntar..., que ellos no están de acuerdo de que a sus hijos los hayan matriculado en este sitio, entonces es normal, pero yo creo que la propia política lo que busca, entonces es muy curioso encontrarte centros donde el 90% o el 80% son de clase alta, la mayoría de los niños que van allí, y sin embargo cuatro calles más abajo al otro van otro tipo de alumnado. Cómo es posible esto. Está muy claro, es decir, en la política evidentemente, no es la política de equidad ahí, no hay ninguna equidad ahí en ese sentido. (Eubea, p. 57)

## **7.2. Educación privada-concertada**

Las políticas educativas no reflejan una defensa ni una apuesta por la escuela pública, en su momento los conciertos tuvieron su sentido, pero en la actualidad no tiene justificación mantenerlos, apoyarlos ni ampliarlos. La LOMCE apuesta más por la

escuela concertada que por la pública, dando la visión a la comunidad que la concertada y la pública son lo mismo. La ley está apoyando una educación segregadora por clase social, de manera que pueda mantener y ampliar su capital social. Por una parte, la educación privada-concertada no debería recibir dinero público. Por otra, debería establecerse un plan para que gradualmente los centros concertados fueran desapareciendo

La privada quien se la pueda pagar, que se la pague..., vivimos en un mundo capitalista, o sea, que está ahí..., si hay alguien que se la pueda pagar ya está. Lo que me encantaría es que no tuviera sentido, que nadie quisiera una privada, porque la escuela pública fuera de tal calidad que nadie pensará que le merecería la pena pagar una privada. Y luego de la concertado me parece una aberración, que en su momento tuvo su sentido y la tendencia tendría que haber sido que fuera desapareciendo, y ahora estamos en un momento en el que precisamente las leyes lo que intentan es favorecer esa..., pues eso el igualar, el que parezca que es rentable tener una educación concertada, y al final la educación concertada en la mayoría de los casos es una educación ideológica, una educación religiosa, y es un adoctrinamiento. Tanto que hablan del adoctrinamiento en los colegios, ahí la mayoría de la educación concertada es religiosa, y no es de mejor calidad tampoco que la pública, lo que pasa es que sí que es verdad que las familias ven que tienen un entorno social garantizado, que no siempre tienen en la pública. Además, son centros que están en los centros de las ciudades, en entornos donde si tú consigues meter a tu hijo, pues ya sabes que está con el hijo de don fulano, con el arquitecto, el otro que es médico, y te garantizas pues que el entorno de tu hijo sea un entorno ya medio-alto, entonces me parece horrible que no solamente no vaya a menos, sino que últimamente se favorezca y vaya a más. (Sumatra, p. 43)

... tendría que haber una apuesta clara por la escuela pública y ... que la concertada, evidentemente tampoco pueden decir ahora 'el año que viene eliminamos todos los concertados', porque no se podría, económicamente, pero sí al menos hacer un proceso gradual, en el que el objetivo último fuera que la concertada desapareciera [...] y respecto a los privados..., ahí ya se te crea otro tipo de dilema... que bueno, al fin y al cabo, ahí no es dinero público, un poco el discurso este neoliberal de que hagan lo que les dé la gana cada uno con su dinero, pero por otra parte, también está la idea de que si los jueces, o los ejércitos no son privados, porque no pueden serlo, porque éticamente no estaría bien que fueran privados, ¿por qué si lo puede ser la educación? Esa también sería otra... (Borneo, pp. 29-30)

### **7.3. Centros bilingües y de excelencia**

La creación de centros bilingües ha promovido la segregación ya que a estos acceden alumnado de un estatus socioeconómico medio-alto. Son centros que buscan las familias

porque son conocedoras del alumnado que asisten a estos, pensando en su ampliación de capital social que influirán en las trayectorias futuras. Asimismo, el profesorado es conocedor de las características del alumnado que a ellos acuden, por lo que es una forma de seleccionar al alumnado con el que trabajarán, al mismo tiempo que trabajar en estos centros es una distinción buscada en un colectivo no valorado socialmente. Si bien cuando se inició la idea del bilingüismo con proyectos multilingües ofreció posibilidades interesantes para la inclusión en los centros y la formación permanente

A mí cuando salió el proyecto bilingüe estábamos nosotros en el CEP, fue un proyecto que nos ilusionó mucho porque lo que es en papel, primero no era bilingüe, era un proyecto, el proyecto era multilingüismo, con lo cual debería de haber un proyecto bilingüe de árabe en Melville, etcétera, ... Entonces el Proyecto Bilingüe tenía de bueno todo el tema de la lengua en él, la lengua en otras áreas, el tema de la unión de las dos lenguas, el trabajo de la lengua desde un enfoque comunicativo, y entonces me acuerdo que la formación del primer año fue muy interesante, porque no había libros de texto, entonces la formación la llevamos nosotras, ... y la gente la verdad es que funcionó muy bien, ..., y la gente empezó a hacer cosas súper chulas, veías a niños de primero haciendo teatro en inglés... El segundo año volvieron a repetir, o sea, hicieron la formación y también muy bien, y el tercer año sacaron libros de texto, el *Science* ese famoso y entonces ahí ya empezó a haber gente que se enganchó a los libros. Y ahora yo creo que es terrible porque tienes a primeros de primaria que parece que están en una secundaria, lengua en inglés, ciencias en inglés, ..., la misma maestra no lo da todo, sino que te viene la del inglés que no puede ser la misma que la de primaria bilingüe, porque no tienen profesoras de inglés para primaria bilingüe, entonces tienen la de inglés, la de primero bilingüe, y la de primaria tutora, más luego la música, la educación física..., se está machacando la primaria... y al final lo que haces es reforzar lo que hay, hombre hay casos que no, pero luego hay muchos casos donde lo que hacen es la ficha en inglés y con el vocabulario en inglés. ...con todos los años que tenemos de bilingüismo, los niños siguen saliendo de secundaria y se van a las academias a por el título de inglés porque no..., y luego la mayoría están en academias de inglés, eso tendríamos que hacérselo mirar, porque es un fracaso tremendo. (Sumatra, pp. 20-21)

Los centros bilingües son más una política para la distinción que una oferta bilingüe real, repercutiendo en los aprendizajes de las propias materias que se ofertan en otros idiomas

... el bilingüismo vamos a ver el bilingüismo, yo quiero ver ese bilingüismo, tú vas a veces a primaria... y ves que el bilingüismo es un obstáculo, está muy bien, queda estupendamente socialmente hablando, pero luego es tremendo, yo he asistido a clases de ciencias sociales o de conocimiento del medio antiguamente, y qué conocimiento, qué ciencias sociales se daban, si lo que interesaba era cómo se pronunciaba o cómo se decía tal concepto, tal palabra,... (Siros, p. 25)

Si bien el aprendizaje de segundas y terceras lenguas por parte del alumnado se considera positivo, no solo en la educación primaria es una oferta para la segregación por centros, sino que en la educación secundaria está implicando la creación de guetos en los propios institutos, al ser posible crear grupos bilingües y no bilingües en el mismo centro, realizando grupos homogéneos: alumnado del alto nivel académico, de clase media y con familias preocupadas por la educación de sus hijos, por lo que la equidad es inexistente, son élites académicas

... podría ser una buena idea, y pienso que es una buena idea, pero la manera en que..., si es que en nuestro oficio casi siempre ocurre lo mismo, el problema es el cómo, hay muchas grandes ideas, muchas palabras preciosas, pero el problema es el cómo. El bilingüismo, el gran problema es la segregación, que se permita la segregación en el bilingüismo, o basándose en el bilingüismo. Hasta ahora muchísimos centros, bueno yo diría que la mayoría lo que hacen es crear grupos bilingües y grupos no bilingües, con lo cual lo que consiguen son guetos, crear guetos dentro de la propia escuela, segregar dentro de la propia escuela, de manera que hay el grupo A, B y C son los bilingües y el perfil..., ¿cuál es el perfil de los niños que piden el bilingüe?, pues son un perfil de alumnado bueno en primaria, hablo por ejemplo de secundaria, porque los centros de primaria sí funcionan más como centro completo, todo el centro de primaria es de bilingüe, o todo el centro de primaria es no bilingüe, pero luego claro al instituto vienen y se mezclan, siempre se mezclan de diferentes centros, y es muy raro que tú tengas todos tus centros adscritos que sean bilingüe. Entonces al llegar aquí qué es lo que se suele hacer en secundaria, pues decir tú bilingüe para acá, tú no bilingüe para allá. Claro, qué es lo que pasa, que evidentemente el perfil del alumnado que es bilingüe es el alumnado de alto nivel académico, de clase media, con familia preocupada ya por la educación, o al menos preocupada, y en muchos casos con un nivel cultural medio, o familias también que se pueden también permitir que si mi niño flojea o mi niña flojea en inglés, pues lo apunto a clase particulares de nuevo, es decir, familias con recursos. Entonces claro, la equidad se la ha cargado por completo. Es verdad que en las últimas instrucciones, en la últimas normativas del bilingüismo, hablan de que los centros deben ser enteros bilingües, pero el problema de nuevo es que otra vez te permite hacer lo que te da la gana, porque tú lees eso y tú ves eso en la norma, el centro entero bilingüe, y dices oye pues qué bien, eso es igualdad de oportunidades, que todo el mundo pueda ser bilingüe, y ... a continuación te dice pero excepcionalmente y de manera gradual el centro podrá..., o sea, que mientras lo vas implantando, porque no tienes recursos o no tienes profesorado suficiente, puedes hacer grupos bilingües y no bilingües, pues ya la hemos fastidiado, porque claro ahora hay centros que se agarran a eso para hacer grupos bilingües y no bilingües. Nosotros por ejemplo tenemos bilingüismo, .... Nosotros podríamos haber hecho todo el instituto entero bilingüe, qué era lo que yo quería, precisamente por no segregar. Lo que pasa es que mi director... por un poco la mentalidad esa..., yo creo que es también muy neoliberal, individualista, de que las familias eligen y las familias son libres

para elegir ..., él decía que no, que no se podía imponer y que las familias sean las que lo elijan. En cierto modo es mejor que no llegara el profesorado y clasificara directamente al alumno, lo que hace es pasar directamente la pelota a la familia. Pero claro, es como yo le decía también al director, ..., ya sabemos qué familias van a elegir y sabemos cuáles no, es que lo sabemos previamente, ..., las cartas ya están marcadas de antes, ..., después de 1000 debates, esto fue al yo entrar de Jefe de Estudio, 1000 debate incluso algunos subidos de tono, él no se bajaba del burro de que las familias elegían. (Borneo, p. 47)

Ante esta realidad es difícil conjugar unos de los aspectos de Comunidades de Aprendizaje, defensoras de los grupos heterogéneos

¿Cómo combinar eso con un proyecto de comunidad de aprendizaje en el que la base es la heterogeneidad y la inclusión?... sí que es verdad que nosotros estamos ahora mismo en un punto medio entre la segregación total del bilingüismo y la inclusión total que se supone que es la comunidad de aprendizaje, en el sentido del agrupamiento. ¿Por qué?, porque lo que sí estamos haciendo es cuidarnos, mucho, mucho, mucho de que cada grupo-clase sea lo más heterogéneo posible, mezclando niños bilingües y no bilingües en las mismas clases, de manera que, vamos es que eso lo hacemos casi a la décima, a la centésima de nota media, y miramos los perfiles de los niños, y miramos que los repetidores estén distribuidos, y que los problemas de convivencia o los niños con ciertos problemas de convivencia también están distribuidos, entonces en una clase hay, eso un follón organizativo... en cada clase hay 22 bilingües, por ejemplo y 8, 9 o 10 no bilingües, están mezclados todas las horas, todas las horas están mezclados, salvo en los momentos que dan las asignaturas bilingües, en las cuales los bilingües se van juntando [...] En el caso de la 1º de la E.S.O., son 6 horas del total de las 30 horas que tienen los niños. Son 6 horas que son música, plástica y educación física... (Borneo, pp. 47-48)

La organización de los grupos bilingües influye en la propia percepción del alumnado, en su autoconcepto, así como en las expectativas del profesorado. Tienen los mismos efectos que si se organizaran grupos flexibles

Sí claro, sí, además es muy común..., que recién empezado el curso sobre todo en 1º de la ESO, en estos 2 años que llevamos, yo siempre me estoy refiriendo a la experiencia de 2 años, es muy común de que empiecen, de que llegamos a clase, son no bilingües, y en los primeros 15 o 20 días hay un montón de niños no bilingües que se pasan a bilingüe, hay un montón, siempre hay bastantes casos. ¿Y por qué?, pues porque ellos se dan cuenta enseguida de que ese es el grupo de los “torpes”, de los “malos”, de los “tontos”, de los “jaleosos”..., porque además, es que realmente luego esa sí, es decir,..., claro, yo me preocupo un montón porque estén distribuidos repetidores, porque estén distribuidos los problemas, porque estén distribuidas las necesidades educativas especiales..., pero claro en ese momento, en esas horas se juntan, porque esos

son los no bilingües, los repetidores son los no bilingües, la población gitana son los no bilingüe, el que suspende primaria, el que tiene un nivel económico-cultural muy bajo, entonces en esas horas concretas, en esas 6 horas se juntan. Claro en el momento en el que se juntan en dos o tres clases y ven que aquello es una auténtica pesadilla, porque es una auténtica pesadilla tanto para el alumnado como para el profesorado, es decir, porque el nivel de expectativa está por el subsuelo, pues claro quien puede... muchos de ellos intentan huir, del no bilingüe. Eso es..., en realidad es el efecto nefasto de todo tipo de agrupamientos flexibles de nivel, es decir, el mismo problema que pueden tener los famosos agrupamientos flexibles. (Borneo, pp. 49-50)

La creación de centros de excelencia son nuevamente centros pensados para una clase social, ya que estos tienen por objetivo seleccionar al alumnado con los mejores expedientes, que se corresponde en su mayoría con las clase mediaalta. Si bien puede que algún alumnado de clase baja pueda acceder a ellos, lo que sirve para justificar las propias políticas segregadoras.

#### **7.4. El tratamiento de las materias curriculares**

El tratamiento que realiza la LOMCE de las diferentes materias curriculares viene a reforzar la jerarquización del conocimiento, considerándose unas materias menos relevantes para la formación del alumnado. Refuerza aún más las asignaturas instrumentales (matemáticas y lengua) en detrimento de otras (educación plástica, música, educación física), favoreciendo así que sigan considerándose como “marías”, cuando son fundamentales para una educación más integral. Asimismo, es reflejo de una política conservadora y técnica, que entienden la educación como acumulación de conocimientos, que no tiene como objetivo real la atención a la diversidad, sino la selección del alumnado

... vuelve de alguna manera a ser prioritario lo que siempre tradicionalmente se ha considerado que las inteligencias son dos, la lógica y la matemática y entonces eso es lo importante, los niños tienen que saber hacer lengua y matemáticas y lo demás no importa, pero sin embargo, la investigación nos estaban diciendo que hay muchas inteligencias, que hay muchas potencialidades en los distintos niños y que nosotros tenemos que buscar las maneras de que eso salga a flote, y eso forma parte del potencial de la sociedad y del futuro. Pero claro de esa forma lo único que estamos priorizando es la tradicional inteligencia, que es la lógica matemática y olvidándonos de las otras inteligencias que son básicas, de esa manera el que no sea bueno en matemáticas o no sea buena en lengua pues no nos vale para la escuela, no nos valen para ser lo que puedan ser, entonces ahí nos estamos dejando fuera mucha gente que es muy válida, mucha gente con mucho potencial que puede ser un artístico, y que puede ser tal y no se está potenciando, entonces de alguna manera es

poner el foco en que lo que nos interesa es lo tradicional, lo que siempre se ha considerado como tradicional. (Eubea, pp. 49-50)

La jerarquización de las materias curriculares tiene su efecto en el logro de una educación equitativa e igualitaria, esta no se ve favorecida por el aprendizaje academicista, elitista que promueve dicha jerarquización, al potenciar una educación basada en la acumulación de contenidos que se corresponde con la cultura de las familias de clase social media. La LOMCE ha reforzado que la escuela no esté abierta a otros saberes y habilidades que poseen otras familias, por lo que el alumnado que pertenece a ellas es excluido. La COVID-19 ha puesto de manifiesto las carencias no solo de medios técnicos, sino la dificultad de las familias para ayudar a sus hijos porque el conocimiento que imparte la escuela no forma parte de su capital cultural. Por tanto, este tratamiento desigual de las materias favorece a la reproducción de las desigualdades sociales

... la escuela, de nuevo, vuelve a premiar el aprendizaje más academicista, el más elitista, el más difícil, el nivel de contenidos, etc., que se corresponde siempre con el de unas determinadas familias, de un determinado estatus social. Es decir, esto contribuye a reproducir las desigualdades. El ejemplo más claro lo tenemos ahora mismo con esta situación de confinamiento, quién puede seguir el currículo escolar y quién no, y no estoy hablando de medios técnicos porque los medios técnicos parece que es la solución de todo y no, me estoy refiriendo... hoy en día teléfonos móvil tenemos todos, y yo creo que incluso, la gente muy muy humilde, en su mayoría tienen teléfono móvil, y con un teléfono móvil hoy en día estamos dando clase, pero yo he tenido llamadas de madres, y mira que mi centro no tiene población marginal, pero he tenido llamadas de madres llorando porque no sabían cómo ayudar a sus hijos, “porque no sé hacer esto, porque no sabe hacer lo otro, porque por favor que estoy desesperada, porque por favor ayúdame” y estamos hablando de familias estructuradas, con un cierto poder adquisitivo pero un nivel cultural muy bajo en este caso. Entonces, quién está pudiendo seguir el ritmo en esto, está pudiendo seguir quien tiene tiempo y por lo tanto, si tienes tiempo es porque tienes un determinado tipo de trabajo y no otro, y quien tiene la capacitación, la preparación ya previa en su familia, de poder echar una mano a los niños y niñas. Yo, mi hija es muy buena estudiante, es una niña de diez años y muchas veces tiene dudas y que en estos días sigue avanzando, y tiene muchas dudas, pues ahí estamos su madre y yo... [...] porque sabemos hacerlo, ..., pero qué pasa con esas otras familias que no saben hacerlo, que no conocen el idioma, que viven en un cortijo, que tienen un nivel cultural muy bajo, que encima además, por la exclusión social a la que han estado sometidos, muchas veces tampoco le dan el valor suficiente, como sucede en determinadas etnias empezando por la población gitana, la escuela no tiene nada para decirme a mí, no tiene nada que contarme a mí, esto no es para mí, ese es un poco el discurso, o el discurso derrotista, determinista más bien de “yo es que no valía para la escuela, mi hijo tampoco vale”. Qué pasa con todas esas familias ahora que no estamos dando clases presenciales ..., cuanto más incidimos en el nivel de



matemáticas, de lengua, de no sé qué, de los aspectos más de contenidos, más academicistas, y menos dejamos margen para que entren todos esos saberes de las familias, esos saberes sociales, esa creatividad, que aunque no sea con las familias, pero se puede promover también la creatividad del propio alumnado,... o sea, mientras nos centremos más en lo que no saben hacer que en lo que saben hacer, estamos promoviendo de nuevo un tipo determinado de alumno... Y encima, culpabilizándolo, encima si no llegas aquí es porque no te da la gana (Borneo, pp. 31-32)

Además, cuando se presentan dificultades en el trabajo con la diversidad o ante el fracaso escolar en las asignaturas instrumentales las medidas que se adoptan son impartir más horas estas, que ya están bastante reforzadas en el currículum, sin reparar que estas medidas que se adoptan son precisamente las que generan el propio fracaso escolar o contribuyen en gran medida a él

También hay otra cosa en la normativa, cuando hay problemas de atención a la diversidad, cuando hay fracaso escolar, cuando hay no sé qué, todas las medidas que proponen siempre son aumentar matemáticas o aumentar lengua, o meter matemáticas o meter lengua, hora de matemáticas hora de lengua, de inglés a veces también, y un chaval que está amargado con las matemáticas y la lengua si no quieres caldo, toma cinco tazas. Es decir, ahora te doy más horas, con el mismo profesorado, con las mismas cosas que está haciendo, que no te están funcionando, pero ahora te doy más, es decir, esto es como una medicina que te está sentando mal, y como te está sentando mal, ahora te doy el triple. ¿No sería mejor crear un programa para motivar a ese alumnado? Crear programas donde hubiera más creatividad, donde hubiera otro tipo de competencias, de habilidades, de cuestiones... para que esos chavales se engancharan a la escuela, y ahí creo que las artes, los deportes y todo este tipo de cosas, tendríamos mucho que decir. Es decir, yo creo que sería mucho más positivo... no que si no te va bien con tres horas de mates, ahora tienes siete,... (Borneo, p. 31)

El tratamiento que la LOMCE realiza de las asignaturas viene a reforzar “la enseñanza de toda la vida”, alejándose de planteamientos más innovadores, considerando que cada vez se le da más importancia a las materias instrumentales cuando estas deberían desaparecer como tales, convertirlas en transversales, y potenciar las materias marginales del currículum por la diversificación de aprendizajes que pueden promover

... esa la mentalidad de la enseñanza de toda la vida, las instrumentales. [...] Porque en realidad lo que habría que hacer es desaparecer las instrumentales, o sea, si yo estoy trabajando música, trabajando artísticas, si yo estoy trabajando cuestiones de la naturaleza, yo necesito leer, escribir, medir, contar, y ahí está la lengua y las matemáticas. Pero si aíslas la lengua y las matemáticas y lo otro lo dejas, entonces..., pero eso es un cambio de mentalidad tan grande, la música... En nuestro colegio hay muchos niños que van a la escuela de música en el pueblo, en mi clase había seis o siete, se fue agrandando, ..., traían el

instrumento y tocaban en mi clase, y se fue agrandando el grupo. Y niños con muchos [problemas], por ejemplo este niño que te dije que, que es un Asperger de libro, le sentó de maravilla el tema de tocar el saxofón, y la madre decía es que no tiene ningún problema, echa horas y horas, y ahora que se estaba planteando llegar al instituto y que si no iba bien dejaría la escuela de música... , yo le dije “no la dejes, porque el niño es muy bueno, porque puede ser una salida al futuro, y porque a él le sienta muy bien la música”. Entonces qué pasa, que como tienen solamente 45 minutos de música pues... al final acaban tocando la flauta, y aprendiendo la negra y la corchea, y entonces es una pena cosas que amansan a las fieras que no sabemos utilizar. Y luego la artística, es otra cosa fantástica y todo en el área de artística, todo el tema de la imagen, de los medios audiovisuales, de que ahora mismo nos engañan como bobos con la publicidad, con la televisión, con todo eso, debería de formar parte de... , o sea, que yo quitaría la lengua y las matemáticas y diría estas son transversales, y entonces pondría todo ese tipo de cosas... La LOMCE lo que ha hecho es darle más tiempo a lengua y matemáticas, y ... ha puesto hora y media, o sea, 2 horas de religión, en tercer ciclo tienen 2 horas de religión y hora y media de ciencias naturales, o sea, que ya... (Sumatra, pp. 41-42)

No solo la LOMCE ha realizado una asignación horaria anecdótica, una hora o cuarenta y cinco minutos a la semana, en el currículum de las asignaturas de ciencias naturales, plástica, educación física o música por incrementar las horas destinadas a lengua y matemáticas, sino también por la asignación de una mayor carga horaria a la asignatura de religión.

En un Estado laico y aconfesional la religión no puede ser una materia del currículum, sería distinto una materia que abordara la historia de las religiones. El hecho de que en la Constitución se recoja el derecho a las familias a que sus hijos e hijas reciban una formación religiosa no implica que ese derecho se haga efectivo en el marco de la educación formal

Vergonzoso, totalmente vergonzoso, lo de la religión y lo de la escasa consideración que se les da a otras áreas. La religión debería estar fuera de la escuela, está clarísimo porque además, si somos literalmente un Estado laico, aconfesional, no tiene ningún sentido que además sea una religión la que se da basada en la doctrina de la religión, es decir, por qué no damos una historia de las religiones, ni una historia del sentimiento religioso, o de las distintas..., es doctrina, doctrina católica, o en algunos casos se permite también la religión musulmana o la religión evangélica...es que me da igual qué religión sea, esto tiene que estar fuera de la escuela, ahora, que la Constitución recoge el derecho de las familias a la formación religiosa, vale, pero no dice cómo, es decir, no dice que tenga que ser en la educación reglada, y que tenga que ser por profesorado pagado por todos pero impuestos por el obispado. ...de acuerdo, hay que darle facilidades a la familia dice la Constitución, vale, dejemos los centros por la tarde para que las familias se organicen y hagan su formación

religiosa por la tarde como les dé la gana, yo presto mi centro para eso, pero no en el horario de mañana, con dinero de todos, con una asignatura además que se ha movido entre evaluable y no evaluable, que incluso cuenta para nota, que es que eso ya es..., y luego en deterioro de otras muchas áreas, como pasa con la música y la plástica, en primaria este año por ejemplo han sufrido un retroceso bestial, precisamente porque tenían la religión... (Borneo, p. 30)

La religión no debería ser una materia del currículum de la escuela pública. Esta debería ser una actividad a la que puedan optar las familias en las parroquias, al igual que optan por otras actividades (baile, música...) o quien desee una enseñanza religiosa escolarice a sus hijos e hijas en un centro privado religioso.

Si bien se piensa que el momento en el que fue posible que esta no se ofertara en los centros públicos no se tomó la decisión, también se cree que en parte los centros tienen cierta responsabilidad en que se haya y se siga ofertando la religión ya que no se ha ofrecido verdaderamente una alternativa real e interesante

... eso ha sido una cobardía en un momento determinado, yo creo que tenían que haber sido valiente y haberla quitado en su momento, que era una apuesta, y no hubiera pasado nada..., porque ahora mismo estamos en un momento en el que la gente está en posturas muy radicalizadas a un lado y a otro, y entonces bueno pues va a ser difícil. Pero yo siempre he dicho desde muy pronto, que la religión en la escuela estaba porque los maestros queríamos, y la verdad es que en el colegio, yo siempre he tenido tiempo de comprobarlo, con mi último grupo, que tuve 6 años. Cuando yo empecé con ellos en primero iban todos a religión menos Luzón. ... la que se iba de la clase era la seño de religión porque yo tenía más niños en Valores. Y lo único que hice fue hacer una clase de Valores interesantes, y se fueron sumando. Pero qué pasa, para los niños que no han dado religión, aparte de apartarse del grupo, pues normalmente la maestra se los lleva, porque son poquitos, y se pone a trabajar en sus cosas mientras los niños dibujan. Qué pasa, pues que las familias tampoco han visto una alternativa, y tampoco como las familias no suelen vivir la religión como algo..., pues bueno pues que estén con sus compañeros, no lo sacan. En el momento en el que les ofrece una alternativa interesante, pues hay muchas familias que dicen que se vaya. Y ya te digo, yo de uno pasé a tener 13 niños que no daban religión. Y en general, en el colegio los niños que daban religión..., la profe de religión ha ido perdiendo alumnado. (Sumatra, pp. 42-43)

Además, por una parte, se cree que la consideración de la religión en el currículum ha servido para desviar la atención de los verdaderos problemas y del escaso interés que muestran las políticas educativas en disminuir realmente las desigualdades, de ahí la falta de orientaciones claras antes y después de la LOMCE

... porque si realmente hubiera un interés en disminuir las desigualdades, lógicamente tendría que haber una orientación clara, es decir, tendría que haber

una orientación clara hacia ello, es decir, qué necesita este alumnado con más problemas en la escuela, ese planteamiento no está en la ley. Está el haz lo que te de la hagan y cuando te dé la gana, es decir, no hay unas directrices claras. También te digo, nunca las ha habido en el tiempo que llevo trabajando, o sea, que yo creo que la LOMCE lo que ha hecho ha sido quitar democracia a los centros, ha dado más poder al director, lo que decíamos el otro día de la religión..., ...después de la conversación del otro día me quedé pensando que hay una cosa importante, [...] como lo de la religión o las lenguas cooficiales, por ejemplo, que en el caso de Andalucía no nos afecta pero a nivel nacional siempre hay mucha movida con esa historia o el tema de la ciudadanía, de la asignatura de ciudadanía, que siempre hay mucha polémica, a mí me da la sensación de que esto no son más que cortinas de humo, es decir, porque a mí como docente francamente lo que más me preocupa no es la religión, a mí no me preocupa tanto la religión, a mí no me quita el sueño la religión, en absoluto, que me gustaría que estuviera fuera de la escuela, claro, que pienso que está fatal, sí, pero yo saldría mucho más a manifestarme por las desigualdades que porque quiten la religión, por los recursos para la atención a la diversidad, por tener claro la doble docencia, por tener clara la no segregación, por muchos otros motivos antes que por esos que estamos diciendo. Al final los políticos lo que hacen es distraernos en cosas absolutamente banales para no ir a lo realmente importante, que es el currículum y la atención a la diversidad, y luego ya una vez que le hayamos dado mil vueltas y hayamos protestado..., que se puede hacer todo a la vez, en realidad se puede reivindicar todo a la vez, pero lo que no me parece es que solamente estemos hablando, muchas veces en los discursos políticos y mediáticos, y también por parte de sindicatos... ¡la religión, la religión...!, que sí, vale, pero yo tengo aquí a mis niños que están suspensos y que se van sin el título de la ESO. Yo tengo aquí un porcentaje de niños, y eso sí que es grave, es decir, eso sí que es grave. Ahora que el niño tenga religión o no, pues bueno. (Borneo, pp. 53-54)

Por otra, la materia de religión es una vía de acceso a la función pública ya que el profesorado va acumulando puntos por la experiencia, favoreciéndole en las oposiciones

Entonces eso me da mucha rabia, porque yo estoy allí y yo estoy en la educación pública por un proceso selectivo, ellos están a dedo. Y además hay muchos chanchullos detrás, y luego es profesorado que muchas veces no se toma en serio lo que hace, .... y luego cuando estoy muy de acuerdo cuando se redujeron los horarios, pero luego ha vuelto otra vez a lo mismo... (Makira, p. 15)

Por último, se señala que la LOMCE ha potenciado que la formación sea cada vez más técnica en detrimento de una formación ciudadana, de una educación crítica para el cambio social, por el tratamiento que ha hecho de las humanidades, en general, y de la educación para la ciudadanía, en particular, eliminando la materia, no planteando un tratamiento transversal de la misma, que tendría que ser el tratamiento de esta más que ser “asignaturizada”.

## 8. La incidencia de las políticas educativas en las prácticas docentes

Hay planteamientos en las leyes educativas que podrían mejorar la escuela, pero estas, como fue el caso de la LOGSE, no llegan aplicarse, sus planteamientos no llegaron a formar parte de la cultura de los centros, no modificó ni las prácticas ni las creencias del profesorado

Cuando yo empecé a trabajar, a los pocos años, fue cuando empezó la LOGSE, y yo recuerdo..., bueno en mis primeros años yo no sabía cuál era la política que se seguía..., [...] con lo cual mis primeros años de escuela era... la idea de escuela que yo llevaba, y además empecé en rurales..., fueron unos años duros, pero luego como todo el movimiento de la LOGSE generó tanto revuelo, pues..., yo sí la leí, y empecé a conocer pues a ... todo ese grupillo de gente, y a mí me parecía que la LOGSE podía mejorar la escuela, pero luego con todas las críticas que ha tenido..., realmente es que a nivel metodológico no se llegó a aplicar nunca jamás, nadie le hizo caso, y después hemos cambiado tanto, pero..., pasa igual, nadie le hace caso, quiero decir ,... recuerdo una frase de Java en una cafetería, en unas jornadas que dijo, bueno da igual lo que legislen, yo encontraré el modo de hacer lo que creo que hay que hacer. Al final es como que “cada maestrillo tiene su librillo”, es muy triste, pero realmente es lo que pasa en educación que realmente a nivel metodológico no afecta mucho, la gente sigue haciendo lo mismo que hace muchos años y la gente que hace, que quiere hacer renovación pedagógica, que quiere hacer cambios, sigue haciendo ese esfuerzo independientemente de cómo sean las políticas educativas. (Sumatra, p. 5)

Las políticas educativas no contemplan una direccionalidad clara, teniendo cabida prácticas de muy diferente índole en el marco de la normativa, por lo que permiten dar continuidad a las prácticas docentes, reforzando las culturas asentadas en los centros

Yo hay una cosa que pienso, que es uno de los grandes males del sistema, pero a su vez es lo que nos hace también escaparnos de él, es que, en este sistema educativo nuestro, todo da igual, es decir, todo da igual. Lo que quiero decir es que tú puedes justificar una práctica y también la completamente contraria, es decir, ni hay una inspección en una línea pedagógica clara, ni hay, por ejemplo, en atención a la diversidad, tú puedes decidir y hacer... meter dos profesores en el aula, hacer grupos interactivos, traer el apoyo al aula, etc., o puedes decidir hacer agrupamientos flexibles y que el alumnado esté casi todo el tiempo segregado fuera del aula. Y las dos cosas son perfectamente legales y la administración te va a decir que sí, y como con esto podemos decir que casi con todo, es decir, yo puedo decir que mis notas, que mis calificaciones las he sacado haciendo exámenes numéricos, y solo exámenes numéricos, o puedo decir no, que he hecho coevaluación, autoevaluación, portfolio, recogiendo el trabajo del alumnado y asambleario y lo hemos decidido de forma democrática,

y el sistema permite las dos cosas. Entonces... todo vale, que para mí eso es una de las cosas peores que tiene el sistema, pero también tiene la ventaja para los que intentamos hacerlo bien, nos da margen, porque como todo vale, pues también vale lo mío, es decir, vale lo del más tradicional, vale lo del más tecnócrata, vale lo del más autoritario, sí, lo más segregador, sí, todo eso vale, pero también vale el otro extremo..., apoyándome en la normativa que existe te puedo justificar lo que quiera, prácticamente, es una pena que esto sea realmente así, pero... gracias a eso podemos resistir. (Borneo, pp. 14-15)

El hecho de que las políticas educativas no consideren la opinión del profesorado, se planteen al margen de los Movimientos de Renovación Pedagógica y estén alejadas de la realidad de las aulas las instrucciones de la Consejería de Educación, explicaría, en parte, que estas terminen burocratizándose. Además, se requeriría de un trabajo de formación reflexivo epistemológico con el profesorado que no se realiza. Esto explicaría también el porqué las políticas educativas no llegan a materializarse y no producen cambios en las prácticas educativas cotidianas, al no afectar ni al pensamiento ni a las creencias del profesorado, por lo que “cada maestrillo tiene su librillo, tú cierras tu puerta y hay gente que hace lo que le da la gana” (Sumatra, p. 13).

Yo creo que sí, que realmente los pensamientos son la clave, que son la raíz de los cambios, y da igual la política que sea, pero si yo en mi práctica habitual hago esto, pues esto sigo haciendo porque no creo en otra cosa, creo que esto es lo que hay que hacer. (Eubea, pp. 16)

Por último, se señala que las políticas educativas se han olvidado de la educación infantil, en esta etapa educativa lleva años sin revisarse el currículum. Este olvido refleja la escasa importancia que estas otorgan a dicha etapa; aunque, al mismo tiempo, se considera positivo este olvido porque es un currículum más abierto y no le ha afectado la reforma tecnocrática de la LOMCE.

### **8.1. La LOMCE y los cambios en las prácticas docentes**

La práctica educativa no se ha visto afectada tanto por la LOMCE como por el cambio de gobierno en la Junta de Andalucía, demandando, por medio de la inspección educativa, una mayor la innovación que debe hacerse visible en las redes, ya que lo que no aparece en estas no existe, relacionada con la tecnología, para posteriormente utilizar dicha visibilidad en escenarios más formales como si se tratara de una práctica generalizada y utilizada como evidencia para hablar de calidad educativa. Asimismo, se ha visto un interés en ir identificando los centros en los que el alumnado obtiene altos rendimientos académicos

... yo creo que ahora más que la ley en sí, lo que sí he notado, con el nuevo cambio de gobierno, como que se le ha dado un toque a la inspección para que haga hincapié en los centros en el tema de la innovación, o sea, que hay un

discurso en la inspección de competencias, de trabajo más..., pero la LOMCE en general, yo ya te digo que los cambios van muy, muy de a poquito y no están relacionados exactamente con las leyes educativas. ...además llevan poco tiempo en el gobierno, pero como su apuesta era por conseguir una educación de calidad en Andalucía, pues yo creo que no saben lo que es innovación, lo único que quieren es que haya muchas prácticas también en redes, que se difundan por las redes y..., nuestro colegio por ejemplo, es un colegio que si nosotros no estuviéramos muy metidos en formación, metidos en tema de redes, pues lo mismo pasaría así sin pena ni gloria, quiero decir, somos un colegio, entre comillas, de referencia porque se nos conoce, o sea, darte a conocer y entonces yo creo que al final esta gente entienden por innovación esos referentes que se ven en las redes. En las redes hay una mezcla de todo, entonces quieren pues que haya cosas que tienen que ver con tecnología, han metido la robótica, media hora de robótica sin más en primaria, pero para meter media hora de robótica tienen que haber robots. Entonces ahí van como locos para demostrarte que puedes trabajar robótica sin robots. Entonces yo creo que quieren poner ese halo que a final es superficial, de innovación, y claro, también son conscientes de que en Europa el tema de las competencias, es un tema que está en toda Europa y entonces de alguna manera le han dado como el toque a la inspección para que intente fomentar todo eso. Pero tampoco, se ve como el empeño también en cursos de formación que tengan que ver con gamificación, con tecnologías, pero tampoco mucho más allá. Luego van por otros temas, como es el tema de la selección de centros, ...centros donde los niveles sean altos y puedan presumir de calidad educativa, los bachilleratos de excelencia, ese tipo de cosas donde tú dices bueno, escondo la basura, pero luego tengo cosas muy llamativas que puedo publicitar, y que en un momento determinado en unas Jornadas Nacionales o ..., puedo decir que tengo esto, que no es el global de la educación, o sea, que al final en la escuela pública es conseguir una pública de primera y una pública de segunda. (Sumatra, p. 39)

Si por un lado la administración demanda la realización de innovaciones educativas, por otro las dificulta, al no ser muy partidaria de que se produzcan cambios profundos y de que se abandone el uso del libro de texto como recurso principal, de ahí que valore las “que se hacen más visibles, las que quedan más para el escaparate” (Makira, p. 69). De hecho, gran parte de las innovaciones educativas que se están realizando no producen verdaderamente cambios educativos, sino cambios superficiales; además, muchas de ellas responden a “modas pedagógicas” como la gamificación, trabajo por competencias y el uso de TIC, pensándose en educación secundaria que la tecnología resuelve todos los problemas del aula, pensando más en términos de enseñar y no de educar

Ahora mismo está toda la ola TIC, que ya lleva unos cuantos años, es decir, hay muchísima gente interesada en cuestiones TIC..., está muy de moda el tema de la gamificación, que es una cosa que a mí me da risa por no llorar porque lo de la gamificación no deja de ser anglicismo, que es aprender mediante el juego, que ya lo dijo creo Montessori, pero bueno ahora está súper de moda la

gamificación, el hacer “escape room” con los alumnos y que se lo pasen genial y..., bueno también hay, como te dije el otro día como mucha formación sobre competencias clave, muchísima formación..., para mí esas serían un poco las modas pedagógicas y el afán que tiene la administración por el tema de las competencias, pero luego es verdad que la oferta formativa es muy amplia, ... [...] depende de qué innovación y depende del enfoque que se le dé también, porque a mí me gusta mucho que los niños se lo pasen bien con gamificaciones, mucho mejor que con el libro de texto, pero el objetivo no puede ser la gamificación en sí. El objetivo tiene que ser mucho más ambicioso, mucho más amplio, es decir, ¿qué pretendo yo?, ¿dónde quiero llegar yo con esta gamificación?, ¿qué aprendizaje quiero producir? Aun así, pues sí es verdad que para aprender la lista de los verbos irregulares en inglés, si se aprende con gamificación pues mejor que si se aprenden mirando al folio solamente, ... ¿Empeorar?, no empeora desde luego, pero sí que es verdad que muchas cosas son muy tontas y que luego no repercuten... (Borneo, pp. 55-56)

Los cambios que introduce la LOMCE no han conllevado a cambios en la práctica docente. Ni esta ley ni las anteriores, debido a lo que denomina la “pedagogía-ficción” (Borneo, p.13), elaborándose Proyectos de Centro en los que se recogen aspectos que no reflejan la realidad, produciéndose una realidad paralela: una la del papel, otra la de la acción. Los cambios producidos no son efecto de la ley, sino que responden a cuestiones diversas: el empleo de otros recursos educativos, profesorado en educación secundaria más receptivo a realizar innovaciones, la apertura de los centros, docentes dispuestos a contemplar la participación de las familias, etc.

Desde que estoy en educación, o por lo menos, desde que estoy en la escuela pública porque la privada es aparte, ahí era obedecer órdenes, pero desde el 2000, que estoy en la escuela pública, yo observo la *pedagogía-ficción* porque tu coges los planes de centro y son magníficos, maravillosos, perfectos, dices dios, qué de cosas está haciendo esta gente, qué bonito esto y lo otro y luego la realidad es distinta. Es decir, la gente hace un trabajo para el papel y otro para la realidad, eso de siempre. Probablemente la LOMCE lo ha aumentado, es decir, ha aumentado pues ahora nos piden mil números, mil informes, mil historias, que quizás antes nos pedían alguna menos, pero tampoco te creas que ha habido tanta diferencia..., sí que nos piden algún documento más burocrático, pues nada, yo lo relleno y ahora hago lo que me da la gana, transformar en el aula nada, nada, o sea, por el hecho de la LOMCE yo no veo que haya habido cambios en una o en otra dirección. Sí que hay cambios, pero quizá responden a otras cuestiones, responden al propio paso del tiempo, a que tengamos recursos distintos, o también que ciertas mentalidades van cambiando, que hubiera pasado igual con la LOMCE o sin ella. (Borneo, pp. 27-28)



Otra razón que explicaría que los Proyectos de Centro no guían la práctica docente es el desconocimiento de parte del profesorado de estos, por no haber participado en la elaboración de los mismos debido a la inestabilidad de la plantilla docente en los centros.

El cambio que ha supuesto la LOMCE en la práctica docente está en relación con el trabajo burocrático, este se ha visto aumentado en lo que se refiere a la elaboración de los distintos elementos que contienen las programaciones

... los indicadores, como ya te he dicho antes, para todo, no solamente para los contenidos, sino también para los criterios de evaluación, para todo. Pero luego también he visto, a lo largo de estos últimos años, como han ido pidiendo cada vez más apartados, la programación cada vez tiene más apartados..., lo cual reafirma la creencia tecnocrática de que cuantos más papeles y cuanto más esté todo por escrito, y cuanto más esté todo desglosado, todo el currículo, mejor van a funcionar las cosas, totalmente falso. Por ejemplo, ahora nos piden cosas como de diferenciar entre criterios de evaluación, criterios de promoción, criterios de recuperación de pendientes, instrumentos de evaluación, ..., o sea, dices, para la evaluación nada más me piden 10 apartados, igual estoy exagerando, pero bueno, un montonazo de apartados, y así con todo..., en atención a la diversidad nos piden informes individualizados de un montón de cosas, que luego no valen para nada, que ha aumentado la burocracia muchísimo y eso en la programación también se ve. (Borneo, pp. 37-38)

... ante el temor de la fiscalización de la inspección..., pues ahí está la programación, y ahí está los criterios, y ahí está la estandarización, hago alusión a la normativa autonómica..., que sabemos cómo funciona esto, tú vas a ver una programación anual, y dices: bueno, pero si lo que se hacía era copiar de una para otra, y se sigue haciendo. No hay, desde mi punto de vista, un ajuste a la realidad, al contexto, eso se ve en muy pocos centros educativos... (Siros, pp. 40-41)

Si bien, se considera que parte de esta burocracia ha sido generada por el propio profesorado al crear una doble realidad, como se ha comentado con anterioridad, elaborando las programaciones por la exigencia normativa y ante la posibilidad de que sea requerida por la inspección educativa, al margen de la práctica del aula.

Este incremento de trabajo burocrático se produce también desde las propias políticas educativas al promover la duplicidad el currículum, realizando diferentes planes y proyectos (Ecoescuela, Comunica, etc.) que ya están recogidos en los Proyectos de Centro, favoreciendo que sea entendidos como cuestiones anexas cuando deberían ser obligatorias y no dejarse a la voluntariedad de los centros. Desde la administración se entiende como acciones innovadoras, pero realmente llevan a duplicar el trabajo docente al tener que elaborar el proyecto y posteriormente realizar la memoria correspondiente, conllevando también el hacer añadidos que no aportan nada al estar ya contemplados en el ideario del centro. Estos añadidos reflejan que la idea de la innovación desde las políticas educativas es cuestión de cantidad, es decir, cuantas más actividades (planes,

proyectos) más innovadores son los centros. Idea que explicaría la falta de evaluación para conocer cómo se están llevando a cabo, qué está funcionando en relación a los objetivos de los mimos, etc.

El uso del libro de texto ha sido un condicionante para que el profesorado no realice las programaciones requeridas por la LOMCE para su práctica, ni la ley y menos aún dicho recurso han favorecido a reflexionar sobre la propia práctica. Con el objeto de producir un cambio en esta, atendiendo a los distintos elementos curriculares de la LOMCE, se está promoviendo desde la formación permanente cambios metodológicos para una motivación extrínseca del aprendizaje, que no han llevado a generar procesos reflexivos y cuestionadores, pero sí han favorecido a que el profesorado en educación primaria realice la programación de manera más sistematizada

... las programaciones, sobre todo el tema de ese cambio en vez de trabajar por objetivos, el trabajar por indicadores y criterios de evaluación, esa mirada puesta a ver qué es lo que tú quieres conseguir con tu alumnado. Lo que pasa es que es verdad que el profesorado todavía no lo tiene claro, es decir, sobre todo porque hay parte que sigue con el libro de texto y no reflexiona sobre lo que pretende conseguir, aunque sea con el libro de texto, con el alumnado, pero el trabajo por competencias ayuda eso... [...] sucede que el profesorado también tiene esa dificultad de abrir la mente, muchos ya es verdad que después de muchos años de formación se ve ese cambio, pero aun así siguen planificando muchos de ellos... se fomenta mucho el tema de la motivación extrínseca, el motivar al alumnado más para que se implique con todo el tema de los refuerzos, de recompensas es como que ha vuelto toda esa corriente, pero porque también desde la formación se está haciendo un poco hincapié en todo esto, el tema de la gamificación, es cómo vamos a hacer esto motivante, vamos a motivar al profesorado en todo esto para que cambie prácticas, pero pues eso cambia prácticas y cambia programaciones pero sin un cambio realmente de las creencias de por qué estoy haciendo esto, y... también es verdad que este cambio ha ayudado al profesorado a ser más constante en las programaciones, es decir, a plantearse la necesidad de programar porque en primaria estaba como muy establecido el cogerse una libreta y decir vale a primera hora hago esto, en segunda hora es la lectura de la página tal, a tercera hora... y todo el tema de la evaluación se basa algunas veces en comportamientos, exámenes y tareas. (Makira, pp. 21-22)

Cuando la planificación del aula y la práctica viene marcada por el libro de texto, el currículum no llega a los centros. Al ser el recurso dominante en las aulas, el currículum real (no el planificado en papel por el profesorado), el que se desarrolla en las aulas “es el de toda la vida” (Sumatra, p. 10): academicista, sobrecargado de contenidos, no competencial, sin conexión ni aplicación a la vida real.

Esta práctica mayoritaria del profesorado, reticente a la innovación, influye negativamente en el que lleva una práctica más innovadora enmarcada en el Proyecto

Educativo de Centro, le produce el cansancio de estar permanentemente insistiendo en la línea que hay que trabajar y no puede avanzar al ritmo que desearían, como es el caso del CEIP Ellesmere, en el que hay un trabajo constante para que el trabajo del aula se corresponda con lo recogido en dicho Proyecto.

Las políticas educativas poca influencia pueden tener en el cambio de las prácticas docentes ante las políticas del libro de texto, que son las que imperan, que, además, son apoyadas por la propia administración educativa. El empleo de este material ni siquiera requiere conocer el currículum vigente, por lo que difícilmente se producirá un replanteamiento de la práctica

... el profesorado..., me da cosa hablar así, pero es que desconocen incluso hasta el currículum. Yo he llegado a centros y llegas con el currículum en la mano, con el decreto, con la orden del 7 de marzo o no sé exactamente el día de marzo de 2015, en el que se desarrolla el currículum de educación primaria y dicen eso qué es, ... es que es muy duro y es que dices madre mía, pero si es que este es tu documento base, en cuanto a todo el tema de planificaciones. (Makira, p. 26)

El tema del trabajo por competencias hizo como un revulsivo al profesorado... El suponer trabajar lo que la ley te estaba pidiendo, que trabajaras por competencias... que cambiases tus esquemas dentro del aula, tú metodología, era imprescindible... alejarnos del libro del texto ..., de poner en práctica otras estrategias metodológicas, sobre todo en primaria, en secundaria va un poco más lento todo este cambio, pero en primaria sí que se ha puesto mucho esfuerzo desde 2015,... no desde 2014 [que] es cuando empezó todo el tema de las competencias y todo el cambio curricular, sí que se ha puesto mucho esfuerzo en ello. Qué sucede,... todos estos cambios, como he dicho antes, cuando vienen desde fuera al final el profesorado intenta acomodar las prácticas que ya realiza a la legislación nueva. ... aun así se están modificando muchas prácticas y el tema del trabajo por competencias que... [es] alejarse de los libros de texto, pero todavía está el tema de la gratuidad de los libros de texto, que va en contra a este tipo de metodología. Y hacen poca difusión a instrucciones, que ayudan, o sea que favorecen en los centros la no adquisición de libros de textos, ponen como impedimentos, desde inspección, a alejarse de los libros de texto, a no pedir ese dinero para libros de texto, pero sí para material educativo que apoye el currículum. Por ejemplo, Ellesmere este año lo ha hecho, un instituto de la Sumba este año lo va a hacer, pero es por el boca a boca de los maestros que dicen oye pues este centro lo está haciendo pues lo vamos a hacer nosotros. (Makira, pp. 1819)

En relación al currículum no se observa tanta diferencia entre la LOE y la LOMCE en el planteamiento pedagógico o didáctico que realizan, en todo caso recomendaciones sobre el empleo de metodologías innovadoras, que finalmente no llegan a concretarse en la práctica en la mayoría de las ocasiones

De hecho, los currículos..., yo cuando empecé a trabajar estaba todavía la LOGSE, y yo no he percibido cambios en los currículos desde la LOGSE hasta ahora, salvo pequeños matices quizás, ... ahí hay por ejemplo una orden legislativa que habla de metodología en secundaria y tú te la lees, y es preciosa, de verdad, está genial, habla de proyectos, de la interdisciplinaridad, habla del portfolio, habla de coevaluación... es una cosa maravillosa, pero todo, orientaciones, sugerencias... entonces es como si te lees un libro de Apple o de... y dices bien, vale, orientaciones aquí lo tengo, pero que si quieres lo haces y si no lo haces. (Borneo, p. 40)

La LOMCE no ha introducido cambios en los contenidos curriculares de las distintas materias, sí en el tratamiento que realiza de estas, que al otorgar más carga horaria a unas, al eliminar otras y al establecer itinerarios evidentemente afecta a los aprendizajes del alumnado, en la oportunidad de acceder a determinado conocimiento y a determinadas experiencias de aprendizaje, influyendo en mayor medida en el alumnado más desfavorecido, que no tendrá los medios para buscar otras vías de acceso a él, marcando sus trayectorias académicas y laborales futuras. E influye en la motivación, precisamente no para aumentarla, al tener que cursar más horas de las materias instrumentales y menos en el resto de las asignaturas en las que se promueven más la participación y la creatividad

... el contenido en sí, dentro de una materia, no tengo yo la percepción que haya cambiado mucho, ni para bien ni para mal, quiero decir que los mismos fallos que había hace 20 años están ahora, o sea, ... siguen siendo los mismos fallos y aciertos. Lo que sí ha cambiado es que si eliminamos la asignatura de filosofía, o si ahora en tercero de la E.S.O. ponemos una matemática académica y otra aplicada..., o si ahora ponemos un cuarto de la ESO para FP y un cuarto de la ESO para bachillerato..., eso condiciona mucho el currículum y el aprendizaje del alumnado, porque estás creando itinerarios, eso sí lo ha hecho mucho la normativa actual..., quitando peso a asignaturas para dárselo a otras. Es lo que te decía también el otro día, de que todo se resuelve con matemáticas y lengua todo, todos los problemas del mundo, .... Ahora, dentro de las asignaturas, no, no he visto yo grandes cambios. (Borneo, p. 50)

La introducción en el currículum de las competencias ha producido más cambios en la práctica del profesorado, en un sector de manera puntual, básicamente porque se ha insistido más desde distintos ámbitos: la inspección educativa y la formación permanente. Insistencia que no se realizó con los conocimientos procedimentales que se recogía en la LOGSE. Su introducción en el currículum vino a reafirmar la línea de trabajo del profesorado que estaba trabajando cuestiones relacionadas con la vida real. Asimismo, su incorporación en el currículum ha posibilitado que durante una parte del tiempo escolar no se trabaje con libros de texto y, aunque se aborde desde una perspectiva técnica, ha influenciado en la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, que deja por un tiempo de realizar ejercicios del libro de texto para realizar actividades que se acercan a la vida real. Al mismo tiempo, el trabajo por competencias ha hecho

que el mundo empresarial entre en la escuela, sin mucho éxito por la complejidad y el tiempo que se requiere para el desarrollo de este tipo de proyectos

... desde la aparición de las competencias, .... Yo creo que eso, lo que no vio la gente quizás tanto con la LOGSE, con el tema de los procedimientos..., o no llegó a calar, quizás con el tema de las competencias se ha manchado más, también más desde la inspección, y también desde la formación, y en un momento determinado las personas que estábamos haciendo cosas más relacionadas con la vida real, vimos que era una oportunidad utilizar lo de las competencias para darle sentido a lo que estábamos haciendo. Y yo creo que eso sí ha cambiado un poco, quizá la mentalidad de la gente, incluso aunque se siguen aferrando mucho al libro de texto, todo el tema por ejemplo de mini proyectos, aunque sean puntuales dentro de los centros, el tema del lenguaje oral o el tema de iniciar debates..., de cosas más relacionadas con la funcionalidad de la lengua..., quizás la gente se ha visto un poco más obligada, a hacer ese tipo de cosas que antes no hacía. ... para nosotros ya te digo que fue como un discurso que se acercaba a lo que nosotros estábamos haciendo. Es verdad que las competencias están pensadas para que se aplique en la vida real porque..., pero dependiendo, o sea, tú puedes hacer algo muy tecnocrático o muy..., y luego también se ha unido mucho al tema de los emprendedores..., como esa idea de vamos a educar a la gente para que sean autónomos y ellos se busquen la vida, ..., con el que yo a lo mejor no estoy muy de acuerdo, pero ya te digo que en un primer momento, la idea de que los aprendizajes tuvieran que ponerse en práctica para ver que realmente se habían..., a nosotros sí que nos sirvió para decir, lo que nosotros estamos haciendo realmente es que los niños trabajen con cosas, con conceptos, con contenidos, que tengan prácticas en las escuelas, que tengan que ver con la vida. Entonces en ese sentido, la idea de competencia yo creo que es buena, ha sido buena para la escuela en el sentido de que ha alejado a la gente, o la ha obligado a alejarse un poco del libro de texto, es decir, ... si yo realmente quiero ver si mis alumnos realmente son competentes a la hora de redactar una receta de cocina, no me vale con hacer los ejercicios del libro, los tengo que poner a redactar una receta de cocina, y eso pues lo tengo que meter... en una secuencia donde hago al final algo con los críos, alguna comida con los críos, un desayuno sano... Y en ese sentido yo creo que sí ha habido cambio en los centros, a mejor. Luego yo creo que está muy relacionado con esa idea, que luego tampoco ha cuajado, del tema de los emprendedores, que realmente tampoco en los centros se ha hecho mucho sobre eso.... Entonces yo creo que es una idea que no es mala, depende de cómo la uses.

¿Y por qué dices que no ha cuajado la idea de la competencia emprendedora?

Pues porque al final son proyectos como muy complejos, entonces que si el mercadillo, que si luego vendes en el mercadillo, que si luego..., tampoco ha habido mucha variedad que sea más allá del mercadillo, porque yo he visto algunos ejemplos de emprendedores, por ejemplo, recuerdo un proyecto que

me encantó... en Melville de cómo generar una asociación, pero volvemos a lo de antes, eso requiere primero mucho conocimiento y luego mucho trabajo, entonces montar todo ese circo en los centros pues como que hay poca gente dispuesta a hacerlo, entonces tampoco ha cuajado mucho... (Sumatra, pp. 51-52)

En la práctica el trabajo por competencias ha encontrado otros obstáculos: algunas presiones de las familias si se realiza un trabajo que no se corresponde a lo que consideran “normal” (libro del texto); el refuerzo y dedicación de las materias instrumentales de la propia normativa; y la propia administración que solicita la medición cuantitativa de los niveles en la adquisición de contenidos.

Los estándares de aprendizaje no han tenido efectos en la práctica real del aula en relación a la docencia ni en relación al aprendizaje del alumnado, entrarían dentro de la idea de “pedagogía-ficción”, una realidad plasmada en el papel y otra lo que ocurre en el aula

... casi te diría afortunadamente ninguno. ¿Por qué?, pues porque al final lo que consiguen con esto es que caigamos... en la *pedagogía ficción*, es decir, esto es como la ciencia ficción pero en pedagogía, es decir, ¿tú qué quieres numeritos? vale, yo te pongo numeritos, y ahora en mi aula hago lo que me da la gana, así de claro, es decir, están promoviendo, ..., aquí en mi centro por ejemplo, te puedo hablar de profesores muy tradicionales, muy muy tradicionales, pero que se toman muy en serio su trabajo, es decir, que no tiene nada que ver una cosa con la otra. Uno puede ser un buen profesional e ir en una línea, vale que tú... que yo considero que no es la adecuada, pero hay gente muy currante en plan tradicional. [A] esa gente [que] es muy currante tradicional tampoco le gusta los estándares, porque dicen: ... ‘yo lo que tengo que hacer es estar hablando del tema uno, del tema dos y del tema tres, no estar aquí poniendo numeritos todo el santo día’, y la gente que tenemos un perfil más innovador, tampoco, porque lo que nos interesa son los procesos, la democracia, la innovación y todo ese tipo de cosas. Entonces, ¿qué consiguen al final? pues consiguen que vale, ¿tú quieres que yo te rellene números?, yo te relleno números, sin ningún problema, es decir, en realidad, eso, en mi opinión, no se está traducido en nada, en nada para bien y para mal,... Es decir, para mal porque no ha cambiado nada a mejor, pero es que tampoco lo ha cambiado a peor, o sea, inútil. Lo que sí es una pena, es la cantidad de esfuerzo que se ha dedicado a eso, la cantidad de tiempo del profesorado, profesorado que muchas veces termina renegando incluso de la propia formación, termina renegando del CEP, termina diciendo “esto es una porquería, no nos cuentan nada que sirva para nada”, es decir, genera una serie de dinámicas muy muy negativas. Pero ahora, lo que es la aplicación de los estándares en sí, eso no ha valido para nada creo. (Borneo, pp. 13-14)

No obstante, parte del profesorado de educación secundaria que aprobó las oposiciones estando ya vigente la LOMCE sí ha incorporado los estándares de aprendizaje como forma de entender el trabajo interdisciplinar

En ese sentido, podríamos decir que no, pero sí que es cierto, y yo lo he observado, sobre todo quizás en el profesorado más joven, pero no porque sea joven sino porque se ha incorporado ya al sistema con la LOMCE, que yo creo que eso sí es interesante para lo que estamos hablando. Ese profesorado recién llegado por la LOMCE, ha habido una parte que sí se ha creído el tema de los estándares, por ejemplo, ... hay algunos, son muy pocos, afortunadamente, en mi opinión, que sí se lo han creído, y creen que es beneficioso, porque como me decía una profesora hace dos o tres años, porque eso te hace pensar en actividades interdisciplinares y ..., porque luego esos indicadores se supone que tienen que ir relacionado entre diferentes asignaturas, es decir, claro que esa parte incluso es chula, y es interesante, pero como le decía yo a ella, pero no me pidas luego que te lo desglose en cinco ítems y le ponga un número, es decir, yo la parte de música y literatura, o música y lengua nos pongamos de acuerdo, o con sociales, o incluso con matemáticas, eso es genial, y le dedicamos todo el tiempo que haga falta, pero no me pidas luego una programación desglosada en mil ítems evaluables y calificables, porque eso yo no lo voy a hacer, ella sí, porque ella decía que sirve para la reflexión y que luego la evaluación es más objetiva,... Entonces, sí que hay gente que ha empezado a utilizar estas cosas pensando incluso que es beneficioso, porque se les ha vendido así desde la administración, que es beneficioso, y ...yo tengo claro que es nefasto..., y también es comprensible que gente no ha estado antes en el sistema, pues diga: si me piden esto, haré esto. En cierto modo, también es comprensible, y mucha gente con una escasa formación pedagógica también, como decíamos antes. (Borneo, pp. 38-39)

En el currículum de la LOMCE le resulta interesante los indicadores de evaluación que permiten ver la globalidad, sin ceñirse a estos en la práctica educativa porque hay aspectos importantes para la educación que no se contemplan, considerando que no se aprovecha lo que estos te pueden proporcionar en la práctica por ajustarse completamente al libro de texto y no salirse de lo que en este se recoge. Esta visión global viene dada fundamentalmente por la aplicación informática en la plataforma Séneca de la Consejería de Educación, que automáticamente los pone en relación con los distintos elementos curriculares

Hay una cosa tan tonta como unos cuadros que vienen con el currículum que asocian contenidos..., a mí me costaba mucho cuando planificábamos, el hecho de alguna manera fabricar los objetivos, fabricar luego los contenidos, ... ¿Qué pasa con el currículum?, que viene ahí..., a veces ves incluso que las interrelaciones son muy absurdas, pero a la hora de hacer lo que es el papel es muy fácil, porque una vez que tú coges el indicador ya tienes los contenidos asociados, los objetivos asociados y por eso la herramienta que han puesto en

Séneca es súper fácil, tú pones los indicadores y ¡bumba!, ahí se te meten todos. Luego eso no se corresponde con el desarrollo de la secuencia de trabajo muchas veces, pero bueno, ahí me da igual, ahí sí hay una parte de burocracia, en el sentido de que muchas de esas cosas que se ponen automáticas y no sirven. Los indicadores es lo que yo te decía que a mí me parece, independientemente de que fueran esos o no, el tema de los indicadores de evaluación si es verdad que visibiliza mucho el que esto va más allá, que a lo mejor el hecho antes de objetivos, los contenidos... conceptuales, procedimentales y actitudinales, intentaban hacerlo así, pero a lo mejor no se veía tan claro,... Pero ahora los indicadores casi te marcan muchas de las secuencias, o proyectos que tú puedes hacer, por el tema de que si a mí me dice un indicador de artística, que yo tengo que ver imágenes en movimiento, yo sé que tengo que trabajar con anuncios publicitarios, o con televisión.... Entonces los indicadores de alguna manera te dicen, te ayudan a ver cosas que no son las que normalmente se hacen con el libro de texto. Pero luego es un currículum un poco, o sea, los contenidos digo a veces ¿y estos son contenidos?, o sea yo creo que hay cosas sin una verdadera relación, o yo no se la veo, con los contenidos como vienen en la LOMCE, entonces es un poco barullo. Aparte de que es un currículum cerrado, quiero decir, que no te permite..., tampoco a lo mejor, o no encuentras el indicador para algo que tú consideres que es importante. Entonces no es un currículum que tú puedas ampliar.... [...]...el tema de las relaciones curriculares yo creo que es muy complejo..., la idea de empezar por los indicadores te da la idea de decir: no me dejo nada, pero luego también es verdad que hay muchas cosas que no están ahí. ...tienes el área de valores y ahí tienes unas cuantas pinceladas, pero hay muchas cosas que no..., que tienen que ver pues un montón de aprendizajes a nivel de educar a una persona que no están metidas en el currículum. (Sumatra, pp. 49-51)

Las políticas educativas han favorecido a que el profesorado incorpore otras herramientas en la evaluación de los aprendizajes del alumnado al obligarlo a utilizar más de un instrumento para tal fin, recomendando una serie de procedimientos: el portfolio, autoevaluación, coevaluación, actividades de clase, cuaderno del profesor, etc. En educación secundaria la herramienta que predomina es el examen escrito basado en la reproducción de contenidos. En educación primaria los exámenes, la observación y la rúbrica, procedimiento que “está de moda”.

Ante las exigencias externas en la evaluación, en vez de producir un cambio real en el proceso de esta e interrogarse sobre qué y cómo mejorar la propia práctica, se burocratiza para cumplir con los requerimientos

... ha habido un cambio y se está promoviendo un cambio en el proceso de evaluación, que se está entre comillas forzando desde Consejería, con las nuevas aplicaciones de SENECA, de cuadernos digitales que hace que el profesorado sea más consciente de todo el tema de indicadores de evaluación y se están viendo abocados a ese cambio, pero a mí ese cambio pues, me da un poco de.... en el



sentido de vale vamos a cambiar, pero desde dónde vamos a cambiar, desde las exigencias desde fuera o desde la profesión de mi práctica. (Makira, p. 22)

Todas las políticas educativas han tenido un discurso sobre la evaluación contradictorio, hablan de evaluación continua y formativa, así como de autoevaluación, pero se sigue demandando y primando la calificación numérica, reforzando prácticas instauradas en las mediciones de los aprendizajes

... Pero en un segundo de primaria a los niños no les va la vida en ninguna prueba de evaluación, entonces te puedes encontrar que ese día no tienen ganas, si debes tenerlos ahí una hora y media dale que te pego, pues el niño no lo hace porque no le da la gana, entonces, el tema de la evaluación no.... Y luego bueno, la LOMCE tiene todo el discurso de la evaluación pero bueno eso también lo tenía la LOGSE todas las leyes han tenido el tema de la evaluación formativa, que luego la LOMCE tiene el discurso hipócrita de esa evaluación formativa, de la autoevaluación del alumnado, de todo ese tipo de cosas, porque luego ha metido la evaluación numérica, ha vuelto a la evaluación, a la calificación numérica, o sea que vuelves a tener a niños de primera que pueden sacarte un 6,432 y el profesorado obsesionado también por cómo llevo a la práctica los indicadores para que esos indicadores luego..., porque un examen está claro que tiene una nota, pero si no es un examen y es una rúbrica, cómo consigo sacar luego el 7,38 en la rúbrica, en el trabajo que han hecho montando un castillo... (Sumatra, p. 56)

La evaluación es un instrumento que justifica quién no debe continuar en el sistema educativo, justificación apoyada por el discurso neoliberal que ha calado en los centros, considerándose que es el alumnado el responsable de no aprender

Pero sí que es cierto, que cada vez más profesorado se va cuestionando y va viendo que todas estas evaluaciones externas o esta presión que hay por el tema de control de notas... le va restando más importancia, pero aún sigue reinando la idea de que hay que suspender al alumnado, y que el alumnado que no posee unos conocimientos tiene que quedarse por el camino. (Makira, p. 39)

Las políticas educativas que apoyan la repetición de curso no hacen mejorar los rendimientos escolares del alumnado, estos mejorarían bajando la ratio, abandonando metodologías características de la escuela transmisiva y los conocimientos parcelados por áreas curriculares, utilizando en su lugar metodologías que promueven aprender a aprender (aprendizaje por competencias, proyectos de trabajo, ApS), procedimientos cualitativos de evaluación y potenciando la colaboración con las familias.

Por último, se destaca como importante el valor que la LOMCE otorga a los equipos docentes, considerándose la planificación conjunta, si bien se reconoce, por la ausencia de cultura colaborativa en los centros, que se corre el riesgo de que la coordinación de dichos equipos se reduzca a un reparto de tareas

... he visto que se ha cambiado todo el tema de los equipos docentes, antes no había esa concepción en cuanto a que el tutor era el encargado de la clase como en general y los otros aportaban sin más. La figura de los equipos docentes, las reuniones constituidas para la organización por todos aquellos docentes que se implican en el aula, no reuniones periódicas, sí que me parecen bastante interesantes. Ahora que la introducción de este tipo de reuniones si no son llevadas a cabo, entre comillas, con rigurosidad, en realidad con la función que tienen que es de tenemos esta clase, vemos el alumnado y vemos de qué manera, cuáles son las estrategia que podemos utilizar para atenderlo de la mejor forma posible, y no que se convierte... en que yo hago esto, yo hago esto, yo hago esto, y fulanico tiene esto y yo voy a hacer esto... (Makira, p. 17)

La LOMCE, al igual que leyes anteriores, no contempla la estructura de los equipos docentes en la educación secundaria, por lo que la decisión de crear esta estructura es de la dirección del centro, por el poder que la LOMCE le ha conferido a esta figura

... la LOMCE no ha colaborado en nada..., de nuevo vuelve a aparecer el departamento en secundaria en vez del equipo educativo, cosa que en cada ley pierden una ocasión de hacerlo... Los departamentos pueden tener cierto sentido, pero lo que más sentido tiene para trabajar en equipo con un determinado grupo de niños y de niñas es el equipo educativo, es decir, el equipo de profesores que le da clase, y nada, sobre eso nada, el equipo educativo queda a voluntad del tutor, que lo convoca cuando quiera, y..., es decir, no se le da importancia. Y luego pues, como te decía también el otro día, sí que es verdad que es muy desalentador el hecho de que todas las decisiones importantes recaigan en el director, ..., es decir, si un director se preocupa por crear equipo, del equipo que sea, como decía el otro día, pues bien, pero si no, pues la gente ni tiene espacios, ni tiene momentos, y en cierto modo pues dirán, para qué me voy a reunir si luego va a ser lo que diga el director. (Borneo, p. 53)

## **9. La atención a la diversidad en las políticas educativas**

La LOMCE no es una ley que atienda a la diversidad, por lo que no ha reducido la tasa de abandono ni fracaso escolar. La reducción del abandono escolar se produjo en un momento determinado no por las políticas educativas, sino porque la oferta de empleo, concretamente en el ámbito de la construcción, disminuyó

... yo tengo la sensación de que la LOMCE de por si no lo logró, o sea que, yo creo que ... bajó el abandono cuando la crisis, la primera crisis, porque hubo mucha gente que volvió porque no tenía salida fuera, pero mientras ha habido salida fuera yo creo que no se propicia..., y de hecho el alumnado de secundaria obligatoria tampoco se le ha atendido..., no se atiende a la diversidad en condiciones. Entonces, son críos que no están a gusto..., a la FP tampoco se le ha dado el valor que se le tendría que haber dado, parece que es el hermano

pobre, van los que no quieren ir a otro lado. Ir a la FP es como: 'bueno, como no sirvo para otra cosa', cuando yo creo que ahí sí que hace falta una reforma y que la veamos de otra manera. Yo creo que no hemos perdido la mentalidad de que el éxito escolar está en una carrera universitaria, entonces no creo que para nada haya favorecido..., ni ha generado nada que haya ayudado a mejorar el abandono escolar... yo creo que hubo un momento en el que parecía que había menos abandono, pero fue por eso, porque no había trabajo. (Sumatra, pp. 53-54)

No hay en la LOMCE propuestas que realmente vayan dirigidas a erradicar el abandono escolar, el alumnado sigue abandonando porque la escuela no le ofrece lo que necesita. Se proponen programas (Proeducar, Impulsa), que en realidad sirven para justificar que es el sujeto el responsable de su propio fracaso escolar, al habersele ofrecido muchas y diversas oportunidades

... yo creo que no lo está consiguiendo, y propone medidas como programas Proeducar o como este año que se llama Impulsa, medidas que no están dando respuesta... por eso mismo, es decir en la jornada del año pasado en Proeducar, las comencé con un vídeo introductorio de Buru, de la Universidad de Málaga, que era nada más que caras de alumnado, es decir, dónde ponemos las miradas [...] poner la mirada de que la culpa la tiene el alumnado. Yo ofrezco todo lo que tengo que ofrecer si no ..., si ellos vienen sin ganas de aprender... (Makira, p. 25)

En el centro de Comunidad de Aprendizaje, en el que trabaja Borneo, se adoptan distintas estrategias para reducir el abandono temprano y el fracaso escolar: apoyo educativo dentro del aula de referencia, trabajar por ámbitos en 1º de la ESO, doble docencia, grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, etc.

Nosotros intentamos trabajar de una manera lo más inclusiva posible, ¿qué hacemos?, por ejemplo en 1º de la ESO trabajos por ámbitos,... nosotros no tomamos medidas específicas para este alumnado [N.E.E.], o intentamos no tomarlas, sino..., atender a la diversidad de estos alumnos y de todo el resto a la vez, es decir, nosotros no contemplamos tanto, aunque en ocasiones sí, pero intentamos que sea lo menos posible los programas individualizados que signifique sacar al niño o a la niña del aula, eso intentamos evitarlo, por lo que venimos hablando del etiquetaje, la segregación, etc., lo que hacemos son medidas de atención a la diversidad para todo el alumnado, incluyendo a este alumnado. En 1º de la ESO, por ejemplo, trabajamos por ámbitos, el mismo profesor de matemáticas da biología y el mismo de lengua da geografía e historia, que eso pues puede parecer una tontería, ... pero a la hora de pasar muchas horas con un grupo, a la hora de hacer un trabajo más global, más interdisciplinar, es muy beneficioso en sí mismo. Luego también, en 1º de la ESO y en 2º a veces, según nos da el profesorado, hacemos doble docencia, en esas mismas asignaturas durante 2 horas a la semana, entra un segundo docente al aula. Las PT... la mayoría de su horario también entran en el aula, hacemos

grupos interactivos, muchísimos grupos interactivos con apoyo de familiares, que son grupos heterogéneos que se trabaja de manera heterogénea. ... nos quebramos muchísimo la cabeza, como te decía antes, en la heterogeneidad, casi es una obsesión. [...] con las matemáticas académicas, matemáticas aplicadas en 3º de la ESO ... incluso ahí intentamos hacer grupos mezclados, ..., y que en esas horas se separen lo menos posible, es decir, aquí lo que intentamos todo el rato es paliar al máximo, dentro de nuestras posibilidades, la segregación que ya tiene el sistema. [...] En 3º de la ESO nunca tenemos doble docencia, pero porque no tenemos suficiente profesorado. Otra de las cosas que hacemos es priorizar dónde están los problemas para poner más recursos, ... Y luego también, hay otra idea clave que es contar con todos los recursos que nos pueda ofrecer la comunidad, la familia, etc., es decir, aquí se abre mucho a la participación de familias, no solamente en grupos interactivos, sino también en ciertas experiencias puntuales que se van haciendo de trabajos por proyectos, .... Actividades como la biblioteca tutorizada por la tarde, que también ha sido a cargo de familia,... la biblioteca tutorizada también se contempla como atención individualizada, de que venga algún niño o niña y le pueda alguien echar una mano ahí. (Borneo, pp. 57-59)

Medidas como el Programa de Acompañamiento Escolar en Andalucía, en el que varias tardes el alumnado recibe el apoyo escolar por la tarde, se considera positivo al realizarse fuera del horario escolar y favorecer la eliminación del etiquetaje del alumnado entre sus iguales al segregarlo del aula ordinaria, pero no por el trabajo que durante este tiempo se realiza, ya que no se lleva a cabo con otras propuestas didácticas que promuevan el aprendizaje. Otro programa que pretende ofertar la Consejería de Educación es el “Programa de refuerzo estival”, en el que los centros abrirán en julio para realizar un refuerzo educativo referente a las competencias en comunicación lingüística, matemática e inglés; así como para la realización de actividades deportivas y lúdicas. El problema que se señala de esta medida es el cómo se realiza, al dejar la decisión de ofertarlo a los centros en el ejercicio de su autonomía. Si bien se consideran positivos estos programas, también se denuncia que refuerzan la concepción de que los problemas están en el alumnado y no se plantean que pueden venir originados por los procedimientos didácticos utilizados

... el programa de refuerzo estival, que es esta idea de que en verano abren los centros durante el mes de julio para refuerzo, para el alumnado que más le cuesta y que hagan también actividades deportivas, lúdicas.... La idea en sí me parece buena, tanto una como la otra, el problema de nuevo es el cómo, y el problema es [que] lo deja de nuevo a la libertad de los centros y a la autonomía de los centros. ¿Qué pasa entonces? pues un centro o profesor, profesora que quiera hacer las cosas bien, vale, y quien no, pues también, es decir, da lo mismo. En el PROA, por ejemplo, las clases están por la tarde ..., pues yo no he visto nunca un proyecto interesante, una actividad interesante, es volver a repetir lo de la mañana, si por la mañana le digo al niño, saca el libro y haz las actividades, ahora se lo vuelvo a decir, y le ayudo, la única diferencia es que

estamos menos en clase, y yo me acerco más al niño, ya está, pero es lo mismo, más de lo mismo, y creo que no debería de serlo ... , si antes no funcionaba, ¿ahora va a funcionar?, si no funciona por la mañana... Y con el programa de refuerzo estival, pues igual, sí, refuerzo, pero no se nos ha dicho en qué va a consistir ese refuerzo, no se nos ha pedido ningún programa,... quien quiera que se apunte. ¿Qué ha pasado en algunos centros?, y lo sé de primera mano, que el profesorado más inmovilista, el profesorado que menos trabaja con este tipo de alumnado, a veces se apunta porque pagan 30 euros la hora, así de claro. Entonces, ideas que pueden ser buenas, pero como siempre, el cómo llevarlas a la práctica, un desastre. (Borneo, p. 36)

El abandono y el fracaso escolar se deberían atender de manera más contundente, ya que las políticas compensatorias no han resuelto ni pueden resolverlos, se necesitan políticas más inclusivas no solo en el plano discursivo.

Hay una idea generalizada de que son pocas las personas a las que les importa quienes fracasan en la escuela, como si el cometido de esta fuera seleccionar

A muy pocos, es muy triste porque..., me río por no llorar, a pocos, a los que verdaderamente creen que la escuela es para todos. (Makira, p. 45)

Se considera que seleccionar al mejor alumnado es el fin último de la LOMCE, teniendo como referente una calidad basada en rankings internacionales y envuelta en un discurso de inclusión para la que no se dota de recursos ni de profesorado ni de estructuras.

Las medidas de atención a la diversidad (Programas de Mejora del Aprendizaje PMAR-, FPB, Aulas Compensación Educativa, Aulas de Apoyo Lingüístico, etc.) no erradican las desigualdades, no favorecen a la inclusión al permitir la segregación, son “políticas de pose” con el objetivo de mostrar que se está atendiendo a la diversidad.

Por una parte, las políticas educativas son poco concretas para trabajar la inclusión, recogen medidas tanto para incluir como para segregar al alumnado. Por otra, y debido a esta ambigüedad normativa, se ve como necesidad clarificar qué se entiende por una escuela para todos, especificando qué se entiende por igualdad de oportunidades y qué se entiende por inclusión, terminología que aparece en la normativa y que se contradice con las prácticas excluyentes que propone, favoreciendo que se asuma un discurso que no se corresponde con la práctica educativa ni con la formación que se demanda. No han propiciado un replanteamiento de la cultura de los centros ni de las creencias del profesorado, ni un conocimiento de lo que realmente implica la inclusión

... de cuestionarse lo que estamos haciendo, de qué entendemos por estos conceptos y claro porque tú puedes entender por igualdad una cosa y yo otra. Entonces sí, tú vas a tener un proyecto educativo estupendo, con unas ideas estupendas, ..., yo pongo que mi proyecto educativo va a ser inclusivo, pero si tú por inclusión entiendes que el alumnado esté presente en el aula y ya está, pero no te cuestionas ir más allá,... si tú entiendes una cosa y yo entiendo otra, pues difícilmente vamos a caminar hacia la misma dirección. ... yo creo que

sobre todo el proceso de reflexión en los centros en la construcción de valores conjuntos y conceptos conjuntos para a partir de ahí, cuestionarnos que políticas organizativas son las que tenemos que llevar a cabo y qué prácticas. (Makira, pp. 37-38)

La ambigüedad de la ley refleja dónde pone el foco de atención, en el alumnado y no en el contexto ni en la práctica educativa

... la escolarización, las modalidades de escolarización, hay un decreto y está el protocolo de NEAE aquí en Andalucía, y en ese protocolo te dice claramente cómo se tienen que distribuir los apoyos, los recursos, y cuáles son las medidas que se tienen que dar. Y es verdad que hablan de las medidas de detección ordinarias que son previas a la extraordinaria pero, en el momento en el que yo admito que yo tengo que hacerte a ti un diagnóstico para saber cuál es tu necesidad, porque es tu necesidad, y yo ahí te cojo y te busco y te ubico en otro sitio distinto al común, yo ya estoy suponiendo que el problema es tuyo, es decir, y eso está en la normativa,... ya lo dijo el informe de la ONU que te decía anteriormente, decía, a ver si recuerdo tal cual las palabras, “ España con sus políticas, han buscado la manera de moverse entre lo permitido y lo no permitido” y entonces, ha estado jugando con esos conceptos, y han creado una situación en la que han legalizado, como yo digo, una exclusión y una segregación, que son las modalidades de escolarización. (Eubea, pp. 8-9)

... cuando te pones a analizar... qué es lo que realmente te están pidiendo y te están pidiendo sí, que al principio te cuestionen tus prácticas de aula y que intentes dar respuesta desde tu cambio de práctica como docente, pero luego realmente si eso no da resultados, ponemos el foco en el alumnado, de que lo que le sucede al alumnado, y no debería de ser así, el foco debería de estar siempre en el docente, en el cuestionamiento de su práctica y de ver de qué manera puedo dar respuesta al grupo en el que estoy actuando... (Makira, p. 40)

Situar el foco de atención en el alumnado daría cuenta de que tanto las políticas educativas anteriores como las actuales están muy alejadas del objetivo que debería tener toda institución educativa, el objetivo 4 de Desarrollo Sostenible: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, ejemplo de ello son las modalidades y criterios de escolarización, y organización del apoyo escolar

Entre otras cosas, que no me gustan nada, por ejemplo, es que se sigue segregando a los 3 años, simplemente porque supuestamente un experto externo dice que tú no eres apto para estar en un aula ordinaria y entonces te hace un dictamen de escolarización y te vas a modalidad C o modalidad D en cualquier caso, entonces pues políticas de ese tipo difícilmente puedan garantizar ese objetivo de una educación equitativa y de calidad. Entonces, el dictamen de escolarización, luego por ejemplo otra cosa que a mí me molesta

mucho, es el tema de la escolarización, es decir, seguimos viendo centros que son guetos, que todo el mundo sabe que son guetos, que evidentemente nadie quiere que los niños y las niñas vayan ahí, pero no se solucionan, es decir, en las Comisiones de Escolarización siempre se ve que hay un tanto por ciento de niño que coincidentemente, por su nivel cultural y económico, suelen ir a unos centros y sin embargo hay otros, que justamente porque su nivel económico es más bajo, van a ir siempre a otros, esas cosas no se entienden, y eso sigue estando visible. Y luego,... en el funcionamiento a veces interno de los centros ... siguen viendo que los apoyos es algo que el niño necesita porque el problema está en el niño ... hay que repensar cómo se organiza, cómo es el funcionamiento ... requiere, por eso te decía, un cambio de pensamiento y de cultura. Si la gente no entiende que todos tenemos que estar en el mismo sitio y todas, difícilmente voy a planificar o voy a organizar algo que me permita lo contrario, ..., toda la política y toda práctica tiene un pensamiento detrás y cuando no somos conscientes de eso, nos dejamos arrastrar muchas veces porque se ha hecho todos los años, que ese es otro de los pensamientos que muchos docentes te dicen: “es que esto lo hemos hecho aquí todos los años de esta forma” y ya se asienta como propio de la cultura y no se cuestiona. (Eubea, pp. 6-7)

Para que estas prácticas de atención a la diversidad desaparezcan, debe cambiar nuestra visión de la “normalidad”, siendo las políticas educativas las que pueden regular el cambio de prácticas sustentadas en creencias y rutinas dominantes, pero para ello tienen que regular no dando cabida a acciones que perpetúan prácticas segregadoras.

La inclusión que “es un pozo sin fondo” (Sumatra, p. 18) ha sido reducida por las políticas educativas y por la propia práctica docente. Se piensa en niños y niñas con determinadas dificultades, pero hay otras muchas que están en la escuela a las que no se llega porque ese alumnado es invisible en el momento de la planificación y en la práctica diaria del aula. Asimismo, la administración educativa tiene una idea reduccionista de la inclusión

... en la línea 1, eje 1 y eje 2, sí pero hay otra cosa..., en esa línea cuando tú vas a hacer una actividad formativa y tienes que poner en el Séneca los descriptores, cuando tú por ejemplo ... voy a poner en la ficha de atención, diseño universal para el aprendizaje..., una escuela para todos, ..., y me voy al descriptor y escuela inclusiva sí, que es uno de los ejes, y luego te pone, ya en el subdescriptor te aparecen 3, igualdad o convivencia, por un lado, y luego necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje y altas capacidades, y yo digo pero si es que no es ninguno de estos, es decir, estamos también administrativamente muy limitados por el concepto, es decir, cuando quien ha hecho esto lo ha hecho pensando que para él la inclusión es igualdad, convivencia, NEAE y altas capacidades, es decir,... nos falta mucho en esa línea... (Eubea, pp. 36-37)

Si bien la normativa permite prácticas tanto inclusivas como segregadoras, los documentos programáticos de los centros para el tratamiento a la diversidad recogen prácticas que favorecen a una educación para todos, pero dichos documentos formarían parte de la “pedagogía-ficción”, ya que la práctica no se corresponde con lo que en estos se recoge

... tu coges cualquier documento de los que tengamos por aquí, o los que hay en cualquier centro y son preciosos, maravillosos, magníficos, dices, madre mía todo lo que hacen esta gente, qué bien trabajan, es muy fácil estar de acuerdo con cualquier documento, pero ahora vente a la realidad y la realidad no tiene nada que ver con el papel. El papel lo aguanta todo, ..., por eso lo de las *pedagogías ficción*, son auténticas obras de *pedagogía ficción* los documentos. (Borneo, p. 57)

Aunque las políticas tengan una orientación cada vez más tecnocrática y neoliberal, el margen de acción es amplio, ofrece la posibilidad de trabajar por ámbitos en 1º de la ESO, ejercer doble docencia, realizar el apoyo educativo en el aula de referencia, trabajar por grupos cooperativos, etc., especificando que la segregación solo se podrá realizar excepcionalmente. Es a esta excepción a la que se acoge gran parte de los centros y profesorado, ya que ante esta ambivalencia se impone la cultura y las prácticas instauradas

... yo me he encontrado a mucha gente en la administración que sí creen de verdad en la inclusión y que sí creen de verdad en la transformación social y que sí creen en este tipo de cosas. A lo más que llega la normativa y, en cierto modo, como decía antes, no es tan mala, permite muchas cosas, y eso también hay que decirlo,... Está claro que la orientación es cada vez más tecnocrática, pero, por otra parte, si tú quieres no ser tecnocrático te lo van a permitir, no ser tecnócrata te lo van a permitir, sin ningún problema, y no solamente te lo van a permitir, sino que te vas a encontrar a personas que te van a apoyar también, muchas veces. ... es que como decía antes, sí que hay una orientación neoliberal, lo tengo clarísimo, la orientación es muy conservadora en esta historia, pero a la vez que está esa orientación, se sigue dejando mucho margen. La normativa permite muchas cosas, permite muchísimas cosas, y eso sí es bueno, por ejemplo, permite que se trabajen por ámbitos en primero de la ESO, permite que pueda haber doble docencia, permite y dice que no hay que segregar nunca, lo que pasa es que luego también te dice que excepcionalmente puedes hacerlo, y hay gente que coge la excepción como norma, o sea, pero te dice que no se puede segregar nunca, te lo dice la normativa, entonces si tú te lo tomas en serio, lo puedes hacer. (Borneo, p. 17)

La cultura de los centros lleva a realizar prácticas educativas en las que el apoyo educativo mayoritariamente se realiza fuera del aula ordinaria, conseguir que este se realice en esta es bastante complicado por las resistencias tanto del profesorado como de los especialistas en educación especial, convirtiendo el apoyo educativo en la realización de



fichas al margen de lo que en el grupo-clase se está trabajando y no partiendo de las potencialidades del alumnado. Ambas formas de proceder no promueven un apoyo para la inclusión

... a nosotros una cosa que todavía nos sigue costando, que la tenemos en el proyecto de centro, es el tema del apoyo y la educación especial dentro del aula. Que somos conscientes de que, aun haciéndolo así, es una base minúscula de lo que es la inclusión,... porque luego puede estar dentro del aula, como pasa en la mayoría de los sitios, y lo que hacen es lo mismo que harían fuera pero dentro. [...] ya está asumido que el apoyo entra en el aula, pero en un principio..., la gente no quiere que nadie entre a su aula, y la persona que entra en otra aula tampoco quiere entrar a otra aula, porque es más cómodo llevarte a cuatro o cinco niños, te metes en una salita pequeña y nadie ve lo que haces, y al tutor le pasa exactamente igual, si se llevan a los niños te quitan el ruido y las molestias y, tú puedes seguir en tu clase sin que nadie..., nuestra propuesta incluye el tema de un proyecto al trimestre, una secuencia en el trimestre, pues ese trabajo ya tienes a alguien que ve si lo haces o no lo haces. Y como la propuesta es que la persona que entra, no entra a trabajar con un niño o con los que haya con dificultades,..., sino que tenemos que planificar para que trabaje con el grupo, ayudarle a que ese niño haga... La gente es muy reacia eso, hay gente que llega la de PT o la de apoyo y entonces la pone a trabajar una cosa diferente, y nosotros siempre andamos retomando esa historia, de cómo lo hacemos, de cómo lo mejoramos, de cómo, y... vamos viendo casos en positivo, pero sí que es una de las cosas que más cuesta, porque eso te obliga a planificar actividades en la que un niño a lo mejor, con unas dificultades, con dos cursos de diferencia con el curso tuyo, puede hacer algo ..., o un niño que todavía no ha adquirido la escritura que está en tercero, ¿qué organizas tú para que pueda hacerlo...?, cosas que nosotros vemos muy obvias, pues hay gente que le cuesta mucho trabajo ver. (Sumatra, pp. 21-22)

Las resistencias del profesorado a incorporar nuevas prácticas que favorezcan la inclusión se deben, en parte, al desconocimiento, al no haber realizado una formación adecuada, a la que ha acudido buscando recetas para trabajar la diversidad y no con la intención de realizar procesos reflexivos sobre sus prácticas. Otras son parte de las rutinas de los centros que han convertido la actual organización y funcionamiento de los apoyos educativos en norma, siendo el especialista el responsable de trabajar la diversidad y no desde la colaboración para dar respuesta conjunta a esta, ya que el profesional especialista es quien se debe de responsabilizar del alumnado que necesita apoyo educativo, este es asignado al especialista, práctica habitual sustentada en la idea de que el problema está en el alumnado El especialista debe ser considerado como un apoyo al profesorado que trabaja en el grupo-clase y los centros de Educación Especial deben ser recursos para los centros ordinarios.

Asimismo, las políticas educativas para el tratamiento de la diversidad son psicologicistas, se trabaja desde el punto de vista clínico, no hay una mirada holística. Lo

relevante es diagnosticar y aplicar un tratamiento individualizado, no produciendo una mejora en el trabajo de la diversidad, sino todo lo contrario, desresponsabilizar al profesorado; etiquetar y segregar al alumnado, bajando las expectativas hacia este; y realizar adaptaciones curriculares bajando el nivel, cuando estas se deberían convertir en una adaptación de la propia escuela

El tratamiento de la diversidad desde la LOGSE y tengo que decir desde la LOGSE, desde el año 90 es psicologicista, psicologicista, ...a mí me gusta emplear psicologicista porque me gusta pensar que hay otra psicología que no es clínica, quiero pensar, no la veo mucho, pero digo yo que existirá... parece que hay propuestas más holistas, pero el enfoque de atención a la diversidad es clínico, es clínico directamente, es decir, es diagnóstico, diagnóstico, diagnóstico, diagnóstico, diagnóstico y diagnóstico y tratamiento, y tratamiento individualizado, se supone que para mejorar, ..., pero en realidad lo que termina siendo es un etiquetaje del alumnado, que lo que contribuye es a bajar sus expectativas y a la segregación. Y a una cosa muy grave y es de desresponsabilizar al profesorado, es decir, ... como este niño tiene TDAH, o tiene ..., yo no puedo hacer nada, que lo atienda el especialista, que se lo lleve... es nefasto el bajar las expectativas y las adaptaciones curriculares tal y como están concebidas son un desastre, porque lo que hacen es bajar el nivel, marcar y segregar. Y las adaptaciones curriculares debería consistir en una adaptación de la escuela, no del niño, es decir, no adaptamos al niño, no adaptamos los contenidos para ese niño, adaptamos la metodología, los que nos vamos a adaptar somos nosotros, no el niño, creo que eso sería garantizar la igualdad de oportunidades, pero no va en esa línea en absoluto. (Borneo, pp. 56-57)

Si la prioridad de diagnosticar las necesidades del alumnado es para la gestión y control de los recursos, el procedimiento debería eliminar el etiquetaje

... si no tienes diagnóstico para ellos no eres nada, ... en el dictamen de escolarización, en el informe de evaluación psicopedagógica dice que necesita PT, ATAL, orientador u orientadora, o monitor o monitora, entonces tú para tener un recurso de ese tipo, que te venden como que es muy importante porque son especialistas, necesitas tener un dictamen o un informe de evaluación y cualquier recurso tecnológico necesita pasar porque yo te haga un diagnóstico, y te haga una etiqueta. Es decir, que todo el sistema pase por ahí, por etiquetar, por diagnosticar, pero nada más que para eso, para yo darte las ayuda. Entonces, yo entiendo que el sistema necesite controlar los recursos que tiene, necesite controlar cuántas personas necesitan de tal, cuánto apoyo se va a necesitar, cuántos materiales tecnológicos, cuántas cosas o infraestructuras vas a necesitar, pero tiene que ser una cosa interna del sistema, no debería de extrapolarse más allá. Yo entiendo que es muy difícil gestionar personal y recursos y que todo el mundo puedan acceder a ellos, pero cuando hacemos que esto sea lo que haga que tú estés en un sitio o en otro pues ya es como que estamos, de alguna manera, poniendo el foco en esto, en el etiquetaje, más que en lo que realmente..., es decir, yo no me tendría que cuestionar ni

preocuparme del tipo de diagnóstico, yo no voy a tener por ejemplo... un adaptador o un elevador en mi mesa de trabajo, ..., porque yo tengo claro que el sistema no va a necesitar que alguien le diga este niño o esta niña por tener no sé cuánto va a necesitar tal, es que si lo necesito lo necesito, punto, no hay más y ahí tienes una tutora o un tutor de aula que entiende como cualquier responsable y profesional que lo que necesita es para esto y no necesito a nadie, un orientador u orientadora, que me certifique que necesito ese adaptador. Es decir, no sé cuál sería la mejor manera de controlar los recursos, que eso es también otro de los problemas que ellos tienen, de recursos materiales, pero entiendo que no debe de ser la forma para estar en una modalidad de escolarización, porque eso es otra, es decir, si tú tienes para estar en una, para tener ese recurso, por ejemplo de monitor, tienes que tener una modalidad determinada no puedes tener monitor en una modalidad "A", por ejemplo, entonces estamos otra vez en el mismo círculo, para poder tener algo me tienen que etiquetar, para tener tal, me tienen que etiquetar. (Eubea, pp. 58-59)

La acción diferenciada en el tratamiento a la diversidad es apoyada por las familias porque consideran que la inclusión influye negativamente en el ritmo de aprendizaje de sus hijos e hijas. Esta respuesta diferenciada también influye en el alumnado, que aprende a considerar la diferencia no como un valor sino como un problema

... ¿qué siente el alumnado cuándo sacan a alguien de la clase?... el propio alumnado que sale siente que es diferente, es decir, salgo porque necesito otra cosa fuera que no me dan aquí, y el resto es como que necesita ayuda y se sale fuera,... como que acentuamos, los niños desde pequeños no ven diferencias entre unos y otros... son el resto, es la escuela... nosotros mismos hacemos ver esas diferencias cuando ellos no las ven, o sea, la van aprendiendo en su extenso paso por la escuela con este tipo de prácticas... En cambio.... si vieses que cada uno va siguiendo su ritmo independientemente... (Makira, p. 45)

El tratamiento de la diversidad en lo que se refiere al alumnado de altas capacidades no es distinto. La administración educativa tiene interés en detectar al alumnado con altas capacidades, al que tampoco se da respuesta

... cuál es la paradoja del sistema, como el sistema no responde a la diversidad da igual que seas talento o no, porque lo único que te va a hacer el sistema es que te va a identificar como altas capacidades, pero ya te digo yo que la atención que te van a dar no es la atención que cada uno necesita, con la que sea, seas talento no seas talento, es decir que, lo único que al sistema le interesa es identificar el número de altas capacidades, pero las intervenciones que se hacen después para mí difícilmente contribuyen realmente a sacar lo mejor de cada uno, sea lo que sea, aquí lo único que prima, y yo entiendo, son los diagnósticos por arriba o por abajo, da igual,... (Eubea, pp. 58)

La atención al alumnado con altas capacidades se queda en el diagnóstico y en el etiquetaje con los efectos que este conlleva entre el profesorado, las familias y los iguales.

Las recomendaciones para el tratamiento de la diversidad contempladas en la normativa educativa con este alumnado también se quedan en recomendaciones

..., otro discurso vacío, o sea, desde un tiempo a esta parte..., yo creo que incluso que antes de la LOMCE, pero con la LOMCE también se ha notado, ahí hay un afán..., hay una persona responsable de altas capacidades en cada Delegación Provincial, en Andalucía, en Delegación sólo para altas capacidades y..., como también los hay para Necesidades Educativas Especiales, como también los hay para compensatoria, es decir, crearon una figura, y crearon toda una serie de protocolos que hay que seguir si el profesorado tiene indicio de que un niño o una niña tiene altas capacidades y se diagnostica. ¿Cuál es el problema?, pues el problema es de nuevo la puesta en práctica, se diagnostica ¿pero para qué?, ¿qué se hace con ese diagnóstico?, lo que se supone que hay que hacer, dice la normativa, es una adaptación curricular. También hay la posibilidad de saltar de curso, también está la posibilidad del enriquecimiento curricular, dice la normativa. Pero, en definitiva, lo que se suele hacer es una adaptación curricular, que, en lugar de hacerla hacia abajo, se hace hacia arriba, es decir, en lugar de bajar de nivel, te doy más nivel. Pero claro, un profesor o profesora sólo en un aula con 30, con la diversidad que tenemos, sin tener herramientas para atender a la diversidad, sin saber a lo mejor, o instalado en una metodología totalmente tradicional, además tenemos la variable de bilingüe y no bilingüe, ..., ¿Cómo va a atender él solo esa diversidad?, es decir, no se puede, es imposible, primero por muchísimos motivos, la ratio, por la metodología que utiliza..., al final lo que sucede con ese alumnado es que no se hace nada, es decir, al final ahí está, en la clase, y encima muchas veces tiene un efecto muy perverso también con este alumnado porque también queda etiquetado, y se da cierta crueldad por parte de los compañeros y compañeras, de las familias a veces, y del propio profesorado, 'de sí, sí, de altas capacidades, pero a mí me ha sacado un 6 en el examen, pues no será tan de altas capacidades'. Lo cual es una aberración, porque se puede con un Coeficiente Intelectual de 160 o de 180 y suspender un examen perfectamente, es decir, no tiene nada que ver que un niño suspenda en un examen, pero claro, estamos tan instalados en el conocimiento academicista, la meritocracia y los procedimientos tradicionales de la escuela... el examen, que un niño de altas capacidades, concebimos que tiene que ser eso, si no es eso ya no encaja, entonces ya, cuestionan incluso que sea de altas capacidades ... (Borneo, pp. 59-60)

La realización de las pruebas de diagnóstico no va acompañada de información al profesorado sobre las medidas que se adoptarán

... ahora por ejemplo se están pasando las pruebas de reconocimiento de alumnado con altas capacidades, se está hablando con las familias para que pasen información..., pues en realidad ¿para darle una oferta diferente?, ¿para pasarlos de curso? ¿para qué? tampoco no se sabe, en el profesorado hay un desconocimiento de qué medidas ..., para qué estamos haciendo estas pruebas

y por qué estamos haciendo estas pruebas para este alumnado en sí, ..., ¿para identificar con qué objetivo?, queremos identificar altas capacidades... (Makira, pp. 43-44)

En relación al tratamiento de otras diversidades (identidades afectivos-sexuales, poblaciones migrante y gitana) apenas existe en los centros, son invisibilizadas, trabajándose puntualmente y de manera anecdótica. En parte, por influencia del entorno, para evitar problemas y conflictos con determinados sectores de familias conservadores. Otras razones de esta ausencia son: falta de formación, habiéndose reducido la oferta sobre interculturalidad en el CEP; sobrecarga de trabajo burocrático; y la presión por abordar un temario para que el alumnado vaya preparado para la siguiente etapa educativa, lo que deja poco o ningún tiempo para abordar cuestiones de género, equidad..., que se entiende, en definitiva, como añadidos al currículum. Los Planes de Igualdad de Género sí han eliminado resistencias, por parte del profesorado, a trabajar cuestiones relativas a los géneros, fundamentalmente porque son obligatorios en los centros. En el centro en el que trabaja Sumatra, la igualdad de género está incorporada en el currículum y en los distintos proyectos que realizan todo el centro (semana de la ciencia, de la paz, día del libro, etc.), intentan trabajarla transversalmente, no sin resistencias por parte de algunas familias en las que se ha observado un retroceso ante la igualdad de género, considerando que dicha igualdad ya está lograda.

Otras medidas adoptadas por la LOMCE (FPB, PMAR) marcan directamente itinerarios segregadores. En 2º y 3º de la ESO el PMAR, que deja de ofertarse en 4º con la apariencia de no ser necesario porque en los dos cursos anteriores ya se habrá acelerado el aprendizaje y el nivel académico estará equiparado, con la apariencia porque establece otro itinerario en 4º: matemáticas académicas o matemáticas aplicadas, y en marco de este itinerario, bajo una aparente libertad de elección, se ofrecen distintas optativas cuya elección está condicionada, nuevamente por el nivel académico, optando por ciencias o por música y plástica. En 1º de la ESO este agrupamiento por nivel también se produce en relación a la elección de bilingüismo, francés o “Cambio social y de género”

... da igual que sean grupos flexibles de nivel, da igual que sean grupos bilingües o no bilingües, o da igual que sean itinerarios, siempre y cuando una medida educativa se basa en el nivel académico, y no se basa en la libre elección realmente, pues es segregadora, y..., baja las expectativas, hace bajar las expectativas del alumnado, del profesorado también, con respecto a su propio trabajo, con respecto a lo que pueden conseguir, y de las propias familias, de todo el mundo, es decir, aquí el que vale coge matemáticas académicas, bueno empezando por la base, en 1º de la ESO el que vale coge bilingüe el que no vale no bilingüe, eso en los centros bilingües, el centro que no es bilingüe el que vale coge francés, el que no vale coge cambio social y de género, o sea, manda narices, o sea, hablar de género es importante para el que no vale, el que vale que estudie francés y se deje de tonterías de género, fíjate el mensaje que estamos lanzando ahí. Luego en segundo de la ESO empieza el PMAR, que es

un Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento, esas son las siglas, era la antigua Diversificación Curricular, es decir, en 2º de la ESO ya cogemos a una serie de niños y lo sacamos del aula unas 18 horas, si no me equivoco de 30, es decir, la mayoría del tiempo, para supuestamente hacer un programa de mejora de su aprendizaje, pero de nuevo, cogemos a todos los malos, entre comillas, malos académicamente, y nos lo llevamos juntos, con lo cual estamos haciendo un grupo de nivel, de nuevo. Luego en 3º de la ESO continúa el PMAR, ... pero además dividimos entre matemáticas académicas y aplicadas, las académicas son, se supone, orientadas al bachillerato, y aplicada orientadas a la formación profesional básica, de nuevo ¿quién coge una u otra?, pues otra vez el mismo cliché, ¿quién va a académicas y quien va a aplicadas? Y luego en 4º desaparece los PMAR, que eso es una cosa increíble, o sea cómo pueden hacer eso de tener a niños 2 años segregados y ahora en 4º que no, que todos van a parar al mismo cuarto, porque se supone, dice la teoría pedagógica de la LOMCE, que en esos dos años tú lo que has hecho es acelerar al niño para que en 4º ya vaya a su ritmo normal, pero sabemos muy bien por investigación pedagógica y por toda la experiencia de 100 años que eso nunca funciona, y eso nunca sucede así, que tú si separas por nivel a esos niños, lo que vas a hacer es alejarnos cada vez más de ese nivel. Entonces esos niños van a parar a un cuarto normal, pero claro, 4º se divide en dos modalidades, dos, las académicas de nuevo, pero ya no como matemáticas, sino como modalidades de 4º, y las aplicadas, ¿dónde van a parar esos niños mayoritariamente?, a las aplicadas. Si cogen alguno de ellos académicas, también hay una segregación ahí del sistema, un poco velada, ..., quiero decir en el papel no hay segregación, pero en la realidad sí y es que si cogen académicas, incluso, dentro de las académicas, ya sabes los buenos que estudian ciencias y los malos que estudien música y plástica que eso no sirve para nada y... [...] yo pienso que en realidad en la educación obligatoria, hasta 4º de la ESO, no tendría que haber ninguna clase de itinerarios, ... el discurso ese de la libertad es falso, es decir, qué libertad ... si el niño ya viene con las cartas marcadas ... desde primaria tenemos niños ya que llegan directamente del no bilingüe, que viene con adaptaciones curriculares, que es también otro tema del que podríamos hablar, que vienen con sus informes de que tiene no sé qué trastorno, y no sé qué tal historia, y que luego que por sus condiciones socioculturales no lo va a tener fácil, y encima lo que hacemos es segregarlos, tú que vales para acá y tú que no vales para allá. (Borneo, pp. 50-52)

La Formación Profesional Básica es una medida que recorta el derecho a una educación básica, seleccionando a “los buenos” y a “los malos” estudiantes. Estos últimos no permiten el desarrollo “normal” de las clases, es el discurso de parte del profesorado y de las familias, en vez de ir al origen del problema y cuestionarse la práctica educativa, así como considerar otros aspectos tales como: la elevada ratio, el escaso trabajo por ámbitos en la ESO, el poco cuidado que se ha puesto en el tránsito de la educación primaria a la secundaria obligatoria, considerando que fue un error de la LOGSE el trasladar la ESO a los institutos

... la formación profesional básica ... yo creo que es quitarle el derecho a una educación básica a los niños que en vez de 16 sean menos, quiero decir, habíamos conseguido que la Educación Secundaria Obligatoria fuera hasta las 16, pero a partir del momento en el que los niños llegan al instituto el montaje que hay por asignaturas, por horas, con tanto alumnado, hace que los que no caben den la lata, y entonces yo creo que ahí se han generado situaciones cada vez más de violencia en los centros, de niños que interrumpen a los demás, y ha ido creciendo entre el profesorado el discurso de: 'es que no dejan trabajar a los que sí quieren'. Yo creo que ha sido una manera de vamos a empezar a sacarlos antes, de quitarlos de en medio antes. En lugar de decir qué hago yo para que estén todos juntos, hasta las 16 y qué cambios introduzco, porque son cambios estructurales de..., el trabajo en el primer ciclo de secundaria por ámbitos no se ha llegado a aplicar en ningún sitio, o casi en ningún sitio, que sería un poco acercarlos a la idea de la primaria, hacer ese tránsito de la primaria a la secundaria en unos años donde no trabajas por asignaturas tan parcelado. Y luego la ratio, tendría que haberse respetado y ser una ratio más pequeña, y todo eso no se ha hecho... yo creo que ha sido pues una manera de sacar a los niños fuera, porque estorban dentro, en vez de hacer cambios estructurales que hagan que en un menor número se pueda atender a la diversidad dentro de las aulas, una doble docencia, un apoyo dentro del aula, eso en secundaria no existe, o en muy pocos sitios existe, una ratio pequeña, todo eso haría que los niños llegarán a los 16 años, pudiendo atenderse a la diversidad, mientras que cuando llegan a secundaria, ya la idea es, 'mira niño tú aprendes o...?', y el que no cabe ahí en esa educación transmisiva pues sobra...y es verdad que el discurso se lo trasladas a la familia... ¿qué hacemos?, pues sacar a los que no quieren, ¿por qué?, porque están molestando al resto que son los buenos. Entonces es un discurso muy peligroso, pero que va a más. (Sumatra, pp. 53-54)

Los centros de educación compensatoria, mayormente, trabajan desde un planteamiento segregador, realizando grupos por nivel académico, por lo que los recursos de estos centros no se utilizan para incluir

Los maestros de compensatoria, exactamente igual, los centros de compensatoria tienen más recursos humanos que ningún otro centro. Pero muchas veces esos recursos, se utilizan de nuevo para la segregación, para coger y hacer niveles..., de competencia..., el grupo "A" los buenos, grupo "B" los de nivel medio, grupo "C" los de nivel bajo ..., desdobles en grupos... homogéneos, de nivel. Porque si son desdobles, por ejemplo, de grupos heterogéneos,... me parece inclusivo... En definitiva, la normativa te marca como muchas posibilidades para segregar al final, son como muchas posibilidades. Si sumamos lo que hemos dicho antes de las asignaturas, de las optativas, del bilingüismo, de los itinerarios y ahora también, las medidas de atención a la diversidad, pues fíjate la cantidad de maneras en las que podemos

segregar. ¿Podemos no segregar?, sí, pero queda a voluntad de los centros. (Borneo, pp. 59-60)

Por último, las políticas educativas, en relación a la convivencia escolar, se centran más en la coexistencia, por lo que el profesorado tampoco tiene claro las diferencias entre convivencia y coexistencia.

Las medidas ante los problemas de convivencia (aulas de convivencia, mediación escolar) son medidas punitivas, correctivas, no van destinadas a conocer el origen de los problemas disruptivos, el foco del problema siempre es el alumnado, no hay un cuestionamiento de la actuación docente, de la organización del centro. Este cuestionamiento junto con la coordinación docente posibilitaría dar respuestas más eficaces, respuestas educativas a las problemáticas que se encuentran en el aula

... son medidas punitivas para el alumnado, es decir, te portas mal, te excluyo y te mando al aula de convivencia para que te traten de manera diferente o para que actúen contigo de una manera diferente, entonces no favorecen, más bien excluyen. (Makira, p. 42)

El itinerario educativo propuesto por la LOMCE, la FPB, es otra de las respuestas que se está dando al alumnado disruptivo procedente de clases bajas, sin indagar en los porqués de los comportamientos, las creencias que se tienen del motivo de dichos comportamientos llevan a separarlo de su grupo de referencia

Entonces él sabe que revienta una clase, a la hora siguiente revienta otra, y a la hora siguiente revienta otra, y al día siguiente está en la calle. Entonces, la secundaria es..., si la primaria ya es difícil, la secundaria para estos niños..., porque, además, son horas cortas, los profesores no tienen tiempo, son muchos alumnos, o sea que... Y entonces, ¿qué hacen?, pues la FP Básica..., y al final la idea es como no quieren trabajar, me lo llevo a algo que sea más manual, más sencillo, ..., que puede ser que funcione, que hay niños que salgan por ahí, pero realmente no es justo para estos niños, o sea que..., lo que se supone que las escuelas tienen que hacer, o el sistema educativo tiene que hacer es, niños que vienen de un estrato social bajo, poder ayudarles a levantar cabeza, y no. Al final lo aparto, para que bueno, sea la mano de obra barata en el futuro, lo mismo que son sus padres, o al final en el caso de Ross pues acabará vendiendo drogas como el tío. [...] ni la escuela, ni la educación secundaria han sabido ayudar, la educación obligatoria no ha sabido ayudar a ese niño, a nada y tampoco es un sitio agradable para ese niño, ... (Sumatra, p. 29)

Ante los problemas de convivencia, el interés de la administración es que se dé parte, además de que los centros tengan elaborados los documentos obligatorios, que en ocasiones recogen formas de proceder que no se corresponde con la realidad cuando se producen los conflictos, si bien el contenido de los mismos no es objeto de análisis. Asimismo, la LOMCE confirió a la dirección del centro el poder de decidir en último lugar cómo trabajar la convivencia en los centros. En estos predominan las medidas



sancionadoras, sin mediación de diálogo; si bien hay otras experiencias de mediación interesantes, sustentadas en el diálogo con procedimientos participativos

La documentación te pide un plan de convivencia que es obligatorio en cada centro. Te pide un reglamento de organización y funcionamiento, en el que también se contempla la convivencia, o la manera de relacionarse en el centro y luego también tenemos herramientas de registro, de los programas de convivencia, en el caso de la plataforma Séneca, la plataforma de Gestión de los Centros Educativos, pues también ahí, se introducen las incidencias que vas viendo a nivel de convivencia. Siento ser tan repetitivo, pero de nuevo da igual lo que hagas, o sea, es que da igual lo que hagas, es que hay muchos centros en los que se sigue un modelo totalmente disciplinar, autoritario, basado en la sanción..., y ya está, y no hay nada más. Y tú miras los papeles y te dicen, se dialoga, no sé qué..., la normativa establece los compromisos de convivencia. Los compromisos de convivencia son un documento en el que se supone, la teoría, sería que la familia, el alumnado y el profesorado se comprometen a su cumplimiento para mejorar la convivencia. ¿En qué se traduce eso luego?, la mayoría de las veces los compromisos de convivencia son tú tienes que hacer, tú tienes que hacer, tú tienes que hacer, y tú tienes la culpa, al alumnado. Entonces eso no es ninguna clase de compromiso, eso es echarle la bronca por escrito, es decir, eso no vale para nada. Y luego qué pasa, pues de nuevo como todo vale,... pues también hay sitios donde se hace mediación y se hacen cosas muy interesantes de mediación, donde se hace prevención, donde se toman más en serio la convivencia y se toman todo tipo de medidas, se hacen asambleas..., pero de nuevo voluntarias en cada centro. ¿Qué te va a exigir la administración?, te va a exigir que tengas los papeles, que tengas el plan de convivencia que tengas tu comisión de convivencia del Consejo Escolar, que por cierto, la LOMCE sí que cambió la comisión de convivencia, también queda como consultiva en el Consejo Escolar, es decir, en realidad quien tiene la última palabra es el director, de nuevo, en convivencia, con lo cual si el director no se lo toma en serio, o no quiere, pues es un paripé, no vale para nada, y luego pues... haz lo que quieras, dentro de eso. Tú preséntame esos papeles, si tienes algún problema de convivencia, pónmelo en Séneca, para que yo lo sepa, para que quede registro, y ya está. [...] como también te decía el otro día, solamente te piden la parte más tecnocrática del asunto, es decir, con lo cual lo que están reforzando en realidad es esa línea de que lo importante es el papel, o sea, que lo que tú hagas es secundario (Borneo, pp. 61-62)

La mayoría de las políticas educativas han ido derivando hacia la individualización. No obstante, hay profesorado preocupado por convertir la escuela en un lugar de convivencia

... hay profesorado con una preocupación real por convertir la escuela en un espacio de convivencia, no solo de transmisión de conocimiento, que está bien, pero también conocimientos para favorecer la formación ciudadana, yo es que

como esto para mí es un principio básico, es decir, yo no concibo el conocimiento escolar desde otro punto de vista. (Siros, p. 22)

### **9.1. Políticas necesarias para promover la igualdad y la equidad en educación**

Se proponen una serie de medidas que tendrían que contemplar las políticas educativas para promover la igualdad y la equidad educativa. Estas serían:

- La eliminación de los itinerarios educativos.
- El empleo de metodologías (trabajo por proyectos, tutorización entre iguales, etc.) que permitan atender a los distintos ritmos de aprendizajes que hay en las aulas.
- La realización de los apoyos educativos dentro del aula, en el que profesorado tutor y de apoyo trabajen colaborativamente y planifiquen para todo el grupo clase.
- Crear espacios, entornos de aprendizaje para todos.
- Trabajar la convivencia en los centros desde el diálogo, en asambleas, desde el análisis e investigación de las situaciones y no desde el castigo.
- Una escuela pública dotada de recursos materiales y con más profesorado para que realmente se pueda desarrollar la doble docencia.
- La eliminación escuelas gueto, mezclando en la escolarización niños y niñas de distintos barrios de diferentes estatus socioeconómicos, de manera que los centros recojan la máxima heterogeneidad posible.
- Equipos directivos que realicen un control de lo que se están haciendo en los centros, a través de coevaluaciones para la mejora.
- La formación obligatoria sobre educación inclusiva.
- Invertir en las infraestructuras de los centros educativos.
- La reducción de la ratio.
- La dotación de un trabajador social en cada centro para realizar un trabajo conjunto con las familias y con las comunidades.
- Equipos de orientación a tiempo completo en cada centro.
- La realización de evaluaciones formativas acompañadas.
- La reducción de los contenidos mínimos del currículum y la eliminación de la jerarquización de las asignaturas.
- Un currículum más abierto, que permita atender en mayor medida al contexto.
- Cambiar la filosofía que sustenta la educación compensatoria, pasando del asistencialismo a lo educativo. Así como, no realizar diagnósticos que resalten los déficits

para centrarse en las capacidades y potencialidades de los sujetos y la coordinación con los Servicios de Asuntos Sociales

... es que en España se habla siempre de compensación, de compensación educativa, entonces, lo que encajaría decir y todo el mundo entendería es que hace falta políticas compensatorias, compensatoria de desigualdades. El problema, a mí no me gusta nada esa frase porque la compensación significa mirar hacia abajo y porque la compensación se ha convertido en este país en que pobrecito, tú por lo menos que hagas esto. Entonces, en vez de compensación preferimos la palabra superación de dificultades, es decir, tienen que ser políticas orientadas a que la gente supere su situación de partida, no a que la compense, porque compensar qué es, te doy un ordenador si no tienes..., pobrecito si no llega a Bachillerato, por lo menos que sepa leer y escribir..., con la situación que tienes familiar o con el grupo social al que perteneces, pues lo máximo que vas a llegar es hasta aquí y no podemos más, y es que no tenemos más... No, es al revés, tenemos que empezar a mirar hacia arriba, y para mirar hacia arriba no es nunca conformarnos con menos, sino todo lo contrario, te voy a dar más, voy a hacer más por ti y vas a llegar, ese es el mensaje que tendría que trasladar la política educativa, vas a llegar porque te voy a ayudar. Ahí claro entrarían recursos y demás, y hay que tener muy claro una serie de cosas que la investigación pedagógica tiene demostrada desde hace 100 años o 120 años, cosas como no segregar nunca, cosas como la atención individualizada fuera del aula, fuera del horario, que no sea en el horario escolar, cosas como no etiquetar, y yo añadiría ahí no diagnosticar, por todo eso de los psicologismos que decía antes. Es decir, hay determinadas cosas en las que habría que tener una apuesta muy clara, muy clara, y que hubiera profesorado de apoyo por las tardes y que hubiera servicios, otra cosa por ejemplo de la que no hemos hablado, no hay conexión entre los servicios sociales y los servicios educativos, no lo hay, y lo que hay es un desastre totalmente insuficiente y formal. Lo más que llegamos es a mandar un informe aquí por el sistema informático y ahí queda, y es como una botella que lanzas al mar, no sabes ni lo que pasa, ni lo que no pasa, ni lo que están haciendo, ni lo que no están haciendo. Entonces, y yo me encuentro luego con situaciones aquí que joder, que es que verdad en su momento me pueden dar hasta ganas de llorar, pero es que digo, es que no puedo hacer nada, o sea, no puedo hacer nada. Si yo tengo aquí un niño o una niña con una situación familiar tremenda, terrible a veces de malos tratos, de echarle de casa, de no tener para comer, y yo mi función termina en notificarlo a los asuntos sociales, pues ¿qué más voy a hacer yo como profesor aquí?, es decir, por mucho, yo pienso ahí que estamos cruzando un límite en el que, por mucho que yo haga trabajos por proyectos o haga doble docencia, o haga grupos interactivos, o haga apoyo por la tarde, son otros factores. Es decir, yo voy a conseguir, si vale contribuirás a mejorar, pero contribuirás a mejorar, ¿qué, un 0,5%?, porque mientras que no se solucione lo otro, o se le introduzca mejoras en lo otro, es que no, o sea, y vivimos situaciones muy graves aquí, fíjate que mi centro es, como he dicho desde el

principio, de clase media, hay muy pocas minorías, no es un centro en una zona deprimida, pero si hay casos particulares muy, muy tremendos, pero muy duros, muy duros, y lo peor es la sensación de impotencia que te queda de decir, joder, es que no puedo hacer nada, o sea, notificarlo, ya está, nadie viene aquí a coordinarse conmigo, tampoco a decirme, mira es que a esta familia le pasa esto, porqué no intentáis lo otro, vamos a hablar, vamos a hacer, no, nadie, nadie, es un informe que tú rellenas y listo. (Borneo, pp. 97-98)

- Trabajar de forma coordinada inspección educativa, equipo directivo, especialistas y profesorado, exigiendo la asunción de sus responsabilidades para promover el aprendizaje de todos, no con medidas o con programas concretos que no van a la raíz de problema y partiendo con altas expectativas

... que realmente todos tuviésemos el objetivo en común, es decir,... si todos, la inspección, que esa es otra, la inspección, el equipo directivo, el profesorado, la familia, la Dirección General, tuviéramos claro que el objetivo es que todos los niños y todas las niñas tienen que aprender, ya da igual porque nosotros nos estamos focalizando en soluciones, es decir, si mi objetivo es que este niño o esta niña tiene que aprender, y todos estamos a una, se puede conseguir, pero el objetivo muchas veces no está ahí, el objetivo está en cómo hago yo en que esto no es responsabilidad mía, es que necesito que el otro me haga esto, es que no tengo recursos, es que no tengo dinero, es que no tengo tal. Entonces, cuando escudamos y echamos los balones fuera, perdemos la perspectiva y perdemos el foco. Y yo creo que las políticas no tienen nada más que realmente ser sinceros y honestos, y comprometidos con ese objetivo, es decir, si yo en un centro concreto, de un entorno que todos sabemos que hay centros que nadie porque se han hecho guetos, porque hay baja expectativas con ellos, porque la comunidad también tiene bajas expectativas con el centro... yo ahí entiendo que el objetivo es muy claro, es decir, esto hay que tirarlo para adelante y no hacer bolas y lo único que se ha hecho es crear programas, y crear “ el programa de refuerzo de no sé cuánto” “ el programa de no sé cuánto y no sé qué” pero es para vender, pero realmente no hay un compromiso de fondo, de cambio y de transformación, y un proceso de transformación no viene porque yo me pongo un programa de ahora de refuerzo, no, no viene por eso. Entonces yo creo, realmente no existe... es que realmente no se quiere... porque los problemas siguen siendo los mismos de hace muchos años. Es decir, los mismos que se quedan fuera son los más vulnerables, y ahí las políticas no han cambiado nada, seguimos teniendo que los que se quedan fuera son los de entornos más deprimidos, las personas con discapacidad, los mismos colectivos. Es decir, ahí no ha habido cambio, entonces, ninguna de las políticas de ahora puede estar satisfecha con lo que ha hecho, yo creo que no, se han hecho muchos cambios, sí, hace muchos años, ya la escolarización está obligatoria, difícilmente un niño se queda sin ir a la escuela, pero eso para nosotros no es nuestro reto, yo entiendo que para nosotros nuestro reto es mucho más... (Eubea, pp. 12-13)

- Presentar planes de actuación concretos

A mí me viene a la cabeza, así imaginando algo, que por ejemplo en la misma forma de presentar la normativa tiene que ser como un plan de actuación, es decir, no me puedes presentar un ideario de posibles cosas, porque eso también lo puede hacer cualquiera, pero es más como un plan de actuación, y me viene por ejemplo todo lo que hace la ONU. Cuando la ONU hace un informe y emite un informe siempre hay un plan de actuación detrás, y ahora, por ejemplo, cuando hablaba de los objetivos de desarrollo sostenible, todos los objetivos de desarrollo sostenible en la ONU te ponen, plan de actuación, objetivos y pautas de actuación. Esas son las cosas que tendrían que de alguna manera primero aparecer, aparte de que todo bajo el marco de los derechos fundamentales que no pueden ser otros, y comprometernos a nivel provincial y a nivel regional tener también compromisos, compromisos concretos, es decir, para poder hacer algo. (Eubea, p. 60)

- Tener en cuenta las aportaciones de la investigación educativa y el legado pedagógico

... sobre todo dejarse influir [las políticas educativas] por las investigaciones porque muchas de las cosas, y está más demostrado y lleva 20 años diciéndose, no llegan a calar en esas políticas, no aparecen, entonces ¿para qué investiga la gente?, ¿para qué te están diciendo qué es lo que funciona y lo que no funciona? Pues no hay una vuelta atrás, yo no puedo permitir que aparezca, o como inspector, que aparezca un tipo de agrupamiento cuando las investigaciones me dicen que hay otro que tiene un impacto mayor. Si eso está, ¿cómo es posible que eso no se pueda llevar a cabo? Entonces esas son las cosas que yo digo por las que tienes que apostar. Tú tienes que apostar en las políticas porque aparezca lo que dicen las investigaciones que tienen mayor impacto, y tienes que apostar por procurar que los más vulnerables estén atendidos y sean los prioritarios, ahí sea donde se ponga el foco, y todos los esfuerzos de la comunidad vayan ahí, y demostrar que todo eso se puede hacer y eso a lo mejor en un plazo de 8 años se pueden tener resultados, y se pueden ver cosas, pero claro difícil verlo si tenemos pues 4 años, 6 años 2 años, pues depende de quien está... [...] Yo creo que los resultados se mejoran haciendo caso a las investigaciones porque para eso están, y evidentemente aportando y apoyando a que esas investigaciones y eso que hay ahí se pueda desarrollar en las aulas, es decir, no es posible estar a favor de la investigación y no apoyarla, o bien con inversiones económicas o bien con políticas que te permitan que esto se pueda hacer. (Eubea, pp. 62-63)

## **10. La formación del profesorado**

### **10.1. La formación inicial**

No se considera que la formación inicial favorezca una práctica educativa para potenciar la igualdad y la equidad por el desconocimiento, más allá del discurso general, de la implicaciones que esta tendría en el acto de enseñar, por el desconocimiento de los tipos

de aprendizajes que promueven diferentes estrategias metodológicas y, fundamentalmente, porque el alumnado en prácticas o el profesorado novel que llega a los centros no tiene incorporada una mirada investigadora, no tiene asumido como parte de su desempeño profesional los procesos de análisis y reflexión que rompan con la mirada tradicional de la escuela, indagando sobre lo que está sucediendo en el aula y sobre las posibilidades del alumnado de los centros para facilitar la construcción de procesos diversos de aprendizaje, asumiendo como papel principal el de acompañar dichos procesos. Es necesario observar, registrar y reflexionar sobre la propia práctica para conocer las consecuencias de esta, al no realizar estos procesos predomina el activismo, la actividad por la actividad.

Asimismo, se evidencia una falta de formación para la inclusión y la equidad porque el alumnado en prácticas ofrece respuestas uniformes para todo el alumnado, la misma respuesta para todos, considerando a este como una categoría uniforme, pensando y planificando para un alumnado promedio.

La formación inicial para potenciar la equidad debe realizarse desde planteamientos más humanistas para el compromiso y responsabilidad socioeducativa, una formación problematizadora, que proporcione un conocimiento para la emancipación.

Son diferentes críticas, referidas a distintos aspectos interrelacionados, las que se plantean por parte tanto del profesorado de distintos niveles educativos como por parte de las asesorías a la formación inicial. Entre ellas destacan:

a) La formación inicial está alejada de la realidad educativa. El profesorado universitario no conecta su docencia con lo que sucede en los centros educativos fundamentalmente porque no mantiene relación con estos, debido a que el profesorado universitario está más centrado en hacer su currículum para su carrera docente, basada no en la docencia sino en la investigación y más concretamente en la publicación de artículos en revistas de alto impacto.

Se considera necesaria una mayor conexión universidad-escuela, una conexión más directa y no burocrática que se limita a realizar una visita a los centros cuando el alumnado está de prácticas, no aprovechado esta porque la mirada que se tiene hacia la escuela es jerárquica. Son dos ámbitos separados reflejo de la concepción que se tiene del conocimiento: conocimiento teórico y conocimiento práctico

... desde mi punto de vista, todavía persiste esa idea, falsa idea, errónea idea, por ejemplo, de lo que hemos hablado en otras ocasiones sobre la práctica y la teoría. A mí me parece que todavía eso no está superado, yo no entiendo la teoría sin la práctica y la práctica sin la teoría, eso lo he aprendido muy bien en el desarrollo de la profesión docente, es decir, cuando estás trabajando es cuando te das cuenta y ese saber específico, nuestro... me vengo a referir al profesorado tanto universitario porque esa es otra de las claves que a mí me dan a entender que no se valora, por ejemplo, no se investiga sobre la práctica docente nuestra universitaria, por lo menos en la didáctica específica nuestra,

ahora es cuando se está abriendo ese campo, pero yo creo que tanto en Infantil, Primaria como en Secundaria, prima todavía esa jerarquía de saberes, y la Universidad mantiene ese distanciamiento, cuando no tendría que ser así. Estoy hablando de una manera muy general, podríamos luego ver casos concretos y universidades y en áreas y grupos de investigación, que van en otra línea, pero desde mi punto de vista persiste esa idea de que el conocimiento teórico universitario está por encima y la práctica, pues es la práctica... cuando sabemos que eso no es así, o sea, la práctica va siempre vinculada a una reflexión, a una toma de decisiones, a un pensar con antelación, a un planificar, o a un crear hipótesis, ..., todo eso, hasta que no se entienda que el conocimiento que surge o que emana de ahí, es muy valioso, y la universidad no puede... es absurdo todo lo que sabemos, todo lo que investiga y que no se aplica luego en las escuelas o en los institutos. Ahí hay un bagaje de conocimiento enorme y yo creo que hace falta un poco de humildad por parte de las personas que nos dedicamos a la formación de formadores para reconocer también el trabajo que se hace en las aulas. (Siros, p. 21)

b) Formación academicista. La formación inicial es una formación academicista, en la que determinados contenidos necesarios para lograr la igualdad real y trabajar por la equidad no se abordan o se trabajan de manera insuficiente (planes de interculturalidad, familias, N.E.A.E, democracia, etc.). Ausencias que se prolongan en el tiempo por la falta de coordinación del profesorado universitario con los docentes de educación primaria y secundaria y con el CEP.

Una formación academicista en la que predominan los contenidos de corte psicologicista y técnico, que no han beneficiado a la formación ni a la forma de entender la educación y de llevarla a cabo, al centrarse en el individuo, olvidando lo social, de ahí el etiquetaje permanente que se realiza al alumnado y cómo este ha ido incidiendo negativamente en las expectativas de los propios niños y niñas, de las familias y del propio profesorado; además de culpabilizar a los sujetos de no cambiar ni mejorar su propia situación. Este planteamiento hace que sea urgente replantearse los contenidos y los aprendizajes que se están promoviendo, trabajar la diversidad, la equidad y los derechos humanos a partir de la realidad de las aulas, de lo concreto a lo abstracto, de necesidades reales a través del trabajo por proyectos, contextualizando los saberes, con una retroalimentación permanente entre la práctica y la teoría, formar desde la praxis. Esto implicaría considerar como contenido clave la realidad, partiendo la formación de esta e incorporando más el campo de la pedagogía y de la sociología de la educación y eliminando la visión de la psicología dominante que entró hace años en los centros

El error de base es pensar en el individuo, y eso es el centro, el eje central de la psicología, la psicología no piensa en colectivos, piensa en individuos y en educación, un sistema social, con tantas connotaciones sociales como es una escuela, un aula, un aula mismo tiene todo tipo de influencias sociales. No vale esa perspectiva individual, primero es inútil para el profesorado, es inútil

porque a mí que un psicólogo me diga que este niño tiene este trastorno o este otro y..., a mí personalmente es que no me sirve de nada, porque yo tengo que atender a 30 en un aula, y además no tengo la especialización. Pero es que, aunque pudiera, yo no puedo hacer de psicólogo de ese niño y sentarme 2 horas a hablar o una hora como se hace en una sesión de terapia, es que no puedo, tengo 30. Eso por un lado, y por otro lado lo peor de todo es el etiquetaje al que se somete a los niños y transmitirle la idea de que la culpa es suya, es decir, culpabilizar al individuo, para mí eso es lo peor, es decir, no solamente la escuela no te da los recursos, no te entiende, no te soluciona el problema, sino es que encima, si no lo haces, si no llegas, la culpa es tuya, es por ti, es porque tú tienes estos problemas, es porque tú tienes tal, es porque tú estás etiquetado de esta manera. Y eso es a todos los niveles, eso consigue hundir las expectativas del alumno, hundir las expectativas de las familias..., que muchas veces ya piensan que su hijo no da para más, que su hijo es un inútil, o que 'yo no valía y como yo no valía, mi hijo tampoco vale', y hundes las expectativas también del profesorado, ... o en ese sentido también les resulta muy cómodo, es decir, es que con este niño no puedo hacer nada, el niño está diagnosticado de no sé qué, y yo no puedo hacer nada, entonces me lavo las manos, yo cuando le arreglen el trastorno que me lo traigan. Cuando no es así..., incluso sería partidario de que el sistema de salud incorporara mucho más a los psicólogos, ahí sí porque el sistema de salud es individual por definición, y va uno porque quiere. ... estaría a favor de que metieran a psicólogos ahí para la gente que de verdad lo necesite, bien. Pero en educación no, en la educación es nefasto y de verdad estoy harto de comprobarlo. (Borneo, p. 80)

Esta formación academicista viene potenciada por la falta de vinculación entre teoría-práctica y por la falta de coherencia entre contenidos tratados en la formación inicial que recibe el alumnado y las metodologías con los que se trabajan. Es decir, hay docentes universitarios que abordan contenidos interesantes en la línea de introducir prácticas diferentes en las aulas de educación primaria; sin embargo, se trabajan con metodologías directivas que no se corresponden con el contenido de la propia formación. Sería necesario que las metodologías teóricas en las que se forma las experimentara en primer lugar en las aulas universitarias y posteriormente en los centros. Asimismo, se señala la falta de formación didáctica en las áreas específicas, considerando, por ejemplo, que se hace más matemáticas que didáctica de las matemáticas. A esto se añade que la formación en las áreas específicas no se ha renovado.

La falta de vinculación teoría-práctica, por la poca relación entre los centros y la universidad, favorece que el conocimiento pedagógico que se trabaja en las aulas universitarias sea un conocimiento descontextualizado, que en esta nos entre un conocimiento sobre la diversidad existente de centros educativos ni se muestre sus prácticas, al no vincular la teoría con el análisis de prácticas reales.

Una formación academicista como resultado también de la falta de reflexión sobre lo que se está aprendiendo en las aulas universitarias. Para adquirir este conocimiento sería



necesaria una mayor comunicación entre los centros educativos y la universidad, en la que fuera posible en la formación teórica de futuros maestros y maestras, la participación de docentes de educación primaria y secundaria, más allá de colaboraciones puntuales.

En la formación del profesorado de educación secundaria habría que abandonar el “modelo de especialista” por una mayor formación didáctica, ya que el Máster en Profesorado de Educación Secundaria resulta insuficiente, si bien ha mejorado con respecto al CAP, sigue habiendo carencias respecto a tipo de formación.

Dicha formación academista lleva a considerar que la formación inicial no está preparando actualmente para afrontar una clase, no se forma a futuros docentes reflexivos ni investigadores, ni a aprender a aprender ni a promover la autonomía en su futuro alumnado. Se señala que la perspectiva crítica no ha calado en la formación inicial, que no se está promoviendo el explicitar los pensamientos y creencias sobre educación ni las consecuencias que tendrían estas en la práctica.

c) Las prácticas de enseñanza requieren de una mejora, que se debería realizar en tres momentos: previa a la entrada del alumnado a los centros, durante sus prácticas y al finalizar estas.

No favorece a la formación comenzar las prácticas en los centros sin un conocimiento previo de estos. Las prácticas deberían iniciarse con un tiempo de preparación para la coordinación, en la que se conjugara las demandas de la universidad, atendiendo a los objetivos del Practicum, y la planificación de los centros. Esta coordinación debería tener lugar antes de que el alumnado comenzara a ir a los centros educativos, para que este y el profesorado asesor conozca el proyecto educativo del centro y las prácticas de este, de manera que el alumnado tenga una preparación y un conocimiento previo al día en que comienzan sus prácticas y no enfrentarse el primer día de estas a una realidad que desconoce. Esta carencia refleja una visión técnica de las prácticas, un tiempo pensado para que el alumnado vaya a aplicar lo aprendido en las aulas universitarias, razón por la que se suspenden las clases en la universidad y no se conjugan ambas actividades, la realización de prácticas en los centros y el desarrollo de las clases en la universidad, que permitiría vincular práctica-teoría, al analizar durante el transcurso de estas lo desarrollado en las escuelas.

El CEIP en el que trabaja Sumatra realiza una sesión formativa el primer día de acogida del alumnado en prácticas, para que este conozca el centro, la dinámica de trabajo y las líneas pedagógicas.

Sería necesario incrementar el tiempo de prácticas, fundamentalmente en la formación del profesorado de educación secundaria. El tiempo de duración de estas se señala como un elemento importante de la formación inicial, pero lo es más su aspecto cualitativo, es decir, no valdría cualquier centro para realizar las prácticas tanto en lo que se refiere a la educación primaria como a la educación secundaria. Estas se tendrían que llevar a cabo en centros que llevaran prácticas innovadoras que buscan transformar la escuela o

centros con proyectos educativos que se correspondan con una práctica inclusiva. De no ser así, las prácticas reforzarían y legitimarían los conocimientos tácitos del alumnado sobre la enseñanza y la escuela, que son acordes con un modelo de enseñanza tradicional, ya que es en este en el que se ha socializado durante sus años en la institución educativa. Por tanto, las prácticas tendrían sentido si ofrecen al alumnado otro modelo de socialización docente, por lo que no valdría cualquier aula-práctica educativa para la realización de las prácticas, llegando a afirmar que si las prácticas no ofrecen un modelo alternativo de socialización docente, no harían falta la realización de estas. Al considerarse que no valdría cualquier aula o centro para la realización de las prácticas, estas no se podrían dejar “al azar”, como ocurre en la actualidad, sino que debería de haber una preselección de buenas prácticas (centros que funcionasen bien, proyectos innovadores...) tanto en la educación primaria como secundaria y ofrecerse estos para que el alumnado realizara sus prácticas docentes, de manera que la formación no sea para una enseñanza tradicional, que es mayoritariamente lo que se le ofrece al alumnado y “esa se sabe de sobra” (Borneo, p. 73).

Afirmar que “todo lo que se deje al azar, influye negativamente” (Borneo, p. 75) es señalar el peso de la tradición pedagógica, la que predomina en los centros, socializándose y formándose el alumnado en el marco de lo ya vivido. Esto implica que no forma parte de la formación inicial para gran parte del alumnado el desarrollo de prácticas innovadoras encaminadas a lograr una igualdad real como objetivo prioritario de los procesos educativos, teniendo como consecuencia la reproducción del modelo tradicional de enseñanza, dificultando el cambio en los centros. Dicho peso de la tradición pedagógica provoca “el sálvense quien pueda” camuflado en el discurso docente de “si ha valido conmigo, tiene que valer con otros”

... lo que le pasa mucho a los profes... ‘si ha valido conmigo tiene que valer con todos’, ... ‘si a mí me hacían exámenes cada dos semanas y aquí estoy, no me ha pasado nada y he salido adelante’, ... pero es que tú eres uno de los triunfadores del sistema, porque ya has terminado un Grado, has terminado un Máster, es decir, es que tú no vales, ... Entonces no somos referentes, no podemos ponernos de ejemplos de nada, en ese sentido, tenemos que ir a los casos de fracaso que había hace 30 o 40 años cuando estudiábamos, que sigue habiendo, y que siguen ahora, entonces al final la formación inicial claro que influye, influye en el logro, influye en todo, para mal, me temo. (Borneo, p. 76)

Se señala que el alumnado universitario de los Grados en Educación debería pasar más tiempo en la escuela, al mismo tiempo que sus prácticas necesitan de un mayor acompañamiento, un mayor seguimiento por parte del profesorado asesor universitario para potenciar los procesos reflexivos conjuntos, de manera que haya una mayor relación entre tutor y asesor y un trabajo coordinado entre ambos, ya que en la actualidad dicho trabajo es inexistente y la relación es puntual, caracterizada por la artificialidad y frialdad, limitándose a una o dos visitas del profesorado asesor para observar al alumnado en prácticas. La ausencia de coordinación conlleva a que, en la mayoría de las ocasiones, el

alumnado prepare alguna actuación específica en el aula para el día de la visita, no atendiendo a que este se incorpora a contextos en los que ya existe una planificación. De ahí la importancia de realizar un trabajo conjunto de coordinación para conjugar la planificación de los centros con las demandas de la universidad. Este trabajo conjunto no se limitaría a la planificación inicial, sino que durante todo el periodo de prácticas la coordinación debería estar presente. También al finalizar estas se debería hacer una devolución al profesorado de los centros sobre qué se ha observado, los porqués y los para qué, una retroalimentación que permitiera realizar procesos reflexivos triangulando las informaciones y visiones del alumnado, tutor y asesor. En definitiva, es entender el periodo de prácticas como un tiempo de aprendizaje de las distintas personas implicadas, en el que se realiza por parte de estas una evaluación formativa tanto del contenido/materias que trabaja durante las prácticas como del enfoque de las mismas, analizando los aprendizajes que se van adquiriendo y el conocimiento práctico, por lo que no se trataría solo de estar en el aula y de intervenir en ella. Estas acciones favorecerían no solo la formación del alumnado en prácticas, sino también de los docentes tutores al recibir información de una observación externa con el fin de ayudar a mejorar la práctica y al profesorado asesor a conocer también la realidad de los centros y aulas. Por tanto, las prácticas formarían parte de la formación inicial y permanente.

Asimismo, el trabajo de investigación que el alumnado debe de realizar durante sus prácticas de último año tendría que contemplar las problemáticas de los centros y no realizarse al margen de las necesidades del contexto en el que tienen lugar.

El mayor acompañamiento del alumnado durante sus prácticas no solo se refiere al papel del profesorado asesor, sino también al papel a desempeñar por los maestros y maestras de los centros educativos. Estos deben dedicar un tiempo al alumnado en prácticas, acompañarlo, no olvidar que son también formadores de este y no solicitar prácticos porque sean un recurso más, que vienen a suplir la falta de profesorado en los centros, “no para utilizarlos como maestros” (Sumatra, p. 65). La demanda de prácticos en los centros debería ir acompañada de un compromiso explícito de mantener reuniones con el profesor asesor universitario y con el alumnado con el objetivo de realizar una planificación conjunta de las prácticas, de acordar distintos aspectos en relación a estas, con el fin último de que este periodo sea un tiempo de búsqueda para la mejora, de experimentación para el logro de esta.

Este procedimiento de acompañamiento y planificación conjunta favorecería, junto con una formación dirigida al profesorado tutor, que se eliminó en vez de mejorarla ya que se trataba fundamentalmente de una sesión informativa, a poner en valor las prácticas formativas

... Entonces tenemos que ser muy celosos y celosas con lo que dejamos que la gente pueda conocer o ver,... yo creo que también tiene que haber un acompañamiento, yo recuerdo que hace muchos años la idea de que para ser tutora de prácticas en los centros, tenías que hacer una formación, pero esa

formación era muy *light* ... era una tarde nada más, una sesión de formación para poderte dar la acreditación de que tú puedes ser tutora, me parece que eso no es suficiente, me parece que eso tiene que ser más riguroso y tiene que ser con gente que esté desarrollando cosas que sean importantes o personas que se cuestionen lo que hacen o..., y que hubiese más coordinación con la tutoría de la universidad, porque no hay, no se conoce, por lo menos yo cuando he sido tutora de prácticas en el centro no nos conocemos nada, entonces ahí tiene que haber reuniones desde el principio y tenías que reunirte, y mira esto es lo que yo quiero, que estáis vosotros..., eso es importante, pero sin embargo a las prácticas yo creo que no se le da la importancia, y mucha gente dice, mira yo ya estoy en prácticas, como diciendo..., esto ya es..., paso por aquí como de cualquier manera (Eubea, p. 39)

Otro aspecto a mejorar durante la realización de las prácticas es que estas no deben limitarse al tiempo y trabajo del aula, sino formar parte también de la dinámica del centro (reuniones de coordinación, juntas de evaluación, etc.). Si bien se le ha invitado a participar, no todo el alumnado lo hace, y básicamente es la evaluación la que determina la asistencia o no, por lo que esta condiciona la implicación del alumnado en sus propias prácticas. También está condicionada por la negativa de algunos centros a que el alumnado se implique en la coordinación y participación de los centros

... yo discutí una vez en un grupo que estuve que con el tema de los prácticos si pueden entrar en las reuniones de equipos docentes, de equipos de ciclo y me comentó la directora que no podían, que una persona externa no puede entrar en esos órganos de coordinación, y desde la universidad se les pide que entre, ... pero tiene que haber una coordinación más estrecha con la universidad, para poner el foco en eso que van a hacer los futuros docentes (Makira, pp. 47-48)

#### d) Relación de la universidad con los centros educativos

La relación de los centros con la universidad es mínima y puntual. Tiene lugar en el momento en el que el alumnado va a realizar las prácticas en los centros educativos. Esta consiste en el envío de la documentación referida a las prácticas (información, datos del alumnado, impresos para la calificación...) y a una visita por parte del profesorado asesor. Son dos realidades desconectadas tanto en la formación inicial como en la permanente

... en realidad en el sentido estricto y formal del sistema educativo son dos realidades desconectadas, es decir, de hecho yo creo que la única relación es que nos preguntan una vez al año: ¿queréis prácticos?, esa es una de las formas de relacionarnos..., la administración nos habilita a nosotros un cuadradito en Séneca, nuestro sistema informático, para que digamos si queremos prácticos, de qué especialidad y quiénes son los tutores que nosotros proponemos. Y luego la otra relación es la selectividad, ... la universidad nos reúne, nos da criterios,... que imagino que son de la

Universidad y más bien de la Consejería..., y ya está, y a cumplirlo, esa es la relación con la Universidad, ..., no hay más. (Borneo, p. 71)

Son muchas las trabas e impedimentos burocráticos y trámites administrativos que dificultan una relación y trabajo fluido entre los centros y la universidad, que permita una colaboración estrecha en ambas direcciones (trabajo e intercambios de los centros a la universidad y de la universidad a los centros), promoviendo la desconexión de las distintas instituciones educativas. Además, no existe relación, que se considera imprescindible, entre la Delegación de Educación y la Universidad, denunciando la dificultad existente para acceder a los centros públicos para realizar cualquier práctica, trabajo fin de estudios, investigaciones, etc.

En el centro en el que trabaja Borneo, al estar constituido como Comunidad de Aprendizaje, se tiene la autorización para la colaboración de diferentes agentes e instituciones educativas, incluida la universidad.

El CEIP en el que trabaja Sumatra, al ser un centro de referencia y ser un centro abierto se acerca mucha gente, pero al margen de la universidad como institución. Esto refleja la desconexión entre universidad y escuela, que no se ha visto afectada por la realización de proyectos de investigación. Cuando estos son solicitados por los centros incluyen a alguien de la universidad como referencia porque así lo exige la convocatoria y los maestros y maestras no forman parte de los equipos de investigación universitarios. Distintas razones explicarían estas situaciones: separación de papeles en el trabajo de la enseñanza, predominando aún la visión del maestro no investigador, no se cuenta con este en las investigaciones que se producen en el contexto universitario; los proyectos que se realizan en este contexto tienen otra dirección a las investigaciones que realizan los docentes de primaria y secundaria: investigación desde la práctica para atender a problemáticas reales.

La Consejería promueve proyectos de investigación e innovación, pero al no tener contacto con la universidad se están realizando sin el apoyo de esta.

## **10.2. La formación permanente**

La formación permanente se considera fundamental para no reproducir el estilo docente dominante que favorece una enseñanza tradicional, en el que mayoritariamente el profesorado se ha socializado. Se considera que esta puede desempeñar un papel fundamental en el cambio educativo favoreciendo escuelas inclusivas. Es en este donde se sitúa la labor de las asesorías de formación, entendiéndose que su trabajo consiste en promover la formación en los centros para impulsar procesos de cambio en las prácticas docentes, procesos acompañados para posibilitar visibilizar aspectos que normalmente permanecen ocultos y que dificultan el cambio real; así como en promover procesos reflexivos sobre las propias prácticas. Dicho proceso de acompañamiento no todo el profesorado está dispuesto a asumirlo, no dejándose guiar ni asesorar porque considera

que las asesorías de formación deben tener como cometido la creación de cursos o actividades formativas, es la “cultura de los cursillistas” (Makira, p. 59).

Asimismo, dicho proceso de acompañamiento se ve dificultado porque no hay asesorías de formación suficientes para realizarlo, atendiendo al número de centros con los que trabajan, por lo que tienen que establecer prioridades, realizando mucho trabajo desde el voluntarismo fuera de su horario laboral. Las condiciones en las que trabajan les llevan a afirmar que desde las políticas educativas no hay un interés real en saber cómo se está acompañando a los centros en los procesos de cambio. Al mismo tiempo, si bien Andalucía es una de las comunidades en las que no ha desaparecido los CEP, no se considera que para la Consejería de Educación estos y la formación estén entre sus prioridades. De hecho, la COVID-19, en cierta medida, está haciendo que se apueste en mayor medida por la teleformación, puesto que los centros han podido ser atendidos durante el confinamiento por motivo de la pandemia, apuesta que llevaría a potenciar la formación más técnica.

Las políticas educativas deberían darle más importancia a la formación permanente ya que esta es mejorable y necesita un replanteamiento para realizarla bajo unas condiciones más exigentes, de manera que:

- a) No esté ligada a los sexenios. Se considera poco serio que para el logro de estos se exijan solo 60 horas de formación, que incluso son reconocidos con la participación en planes y programas.
- b) Sea obligatoria y periódica.
- c) Se realice en horario laboral, ya que en la actualidad se puede solicitar un máximo de cuatro días por curso escolar para realizar formación y son muchas las trabas con las que se encuentran. Toda la formación que realiza el profesorado la hace en su tiempo libre, exigiendo un esfuerzo extra que no todas las personas están dispuestas a hacerlo.

La oferta formativa es amplia y el profesorado recurre a ella básicamente para encontrar respuestas a las dificultades que se encuentran en el aula. A pesar de esta amplia oferta se considera que hay mucho desconocimiento, que falta formación porque hay poco profesorado que realmente desea formarse, en el sentido de una formación que afecte a un cambio real de su práctica. Se distingue entre el profesorado que no se cree la formación, no buscándola y realizando esta para obtener los sexenios, y profesorado que se la cree.

En el marco plural de la oferta formativa se pueden distinguir dos líneas:

- a) Una formación técnica, básicamente transmisiva, una formación para aplicar en el aula, respondiendo a la demanda del profesorado que busca recetas para resolver los problemas con los que se encuentra en su docencia. Demanda que se realiza, en parte, por desconocimiento de otras posibilidades.

b) Una formación con otros planteamientos más cuestionadores del modelo dominante de educación. Esta es la que más se echa en falta, una formación para la reflexión de la propia práctica, una formación crítica que lleve a cuestionarse las estructuras escolares y sociales y que tenga como finalidad el cambio educativo y social. Cuando existe esta oferta en muchas ocasiones es incompleta, ya que la reflexión se queda en el plano formativo, faltando la parte práctica. Una razón de esta carencia formativa puede encontrarse en que dicha formación, la que implica una reflexión de la propia práctica, requiere compartirla y pensar sobre ella con otras personas, y no es una formación demandada por el profesorado, se ofertan cursos en esta línea que no atraen al profesorado.

Sumatra señala que los CEP tienen cada vez menos autonomía, muchas cuestiones ya vienen decididas desde Sevilla desde una perspectiva muy técnica. En esta misma línea, Borneo comenta que parte de la amplia oferta formativa viene impuesta en relación a contenidos, ponentes y horas. Básicamente es una formación dirigida a distintos colectivos (profesorado en prácticas, directores ATAL, orientadores), caracterizándose por ser una formación tecnocrática, formal y burocrática y desconectada de las necesidades reales de las aulas, convirtiéndose las asesorías en un “pasador de firmas”

Hay determinadas formaciones que vienen muy, muy, muy marcadas desde Sevilla, y muchas veces marcadas también en cuanto a contenidos, ponentes concretos, muchas veces también en cuanto a horas, en cuanto a todo, el asesor ahí se convierte en un pasador de firmas, como yo digo, es decir, tu función es llegar allí y pasar las carpetas y pasar las firmas, porque ahí no tienes ni voz ni voto, ni nada por el estilo. Eso claro, eso te molesta bastante, te molesta sobre todo cuando ves que están poniendo a determinados ponentes o determinados contenidos que no tienen ni pies ni cabeza, que no estás de acuerdo en absoluto, o incluso, peor aún, es nefasto, es negativo, porque bueno, si una cosa al fin y al cabo, dices bueno, pues quieren hacerlo pues no pasa nada, no es malo, ..., es que hay cosas que yo considero personalmente que son perjudiciales. Entonces claro, cuando te imponen esas cosas, [...] es decir, a mí me mandaron a Granada, por ejemplo, a un congreso, en un hotel de 5 estrellas, con 200 personas para una formación, unas jornadas regionales sobre la ISO9001, la calidad empresarial, es decir... (Borneo, pp. 11-12)

Otra parte de la oferta formativa es propuesta por las asesorías, en esta hay un margen para la creatividad, proponiendo formaciones que consideran necesarias, además de las demandadas por el propio profesorado, porque de no ser así no se realizarían, como por ejemplo la oferta de formación en investigación.

Señalan que en la oferta de formación permanente podría señalarse un antes y un después. Actualmente se considera más tecnócrata, burocratizada, más centrada en cuestiones y procedimientos tecnológicos, que si bien es positivo que partan de las necesidades de los centros no lo es tanto el que se haya visto reducida la oferta formativa referente a la inclusión y a la diversidad, que predomine la tecnología, la estandarización

y las competencias indica hacia dónde se dirigen las políticas educativas. En relación con esta cuestión, se señala que la menor oferta sobre cuestiones de interculturalidad, género (considerando que en temas de coeducación siempre se está empezando), igualdad, etc. está sustentada en la creencia de que se han resuelto determinados problemas; sin embargo, existen los mismos pero se invisibilizan porque se manifiestan de manera diferente, como sucede con la situación del alumnado migrante en relación a la lengua, adquirida por ser migrantes de segunda generación, pero la pobreza continúa y no ha entrado en la escuela. La pobreza lejana produce tristeza, la cercana produce rechazo, razón por la que se invisibiliza. Ha habido un cambio de concepción, de la idea de que la escuela debe contribuir a la mejora, al cambio social, se ha pasado al individuo, la mejora depende de este, aprobará si se esfuerza, creencia apoyada por las propias políticas educativas, que, además, entienden que aprobar es igual que aprender

Pues mira, yo creo que tiene que ver con la política... en Almería por ejemplo, el boom de los inmigrantes no fue hace tanto tiempo, entonces cuando llegan parece que está el problema, cuando te acostumbras al problema, parece que no está el problema, entonces yo creo que ya nos hemos acostumbrado a que esté, y ya...bueno, pues como están ya no hay problema, cuando llegaron era un problema, ‘¿por qué yo tengo muchos? y ¿por qué este no tiene a tantos?, ¿y qué hago con ellos?’, y ahora ya sabes que si no haces nada con ellos, pues tampoco pasa nada. Yo supongo que ya tenemos una segunda generación de alumnado inmigrante, no hay tantos niños dentro de las aulas que no conocen el idioma, sino que ya viene un alumnado que ya sí que conoce el idioma pero que pertenece a un estrato social más bien bajo, entonces ya sería más que temas de lengua, temas de pobreza, de bolsas de pobreza, y no hay una preocupación por eso, te digo que es una cuestión ideológica. Y es verdad que la política social, por ejemplo en Andalucía, bueno y a nivel de España, pero en Andalucía, la política social de los primeros años del gobierno de la izquierda era más fuerte y luego el mismo PSOE ha ido cambiando y no teniendo tan clara su política social, y ahora ya ni te cuento. Entonces ahora ya con la cultura del esfuerzo, desde muy pequeño, ya se sobreentiende que un niño que no alcanza unos mínimos es porque no se esfuerza. Y si el niño no tiene la culpa porque es muy pequeño, la culpa es de su padre y de su madre que tampoco se esfuerzan y le importa un pimiento la escuela y entonces tienes el típico discurso de no tendrán dinero, pero mira el niño que trae un bollicao en vez de traer una manzana, que es barata. Entonces cuando ya tienes esos discursos, volvemos a tener esos discursos, yo recuerdo mis primeros años de maestra de encontrarme con compañeros y compañeras que tenían el discurso que la escuela cambiaba y mejoraba la sociedad que teníamos, y ahora ese discurso lo encuentro en un grupo minúsculo de personas, pero luego encuentro gente muy preocupada, gente muy joven, que te dice, ‘bueno, pero ¿cómo lo vas a probar, si no sabe?’ Pero vamos a ver, si es un niño de 6 años, qué más te da aprobarlo que suspenderlo, pero cómo lo vas a aprobar. No, tú lo que no puedes hacer es engañar a su madre cuando viene, y decirle: ‘mira tu hijo es de sobresaliente, un



niño que lo sabe hacer todo’, pero ¿por qué tienes que decirle a ese niño, tú estás por debajo de otros? o ¿por qué tienes que hacerle repetir un curso, cuando sabes que no va a solucionar nada? Entonces el tema por ejemplo de la evaluación, como no calificación, también es algo que yo veo que estamos en un momento social que la gente no se preocupa tanto, no es que no se preocupen, pero que la culpa de que estos niños no vayan para adelante..., pero que hemos llegado a convencer a la Administración de que haga una ley donde ponga que las PT y las de apoyo tienen que entrar en el aula y que, hemos conseguido, yo creo que ha sido una petición de personas que hemos dicho lo que funciona en las aulas es que las maestras estén dentro, que los niños estén con su compañeros y nos sacarlos fuera. Y ahora que lo hemos conseguido a nivel legal, pues no a nivel de discurso de la gente de a pie, es como: ‘bueno es un recurso, pero si al final si no quieren, si al final no quieren trabajar, si es que no le da la gana, si es que yo no puedo con él’, pero es que ese discurso lo tienes con las familias, tienes madres que te dicen que no pueden con un niño de 6 años. (Sumatra, pp. 73-74)

Este cambio de mirada, de la escuela al individuo, explicaría en parte las formaciones que en mayor medida se demandan: gamificación, educación emocional y neurociencia, disciplina positiva y mindfulness, que muestra la entrada de la psicología positiva en la educación para la formación del sujeto neoliberal y lo que está de “moda en innovación”. Una innovación que busca la visibilidad como signo de distinción de un colectivo que no tiene posibilidad de promocionar en una carrera docente, innovación que no lleva al cuestionamiento de la práctica ni a un cambio real

... que a mí los planes y proyectos nunca me han gustado porque han ido generando centros que hacen unas cosas y centros que no, pero bueno, han sido unos años del Plan de Igualdad, del proyecto de bibliotecas, de por ejemplo del PLC..., de intentar incluir cosas interesantes en educación. Y en cambio ahora sí que es verdad que ves más eso, cosas que llaman la atención, como muy vistosas, pero cuando te metes en el fondo pues ni caben todos ni... Yo recuerdo por ejemplo en Twitter una persona que además tiene mucho gamificando y una de las fotos la amplió para ver la actividad de la gamificación y estaba todo chulísimo, con personajes del medievo, pero en realidad los premios eran hacer una hoja entera de sumas y rectas y entonces yo decía, bueno pues sí, los niños se lo pasarán guay con el caballero, pero realmente no está ahí generando un espíritu crítico ni..., al final es todo motivación extrínseca, no va más allá. Luego hay experiencias de gamificación muy buenas, pero que lo que le llega a la gente al final es un poco eso. (Sumatra, pp. 3-4).

La formación más demandada se corresponde también con la línea 1 del III Plan Andaluz de Formación del Profesorado, destacando el trabajo por competencias, los estándares de aprendizaje, las programaciones (UDI), el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, el aprendizaje servicio, las herramientas TIC, atención a la diversidad, abordándose de manera acrítica el uso de metodologías, quedándose en el

empleo de las herramientas sin un cuestionamiento de fondo y sin un planteamiento de hacia dónde se quiere encaminar la práctica educativa. No obstante, se señala que se están realizando trabajos por proyectos y por competencias desde planteamientos más críticos, aunque sean minoritarios.

Todas las modalidades de formación permanente (grupos de trabajo, cursos, formación en centros, escuelas mentoras) se consideran interesantes, todas aportan a la formación que se realiza, si bien consideran como un problema la falta de reflexión sobre las propias prácticas a través de la cual se pueden transformar las creencias docentes.

De las distintas modalidades formativas, las asesorías en formación consideran que deben poner el foco en las autoformaciones (formación en centros y grupos de trabajo) de los centros como procesos formativos que pueden promover el cambio y la mejora educativa, ya que son formaciones hechas a medida de los centros y posibilitan la discusión y la reflexión. Han incrementado las solicitudes de formación en centros y las asesorías, como se ha señalado anteriormente, no tienen tiempo material para realizar el seguimiento y acompañamiento que requieren estos procesos formativos (cada asesoría tiene 17 o 18 centros), por lo que priorizan para hacer un acompañamiento más continuado, atendiendo a criterios que consideran relevantes con respecto a otras formaciones. Este fue el caso de una experiencia piloto que comenzó en el curso escolar 2015-2016 con una duración de cuatro años, con el objetivo de iniciar un proceso formativo acompañado que incidiera en los pensamientos y creencias del profesorado de manera que tuviera repercusiones en la práctica de la educación inclusiva. Es decir, analizar la cultura, la política y las prácticas existentes en los centros como base para elaborar un plan de mejora en el que se concretarían prácticas para desarrollar en las aulas. Se inicia a configurar el itinerario y a trabajar en profundidad el *Index for Inclusion*, junto con otro profesional del campo de la educación inclusiva y que había desarrollado el *Index for Inclusion* en otros centros. Se comenzó en primer lugar con la fase de sensibilización dirigida a los equipos directivos de los centros, que trasladaría a los Claustros de profesorado para que decidiera si era viable iniciar el itinerario. Un centro decidió comenzar, así que durante el primer año se llevó a cabo la sensibilización del profesorado, alumnado y familias, se analizó la realidad del centro, continuado el segundo año con la elaboración del plan de mejora y durante los dos últimos se fueron realizando las prácticas recogidas en dicho plan. Para el desarrollo de las distintas fases, análisis y propuestas, se formaron comisiones mixtas (alumnado, profesorado y familias) para implicar a toda la comunidad. El acompañamiento realizado por las asesorías de formación ha sido permanente, organizando sesiones explicativas sobre la experiencia, contando con personas invitadas; atendiendo a las necesidades que iban surgiendo, observando el trabajo en las aulas, etc. De esta formación en centros, sí pueden afirmar que han observado un cambio en las creencias de las personas que se vincularon desde el principio en esta experiencia formativa, cuestionándose de forma permanente su práctica.

Es la formación en centros la que permite incorporar al nuevo profesorado en la filosofía y dinámicas de trabajo de Comunidades de Aprendizaje en el IES en el que trabaja Borneo, así como otras necesidades relacionadas con la formación en convivencia (prevención y mediación) en la que participan profesorado y alumnado.

En el CEIP en el que trabaja Sumatra se solicita formación en centros como estrategia para que el profesorado se forme en las líneas pedagógicas del Proyecto de Centro, para ello se dota de contenido formativo las reuniones de ciclo, realizando ciclos formativos. Han realizado diversas formaciones en el centro, entre ellas: Proyecto Lingüístico en Centros y trabajo por competencias.

La potencialidad de este tipo de formación para su incidencia en la realidad viene limitada por:

- a) No hay continuidad formativa.
- b) La inestabilidad de la plantilla del profesorado no permite finalizar las formaciones iniciadas.
- c) Reticencias por parte del profesorado a realizar este tipo de formación o a implicarse en el grado que lo requiere para producir cambios reales.

Los grupos de trabajo, otra modalidad formativa, se constituyen por motivaciones muy diferentes. Señalan que hay grupos de trabajo muy interesantes y otros se forman para el reconocimiento de los sexenios, no dejándose guiar por las asesorías de formación.

Esta modalidad de formación favorece que el profesorado se convierta en investigador de su propia práctica, considerando que es un aspecto que falta a la formación en general. Además, aun está muy instaurada la creencia docente de que es otra la persona la que debe investigar, que investigación y acción son dos prácticas diferentes no conectadas, siendo a los maestros y a las maestras a quienes les corresponden el campo de la acción. Asimismo, para el profesorado es difícil compaginar el trabajo de investigación que supone un proyecto de investigación aparte de su trabajo de aula por el tiempo que requiere, denotando que indagación y acción no están interrelacionadas.

La modalidad de formación de escuelas mentoras es considerada una de las mejores propuestas de formación, que permite conocer las prácticas de otros centros y salir del aislamiento. No obstante, se señalan los siguientes aspectos a mejorar en la concepción y organización de esta modalidad formativa:

- Reconocimiento del tiempo que se invierte, especialmente para los centros receptores, ya que implica realizar mucho trabajo en horario no lectivo para la preparación de la visita.
- Acompañamiento posterior a la visita para realizar un seguimiento.
- Realizar un plan de transferencia.

- Dos visitas, siendo posible una tercera, por parte de los centros Telémaco se consideran pocas. Debería facilitarse una movilidad más fluida.
- Sustituir al profesorado durante los días que realizan las visitas.
- Mayor concreción de los aspectos a trabajar con un mayor acompañamiento.
- La visita no debería realizarla solo dos docentes, el coordinador y la jefatura de estudios, ya que hay claustros muy numerosos y la información no termina llegando a todo el profesorado, por lo que habría que ampliar el número de personas que visitan los centros, dando la posibilidad de organizarlas por ciclos. - Crear algo conjuntamente las escuelas mentoras y los centros Telémaco.

Estas propuestas tienen como objetivo que no sea una propuesta formativa que promueve el activismo por parte de la administración educativa, la cual crea muchas ofertas a las que se le realiza poco seguimiento, no reparando en el proceso y ni en los efectos reales de sus políticas.

Las redes de intercambio de prácticas educativas son espacios para compartir experiencias, hecho que consideran fundamental. Sin embargo, les resulta de mayor riqueza las redes no institucionales, las redes no formales tienen más valor para su formación, ya que se están en ellas por interés personal y profesional, no hay ningún tipo de credencialismo, no se pertenece a ellas para cubrir un expediente, se está por convicción; además, no hay ningún trámite burocrático.

Por último, se señala que la formación de Planes y Programas está muy estancada, considerando que la repercusión de estos en relación al cambio educativo y la equidad ha sido escasa, ha consistido más en hacer añadidos al no incorporarse realmente en el currículum.

En relación a la repercusión que tiene la formación permanente sobre la propia práctica educativa se desconoce si realmente esta cambia. Para tener este conocimiento debería haber un proceso de seguimiento para ver cómo influye en el centro y en el aula. Cambio que puede verse dificultado si se considera que mayormente se realiza formación de tipo individual, no tanta como centro, que es la que realmente puede modificar e incidir en la vida del centro, en su organización y en el currículum. Asimismo, es difícil que la formación permanente incida en la realidad sin un cambio real de las creencias del profesorado.

Se considera que para que la formación permanente incida realmente para una práctica educativa equitativa, la formación debería ir ligada a la evaluación de la práctica del propio profesorado

Esto es un debate súper largo y muy interesante, porque desde el año..., al menos desde el año 2007 que yo estaba en el CEP se planteaba la necesidad de que la formación tenía que ir ligada a la evaluación del profesorado y la evaluación de las prácticas, incluso si me apuras a la evaluación del alumnado,

porque claro, que se gaste este dineral de recursos en formación, vamos estoy pensando solamente en eso, en lo más tangible pero vamos también podamos hablar del contenido, que se gasten todos estos recursos, que se hagan todos estos esfuerzos, tengamos toda estas infraestructuras creadas para que luego no haya relación con la práctica y no haya una mejora palpable y una mejora objetiva del asunto, pues es una pérdida de tiempo, y es tremendo, y es terrible, y es tristísimo. Entonces yo sí creo que la formación del profesorado no debería quedarse ahí, no debía de quedarse en hago este grupo de trabajo y ya está lo he terminado y tengo mi certificado. No, no, no, no, no señor, no señora, usted ha hecho este grupo de trabajo, entonces usted se compromete a aplicar, vale vamos a dejar margen, ¿qué prefiere usted aplicar de aquí?, vale pues esto, esto y esto, vale pues dentro de un año venimos y lo vemos. Así creo que debería de ser,..., pues sí pues hago la formación en grupos de trabajo, mi certificado y ya me olvido, nunca más ni sé, ni hablo, ni me interesa el tema porque yo tengo mi certificado que es lo que yo quería, para mí sexenio, que por cierto es ridículo, es decir, se nos piden 60 horas cada 6 años de formación, y me parece que es ridículo, y no solamente eso, sino que esas 60 horas si tú te metes en proyectos de coeducación, de escuela de espacios de paz, pues a lo mejor ya te dan 10 o 20 hora por cada uno de esos, con lo cual tú te puedes pegar 6 años sin hacer ni un solo curso, ni uno. (Borneo, p. 84)

Asimismo, la formación para la equidad educativa debería ser obligatoria, ya que no todos los profesionales de la educación se la creen. Además, debería tener un enfoque transversal y realizarse junto a las familias, ya que actualmente dicha formación queda en el plano de la sensibilidad y de la conciencia personal.

La inclusión se trabaja más por el posicionamiento de ciertas asesorías formativas, no porque realmente sea un cometido de las políticas educativas. Se trabaja, desde algunas asesorías, para formar a un profesional reflexivo, pensar críticamente sobre la práctica, indagando sobre el marco interpretativo, es decir, qué se entiende por inclusión, qué se entiende por igualdad, ya que dependiendo del concepto que se tenga se solicitará la formación con una u otra intención.

### **10.3. Conexión entre la formación inicial y la formación permanente**

No existe una conexión entre la formación inicial y la formación permanente, entendida como coordinación, como un proyecto conjunto en el que se potencien y se retroalimenten ambos tipos de formaciones. Actualmente siguen caminos diferentes, las propias políticas educativas han separado ambas formaciones, dando pocas facilidades para acceder a los centros públicos, burocratizando en exceso la solicitud de permisos

... a nosotros nos decían desde la Delegación que no se podía permitir el paso a nadie ajeno y que si alguien iba a investigar, pues había que pasar primeramente por otra responsabilidad, a jefa de servicio y todo esto, y no

podías entrar, es decir, que también ahí está muy limitado, entonces ahí tú ves claramente que difícilmente con toda esta estructura... (Eubea, p. 41)

... sino que además también se pone muchísimas trabas en ese sentido, esto lo digo ya por mi experiencia en los CEP, no puede un CEP decir abro..., no tienen autonomía para hacerlo, tienen que pedir autorización y son 1000 pegas para hacer cualquier cosa junto con la Universidad. (Borneo, p. 74)

La conexión existente es puntual, meramente formal y burocratizada, basada en la certificación y homologación de méritos, una vez que se han impartido cursos por parte de docentes universitarios en el marco de la formación permanente.

Consideran que debería existir entre la formación inicial y permanente una estrecha relación, ser un proceso de continuidad para abordar debilidades de la formación inicial respecto al escaso conocimiento de las distintas estrategias metodológicas, las dificultades de aprendizaje y cómo abordarlas desde la inclusión, permitiendo la colaboración con los centros educativos que facilitaría conjugar la formación teórica con la práctica.

#### **10.4. El acceso a la profesión docente: el “MIR educativo”**

El MIR educativo en principio no es un procedimiento que convenza como modelo de acceso a la profesión docente. Para adoptar una postura ante esta propuesta se necesitaría más información, es decir, conocer la concreción de cómo se desarrollaría y cuál sería la finalidad real del mismo. Si el MIR educativo va a suponer que un profesor o profesora que ha superado las oposiciones de acceso esté dos años en prácticas con menor sueldo, y realizando el mismo trabajo que otro docente, se estaría en desacuerdo. Este procedimiento lleva a plantearse quién evaluaría el MIR y bajo qué criterios. Si fuera una evaluación democrática en la que participa la comunidad educativa tendría su sentido.

Hablar del MIR educativo lleva a cuestionarse el sistema de acceso tanto a la formación inicial como a la profesión docente.

Por una parte, el acceso a los estudios de Educación debería ser más selectivo para que entren los mejores, las notas de corte más altas, que si bien no aseguran un estilo docente favorecedor de la democracia en los centros y de la justicia, sí indican que las personas que los han solicitado quieren realizar dichos estudios porque podrían entrar a cursar cualquier otra titulación. No obstante, es una posición no compartida, sería la persona la que debería tomar la propia decisión durante su proceso formativo de que su profesión no es la de enseñante y no las calificaciones

... la nota, no te garantiza, una buena nota no te garantiza que una persona, que sea una buena educadora. [...] ... yo sí sé que creo que no todo el mundo vale para maestro, también creo que las oposiciones no son una buena selección...yo creo que las carreras al final, pues cada uno debe estudiar lo que

cree, y que durante el camino, una buena carrera tendría que ser tan buena, que tú te des cuenta que no sirves para eso o que sí sirves para eso. (Sumatra, p. 68)

Por otra parte, acceder a la profesión docente por un sistema de oposiciones que obliga a memorizar un número importante de temas y realizar un ejercicio que separa la teoría de la práctica no tiene sentido si se desean profesionales críticos y reflexivos, reflejando la visión dominante de la profesión de enseñante como transmisor de conocimiento. Tendría que ser por currículum y por el propio desempeño docente por medio de una evaluación democrática

... fijate yo optaría porque el acceso de la función docente fuera prácticamente con el currículum, es decir facilísimo entrar, es decir, tú tienes..., venga pues necesitamos..., no sé eh 1.000 interinos, pues venga candidatos, y los 1.000 mejores para adentro, pero ahora te voy a evaluar durante 2 años, que ahí es donde entraría la parte del MIR digamos, ahora te voy a evaluar. Claro, quién evalúa, quién evalúa, esa es otra, eso es otro de los problemas del MIR, porque si la evaluación la van a hacer como acostumbran a hacerla inspección educativa en solitario, o contando con vete tú a saber qué tutor y vete tú a saber qué director, vete tú a saber qué centro, pues eso tampoco vale para nada de nuevo. Esa evaluación yo creo que la mejor forma de hacerlo sería hacer una evaluación democrática, es decir, una evaluación conjunta en la que interviniera tanto el alumnado, como la familia, como el resto del profesorado, como el equipo directivo y la inspección. Yo creo que cuando esas cinco partes dicen claramente que alguien vale para profesor es bastante probable que valga. Y si estas cinco partes, por unanimidad, dicen que alguien no vale como profesor, yo creo que no vale. Y... habría que poner algunos ítems o habría que consensuar cómo, aunque yo no soy de ítems, soy más de reunirnos y de hablar y lo cualitativo, es decir, me da igual la manera en la que lo exprese un alumno o un familiar, que uno es buen profesor o mal profesor, pero que lo exprese y que al final se recogieran todas esas aportaciones y esa fuera la evaluación del profesor. Y añadido, no solo del que va a entrar, sino también de los que estamos, es decir, yo eso no lo haría a los 2 años para el que acaba de entrar, sino luego también a los 2 años o a los 4 años y así sucesivamente hasta el final de su carrera. (Borneo, pp. 78-79)

En principio, y considerando lo anteriormente expuesto, el MIR educativo no se vería mal si realmente fueran dos años de prácticas de verdadero acompañamiento, sin tener la responsabilidad completa de un aula. En estas condiciones, además, se favorecería a mejorar el número de profesorado en los centros, permitiendo la doble docencia. Pero si el MIR va a consistir en extender a dos años el año de funcionario en prácticas que existe en la actualidad, tiempo en el que la tutorización es nula, se reduce a realizar una programación de aula para la inspección educativa, ya que es quien la evalúa, no se estaría de acuerdo puesto que es un puro trámite y no se le da la importancia que tiene, siendo muy pocas las personas que no superan el año de funcionario en prácticas cuando la realidad muestra que no todas están preparadas para el desempeño de la labor docente,

lo que refleja el escaso valor que se le da a la profesión docente desde la propias políticas y administraciones educativas

Y que esto que llamamos el funcionario en prácticas, el funcionario en práctica es también otra falacia yo creo del sistema, porque también está muy mal organizado, realmente no hay un acompañamiento de funcionario en prácticas, realmente te sueltan en una clase, te asignan legalmente a un tutor o tutora compañera que le puedes consultar, pero eso realmente no es un funcionario en prácticas, para mí un funcionario en práctica es que yo te cojo y tú te vas a la clase de menganito y estás todo el año con ella, y está todo el año viendo cómo trabaja y vamos cambiando los roles y te voy acompañando..., pero eso que yo estoy en un aula y tú estás en otra aula en los mismos tiempos en los que difícilmente podemos compartir, que lo único es que cuando cambia al recreo o en las tutorías nos hablemos de cómo te ha ido o tú me pases tu proyecto lo mire y te lo revise y te aporte, poco tiene que ver con un funcionario en prácticas, realmente es un funcionario total porque está con una responsabilidad como el otro... (Eubea, p. 40)

... pero yo creo que el trabajo del profesor tendría que tener muchísimo más fácil la entrada de lo que lo tiene ahora y también muchísima más fácil la salida, es decir, aquí no puede ser que uno porque apruebe unas oposiciones totalmente desconectadas de la realidad del aula, ya uno da igual lo que haga, lo que yo vengo diciendo todo el rato, o sea da igual, te puedes dormir en los laureles que tú ya hasta los 65, hasta los 60 tiene garantizado tu sueldo y..., da igual todo. Entonces yo creo que se podría buscar sistemas de acceso mucho más garantistas y mucho más..., a ver tú funcionas bien, pues quédate, tú no funcionas pues mira chico o chica, bueno pues hay más vida fuera de la escuela... (Borneo, p. 77)



## **Estudio de Caso II. La Dirección de Centro y sus Territorios. Una cartografía interseccional.** Rosa Vázquez Recio y Guadalupe Calvo García (Universidad de Cádiz).

### **Introducción**

El documento que se presenta toma como eje central la dirección de centro, desde donde se abordan los aspectos que vertebran y dan sentido al proyecto de investigación *Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente (NUPE)*, tales como autonomía, participación, equidad, formación del profesorado, gestión. Se ha analizado la “dirección escolar” tomando una realidad educativa de la ciudad Cádiz, el centro de Educación Infantil y Primaria “Fernando Quiñones”<sup>3</sup>. Focalizar el estudio en una realidad concreta se justifica por las posibilidades que nos ha ofrecido para el abordaje del tema, pero también, por el interés de partir de una realidad educativa singular que se presenta como un *acontecimiento situado* en su constituirse en la vida cotidiana.

En lo que sigue se presentan dos bloques: el primero se centra en la contextualización y en el centro, y el segundo, en el análisis de la dirección recorriendo los territorios que configuran su cartografía, todo ello desde una mirada interseccional.

### **I. La realidad educativa: el CEIP Fernando Quiñones**

Al fondo de La Caleta, a sus espaldas, se curvaba como una herradura el blanco balneario fin de siglo, y ante sus ojos, lejano e inaccesible tras las almenas del viejo fuerte militar, el faro metálico se levantaba al sol igual que una estilográfica flamante, disonando en la antigüedad del paisaje, del agua alegre y los roquedales negruzcos. Esa tarde fue cuando el hombre se lo dijo.

-Es bueno el viento éste, pero para bañarse no.

Fernando Quiñones, *Viento del Sur*

El CEIP se ubica en Cádiz (capital), en la zona del llamado casco antiguo. La ciudad cuenta con 116.979 habitantes empadronados (INE, 2019). La pérdida de población junto con el importante proceso de envejecimiento de la ciudad son dos factores que inciden en el tejido social y productivo de la ciudad. El centro, de titularidad pública, se encuentra enclavado en la zona de La Caleta, en el conocido barrio de la Viña, delimitado entre las calles La Rosa, Sagasta, Campo del Sur y Duque de Nájera. En términos poblacional, es uno de los barrios gaditanos que más ha sufrido la reducción de población, pues en una década ha perdido en torno al 19%, si bien es una de los barrios más densamente poblados, con, aproximadamente, 30.000 habitantes por km<sup>2</sup>. La zona en la que se encuentra la escuela, también cuenta con centros universitarios y espacios culturales (el Castillo de San Sebastián, el Castillo de Santa Catalina, la Cárcel Real, la Casa de Mora, el Balneario de la Palma, el Centro sociocultural La

---

<sup>3</sup> Nombre ficticio.

Viña, la Peña flamenca Juanito Villar, el Espacio Literario Fernando Quiñones), y le acompaña el emblemático árbol del Mora, un ficus centenario.

Cuenta con comedor escolar, plan de apertura, aula específica de atención al alumnado, biblioteca, actividades extraescolares, participa en el programa Cantania, organizó la I Olimpiada Escolar en el 2018. El director actual lleva en el cargo dos candidaturas. Actualmente están llevando a cabo un proyecto en el que el arte se convierte en el centro del trabajo en la escuela y a todos los niveles. Los viernes están dedicados a realizar actividades diversas del proyecto, y no a las asignaturas en su horario reglado. Es un proyecto innovador que trabaja tomando en cuenta la cultura popular del barrio; la preocupación de la dirección por el alumnado y las familias se hace patente en las acciones como en los planteamientos curriculares y de gestión. El director del centro es un buen conocedor de la legislación educativa (se ha preparado, además, para el cuerpo de la inspección), lo que le sirve y ayuda para buscar los modos de garantizar una educación digna y de calidad al alumnado del barrio que se encuentra en situaciones difíciles y complicadas (riesgo de pobreza y exclusión social).

aquí venía un padre, eso se lo he contado muchas veces a Rosa, que me decía, “Enrique<sup>4</sup> no le mande mucha tarea porque a las cinco de la tarde yo tengo que apagar las velas... En esa esquina (señala a la ventana), ahí, en esa esquina, una casa con velas, a las cinco de la tarde. “Yo no tengo dinero para velas y a las cinco se va la luz, y la niña hace tareas hasta las cinco... esto, traía la tarea, “Chiquilla Manoli, cuando hay que hacer las cosas, ¿por qué las dejas a la mitad? La criatura [...], no te va a decir “maestro porque no tengo luz, picha”. “Yo puedo poner la lavadora una vez a la semana” ... esas cosas van pasando y nadie ve ná (Director).

porque yo tengo aquí chiquillos que no tienen para desayunar, para merendar, para zapatos, y te jode, te molesta, a mí me duele esas cosas (Director)

Según el índice socioeconómico y cultural (ISEC<sup>5</sup>), el centro alcanza un valor de medio-bajo (0.20-0.40). En este sentido, luchar contra estas situaciones constituye uno de los caballos de batalla de la dirección, dado que el escenario social, cultural y económico en el que se halla enclavado el centro está marcado por las desigualdades (sociales, culturales, económicas), que se manifiestan, inevitablemente, en la escuela, y como señala el director: “aunque el porcentaje puede ser pequeño, para mí es significativo, porque, entre otras cosas, yo estoy en este colegio donde pasa eso” (Director).

El centro se acoge al Plan de Solidaridad y Garantías Alimentarias<sup>6</sup> (SYGA) para cubrir las necesidades alimentarias del alumnado que se encuentra en situación de exclusión social o en riesgo de padecerla, que para poder cumplir con su objetivo y que , el director se ve en la tesitura de “hacer trampas” para que, realmente, los niños y las niñas puedan tener una

---

<sup>4</sup> Nombre ficticio asignado al director.

<sup>5</sup> Este índice se llama *Economic, Social and Cultural Status* (ESCS) en PISA.

<sup>6</sup> El Plan SYGA es un programa de refuerzo de la alimentación infantil. Intervienen en el plan de manera coordinada la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación, la Consejería de Educación y Deporte y los Ayuntamientos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

alimentación saludable, o al menos, tener cubierta alguna de las comidas y de manera adecuada.

aunque la ley no me habilite, yo no puedo mirar para otro lado, ¿sabes lo que te digo?, no puedo permitir que mi alumnado del Plan SYGA, que es un plan de garantía alimentaria, esté desayunando y merendando con 1,17 euros al día, porque el hijo del consejero no merienda con 1,17 euros al día, pues entonces mis alumnos tampoco pueden hacerlo. Entonces, ¿qué he hecho? He hecho buscar alternativas (Director).

Desde este acercamiento al centro y a su contexto, es posible concretar aspectos considerando dos dimensiones: una de carácter externo, y otra interna.

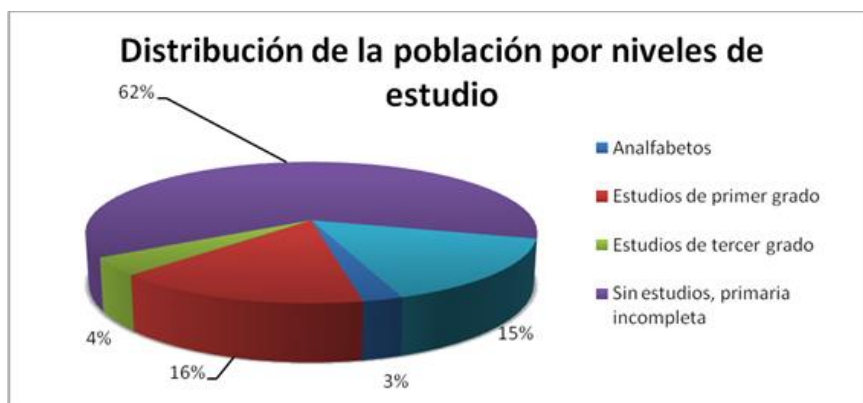
a) **Dimensión externa.** El CEIP está enclavado, como se ha indicado antes, en el barrio de la Viña, un barrio y zona con una larga historia. El nombre del barrio está vinculado a sus orígenes, pues era un lugar donde se cultivaba la vid. El auge del comercio en Cádiz, a partir del siglo XVIII, que ocasionó un incremento demográfico, llevó a la edificación de la zona. Sin embargo, debido a su ubicación, alejada del puerto (pero no del mar), no fue de interés para los comerciantes. Sus habitantes fueron personas pertenecientes a clases populares y dedicadas a la pesca en la playa de La Caleta. De este modo, el barrio se convirtió, desde sus orígenes, en un territorio que acogió a una población humilde, de clase trabajadora y con un nivel socioeconómico bajo. Desde el principio, este barrio adquirió un carácter periférico y las circunstancias que se dieron en su proceso de configuración, lo han marcado; “cicatrices” de un devenir histórico que han condicionado la vida de sus habitantes, y le ha determinado una identidad singular.

En el barrio domina las conocidas casas de vecinos, aunque no es una particularidad exclusiva de esta zona, ni tampoco la única tipología habitacional, pues cuenta con otro tipo construcciones. Esta mezcla de edificaciones, las casas de vecinos con la construcción de pisos, también revela las diferencias en las condiciones de habitabilidad: por una parte, esas casas de vecinos que configuran un conjunto de viviendas envejecidas, y por otra, las casas y los pisos del pasado siglo y del actual (algunos son fincas –casas de vecinos- rehabilitadas). Esta combinación hace llamativo el contraste, revelando, al mismo tiempo, la existencia de infravivienda en la zona (condiciones de habitabilidad impensables en el siglo XXI). El barrio cuenta con un total de 2.184 viviendas. Por otra parte, casi un 50% del total de viviendas del barrio se encuentran entre los 60m<sup>2</sup> y los 90m<sup>2</sup>, un 38,3% no superan los 60 m<sup>2</sup> y 15% superan los 90m<sup>2</sup>.

Como apuntábamos antes, la zona cuenta con unos 30.000 habitantes, y puede ser considerado como uno de los barrios gaditanos con mayor densidad de población del casco antiguo de la ciudad, no exento, de todas formas, de la pérdida progresiva de habitantes que busca el futuro en otros lugares, no ya en la propia ciudad, sino fuera. Este hecho hace que haya señas evidentes de envejecimiento poblacional. Hablando del conjunto y situándonos en los conjuntos poblacionales extremos, la población de mayores de 65 años representa el 18,79% y la población de menores de 14 años, el 11,19%. Respecto a los niveles de estudios, se sitúa por debajo de la media de la localidad. El 62,42% de la población carecen de estudios,

y el 3% de la población es analfabeta (Figura 1).

Figura 1. Distribución de población del barrio de la Viña por niveles de estudio.



Fuente: Datos ofrecidos por la dirección del centro

Como último dato a destacar de esta dimensión externa de la escuela, su población posee una baja cualificación profesional. Se dedica, fundamentalmente, al sector servicios y al sector portuario. La actividad económica del barrio se centra, básicamente, en comercios como pueden ser panaderías, tiendas de alimentación, carpinterías, talleres de reparación, bares, etc.

#### b) **Dimensión interna.**

El edificio del centro fue construido en 1941, hecho que se deja ver en el deterioro del mismo. Si bien ha habido constantes intervenciones para su mantenimiento por el Ayuntamiento, siguen existiendo carencias muy básicas que inciden en el funcionamiento de la escuela (la climatización en las aulas, la instalación eléctrica, el deterioro de la fachada y del herraje de las ventanas, etc.).

Atendiendo a sus espacios, dispone de un total de once aulas, a las que se les suma: a) aula específica de plurideficiencias, b) un aula de música, un aula para tecnología de la información y la comunicación, c) aula de psicomotricidad, d) aula destinada a ludoteca, e) aula destinada a refuerzo pedagógico y f) aula temporal de adaptación lingüística. Además, cuenta con un salón de actos (capacidad para ciento cincuenta personas), una sala del profesorado, con un espacio para reuniones de Claustro y Consejo escolar y otro para las actividades diarias del mismo, dos aulas más pequeñas, una destinada a la labor de orientación y otra como seminario de Religión. Asimismo, cada miembro del equipo de dirección dispone de un espacio. Sus zonas de patio destacan por su amplitud, destinando las mismas a las diferentes etapas, salvo una en la que se ubica el almacén de material para el área de Educación Física.

Por otra parte, cuenta con un espacio de biblioteca en la que se llevan a cabo actividades diversas (exposiciones, audiciones e incluso actividades durante el periodo del recreo). La ubicación del centro, que le permite tener una zona abierta al mar (la playa de la Caleta), hace que la iluminación y la ventilación, en términos generales, sea adecuada. Como decíamos al inicio de esta presentación del caso, una de las particularidades del centro es su vínculo con

la comunidad (barrio) y su apertura a la misma. Ello explica el hecho de que el centro permanece abierto, una vez concluida la jornada escolar, para que puedan ser usadas sus instalaciones. Pero no solo a la gente del barrio, sino también a otros centros de la zona. En sus espacios se realizan ensayos de agrupaciones musicales, actividades de ludoteca, encuentros de asociaciones de vecinos, etc., y en verano, el patio principal de la escuela se convierte en el espacio para actuaciones vinculadas a diferentes asociaciones sin ánimo de lucro. También lo indicábamos antes, la escuela cuenta con un comedor que es de gestión directa, donde se atienden actualmente a unos 85 niños y niñas.

El Claustro del profesorado se compone de diecisiete docentes. La gran mayoría tiene allí su destino definitivo, si bien en los últimos cursos escolares se ha producido cierta inestabilidad en la plantilla por motivos administrativos. Sin entrar en cuestiones específicas, cabe destacar que el centro cuenta con un profesorado que apuesta por actuaciones innovadoras; eso sí, de manera un tanto individual y personal, y no como un sentir colectivo y unánime. Pese a ello, podemos decir que es una escuela que apuesta por la innovación y por un ejercicio docente comprometido con una educación de calidad para todo su alumnado y que hay una predisposición a la colaboración y al trabajo en equipo del profesorado. En estas cuestiones mucho ha tenido que ver la dirección, pues ha jugado un papel clave. Podemos decir que el emblema de la escuela se ha gestado desde un sentir democrático para el “pueblo” contando con el “pueblo”.

Respecto al personal no docente, el centro cuenta con una monitora escolar, una monitora de educación infantil, una monitora de educación especial, una conserje y un cocinero y tres ayudantes de cocina que atienden el servicio de comedor. A ellas, se les suma el personal de limpieza. También el centro cuenta con una Asociación de Madres y Padres del alumnado cuyo funcionamiento es óptimo, y la implicación de las familias se ha ido incrementando progresivamente siendo positivo el balance.

Centrándonos en el alumnado, un aspecto destacable es la diversidad en cuanto a la procedencia social del alumnado. El número se aproxima a 180, si bien en la mayoría de los niveles no se alcanza la ratio máxima por aula. Aunque la escolarización se produce dentro de lo que puede estimarse adecuado, en los últimos años la tendencia se ha visto, en cierto modo, alterada. Ello se debe a la incorporación tardía al sistema educativo por motivos de inmigración, por problemas familiares graves vinculados, fundamentalmente, a la desestructuración familiar. En estos casos, el desajuste y el desfase son notorios.

Ese compromiso mencionado y la predisposición a la colaboración y al trabajo del equipo docente conectan con el papel que se le otorga al Proyecto Educativo, que ha virado hacia un proyecto sentido como propio, con una identidad genuina, apartada de materias curriculares diferenciadas y atadas a los libros de texto. En este sentido, en los últimos años se ha venido produciendo un cambio en la forma de trabajar el currículo vigente. La participación del centro en el Proyecto MUS-E ha servido de plataforma y motivo para promover un cambio metodológico que redunde en los resultados académicos del alumnado. También ha incidido de manera positiva en esta revisión del Proyecto Educativo, el trabajo coordinado y conjunto entre los centros de la zona, la inspección y el CEP.

Es un centro comprometido con la inclusión, la justicia y la equidad, e intenta dentro de todas sus posibilidades, y más, como se expondrá posteriormente, hacer estos principios realidad. Unos valores que se trabajan en la escuela porque para la dirección y el profesorado es fundamental crear conciencia social; solidaridad frente al individualismo.

Aquí, el día de la paz, llevamos un mes recogiendo ropa, los alumnos se la llevan a su casa, la lavan, la clasifica por estaciones, por color, después se hacen paquetes y después ellos mismos van a Virgen de Valvanuz<sup>7</sup> y se entregan las ropas ¿eso crea conciencia? Sí ¿eso está en el currículum? No, entonces tengo que contar con la buena voluntad de que un maestro, una maestra porque yo no puedo exigirle (Director).

## II. La dirección de centro y sus territorios: Una cartografía interseccional

La dirección de centros sigue siendo un asunto central cuando nos situamos en el marco de las políticas educativas y de la gestión de los centros escolares, tanto a nivel nacional como internacional; no parece posible abordar las mismas sin utilizar la vara de medir de organismos como la OCDE, resultaría una osadía no hacerlo. Pensar en la dirección de centros es afrontar una tarea compleja, porque la dirección es, en sí misma, de tal naturaleza, sobre todo cuando la analizamos desde la interseccionalidad de dimensiones, factores y determinantes que intervienen en su configuración, que sobrepasan lo normativo y lo normativizado; máxime, además, cuando estos rasgos experimentan concreciones como consecuencia de la traducción y la interpretación que los agentes educativos realizan sobre el terreno de la realidad escolar. La aplicación de la norma encierra su propia trampa, solo hay que saber leerla para encontrar la forma para que las escuelas marchen, otra cuestión es cómo lo hacen. Es, en este punto, donde empiezan a bifurcarse las realidades y las direcciones escolares, generando no modelos sino posibilidades idiosincrásicas situadas. Esta visión permite hablar de la dirección *desde dentro hacia fuera*, pensarla y hacerse desde las realidades particulares hacia el escenario social y macropolítico. Pero también en sentido inverso, *desde fuera hacia dentro*. Aunque ambos planos están inevitablemente vinculados, la perspectiva difiere según dónde nos situemos, una diferencia que se atrofia cuando este dónde no pertenece ni a un lado ni a otro, sino a ese territorio intersticial que hace que la práctica de la dirección “esté fuera” al mismo tiempo que “está dentro”. Es decir: “está fuera de sitio” porque las escuelas no son unidades de producción que se pliegan a las exigencias del mercado competitivo sin más y actúan según la liturgia de las políticas neoliberales *sensu stricto*, sino centros educativos con una vida cotidiana propia y una dirección singular, pero al mismo tiempo “está dentro” del agujero negro de la mercantilización, privatización, rendición de cuentas, etc., de la *new public management* que ha colonizado las políticas educativas, la organización y la gestión de los centros educativos, la participación y la vida democrática, la formación del profesorado, el currículum; en definitiva, está realizando una expropiación violenta de todo aquello que tiene que ver con la educación pública y con la equidad. Y de estas garras difícilmente se puede desprender, en todo caso, le queda nadar contracorriente para intentar hacer de la escuela un territorio de lucha para garantizar la equidad y la inclusión.

---

<sup>7</sup> Fundación Benéfica Virgen de Valvanuz (Cádiz): <http://valvanuz.org/>

## 2.1. *El primer territorio: Desde fuera hacia dentro*

Esta mirada, *desde fuera hacia dentro*, nos permite considerar dos componentes que se erigen como los más destacados, asumiendo, a su vez, los diferentes elementos que conllevan cada uno de estos: la Administración y la política educativa actual. Desde esta perspectiva, las consideraciones sobre las realidades educativas como realidades emergentes, sujetas a las circunstancias del día a día y a las decisiones que se han de tomar para poder dar respuesta a las situaciones que se van dando, no ocupan un lugar relevante ni prioritario; esas realidades están al servicio de las determinaciones y las regulaciones establecidas en respuesta a una racionalidad medios/fines, tecnocrática, mercantilizadora y de privatización encubierta. Dominan las cuestiones que tienen que ver con la macropolítica escolar, que determina la organización, el funcionamiento, la gestión y la dirección de los centros educativos. Es el territorio técnico-normativo que juega con los mecanismos de una seudodescentralización y pseudoautonomía para la gestión de la calidad de los centros educativos.

### 2.1.1. De la política educativa y sus pormenores

Como apuntan las personas participantes en esta investigación, la educación ha experimentado cambios desde el punto de vista normativo (referido al encadenamiento de leyes educativas), hecho que ha repercutido en aspectos que tienen que ver, entre otros, con la gestión y la dirección de los centros educativos; señalan como elemento inalterable el currículum. Este sigue siendo, en su base y esencia, igual; no ha perdido el espíritu tecnocrático, que no era tan patente y definido en los años ochenta, y ello permitía desarrollar prácticas más innovadoras:

tenía libertad absoluta en el currículum, ¿no? había posibilidad de innovar, directamente no era voy a pensar hacer un constructo teórico y luego lo aplicó sino, voy a aplicarlo y veremos lo que sale, ¿no? y fue un momento apasionante los años 80 (Inspector de Zona)

Nuevos lenguajes han decorado y acompañado al currículum, pero no deja de ser una propuesta poco flexible y poco inclusiva; lenguajes ajustados a las exigencias de las políticas educativas internacionales que apuestan por un currículum con el que se forme un capital humano que responda los requerimientos de la sociedad, del capitalismo cognitivo y de la economía del conocimiento, pero que no permite ni contempla la equidad, aunque esta sea recogida como un punto en la regulación normativa.

el modelo no te lo marca... no te lo marcan personas que... profesionales que tengan que ver realmente con el mundo de la educación, la OCDE sí... (Director).

Ahora mismo nosotros estamos inmersos en eso, no existe no existe un... modelos alternativos al tema ¿no? de la globalización, el neoliberalismo. Todo el tema del mercado está... influye muchísimo. Ya te cuento, nosotros, de hecho,

somos una escuela un poquito rara porque apostamos por justamente todo lo contrario (Director).

pensamiento neoliberal y ahora son procesos, los procesos que se hacen en la empresa para mejorar...se cree que porque nosotros mejoremos los procesos burocráticos vamos a mejorar los resultados, pues no, no mejoramos los resultados (Inspector de Zona).

El bilingüe, cuando se introdujo, el bilingüe tú no puedes imaginar lo que supuso de marginación en los centros. Porque, claro, se separaba bilingüe de no bilingüe. Los bilingües eran alumnos buenos, porque además se les redirigía solos, se recomendaba solo a los buenos que cogieran bilingüe. Claro, se formaban grupos que yo decía siempre: esto es el barrio de Salamanca y Carbanchel (Asesora CEP).

La equidad, eso qué coño significa ¿que lo pone el papel y qué? pero si por detrás cuando voy a desarrollar el currículum no te permiten que seas equitativo (Director).

Se trata del neoliberalismo inyectado en las venas de la política educativa que debería de velar por una educación pública en su pleno sentido. Tan claro tiene el sistema neoliberal el tipo de ciudadanía que quiere formar, que considera que han fracasado en las escuelas quienes optan por realizar una formación profesional en vez de seguir el camino que lleva a los estudios universitarios y, con estos, a los modelos de consumo deseados. Así lo expone nuestro director:

Me decía: Enrique es mentira, el fracaso escolar en España no es tan alto. Meten, fíjate tú si esto está bien montado, meten las titulaciones de FP; el alumno que elige formación profesional, como es un itinerario que se sale de lo que está establecido. Tu hijo tiene que estar aquí, tiene que estar aquí, con 18 se compra el coche, acaba la carrera, pide un préstamo para estudiar, sale, se compra, se casa... Como eso es un itinerario paralelo, la formación profesional en el Informe Pisa durante seis años se ha estado dando como fracaso escolar (Director).

Otro signo que pone de manifiesto este planteamiento es la educación financiera, esta también ha calado en la escuela con un modelo de educación que busca un alumnado neoliberal (en la línea de lo que plantea Torres Santomé (2017): personalidades neoliberales, neoconservadoras) y no “que sean mejores ciudadanos, que tengan más posibilidades y además que sean libres para poder elegir” (Inspector General).

una educación financiera como pretenden siempre, si te das cuenta las matemáticas desde... desde muy pequeño hasta, hasta que sales de bachillerato no es... van enfocadas a forjar un tipo de alumno que...que tenga en la cabeza cómo se pide un préstamo, cómo tiene que hacer para en un futuro pedir una hipoteca... Yo me quedo alucinado cuando mi hija ha estudiado en economía ese tipo de cosas que son asignaturas bonitas (Director).



está todo enfocado a que se haga un modelo de alumno que sea consumista, el mercado, que vayan para ellos (Director).

El neoliberalismo es si...yo no hago un perfil claro de un alumno, que sea con esta característica, o sea, ¿tan importante es la educación para los políticos? Hombre es importante controlar que tipo de persona estoy formando (Director).

En esta línea, los contenidos que no aparecen especificados en el currículum escolar, con sus correspondientes indicadores para ser evaluados, son los relativos a los valores sociales que no son propios de la ideología neoliberal. De este modo, por mucho que cambie la normativa, se mantiene un modelo de enseñanza academicistas, orientada a formar a la ciudadanía necesaria para el mantenimiento del sistema y no a personas críticas y solidarias que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

¿y ser buena persona cuánto vale? Nada. Un 2, es que viene un indicador que dice ¿es buena gente? ¿éste se enrolla con los colegas y es buena persona y el día de mañana va a ser solidario y va a tener empatía con la gente? (Director).

yo te invito a que hagas esto en distintos colegios: preguntas qué indicadores y qué porcentajes tiene cada indicador en... vamos a poner una que da pie, Sociales, Valores Sociales... Siguen mandando los contenidos conceptuales, decir, el 22% para se sabe los ríos de España ¿vale? y pesa un indicador (que es una locura todo esto que estoy diciendo, que está totalmente... debe de estar prohibido ¿vale? no se puede o no se debe ponderar) y un 2% el de prestar el lápiz al compañero. Entonces ¿esto cómo va? Así es imposible, no se crea conciencia (Director).

Si usted a mi hija le pone este 20% que pone de comportamiento, yo le denunció, el comportamiento no es evaluable en Andalucía, porque en Andalucía existe el plan de convivencia, y el comportamiento se evalúa a través del plan de convivencia, comportamiento no es evaluable porque usted no tiene una evidencia para saber si mi hija está madura o no está madura ¿o usted tiene un termómetro? O sea, es de locos, es de locos. Y es lo que se permite que se haga ¿tú cómo vas a poner un porcentaje, quilla? Si es que es orden ya viene ponderada (Director).

Por esta razón, abordar en la escuela este aspecto fundamental para la educación queda supeditado a la buena voluntad del profesorado que, en ocasiones, debe estar dispuesto a exceder su horario laboral. Pero no solo es necesario contar con la voluntariedad del profesorado, también se requiere la de las otras personas del contexto si se pretende desarrollar metodologías más inclusivas y motivadoras.

tengo que contar con la buena voluntad de que un maestro, una maestra... porque no puedo exigir eso porque me dice: eh... para, Enrique, que esto está “de puta madre”, pero que yo soy funcionario y yo hago esto, esto es lo que me dice a mí la norma, para dar matemática 4x4 16, y de aquí no que saques. Y están en su derecho, el problema es que eso no... no entra con fuerza en el currículum no interesa (Director).

yo soy consciente de que tú no tienes un lápiz cuando estamos en grupo, estamos trabajando juntos y te digo: saca el lápiz rojo. ¿Lápiz rojo? yo tengo un lápiz para todo. Pues esa es la realidad entonces el tema de los grupos interactivos, de muchísimas metodologías, muchísimas técnicas que se pueden hacer, que entran en contacto, que entran los padres... eso también es una variable a tener en cuenta a la hora de enseñar los contenidos, por decirlo, tradicionales. Pero ¿cómo lo haces? ¿cómo gestionas tú eso? Nosotros hemos estado 3 años haciendo grupos interactivos; se acaban ¿por qué? porque tienes que contar con la buena voluntad del profesorado, porque nadie quiere hacer más de sus 35 horas (...) funcionaba, teníamos una lista de voluntarios, venían, tal... en el momento en que se te acaba esa fuente de recursos ya empieza a costar trabajo, ya empiezan a decir: mira, yo esta semana no puedo, los voluntarios ya están cansados, todos son peros. ¿Por qué no registras eso en la norma? Si solamente, en la mayoría de los casos, se hace caso a la normativa, ponlo como obligatorio (Director).

Determinante en el hecho de que estas metodologías alternativas no lleguen a triunfar y, en general, en que no se consiga un sistema educativo más equitativo, es la concepción dominante acerca de la evaluación, entendida como cuantitativa, sumativa y finalista; y que finalmente solo contribuye a la clasificación del alumnado.

parece que es un proceso que se da de forma puntual cuando llega la navidad, cuando llega la semana santa y cuando llega el verano; mientras tanto, no nos acordamos de la evaluación. Llega el momento de evaluar, hay que calificar al niño, se califica del 1 al 10 de forma totalmente numérica, la información que le llega a los padres es un 7. Vale ¿qué es un 7? ¿Qué coño es un 7? (Director)

la punta del iceberg no está en la metodología, lo tengo súper claro, si la transformación de la escuela no empieza y acaba en la evaluación, tú puedes usar la metodología que te venga en gana, tú puedes hacer tu trabajo estupendamente bien, estupendamente bien: hacer grupos interactivos, los padres, teatro, lo que te dé la gana, a través de juegos, el DUA, paisajes de aprendizaje... la metodología que te dé la gana; si eso luego no repercute en la evaluación, no sirve de nada, no vale, la transformación no se da, no es posible. Dónde está el quid de la cuestión es en plantearlo todo desde la evaluación. Cuando se haga una evaluación seria, una evaluación por competencias seria, que tú te metas a fondo y digas: vamos a ver, quillo, esta es la competencia de aprender a aprender ¿qué quiero que desarrolle? Esto, esto y esto. Partimos de esto ¿qué pasa? Que a ti te exigen que califiques trimestre a trimestre. La gente no lee la norma, la norma no dice eso, la norma nos dice eso, la norma dice que trimestre a trimestre usted tendrá que elaborar un informe de logros y dificultades, no calificación, sólo se califica al final. ¿La cultura qué te dice? Que tengas un número puesto ¿por qué? Porque la administración te da un programa que se llama Séneca y hay que meterlas nota trimestre a trimestre. O sea, vosotros que hacéis la norma, me estáis dando la trampa (Director).

En concordancia con dicha perspectiva tan sesgada y limitada de la evaluación, esta se apoya fundamentalmente en un solo instrumento, el examen, que sirve para valorar unas competencias muy concretas, las cuales no suelen ser las más valiosas y no tiene por qué

haber sido adquiridas por todo el alumnado. De este modo, se sigue infravalorando gran cantidad de saberes y se sigue excluyendo a gran cantidad de alumnas y alumnos.

le dan un porcentaje un instrumento ¿qué sentido tiene? los instrumentos sirven para recabar evidencias de la evaluación, para nada más ¿por qué este instrumento vale más que este, cojones? porque este instrumento que se llama examen (Director)

Santillana es tan osado (Santillana y las demás editoriales, pero da igual, yo hablo de la que tengo) que te da la plantilla de corrección del examen y te dice qué criterios, o sea, ya te dicen diez preguntas, esto tienes diez preguntas el examen, y ahora la pregunta 1, 5 y 7 tienen que ver con el criterio de evaluación 2.1. y con el indicador 2.1.1. y 2.1.2, y el resto de preguntas con el criterio de evaluación 2.3. y con el indicador 2.3.2. y 2.3.3. Estamos de acuerdo, esto es lo que evalúa esa prueba, yo aplicando esa prueba lo único que puedo es calificar esto ¿vale? Bien, si te vas al desarrollo curricular de esta misma editorial para esta misma UDI número 10, te dice que tú dando la UDI número 10 tienes que evaluar el criterio el 2.1., el 2.3., que están aquí ¿vale? pero el 2.5., el 2.7., el 2.9, el 2.12. y el 2.13; y estos 7 no los recoge la prueba (Director).

si yo a la prueba que solamente contempla dos criterios le doy un 80% ¿qué estoy haciendo con mi alumnado? ¿quién sale para adelante? siempre los mismos. Yo no estoy dando oportunidades atención a la diversidad a la gente que no es capaz de plasmar su idea aquí pero, a lo mejor, de otra forma, sí (Director).

Atendiendo al planteamiento esbozado, en la política educativa prima la productividad y la competitividad, que son concreciones de la ideología del mercado en la educación, y en ello juega un papel clave el currículum que marca la pauta a seguir, pero igualmente incide, y de manera directa, en la dirección, en tanto en cuanto es la representante de la Administración en la escuela.

No puedo perder perspectiva de que yo soy Administración, que yo estoy puesto aquí por la administración para ser administración que esa, que tú entras muchas veces en contradicción, en conflictos contigo mismo (Director).

la gran totalidad de centros, es... totalmente buscando la productividad, la competitividad... eso es lo que genera (Director).

Esto es el libre mercado, esto es una calificación, es una nota, es lo que prima, y te enseñan desde muy pequeñito a que hay que estar ahí delante, que lo natural es competir. Entonces... ese tipo de cosas hay que cuidarla en los coles ¿no? ¿se hace? No, no se hace (Director).

Se entiende que es la vía, única, para mejorar la enseñanza y la calidad de los centros educativos, cuando en realidad es un discurso que encubre las pretensiones que sostiene a esta ideología: dismantelar o debilitar lo público y la educación pública. Estrategias para ello: poner en marcha los recortes. Como señala el director, los problemas se acabarían con recursos, “se cura con una sola cosa, con inversión”, sobre todo, cuando se trata de un

alumnado cuyos recursos (capital cultural) solo los puede encontrar en la escuela (función social y educativa de la escuela): “¿esto no lo ven? ¡Claro que lo ven!, pero eso no interesa ¿por qué?, porque siguen siendo los desfavorecidos” (Director). Para las políticas educativas neoliberales, indudablemente, la solución no pasa por tener más recursos o invertir más, sino de hacer un empleo eficaz, productivo y rentable de los recursos que la escuela tiene asignados. Si el director no sabe sacarle el suficiente provecho a lo que tiene, el problema es de él que no sabe hacer una gestión eficaz. Se evidencia ese desplazamiento de la responsabilidad que recae en la figura del director (ni siquiera de la dirección, si esta la entendemos en su sentido amplio).

Esta afección de lo público supone una oposición a cualquier política de carácter redistributivo o que ayude a minimizar las desigualdades. Sin embargo, esta oposición queda de manera encubierta para que parezca que ese es el interés; un interés que ha pasado por un proceso de resignificación: por una parte, la redistribución se entiende como el mecanismo para tapar problemas o “quitarse” un problema, sin atender a las consecuencias que pueda tener; problemas que pasan a serlos para el director y para la escuela que, dado el compromiso que tienen con la equidad y la inclusión, buscan soluciones. Se trata de una redistribución a lo neoliberal; por otra, la preocupación por las desigualdades no se ve como un asunto que interese a la Administración ni a la política educativa. Por eso se prima la competitividad, la meritocracia que se proyecta no solo en los sujetos sino también en las propias escuelas.

cuando en el proceso de escolarización dicen que “no quieren a ese ...”, y ¿tú qué haces? Me lo quedo yo. “Tú como te ha hecho de estandarte de la atención a la diversidad”... yo lo que no estoy tonto, soy... estoy gordito... pero tanto tanto (Director).

te llaman, “Enrique, escúchame, tengo un problema en tal cole, seis denuncias a la directora, llévatelos tú, ¿no? Eso es lo que hay. ¿Y tú qué haces? Le abres las puertas a estos niños, da igual que yo tenga niños o no, da igual que aumente la ratio, da igual (Director).

Todo va enfocado...bajo mi prisma, todo está enfocado al tema del mercado, de buscar eso, ¿no? y ¿cómo repercute en el tema de las desigualdades?, porque, claro hablar de desigualdades...Equidad... no existe, es que no existe, es que es mentira (Director).

La disimulación de tal oposición queda amparada en la voluntad que las administraciones puedan manifestar para dar soluciones a las diferentes situaciones y problemáticas. El director insiste en la voluntad, que no la niega, pero que tendría que llevar consigo acciones y concreciones que verdaderamente atiendan a las necesidades de la escuela. Es una voluntad queda en “aguas de cerrajas”, o llegado el caso, entenderla como propaganda para resultar políticamente correcto.

Las instituciones pueden que tengan muy buena voluntad, pero con la voluntad yo... a mí no me soluciona ningún problema. Yo tengo un centro con 181 alumnos y este centro está en un barrio tocado (...) En su momento estuvo por la droga, lo ha estado por el paro, está por la idiosincrasia de los propios viñeros,

con lo que tú quieras, pero a mí el ayuntamiento de Cádiz me ofreció una Tablet, una Tablet para 181 alumnos [voz de indignado] ¿y yo soy el que tengo que decidir a quien se la doy? Perdona, la Tablet te la guardas. Yo no quiero... ¿sabes? Cuando eso debería ser un recurso fundamental si están hablando, están hablando de la transformación digital educativa (...) ¿por qué no se les facilita a los niños las herramientas reales, ¿no? ¿Por qué...? Pues no, porque no es posible.

Este simulacro de voluntad –*voluntad simulada*– se diferencia de la “buena voluntad” o de la *voluntad sentida y colectiva* del director y del profesorado, sostenida en el compromiso con la educación pública. Pero igualmente declara que, aunque se ponga mucha voluntad y se saquen las cosas para adelante, tener voluntad no soluciona los problemas. Es necesaria, sin duda, pero no suficiente, porque se precisa de ayuda efectiva por parte de la Administración. También porque la buena voluntad es efímera, no es para siempre.

una PT [se refiere a la profesora de PT] ¿tú sabes cuántos alumnos de PT tengo yo aquí? 21, ¿sabes cuántos de AL? 22. Esa muchacha, si se pone mala, quién la atiende. Nadie. La buena voluntad de que como yo soy también psicopedagogo... Pero es la buena voluntad, pero la buena voluntad a mí no me sirve, es que no puede existir la buena voluntad en esto, ¡cojones!, que esto de... esto es público, que esto tiene que tener los recursos, que esto tiene que tener recursos, que yo hago filigranas (Director).

una cosa que nazca del cole. Porque... por una iniciativa de cuidar esto, cuidar... pero no hay unas garantías, ¿no? Porque se necesita de eso [dinero] (Director).

El neodarwinismo como práctica del neoliberalismo se constata en cuanto a la diferenciación entre los centros “buenos” de los que no lo son, que se traduce en que unos están condenados al éxito y otros al fracaso. De los que se espera poco (porque atiende a una población con un nivel medio-bajo) terminan convirtiéndose en un gueto. A ello se le añade el enclave sociocultural de los centros que contribuye, aún más, a esta diferenciación.

Porque es un colegio que está en la XXXX, se nutre de los hijos de los médicos. La gente de la avenida tiene un poder, mira otras cosas y están todo el día el ayuntamiento encima, la Junta encima porque es la joya de la corona (...). Andalucía, esto hay que cuidarlos, esto hay que sacarlo... los premios, esto y lo otro, de mí no se van a acordar. Un colegio con 700 alumnos, con una proyección, y un colegio con 386 alumno, que tengo que estar peleando, año tras años, para que no me cierren unidades, buscando resquicios legales, eso agota, eso agota (Director).

Los barrios no estamos tratados de la misma forma... es que parece... y yo no creo que haya que tener ni muchos estudios, ni tener muchas luces para ver que no es lo mismo dar clase en Guillén Moreno que en la Viña que en la Avenida<sup>8</sup> (Director).

---

<sup>8</sup> Se tratan de zonas de la ciudad de Cádiz cuyas diferencias vienen marcadas por los niveles socioculturales y económicos; los dos primeros barrios (Guillén Moreno y La Viña) están marcados por las desigualdades

este es un gueto (Director).

El mantenimiento de las diferencias entre centros (no ya solo entre escuelas públicas y concertadas, sino entre las primeras) parece que resulta inevitable para un sistema que funciona bajo la oferta y la demanda, los costes y los beneficios. Las minorías en situación desfavorecida resultan poco “útiles”, no son rentables porque no representan el modelo de ciudadanía que el mercado precisa. No interesa invertir en quienes más lo necesitan porque es como “tirar el dinero”. Se necesita de minorías desfavorecidas porque interesa que existan desigualdades para marcar las diferencias, pero, al mismo tiempo, la instrumentalización que se hace de esta situación en beneficio de las políticas neoliberales, deben quedar invisibilizadas, porque, digámoslo así, “estropean” la imagen.

no le interesa ese tipo de minorías que no, que eso no vende, que no, que no, que no es que, es que yo creo que no, que no interesa (...). Es que interesa que existan esas desigualdades, porque siempre que... desigualdades la clase media-alta brilla, y ya está (Director).

¿por qué el consejero va a determinado centro y a otros no viene? Porque no va a salir en el patio mío con los desconchones que tengo ¿no?, ¿va a salir con eso?, ¿va a salir con la puerta de infantil que lleva quitada dos semanas porque no hay un trabajador del ayuntamiento que sea carpintero?, ¿eso lo van a sacar? Eso no va a salir nunca, porque eso es marginal y eso no interesa, eso no vende. ¿Dónde nos echamos la foto? ¿aquí o en Reyes Católicos? Claro, tío pues esto es la misma... esto es la misma mierda siempre (Director).

¿qué igualdad? ¿dónde está eso? ¿dónde? Al revés, ¿no? No hay (Director).

Lo marginal debe quedar en los márgenes, porque estos son los que le corresponde, según la ideología neoliberal, por natura a esa minoría<sup>9</sup>. Esa invisibilización es la estrategia para invisibilizar que los problemas sociales requieren de respuestas no individuales, sino de la Administración, del Estado. Por tanto, hay una gestión neoliberal de la marginalidad, de las minorías que sufren exclusión social, para justificar los rankings. De tal forma, que no hay igualdad de oportunidades y se sigue castigando al alumnado que se encuentran en esa situación. No se favorece la justicia ni la inclusión real. Por otra parte, las escuelas, concedoras de las reglas del juego, intentan dar una imagen que no se corresponde con la realidad de la escuela, con sus dificultades y problemas. Deben quedar encubiertos para poder competir en el “mercado educativo”. Se disimulan los planteamientos económicos y los intereses políticos, los cuales se ocultan tras la gerencia mercantilizadora.

---

y riesgo de pobreza y exclusión social, mientras que el tercer barrio (zona Avenida), no. Guillén Moreno como el Cerro del Moro siguen siendo –aunque en menor medida que tiempos pasados- zonas de droga, de trapicheo y delincuencia.

<sup>9</sup> Cabe mencionar la “clase marginada” (Bauman, 1998), creada para acoger aquellas personas para las que no hay razón para que existan y se las consideran definitivamente inútiles (Bauman, 1998, p. 104), aunque, sean utilizadas para los fines de la ideología neoliberal y capitalista.

Te dicen: la evaluación escalas, de acuerdo, pero que no se hacen ranking. ¿Qué no se hacen ranking? no se publicarán, porque tú entras en la página web de un cole de Cádiz y te dice qué puntuación ha sacado en las pruebas escala con respecto a los de la zona (...). Es interno, interno, yo recibo un informe (...) pero lo publican los coles (Director).

yo he escuchado, en el tiempo de confinamiento, directores de Cádiz decir todo perfecto Ramón<sup>10</sup>, todo de lujo, la gente trabajando con el Google Meet y con el Classroom todo, no sé qué, y yo tragando tío, y yo tragando y mi [familiar<sup>11</sup>] en el colegio, y decir ¿todo el mundo de acuerdo? Si no has conseguido poner de acuerdo ni a dos clases. No estáis utilizando los mismos recursos, hay quejas de los padres, tienen historias... Pero vende eso, tío, vende y ya está y eso es lo que toca (Director).

Una de las muestras más rotundas y denigrantes de la citada gestión neoliberal de la desigualdad y del desinterés por avanzar hacia la equidad se refleja en INEAE, un índice que aumenta la puntuación de los centros en el ranking cuanto más alumnado con n.e.e. acoja. Se les compensa en la evaluación en vez de proporcionarles los recursos que estos demandan para poder atender adecuadamente a la diversidad, ya que esto requeriría inversión.

Se hace con el INEAE ¿Tú sabes lo que el INEAE? Es un índice que se ha inventado un señor aquí en Cádiz que es para ver el número de niños con necesidades educativas que tienes en el centro y con eso te compensan. Hay que ser (...). O sea ¿tú no estás no me está diciendo que la igualdad, que la inclusión? Ese niño hace que yo mejor resultado. O sea, cuanto más INEAE tenga, menos me penalizan. Me tiene lástima: pobrecito, este tiene 16, 16 tontitos en el cole. Esto es, pues lo que a uno le sale un rango de menos 1,28 y esto es: vamos a por ti, va a faltar; este tiene también menos 1,28 pero como tiene 18 niños de necesidades, vamos a pasarle la mano. De igualdad hablan ¿dónde está eso? Al revés (...) Vamos a ver, a usted le voy a hacer una inspección y usted se va a sentar conmigo que usted es el director y tiene que conocer el cotarro. Usted tienes 18 niños ¿esto por qué no funciona teniendo 18 niños de necesidades? Y yo te digo: mira, picha, porque la orientadora me obliga a que repita, porque no se hacen las adaptaciones, porque el personal no está cualificado, porque no estamos haciendo formación, porque yo no gestiono esto bien, y porque yo no he gestionado esto bien, y porque yo no tengo el PTI que necesita, el PT que necesita y el AL que necesita. Con eso lo hacemos, y hacemos unas propuestas de mejoras de aquí a tres años, y en serio. Ah, no... eso no interesa. Perdonarte la vida interesa, decirte usted menos 1 (Director).

Esta perspectiva acerca de la atención a la diversidad se percibe igualmente en la regulación de las repeticiones de curso. Esta opción que cuenta con abundantes argumentos en su contra, como perjudicar las relaciones sociales del alumnado o disminuir la motivación, es prioritaria frente a la puesta en marcha de recursos extraordinarios, como programas específicos o adaptaciones curriculares significativas y no significativas.

---

<sup>10</sup> Nombre ficticio.

<sup>11</sup> Se ha eliminado el parentesco.

me dice que un niño de necesidades, para yo poder hacerle una adaptación curricular significativa, previamente ha tenido que repetir, porque la ley tiene una eficacia que te dice que preferentemente se agotará la vía ordinaria antes de utilizar recursos extraordinarios ¿eso es justo perder un año de tu vida dando lo mismo, que está más que comprobado que no sirve la repetición como está planteada no sirve? (Director).

la orden 25 de julio del 2010 de atención a la diversidad, que sigue estando en vigor y está en contraposición a las instrucciones 8 de marzo te dice que las adaptaciones curriculares significativas tienen una característica, deben ser cuando tal, tal y tal. Los alumnos que repiten hay que hacerles un plan específico de alumno que no promociona, donde te obliga, lo único que te obliga es a crear actividades motivantes nuevas y diferente a las que había dado ¿eso no lo hace nadie! (Director).

De todos modos, parece evidente que los itinerarios establecidos, supuestamente, para atender a la diversidad, en la práctica no consiguen que el alumnado se reincorpore al sistema educativo estándar, y finalmente lo dirige fuera de la escuela.

(...) los medios de apoyo en atención a la diversidad, en PT, en AL, son muchísimos. ¿Qué pasa? Que esos medios son un fracaso. ¿Por qué son un fracaso? Se supone que eso está hecho para que los alumnos, una vez que sea atendidos, se incorpore al proceso normal. No, una vez que el alumno cae en las redes de la atención a la diversidad (y esto es un poco así, un poco de por vida), no sale, es un pozo (Inspector de zona).

La atención a la diversidad, que invertimos muchísimo (ahora está muy recortado), pues no tiene éxito. Entonces, ese es un fracaso que tenemos en el sistema (Inspector de zona).

Por otra parte, se señala que el control por parte de la Administración se ha hecho más fuerte; no un control democrático sino un control fiscalizador dirigido a la rendición de cuentas: “hay cosas que no se controlan, si a mí realmente me controlaran, a los tres meses de estar aquí ya me hubieran *echao*” (Director), porque “aquí tenemos quince frentes abiertos” (Director). Controla lo que tiene que ver con la lógica de la administración y con lo que le interesa, y no con la lógica de la vida cotidiana de la escuela: atender y dar respuesta a las necesidades del alumnado que se encuentra en situaciones difíciles (desahucios, retirada de la custodia a la familia, falta de recursos, etc.), hacer una educación inclusiva, presentar quejas cuando las editoriales incumplen la norma que exigen el cumplimiento de la igualdad, de la no exclusión (como hizo el colegio con la editorial Santillana), etc. La Administración “mete debajo de la alfombra todas las triquiñuelas” (Director). Cabe señalar que se apunta a que la administración vive muy alejada de los problemas reales de las escuelas, y de su escuela. Al respecto se reconoce que hay que dar cuenta de lo que se hace, porque se está hablando de lo público, pero la rendición que se pide no está inspirada en esta idea de lo público, sino en los planteamientos neoliberales. En palabras del director: “¿la política educativa? sigue siendo igual de mierda que siempre, ¿por qué? ¿por qué? porque, y cada vez más”, porque no dan respuestas reales a los problemas reales que sufre la escuela.



pero que tú [se refiere a la Administración] intencionadamente te armes de estrategias y de mecanismos y de formas para mantener lo que a ti te interesa mantener y controlar al personal...eso si ya es de mucho... es de locos, tío, esto es de locos (Director).

### 2.1.2. De la dirección de centro y sus pormenores

En este territorio descrito se enmarca la dirección, que no es ajena a nada de las cuestiones planteadas. Se apunta que la dirección, y en concreto, la figura directiva tiene ahora mucho más poder, si bien y al mismo tiempo se ejerce sobre la dirección (equipo directivo) control, porque no se confía en su gestión<sup>12</sup>. Ese poder atribuido a la dirección, especialmente, al director o a la directora supone que lleva consigo una reducción del poder de participación del claustro y del consejo escolar en el gobierno de las escuelas. El director tiene una potestad que no se pone en duda y es el responsable de lo que se haga y sobre todo, de lo que no se hace.

determinados puntos le corresponden al claustro, lo tiene que aprobar el claustro y el resto lo apruebo yo. Ya desde la LOMCE, el resto lo apruebo yo, lo hace porque le sale de los cojones. Eso el poder ¿no?, porque realmente la administración ha ido dando mayor poder a la dirección y a la dirección, pero a una persona de la dirección porque a la jefatura no (Director).

También cobro, tío, ¿por qué? Tú eres el responsable, toda la potestad la tienes tú, o sea, yo apruebo el plan de centro, tío, menos los puntos educativos que son... que tienen 16 apartados en el proyecto educativo y me parece que son 6 o 7, 6 o 7 sobre lo que tiene potestad el claustro. El consejo escolar nada, nulo, tío. Yo digo esta tarde el consejo escolar y por mis santos cojones apruebo el plan de centro y dice la gente, vale (Director).

es increíble el plan de centro es el documento que aúna todo, todo, o sea, es el proyecto educativo el reglamento de organización y funcionamiento y el proyecto de gestión todo eso recae sobre mis hombros, lo apruebo yo (Director).

el director se tiene que sentir acompañado en su tarea no supervisado y controlado continuamente (Inspector General).

La Administración necesita tener bien controlada a una persona, al director o la directora, que viene a ser “la mano...la prolongación” (Director) de aquella en el centro; además, controla al director para “la rendición de cuentas esa que hay que, ¿no?” (Director). Vincula control con fiscalización. Por otra parte, controlar al director es la vía de controlar mejor al profesorado y, en general, al centro.

---

<sup>12</sup> Decreto 153/2017, de 26 de septiembre, por el que se regula el procedimiento para la selección, nombramiento, evaluación, formación y reconocimiento de los directores y las directoras de los centros docentes públicos no universitarios de los que es titular la Junta de Andalucía.

estamos fiscalizados y es fácil ¿no? si yo... mira, si yo el poder en un centro se lo doy a todo el mundo, la delegación tiene que controlar a todo el mundo. Eso es más complicado si lo unifico en ti (Director).

necesitábamos tener el control por dos razones: primero porque no confiamos en el equipo directivo y no confiamos no...necesitamos tener el control del equipo directivo y del docente (Inspector General).

Con respecto al poder atribuido a la dirección, y específicamente al director o directora, hay que hacer una matización según sea el plano en el que situemos el asunto. Así, podemos establecer tres niveles:

- a) El *poder vinculado a la norma*, es decir, lo regulado que se concreta claramente en un incremento de las competencias y otra serie de atribuciones que hacen que el poder quede concentrado en una sola persona. En este caso, claramente sí se reconoce ese aumento de poder; un incremento que no puede entender sin tomar en consideración la rendición de cuentas y la gestión técnico-burocrática. Y este que dirige a la configuración de un cuerpo de directores y directoras:

el poder de la dirección, ahora es lo que más se ha desarrollado y se desarrollará, quiero decir, cada vez que ha llegado los partidos más conservadores, se ha dado un avance de la autonomía de la dirección cuando ha llegado la izquierda se ha mantenido, ahora...vamos a ver, otro avance mayor y tendremos el cuerpo de directores (Inspector de Zona).

- b) El *poder que se cree tener* los directores y las directoras por el hecho de ser director o directora, reforzado por lo que dice la norma.

la gente se cree que tiene el poder de... ¿qué poder, idiota? si es que lo hacen para controlar a uno yo soy el último responsable de todo, o sea que, pero si...Es que “quillo que guay que poder” ... ¿qué poder cojones? yo lo que tengo es una tensión todo el día, con el culo apretado (Director).

esto es mío, esto es mío yo hago y deshago como me viene en ganas (Director).

- c) El *poder que no tienen en la práctica*. “ser esclavo/a” de la administración, de la norma. El poder establecido en la norma, en la práctica, en el día a día de la escuela se traduce en más tareas, sobre todo burocráticas, que impide que otro tipo de acciones más pedagógicas.

la dirección hoy en día es para no cogerla, es para no cogerla, es un trabajo burocrático, feo, es que tienes poco margen de maniobra para hacer cosas claro el margen de maniobra que tienes está cortito, porque lo que no te...las de cortapisas que no te pone la inspección, te las pone la norma o te las ponen los propios compañeros (Dirección).

La dirección “hace de todo”: es la “chacha” de la escuela (Inspector de zona). Consecuentemente, tener más tareas (de gestión) atribuidas no equivale, *per se*, tener más poder. Otra cuestión es de qué manera se plantean, se gestionan y se desarrollan dichas tareas; el poder se construye en el marco de las relaciones en la escuela. La resultante de las relaciones de poder que se construyen determina el modo en el que se aplica la norma. Al respecto, se establece una diferencia, según sea centros públicos o concertados: en los segundos parece que la dirección tiene más poder que en los primeros, si bien esta diferencia a favor de los centros concertados no solo es como consecuencia de la norma, sino por la propia casuística de estos centros. A la administración no le interesa tanto estos centros, sino los públicos. Son en estos donde tienen que aplicar los mecanismos de gestión del sector privado para poder ejecutar la privatización encubierta, la mercantilización, y la devaluación de la educación pública.

en realidad, un director de un centro educativo... bueno, por lo menos... no ...en los institutos incluso la inspección no tiene tanto poder en la pública, yo pienso que no lo tiene (Asesora del CEP Cádiz).

en los centros concertados donde el poder del director es muy grande (Inspector de Zona).

la mejor definición que yo he escuchado de lo que es un director me lo dijo otro director, siendo yo director, era... un director es chacha para todos, chacha para todo, es decir, el director lo mismo te abre un colegio, que te lo cierra cuando no hay conserje, que lo mismo tiene que recoger la ropa que... es chacha para todo (Inspector de Zona).

Por otra parte, no se vincula la dirección con la figura del líder; se habla del liderazgo, pero sin ser una cuestión recurrente. Cuando se habla, se hace en términos pedagógicos en su sentido deseable. Es decir, el liderazgo pedagógico resulta difícil por ser el director una “chacha” con excesiva carga burocrática que, como señala el Inspector de zona, se la pone la Administración.

muchas veces te hablan del liderazgo pedagógico ¿no? el liderazgo pedagógico del director... yo no tengo tiempo para ejercer (Director).

hace falta el liderazgo del equipo directivo, del director, ¿no? Hace falta alguien que empuje *palante* y que empuje a los profesores, a los padres (Inspector de Zona).

Finalmente, el proceso de selección para la dirección de la escuela resulta ser un proceso que hace de la aplicación de la normativa una cuestión *sui géneris*, en el sentido de que el seguimiento del procedimiento cumple la norma a su modo. Este cumplimiento no se rige por la interpretación que se puede hacer de la misma, sino que se sostiene sobre lo que podría calificarse de *trapicheo* o *mercadeo*. De cara a la galería, la resultante del procedimiento aplicado se entiende y se asume como la que corresponde; no se pone en duda. Sin embargo, la trastienda es el territorio definido por las relaciones de poder que utilizan estrategias no muy

licitas (ni justas) tanto para seleccionar a director y directoras como para determinar quién va a un centro u otro: quién interesa que vaya a una escuela y quién a otra. Para ello, se juega con las puntuaciones que se otorgan: se aumenta o se disminuye según interés (según candidato o candidata). Utiliza metáforas para referirse al proceso de selección con: “esto es una guerra”, “eso es como una partida de mus” o “es medio mafia”. El proceso de selección es un asunto técnico que encierra intereses políticos<sup>13</sup>.

interesa más esta persona que la que está de acuerdo, pero yo voy a votar... yo voy a votar que... o sea, yo no voy a llegar a la votación, yo voy a anular el procedimiento. El procedimiento lo voy a anular porque aquí hay personas que están presentando un proyecto [de dirección] trabajado, currado, que te puede ser más afín a tu ideología o menos, pero está trabajado y está jugando limpio pero esta persona no está jugando limpio (...) vamos no te presentes ni una vez más, es para decirle... bueno pues escúchame, no sale, se acepta lo que propuse, [pero] le vuelven a dar la dirección que tenía y sigue de directora en otro cole (Director).

Te dan una plantilla con los ítems que tienes que... evaluar y previo a eso se estima una... “escúchame, muévete en torno a 30, 31 que si pone 33 tu puntuación se va afuera y no le ayudas y poco más. Vamos a tirar... seleccionar a quién quieres seleccionar (Director).

Tú juegas en sucio y dices a este no me interesa, a este sí me interesa, le inflan la puntuación, les reduce la puntuación, aunque se merezcan más puntuación, pero como este puede ser un peligro público... (Director).

## 2.2. *El segundo territorio: Desde dentro hacia fuera*

Este territorio se corresponde con la dirección que desempeña el director de la escuela. Podríamos decir que, sin obviar que las consideraciones macropolíticas tienen su efecto en tal desempeño, en este espacio se quiere contemplar la dirección genuina, propia y singular de la escuela en la que hemos focalizado el estudio. Si bien la literatura habla de modelos de dirección, los informes internacionales (como los que vienen de la OCDE) apuestan por *una* dirección, la normativa ansía también *una* dirección, y todo ello en relación, lo cierto es que en la práctica no hay un modelo u otro, sino, en todo caso, hay una *tendencia* - ni siquiera enfoque- en la que confluyen particularidades de cada modelo que, ni siquiera llegado el caso,

---

<sup>13</sup> En la Orden de 10 de noviembre de 2017, por la que se desarrolla el procedimiento para la selección y el nombramiento de los directores y las directoras de los centros docentes públicos no universitarios de los que es titular la Junta de Andalucía, llama la atención que los representantes de la Administración se designen una vez se tenga conocimiento de quiénes van a representar a los otros sectores (representantes de profesorado y del consejo escolar). No se justifica el motivo de esta forma de proceder. Tampoco se explicita cómo se llevará a cabo la designación (en los otros dos casos es mediante elección-votación), bajo qué criterios, etc. Esta ausencia de información es dejar abiertas las puertas para que esa designación, además de cumplir su función establecida (formar parte de la comisión de selección y participar en el proceso de elección de director/directora), pueda desempeñar otra que tenga que ver más con “reclutar” adeptos al sistema, “excluir” a quienes pueden ser una “china en el zapato para la administración”, “colocar a los no deseados en determinados centros”. El proceso de selección no está excepto de micropolítica.

podría identificarse con un modelo u otro, pues las particularidades que le son atribuidas adquieren una nueva “particularidad” cuando se contextualizan, cuando se atiende a la praxis. No se trata de copia o simulacro, al estilo platónico, sino una versión propia que deviene de la acción y no simplemente de las funciones o las competencias atribuidas a la dirección (entendiendo por dirección su versión reducida a la figura unipersonal de director/a).

El director, Enrique, habla de la pertinencia de perfiles profesionales para estar en la dirección de un centro u otro, justificado desde el contexto sociocultural y económico de la zona en el que se encuentre. Sin embargo, y atendiendo a su perfil, no es tanto un perfil profesional que pueda vincularse con la profesionalización de la dirección, sino un perfil que tiene que ver con: a) la trayectoria personal (su vida), b) la trayectoria profesional que se va forjando a partir de la experiencia docente y directiva, y c) su concepción sobre educación, las representaciones, las convicciones y las creencias en las que se sostiene.

¿me cambio yo por el director de XXXXX<sup>14</sup>? (...) ¿Me cambio yo con Rafael<sup>15</sup>? ¿cuánto dura Rafael aquí? Menos que una empanadilla en superviviente ¿cuánto duro yo allí? menos que... Rafael aquí, es que es así es ¿cuánto dura Rafael aquí? Nada, te comen las fieras de aquí. ¿Y yo allí? Menos, porque aquellos son más fieras, ¡eh! Sí, al final son más fieras... ese fue uno de los motivos por los que yo renuncié a la dirección de la XXXXX<sup>16</sup>, por el contexto social.

Teniendo en cuenta lo expuesto, no es un perfil profesional específico para la dirección sino un perfil profesional como “profesional de la educación”, indistintamente si se trata de “maestro” o “director”. Esta es la base, esencia. Desde esta consideración, la dirección tenderá (tendencia) a ser de una manera u otra, y a esa profesionalidad se le añadirá lo atribuido al cargo.

Partiendo de estas premisas, podemos decir que la dirección es una construcción social y política, con su vertiente técnica-burocrática como consecuencia de cómo se ha institucionalizado en las instituciones educativas. La dirección se hace diariamente y se construye desde la interpretación que el director hace de la norma que regula no solo su desempeño sino también la organización, el funcionamiento y la gestión del centro, sin quedar fuera lo concerniente al currículum (contenidos, metodología, evaluación, etc.); y en esa interpretación vuelca su manera de entender la educación, su lucha contra las desigualdades que sufre su alumnado de su centro, su negativa hacia la política educativa actual, su compromiso con la equidad y la inclusión. Porque lleva el barrio y su casuística en la sangre, entiende el lenguaje de la necesidad, del riesgo de exclusión social, de la economía sumergida, de la droga y sus consecuencias, etc.; también porque sus comienzos como maestro se produjeron en un centro de zona marginal:

mi plaza definitiva me la dan en una barriada marginal (...) y allí me forjó como maestro de barriadas marginales, alumnado con padres drogodependientes (...) me acerca mucho a ese tipo de personas, y desde entonces no he dejado de formar parte de centros en los que en los que... bueno... con las barriadas son

---

<sup>14</sup> Se omite el nombre del centro que menciona.

<sup>15</sup> Nombre ficticio del director.

<sup>16</sup> Se omite el nombre del centro que menciona.

marginales, y la gente es mucho más cercana a lo que yo he vivido y lo que he sido como persona (Director).

Pudo empezar de director en un centro de nivel medio-alto pero lo tuvo claro, renunció, y su destino fue el centro actual. Empezó como maestro, fue coordinador de coeducación, secretario (durante dos años) y director (lleva diez en el cargo).

a una comunidad medio alta, de nivel medio alto y a mí esos rollos no me molaban y me vine para acá y aquí me quedé, y aquí sigo, ya te digo siempre, empecé de maestro (Director).

Tal vez podría ser señalado como un “Robin Hood” de los bosques -en este caso, del barrio, que, sin robar a las personas ricas para dar las ganancias a las pobres, hace de la gestión una lucha permanente para educar y garantizar el bienestar de su alumnado, que no todo se encuentra en situación favorable, sino más bien, la contraria. Hablar el mismo lenguaje es clave para comprender el barrio, las familias y el alumnado, algo que le hace ver al profesorado del centro. Estar cerca, escuchar, ser sensible a la realidad de la escuela y de la que la rodea es fundamental para llevar a cabo el proyecto educativo, máxime cuando el enclave de la escuela debe ser lo que justifique el sentido educativo del mismo: “porque la idiosincrasia del barrio te condiciona mucho”.

yo a las 9 de la mañana, Rosa, yo estoy todas las mañanas en la puerta del colegio fumándome un cigarro, yo sé que no se puede hacer, pero es que es mi forma de relacionarme y de interactuar con mis padres y en esa puerta día sí y día no hay 3, 4 familia que me dicen que no tienen dinero para el desayuno de sus hijos que le dé de desayunar y yo les doy de desayunar no puedo, pero yo lo hago, a mí me da igual, que me echen (Director).

¿por qué estoy yo en las sesiones de evaluación? porque no permito ciertas injusticias porque no las permito porque soy del barrio tengo la suerte de ser del barrio, conozco el barrio, conozco a mis alumnos, conozco a las familias... entonces cuando se toman ciertas decisiones digo “para un momento, ¿tú has tenido en cuenta...?” no, es que yo no lo sé, pues debes de saberlo, cojones, que son tus alumnos, tío, o sea, seguro... es que son cosas (...) mira, déjate de rollos, tú sientas a la madre al padre y habla, realmente de que te preocupas y tal como ven que tú realmente tienes una preocupación sana que no estás fiscalizando, sino que lo que te estás es preocupando porque evolucione, se abren, tío, de verdad, que es que se abren, coño...pero entonces... todo eso no está contemplado en papel (Director).

Aquí se daba la comida a la gente por la puerta de atrás, toda la que sobraba, y sobraba porque... porque queríamos que sobrara. A mí se me llamó la atención y me querían denunciar porque eso no se puede hacer ¿y qué opción había con esa comida, sino? ¿tirarla? Ni siquiera donarlas a los comedores a los comedores sociales, tirarla (Director).

Es un muy buen conocedor de todo el aparato normativo, hasta la última letra; saber leer entre líneas la norma, saber encontrar los resquicios legales es su forma de intentar lograr el cumplimiento del proyecto de centro, pero también la vía para buscar soluciones a los problemas a los que diariamente se enfrenta la escuela, problemas que no siempre son curriculares o académicos. Es sabedor de la realidad del barrio e igualmente sabe que “no es un centro atractivo por el barrio”; el estigma del barrio se perpetúa porque ese mismo estigma se le atribuye al alumnado del centro. De ahí su empeño, insistente, de que no sea así, de que el alumnado del centro no puede estar condenado por el lugar en el que le ha tocado nacer.

Entonces ¿qué pasa quillo?, ¿que estos están sentenciados ya por donde nacen? Pues parece ser que sí, pues parece ser que sí, en un porcentaje alto sí, si no creen... tú dime ¿cómo se tiene que sentir un chiquillo que ve que sus profesores no creen en él, que sus padres no creen en él, que el sistema no cree en él? ¿qué se hace? yo creo que el mismo no cree en él porque... claro... (Director).

Necesita trabajar con un conocimiento situado al que llega gracias a su vinculación estrecha con el contexto y su gente. Precisamente, este manejo de la norma que la analiza como una precisión de cirujano, es la que le ayuda a dar sentido a su labor como director y como maestro. Pero no solo esto, sino que entiende que el compromiso con la educación inclusiva y basada en la equidad no tiene que tener una norma para poder llevar a cabo acciones acordes a estos principios. Se puede hacer si existe ese compromiso. Se podría decir que su particular modo de entender la labor en la escuela hace de la dirección una práctica humanizadora: busca el bien común.

Entonces, nosotros intentamos, intentamos dentro de nuestras posibilidades, haciendo trampas, que todo hay que decirlo, haciendo... buscándote ese resquicio legal ¿no? Esto... de siempre estar en la línea en el filo de la navaja, de intentar cumplir lo que te dice la norma, pero intentar... También conocer muy bien la norma para poder bordearla y darle pues solución, a este tema ¿no? el tema de la alimentación, el plan SYGA, por ejemplo (Director).

Tenemos clases de plurideficiencias desde antes de que se iniciase el tema de la inclusión que viene recogido también en norma en unas instrucciones, en las instrucciones del 8 de marzo ¿Eso qué significa, que ya viene en norma y ahora ya se puede hacer? ¿que antes no se podía hacer? Yo lo llevo haciendo de toda la vida (Director).

Se rebela contra las injusticias, contra las prácticas que responden a intereses que no velan, realmente, por la educación, por el bien del alumnado, y esto le ha llevado, y le lleva, a tener enfrentamientos con la inspección, con Delegación, con el organismo o la institución que corresponda, e incluso con el colectivo de directores y directoras:

no me hablo con el 85% de la gente de la dirección, ¿por qué?, por esto, porque yo sigo defendiendo que esto es una mierda, esto... hoy día tenemos los

problemas que tenemos, porque el rendir cuenta, es el término de inglés de *establishment* (Director).

este que está aquí cuatro años, cuatro años peleando y te vamos a denunciar y vamos... y te vamos a llevar al supremo. me va a llevar a Torre... llévame [referida a la inspección] (Director).

yo he tenido... el plan SYGA dado por la Junta de Andalucía, donde venía una empresa externa y yo veía los desayunos y yo denuncié hasta cuatro o cinco ocasiones, el tema de la alimentación, de cómo estaban los desayunos, el estado en el que venían, venían a destiempo... Desde que yo llevo gestionando el plan SYGA de forma autónoma no ha habido ningún problema (Director).

Llama la atención que no hayan llevado a cabo alguna acción a su contra, como ser expedientado. Tal vez los motivos pueden ser que, pese a todo, soluciona los problemas de la escuela (y esto supone un alivio para la administración, pues son problemas a los que esta no tiene que hacer frente), y siendo una escuela enclavada en un barrio con un “estigma”, quién querría ir allí para ocupar el cargo de dirección. En resumidas cuentas, podría decirse que a la administración le interesa que esté en esta escuela.

Por otra parte, el director se reconoce que es la Administración en el centro, y que este papel lo tiene asumido; no puede ignorarlo ni dejarlo en el olvido. Entiende que para actuar consecuentemente debe partir de este reconocimiento, que, como se ha podido evidenciar en los relatos expuestos, no le coarta para tomar aquellas decisiones que consideran que son necesarias para la realidad de su escuela. No se acomoda a la norma, sino que la lleva al terreno que estima pertinente para el bien del centro y del barrio, es decir, es la norma la que se adapta hasta llevarla al límite; rozar lo ilícito a sabiendas de “que me la juego”. No obstante, reconoce que no es fácil su posición y no siempre actúa de acuerdo a sus convicciones, generándoles conflictos. Esta lucha interna le ha llevado a presentar su dimisión en varias ocasiones.

administración que esa, que tú entras muchas veces en contradicción, conflictos contigo mismo, de decir, ¿me la juego? es que yo como de aquí. ¿Sabe lo que te digo?, yo he tenido movidas de decir... yo he presentado varias veces mi dimisión por historias políticas, de pensamiento político, de creencias personales, de decir, “quillo que no puedo con esto”, aunque la ley me habilite yo no puedo mirar para otro lado, ¿sabes? lo que te digo, no puedo (Director).

Asimismo, reconoce que la actual ley le da potestad, lo hace “casi intocable”, está “blindado”, debilitado el papel que puede tener el claustro y el consejo escolar<sup>17</sup>. El efecto es minimizar la participación democrática, quedando el consejo escolar como órgano consultivo y no decisorio, no solo en las cuestiones vinculadas con elementos del proyecto educativo sino también en el proceso de elección del director o de la directora; esta situación afecta igualmente al claustro.

---

<sup>17</sup> Este aspecto se ve reflejado en la Orden de 10 de noviembre de 2017 y en el Decreto 153/2017, de 26 de septiembre.



Yo tengo la sensación de que hoy día estoy mucho más blindado, es decir, que puedo campar a mis anchas por aquí como me viene en gana, así, es la sensación de llevar dos pistolas, de ser el *cherif* de todo esto, esa es la sensación, ese es el cambio político en cuanto a organización, en cuanto a mandar en un cole, yo soy director yo tengo que hacer, tengo determinadas funciones y tengo ciertas responsabilidades, pero esto no es mío, esto no es mi territorio, si tú haces de ese tipo de cosas, y ahora con la... más todavía con la LOMCE, yo lo apruebo todo, yo apruebo los presupuestos, yo pruebo las cuentas del centro, o sea, yo apruebo el apruebo el plan de centro, yo apruebo el plan de formación, yo apruebo las propuestas de mejora, yo apruebo la memoria de autoevaluación, o sea, esto es mío (Director).

y yo soy de los que digo y si no estáis de acuerdo podéis hacer un informe negativo porque eso la gente no lo dice, pero el consejo escolar tiene la potestad para dar un informe negativo y hay que decirlo, además, viene regulado. Es que está regulado, no lo puedes omitir por norma. Es que hay que decirlo. Mire usted es que... y contra esto lo único que podéis hacer es un informe negativo (Director).

las comisiones tienen ahora una puntuación donde tú eliges y demás, también te lees el proyecto, pero ahora lo nuevo es que el director tiene 30 minutos para defender el proyecto ante el claustro, solo a nivel informativo, el claustro no puede hacer ni preguntas ni nada, solo informa, y sobre el consejo escolar igual, 30 minutos, justo detrás, el mismo día, detrás tiene que repetir media hora de la misma pantomima y luego sí que tienes otra media hora con la comisión y ahí sí te hacen preguntas tienen como 10 minutos para hacerte preguntas y ahí es donde te valora (Director).

Pese a la reducción de la participación del claustro y del consejo escolar, él intenta mantener la misma política desde que empezó como director en la escuela. Apuesta por que la escuela por ser pública tiene que responder a principios democráticos, de participación de todos, porque parte de la premisa que la escuela no se reduce a él como director.

Entonces, eso muchas veces ¿entra en contraposición a lo que dice la norma? Sí, pero te la tienes que jugar, pues yo sigo haciendo consenso de forma escondida, aunque después cuando se firme un acta, diga, “el director por resolución a prueba...”, pero eso ha pasado de ese extremo del 201 al 328, eso nos ha dado nos ha dado un montón de potestad a los directores (Director).

En esa idea de que el centro no se reduce a su figura, el pronombre personal “yo” tiene un valor plural; con el pronombre quiere simbolizar el centro, no minimizando o invisibilizando el papel del profesorado: “cuando hablo de “yo” es el colegio, es el colegio (...) en mi equipo, en la gente, somos todos”. Pero este “todos” rebasa las paredes de la escuela, prolongándose al barrio, pues como antes se apuntaba, la escuela no puede pensarse sin tomarlo en consideración; la escuela y el barrio mantiene una relación simbiótica. Precisamente, el director se define como un “director de barrio:

un director de barrio, que no sabría... lo tengo muy claro, no sabría desempeñar mi labor como director en centros pues con índices socioculturales medios-altos, lo tengo súper claro, no valdría (Director).

De acuerdo a su manera de verse y de simbolizarse, pretende más bien lo contrario, pasar desapercibido y “estar detrás”; no quiere que el cargo se convierta en ostentación de poder, que represente aquello en lo que no cree. Prefiere el anonimato, ser una uno más, esto es, un maestro del centro, que en el fondo es lo que, salvo cuando tiene que ser la “cabeza visible” por el cargo.

que, aunque sea el director del cole, yo ando por aquí, sabes, es algo... Bueno, de hecho, cuando vienen a reunirse con la dirección del cole pueden pensar en que cualquiera de los compañeros es el director. De hecho, me ha pasado en varias ocasiones, que me ven y “oye, por favor, avise el director”. Yo tengo menos pinta de director que ninguno, pero es así y yo lo tengo asumido y me gusta, además, además lo disfruté de ese anonimato dentro del colegio, me gusta mucho guardar ese anonimato y no... aunque cuando tengo que ejercer de cabeza visible por mis funciones por mis atribuciones como director, pero yo intento siempre estar detrás, en una fila, no me gusta esas direcciones que son públicas y notorias que dan a conocer y bueno y yo soy el director y ese tipo parafernalia. Conmigo, conmigo no va (Director).

Desde este posicionamiento, como no podía ser de otra manera, en este centro se ponen en marcha diferentes medidas concretas para favorecer la inclusión y la equidad, llegando a constituir, como afirma el director, un referente en lo que a la atención a la diversidad se refiere. Esto no es de extrañar si atendemos a su perspectiva interseccional de dicha diversidad y a su actitud responsable frente a las necesidades que de ella surgen.

Mis alumnos del aula específica son plurideficientes, desde el minuto uno que entran en el Fernando Quiñones están incluidos en grupos ordinarios de referencia intentamos que pase el mayor número de horas posibles en el grupo de referencia (Director).

esto es inclusión, todos, igualdad, para todos: de género, económica, a nivel de discapacidad o capacidades diferentes, como tú quieras llamarlo (Director).

no sé si lo habéis visto, pero cuando habéis entrado, tanto en la puerta como en la entrada hay un logo, hay un logo de la comunidad económica europea, de la comunidad europea, de la unión europea ¿por qué? porque es la que paga esto, es la que paga todo el profesorado de pt, orientadores... es decir, que el mundo de la inclusión realmente está cubierto por Europa (Director).

la gente se salta el artículo 3 que habla de cuáles son los pilares fundamentales del currículum, y ahí viene que hay que luchar contra la violencia de género, que tenemos que estar en una sociedad de la información y garantizar que... garantizar que todo el mundo tiene acceso a la información ¿qué ha pasado el año pasado con la brecha digital? (Director).

A pesar de todo, a veces les resulta complicado realizar esta labor de la manera más inclusiva posible, porque requerirían más profesionales que acompañaran al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo dentro de sus aulas ordinarias de referencia o, quizás, en un “aula abierta”. Nuevamente, queda patente la necesidad de mayor inversión en educación.

nosotros desde un principio tenemos a una pt que es la generalista, un PT... otra PT que es del aula de educación especial y la AL y una orientadora que tiene un día a la semana; es el equipo digamos, más, en este caso, yo que soy el que doy los refuerzos educativos que tú has visto cuando has entrado que son chicos de refuerzo), yo soy el que doy lo programas de refuerzo junto con otro compañero ¿vale? Eso forma el equipo de orientación y apoyo del centro. Con eso no podemos hacer realmente inclusión, porque yo tengo que hacer un horario donde la PT saca a un niño, coge a otro para que no tenga muchas horas... nosotros una máxima... ante el antiguo decreto 201 venía que un niño de necesidades no podía salir más de tres horas del aula; ya eso se quitó, no se han puesto horas, entonces la gente hace lo que le sale de los cojones (Director).

si hay gente, si tú tienes profesionales en el centro, esos niños están siempre, indistintamente de la dificultad que tengan, de la problemática que tengan, en un aula ordinaria las 25 horas ¿por qué? Porque tengo un profesional con él (Director).

en el aula abierta, lo que menos hay son niños, yo flipé: un psicólogo 2 maestros de pedagogía terapéutica y 3 monitores; 5. Dime el número de alumnos que tenía esa aula: 6, colega, o sea, cinco profesionales seis alumnos. ¡Alucina! ¿Por qué? Porque creen en eso y meten dinero, meten el recurso (Director).

Otra medida de gran valor para favorecer el progreso escolar satisfactorio del alumnado por la que este director apuesta, aunque no siempre con éxito (ya que, a pesar de no requerir de inversión, nuevamente, sí requiere de buena voluntad), es la coordinación entre las diferentes etapas educativas que en ocasiones implica la coordinación entre diferentes centros educativos de la zona.

¿una escuela de infantil no tiene absolutamente nada que ver conmigo? ¿la escuela de mi colega, de Marta<sup>18</sup> no tiene nada que ver conmigo? A priori, eh... ¿qué pasa? como yo no creo en eso, establecemos vínculos y hacemos un programa de tránsito real. Yo la llamo, la invito a que participen de mis actividades ellos me llaman, participó... ¿por qué? Porque, coño, ella y yo estamos a 25 metros, está ahí en frente, es de mi barrio y son futuros alumnos míos (...) Si no, pregúntale al otro colegio que está aquí en frente; no conocen porque es concertado: Juan Pablo I o II o su puñetera madre, este que es del Opus, este que está aquí; estos no conocen a nadie (Director).

El director considera que esta coordinación entre la etapa de Infantil y la de Primaria no debe tener como único fin permitir que se conozcan las personas que desarrollan su trabajo en cada una de ellas y el propio trabajo que se lleva a cabo en las mismas, respectivamente, sino

---

<sup>18</sup> Nombre ficticio.

que debe promover que se compartan entre etapas los aspectos más valiosos propios de cada una, como es el caso de la asamblea. Este director ha establecido la obligatoriedad de dedicar, en Primaria, parte del horario a esta actividad que favorece el desarrollo de la tan necesaria expresión oral, que permite la reflexión acerca de cuestiones sociales y el trabajo de los valores, y que, además, facilita el conocimiento del contexto social del alumnado.

es más, el profesorado, el mío no, el profesorado del Fernando Quiñones, de Primaria no conoce las metodologías de su propio colegio en Infantil. Eso es jodido ¿no? Que menos que establezcamos... pues yo tengo que estar recordándoles a la gente cada mes, mando circulares diciendo: una cosa tan buena como la expresión oral y que viene contemplada en la norma que hay que estar todos los días 0,5 del horario, hay que dedicarlo a debates y oratoria (que ahora es oratoria por lo que dicen). Pues esto se hace en Infantil a diario, se empiezan las clases con asambleas porque, si tú quieres desarrollar la expresión oral, tendrás que hablar, no puede tener una clase en silencio de 25 niños ¡Oye, callarlo! Callaros no, cojones, si tú tienes que valorar la expresión oral, lo lógico es que hablen. Aquí lleva establecido cuatro años que las clases en todo el cole se empiezan con una asamblea. Yo tengo que recordarlo todos los días, porque hay compañeros que se lo pasan por el forro (Director).

la asamblea tiene que estar constituida en todas las clases, no solo en Infantil, que funcionan muy bien, si no que la vamos llevar la Primaria... Enrique, pero es que, si no, no me da tiempo de dar lo logaritmos, no me da tiempo de dar la raíz cuadrada... Como si fuera eso... Picha, habla, que es donde te vas a enterar de si el padre es drogadicto. Te lo va a decir, si es que te lo va a contar, si es que te lo cuentan, que ellos quieren hablar y se le coarta esa libertad (...) es cierto que después llegan y tienes que cumplir expediente porque viene el inspector y dice: ¿usted no ha dado los puntos cardinales? ¿dónde estaba usted ese día? No, mire usted, ese día estaba yo hablando de que las personas somos todas iguales, y que no hay que pegar ni a un hombre ni a una mujer... (Director).

En ningún momento el director olvida la función social que debe cumplir la escuela, que los niños y las niñas que asisten a su colegio desarrollan sus vidas en un contexto en el que se encuentran con muchas dificultades (como ya se ha indicado en varias ocasiones), y que el sistema educativo debe tener en cuenta dichas circunstancias y contribuir a mejorarlas.

Después viene, quillo, es que Menganito no aprueba. ¿Qué no aprueba? Con el padre drogadicto, la madre alcohólica, ludópata... demasiado ¿no? demasiado que viene y que lleva los libros y que no está tirado en la calle... Vamos a ver dónde estamos ¿no? Un poquito de perspectiva. Si encima la Delegación no te ayuda, la familia no ayuda, tú tampoco ayudas... Que tú, por cojones, quieres que te traiga lo mismo que Manolito, que el padre es abogado y la madre ingeniera. Que no puede ser lo mismo, porque en la casa no ven lo mismo, picha (Director).

A causa de este tipo de desigualdades sociales y de otras, incluso más graves, que experimentan las familias que acoge el centro, Enrique demanda más libertad para intervenir con ellas. No quiere hacer uso de su autoridad para sancionar, para expulsar, quiere poder trabajar con ellas para mejorar su situación.

Yo aquí estoy blindado por la propia norma, a mí me dejáis, fíjate tú qué incongruencia, a mí me deja actuar hasta un límite. Sin embargo, yo veo a tu hijo que está en este colegio a las seis de la tarde partiendo un cristal y al día siguiente se presenta que a las nueve y tiene la expulsión del colegio ¿tú lo sabes? Puedo expulsar a tu hijo por un acto que haga las siete de la tarde, esa es la potestad que te da, esa potestad la tengo yo como director; o sea, por lo visto soy un agente de la autoridad (Director).

Nosotros, independientemente de la mediadora, nosotros no expulsamos. Para que nosotros expulsemos tiene que ser unas reiteradas agresiones físicas, ya un crío que veamos que puede derivar en acoso... y cortamos con, vete seis o siete días... nosotros aquí hemos hecho de todo, quilla, para no expulsar (Director).

eso es la propia administración, volvemos a lo mismo, si tú me das libertad en unas cosas, aparentemente, yo no las quiero; dame también libertad para que yo pueda intervenir con la familia (Director).

hay un artículo muy claro en el código civil, el 1904 y el 1903 del Código Civil, que dice que tú eres padre, y tú eres padre y la figura del buen padre la tienes que cumplir sí o sí. Y tú por ser padre tienes una responsabilidad con tus hijos, que es educarlos, no les puedes negar la educación, esto es sí o sí. Y es un artículo, el artículo 27 el 41 de la Constitución, te dicen esto, quillo. Si tú por las tardes miras para otro lado y no te preocupa de tus hijos, yo que soy la persona que estoy contigo intentando educar a tu hijo, yo tengo que tener cierta potestad para intervenir en ese sentido .

Demanda recursos a Servicios Sociales, concretamente una persona que trabaje con las familias y que haga las funciones de mediación entre estas y la escuela, con la que contaba anteriormente, pero no ahora, supuestamente, por falta de recursos en la administración. Nuevamente, Enrique demanda profesionales para poder atender adecuadamente a las necesidades de su alumnado y no dejarlos caer en la exclusión.

Yo el año pasado tenía aquí la figura de una mediadora de servicios sociales, que a mí me echaba unos *cablazos* del carajo, que la tía psicóloga, nos sentábamos, veíamos con qué familias teníamos problemas... quillo, y trabajábamos. Ya no hay dinero, se quita, prefieren que exista un coordinador de servicios sociales a que exista esta figura de mediador. ¿Por qué, cojones? ¿me entiendes? es que yo lo necesito, porque ella trabaja con las familias, pero para mí es fundamental llegar las familias (Director).

Yo, por ejemplo, el año pasado tenía un chico ruso que había dado una puñalada, con 12 años, a un chico moro en la cara. Entonces entre ella y yo pues sentamos a la madre y demás le hemos buscado recursos económicos, le hemos buscado una opción de habitabilidad en un sitio donde no fuese conflictivo (esta señora vivía en una casa con seis personas más cada uno en su habitación y ahí se veía de todo entre indigentes y demás, no eran sitio para gastar un crío de 12 años). Le buscamos todas las tardes actividades; desde fútbol, actividades de matemáticas... le cerramos todo el horario, desde que te levantas a las siete y media, o sea, desde que te levantas a las 7, a las siete y media de la mañana estás en el cole (vivía por aquí cerca) entraba en el aula matinal, salía de aquí de las

extraescolares a las seis, a las seis ya había merendado, todo... ha almorzado aquí en el comedor, buscamos todo. Y luego a la madre, le buscábamos cursillos también, porque si tú interviene con el niño y no intervienes con, la madre, chungo; a la madre dábamos la vidilla de vamos a buscar los cursos para que pueda salir a la vida laboral (Director).

No obstante, Enrique no duda en extralimitarse en sus funciones como director si así puede ayudar a las familias y, de este modo, mejorar la vida de su alumnado. En lo que se refiere a la retirada de hijos e hijas a sus padres, también demanda mayor eficiencia, pero cumple con lo que considera que es su responsabilidad, independientemente de lo establecido en la normativa.

¿tú sabes cuánto tiempo pasa entre que yo decido que vaya a haber una retirada de la familia hasta que las retiran? Yo tengo nueve retiradas de niños, que eso es lo más son lo más horrible que yo vivo. Yo, retiradas, tres meses más. Luego sí es verdad que hay recompensas. Yo he conseguido (...) recuperar a algunos que estaban desahuciados, con siete años; de aquí se han llevado a tres hermanos: con siete años, con cuatro y con tres años, se los he quitado a un padre y a una madre. Duro de cojones. Y a los ocho meses, yo en mi moto he llevado a mear a la madre al CPD. ¿Tú estás limpia? ¿vamos a pelear para recuperar a los niños? ¿tú quieres echarle cojones? ¡Vente conmigo! ¡vamos a hacerte un aprueba de heroína! Y la he montado en mi moto. Y yo soy el director, a mí no me pagan por eso, pero yo tengo que hacer eso, porque ese es mi trabajo en este colegio (...) y hemos recuperado a niños... y hemos recuperado... otros se han perdido por el camino, pero sé que hemos hecho lo correcto porque también (Director).

Al empatizar e implicarse tanto en las complejas y dolorosas problemáticas que se dan dentro de la comunidad educativa del CEIP Fernando Quiñones, el director se indigna viendo cómo se despilfarra el dinero público al no ser gestionado adecuadamente (ni por la Junta de Andalucía, ni por el ayuntamiento de la ciudad). Demanda poder ocuparse de él personalmente, para ahorrar, ya que, por otra parte, su comunidad educativa sufre la falta de recursos para poder mejorar los procesos educativos y atender mejor a la diversidad, como se ha constatado previamente.

nosotros tenemos un sistema de prevención de incendio y gases en los comedores de gestión directa, es decir, los comedores que tenemos cocina propia tienen un sistema que vale una millonada: un cuadrado, un microordenador, con una... que activa los gases, que expulsan no sé qué del CO2, su puñetera madre. Y resulta que el técnico que visa eso a nivel de Andalucía es el creador de eso, el creador de esa parte de la maquinita. Él crea esa maquinita y establece normas que todos los centros de Andalucía tienen que tener esa maquinita y la patente es suya. ¿Seguimos jugando? Esto es así. Te quedas flipado ¿a que sí? Claro, esta información no llega a gente que no le interesa... sino que están aquí para echar un rato. Pero yo me muevo en esas cosas y a mí me preocupa mucho, porque es dinero público (Director).

No es todo la Junta, contra el ayuntamiento arremeto de la misma forma. Si la reja que está ahí me la has arreglado ocho veces y cuesta subcontratar a la empresa: 200€ de la reja, más 180 de la mano de obra, más el desplazamiento,

más las horas... te sale arreglar un panel de 20 metros por 600€, y la reja entera te ha costado 1800, que son 20 paneles... Dime tú cómo puedes estar en 6 años arreglándome 16 veces el mismo panel. A alguien le estás dando el dinero ¿no? Pues déjame a mí que soy el director. Y si yo hago un pufo de estos me condenáis a mí, pero déjame que yo gestione el dinero público (Director).

Enrique denuncia la mala gestión de los recursos económicos, denuncia la falta de recursos personales para atender adecuadamente las necesidades de su alumnado y de las familias de este, y también denuncia la inadecuación de ciertos recursos materiales “educativos”. Además de haber puesto de manifiesto que ciertas editoriales no han adaptado correctamente lo establecido en la normativa respecto al currículum, subraya que habitualmente estas reproducen estereotipos (por ejemplo, de género o los relativos a las etnias), que, a su vez, contribuyen al mantenimiento de las desigualdades. Ante esto, él hace todo lo posible por contrarrestar dichos modelos estereotipados ofreciendo otros alternativos más igualitarios.

por qué el *País de las letras*... tiene una *jartá* de años. Quilla, no veas la reina ¿sabes? Y la limpiadora es mujer. Ese país de las letras que ustedes están enseñando, la limpiadora, la que coge una escoba, eso es trabajo de mujer, en femenino la letra; y el cartero es un tío, y el rey ¿sabes lo que te digo? Claro, cojones, y están con el *País de las letras* que no cagan, que parece que lo han hecho ellas (...) Tú le dices a un niño: piensa en África, un negrito de África, y cierra los ojos y ve albero y el negro con un taparrabos; y eso pasa en un 25% del continente africano, en el resto hay edificios como aquí, pero tú al negro no lo ves con un móvil y un maletín en *Wall Street*. Esto es lo mismo ¿qué haces tú con eso? Educas. Y dices: sí... Yo tenía tres limpiadoras, chicas ¿vale? Yo tenía un chaval que era limpiador ¿Por qué? Porque yo decía que por qué el que viene a limpiar los cristales es hombre y la que barre es la mujer. Y me decían: porque las ventanas están altas y corren peligro. Y le digo ¿qué estás diciendo? ¿tú estás loco o qué? Yo quiero un tío en la limpieza. Porque ¿cómo educo yo a mis niños cuando vengan las limpiadoras mujeres? Yo quiero un tío. Y tengo un tío, por cojones. Eso es educar (Director).

La tenacidad de este director en su búsqueda de la equidad para su alumnado, lo lleva aún más allá; lo lleva a reorganizar por completo la escuela: los espacios, los tiempos, los contenidos, la metodología. En los últimos cursos han trabajado todos los viernes a partir de la música propia del barrio, el flamenco y el carnaval; aprovechando que en este, además de abundar la pobreza y la marginalidad a la que tanto hemos aludido, sobra el arte y los artistas. Enrique quiere motivar a su alumnado con actividades que les resultan cercanas y les encantan, y ofrecerles modelos positivos, con el fin de que no se desenganchen del sistema educativo. A pesar los fines tan positivos de este proyecto, en esta ocasión también se encuentra con las trabas por parte de la administración, más preocupada por los aspectos burocráticos.

¿Tú crees que el hecho de que se dé aquí el tema de la música, del teatro, es un acosa arbitraria? A nosotros (porque no es una cosa mía, sino que fue de un compi, de Jesús, el profe de música), al profe de música y a mí se nos iluminó la bombilla cuando vimos que un antiguo alumno de éste cole, que era un fracaso garantizado por todas las partes, nuestra, no supimos gestionar el talento que

tenía; la familia, la inspección, fue expulsado del cole... Es un gran percusionista, y vino aquí a vernos y, quillo, un tío que se busca la vida, su pareja ya... un pibe, y está loco de contento, y es percusionista. Nos volvió a pasar, y dijimos: *tate*, si aquí hay este potencial, vamos a ofrecérselo a todo el alumnado porque de esta forma podemos garantizarles a los menos cualificados según el sistema, poder tener acceso a una carrera y demás, y garantizar que el día de mañana puedan buscarse la vida de otra forma... o alternativas. ¿Qué pasa? Que eso cuesta, que es difícil, que todo el mundo no vale para ser artista; pero sí es verdad que si eso se hiciese... yo qué sé (Director).

Cuando tú le planteas a la inspección, mira, yo quiero hacer este modelo de escuela que hemos empezado (que el año pasado se cortó, pero el anterior lo hacíamos todos los viernes), que ahora he recibido un correo, que mañana tengo una vídeo con Bárbara<sup>19</sup> del MUSE para hacerlo, tres sesiones ya entre jueves y viernes, y llegar al modelo que queremos, de crear talleres multidisciplinares, internivelares, donde el niño llegue al cole y se dirija a donde le salga de los cojones, según sus necesidades, según su inquietud; te dice: esto está precioso, pero a mí usted me tiene que mandar un modelo con horarios y decirme que la de Religión entre a las 10 de la mañana va esto, la otra... (Director).

No solo el director se queja de las trabas de la administración en este sentido, Pepe<sup>20</sup>, el maestro de música (que, por su parte, discrepa con las políticas que orientan a la enseñanza en exclusiva de las expresiones culturales más locales como el flamenco), afirma igualmente que la excesiva burocratización a la que está sometida la escuela repercute negativamente en la educación, porque el profesorado está cansado y tiene menos posibilidades de ser creativo. Rememora tiempos mejores en los que dedicaban las horas de exclusivas a montar obras de teatro, llegando a componer la música y fabricar el decorado junto a las familias; y expone:

¿Cuándo se hace eso ahora? Sacando del recreo... ¿y cómo sale? No sale igual... haciendo que las madres trabajen por su cuenta en sus casas... Es decir, si eso no ocupara tiempo ni trabajo, no pasaría nada por que fuera burocrática, pero ocupa tiempo y trabajo (Maestro de música).

### 2.3. *El territorio intersticial: el tercero y no menos complejo*

Nuestro trabajo deja constancia de que los frecuentes cambios legislativos que han tenido lugar en nuestro país, han ido conformado un sistema educativo acorde con los valores del neoliberalismo. Esto se refleja claramente en el currículum, que se orienta a la formación de una ciudadanía competitiva y consumista nada crítica. En la misma línea, se ha podido constatar que las políticas promueven recortes en la educación pública y categorización de los centros, responsabilizando a la dirección de los resultados. A su vez, nos ha mostrado

---

<sup>19</sup> Nombre ficticio.

<sup>20</sup> Nombre ficticio.



que la legislación ha ido concediendo mayor poder a la persona que ostenta la dirección, pero también, que esta está sometido a un mayor control por parte de la administración.

En cuanto al modelo de dirección concreto a partir del cual se ha construido el caso, corresponde a una persona que forma parte del contexto, bastante desfavorecido, en el que se ubica el centro; a quien no le gustaría desarrollar su labor en un entorno con características sociales, culturales y económicas diferentes. Es alguien que nunca pierde de vista la función social de la escuela, que ha hecho de la inclusión y la equidad su bandera, y que conoce la normativa al detalle para poder utilizarla a su favor. En consecuencia, se rebela continuamente contra las pautas injustas que impone la administración que no contribuyen a una buena educación, saltándose las siempre que puede. Aun así, nunca ha recibido ninguna amonestación, al ser capaz de solventar todos los problemas que surgen en unas circunstancias tan complejas. Se preocupa por ejercer su trabajo de manera democrática, lo hace desde una perspectiva global de la diversidad e interseccional de las desigualdades, y no se cansa de demandar inversión en educación, para poder contar con los recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades de su alumnado.

El recorrido por los dos territorios anteriores ha dibujado, de un modo u otro, este tercer territorio; un territorio que coloca a la dirección en esa relación de estar fuera de sitio, por no ser una empresa, no ser una unidad de producción, pero obligada o empujada a tener que incorporar el lenguaje y los mecanismos que las políticas educativas neoliberales imponen, siendo el director el encargado de hacer efectivas las mismas como representante de la Administración. Luchar contra esto para evitar que la escuela deje de ser lo que debe ser, es como nadar a contracorriente, y para sobrevivir es preciso permanecer firme y actuar de la manera más coherente posible con sus convicciones acerca de la educación, de lo que es la dirección y de lo que debe ser la escuela. Esta postura no resulta fácil, e inevitablemente, en algunas ocasiones cae en contradicciones (entre lo que cree y piensa y lo que hace).

### **Estudio de caso III. El diseño y aplicación de políticas educativas de privatización en Andalucía: un estudio de caso desde la perspectiva de altos cargos, técnicos y sindicatos.** Carmen Rodríguez-Martínez (Universidad de Málaga).

#### **Selección de la muestra**

La muestra está formada por siete personas que han sido entrevistadas entre los meses de octubre y noviembre de 2020.

Se han seleccionado a *tres altos cargos de la CCAA de Andalucía* que han sido docentes, técnicos administrativos y finalmente altos cargos. Todos ellos tienen más de cincuenta años y una experiencia muy amplia, que se ha desarrollado durante toda su carrera profesional trabajando en educación.

La selección ha sido teórica, se han elegido por el perfil: el hecho de ocupar diferentes posiciones en la Administración educativa y haber sido funcionarios de distintas etapas educativas, así como estar representados en gobiernos del PSOE y del Partido Popular. Todos son personas muy comprometidas con la educación, y que han estado una buena parte de su vida en la Administración educativa, con experiencias ricas y preocupados por la innovación educativa.

*Dos responsables territoriales de dos de los sindicatos* con más fuerza en Andalucía.

Además un *técnico de la Administración educativa provincial* y un *director de CEP*, escogidos por su experiencia y su compromiso con la educación, además de su implicación y conocimiento sobre las políticas educativas que se han desarrollado en Andalucía.

#### **Introducción**

Las elecciones en Andalucía fueron el 2 de diciembre de 2018, en las que saldría un gobierno de coalición del Partido Popular (PP) y Ciudadanos (Ci) (conservador y neoliberal), con el apoyo de Vox (extrema derecha), con el que logró la mayoría absoluta para conformar gobierno. Esto supuso un cambio drástico en el gobierno de Andalucía que durante treinta años había tenido el mismo partido en el gobierno, el Partido Socialista Obrero Español de Andalucía (PSOE-A) que gobernó la Comunidad Autónoma de forma ininterrumpida desde 1978 hasta enero de 2019.

Actualmente en educación confluyen el cambio de leyes, con la derogación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) de 2013 (Partido Popular

conservador) y la aprobación de la llamada Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 que modifica la LOE de 1970 y que a partir de ahora llamaremos LOMLOE. Esta nueva ley para conseguir una aplicación más rápida deja artículos de ambas leyes y realiza modificaciones a partir de la estructura de la LOE de 1970. Es la misma táctica que aplicó la LOMCE, modificando la LOE de 1970. La aplicación empieza este mismo año con la participación y competencias del Consejo Escolar, Claustro y Equipo directivo, añadiendo el currículo en los años 2022/2023 y 2023/2024 y las evaluaciones de diagnóstico que empezarán el curso 2023/2024. En el año 2021 también entra la LOMLOE en la regulación de los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados.

### **1. Los conciertos**

Tomás, un alto cargo de la Junta de Andalucía, nos explica que una de las decisiones más importantes que se tomaron en Andalucía es que la escuela privada concertada no creciera. Los centros concertados surgen en el año 1985 con la LODE, como transformación de los centros privados subvencionados que existían con anterioridad a esta ley, junto con una enseñanza pública que no era capaz de asumir la gran presión de escolarización en estos años. En realidad ya existían centros de enseñanzas de Régimen General y de post-obligatoria, que recibían subvenciones con anterioridad a la LODE, como nos indica Juan.

La situación de nuestro sistema educativo durante la etapa del franquismo, hace más de treinta y cinco años, con una recién estrenada democracia, era que los obispos se presentaban al Ministerio de Educación con los Reales Decretos y Ordenes ministeriales ya escritas por ellos en papel de cebolla. Los directores de los centros educativos decidían al alumnado que querían admitir y los centros privados mayoritariamente recibían subvenciones, sin convenios que intermediaran, contando con una financiación dieciséis veces superior a la educación pública<sup>21</sup>. La educación nunca fue función del Estado, el franquismo cede su monopolio a la iglesia católica, que se encargó de construir la ideología del régimen, sin la suficiente provisión de plazas y con un profesorado deficientemente formado para el que servía la condición de patriota, afecto al régimen por consanguinidad con muerto o mutilado o ser cura (Jorganes, 2007).

La LODE (1985) se realiza exclusivamente para concertar las enseñanzas obligatorias, que en el año 1985 eran la Enseñanza General Básica (la EGB) que se cursaban de 6 a 13 años.

---

<sup>21</sup> Discurso de Maravall en el Parlamento en la celebración de 25 años de la LODE.

Pero cuando la LOGSE (1990) amplía en dos años la Educación Secundaria Obligatoria (hasta los 16 años) y se reducen las ratios, el gobierno socialista recurre a un periodo transitorio para la ampliación y adecuación de conciertos para estas enseñanzas, produciéndose un incremento del 25% de la educación secundaria obligatoria privada desde el año 2000 al 2011 (Fernández Muñiz, 2012). Para los intereses del gobierno influye también el ahorro presupuestario que significa no crear centros escolares públicos, y además conforma a las clases medias, sin tener en cuenta las consecuencias que se iban a originar posteriormente para la segregación escolar y las dificultades que existen cuando se quiere echar marcha atrás y ampliar la educación pública, como ha ocurrido recientemente con la Comunidad de Valencia y con toda una serie de sentencias que han perdido las familias que no quieren una escuela privada para sus hijos e hijas. Como plantea Martín Criado (2017), cuando ascienden los niveles económicos más bajos a estudios superiores se utilizan estrategias de diferenciación, que en este caso se producen por la selección del alumnado, de capas sociales medias y altas, en la educación privada-concertada.

La autonomías fueron importantes en este proceso, como indica Tomás, Andalucía tuvo las transferencias durante los años 1984 y 1985, y se puede decir que le fue muy bien porque se originaron distintas maneras de afrontar la política educativa de privatización, por ejemplo, mientras para Andalucía la escuela pública ha funcionado durante mucho tiempo con el 80% y la concertada con el 20%, para otras Comunidades como Madrid o Valencia se invirtió de una manera radical.

“Si hubiera habido alternativa probablemente en algún momento hubiéramos escogido la opción de poner más enseñanza pública. Pero visto que había una red concertada, dijimos al menos vamos a mantener la red concertada` y es el famoso 80-20 que se ha repetido a lo largo de estos años” (Tomás, p.2).

Esta decisión, nos cuenta Tomás, ha marcado mucho la política en Andalucía porque es la mejor manera de garantizar la equidad. La escuela pública es la que de verdad puede garantizarla, en la opinión de este alto cargo, porque la escuela concertada por mucho que intente introducir factores de igualdad se hace casi imposible.

“Primero, por dónde están situados (los centros concertados), en los centros de las ciudades, en barrios acomodados, de clase media-alta. Y segundo porque al final se establecen una serie de requisitos, de cuotas, que aunque teóricamente son voluntarias, ... luego es muy difícil que en un entorno de familias desfavorecidas, de inmigrantes... puedan pagarlas” (Tomás, p.2-3).

*El primer aspecto* a destacar sería la segregación residencial, los centros privados concertados solo se prodigan en capitales de provincia y en pueblos grandes, y además en barrios o zonas geográficas con elevados niveles de renta, como señala el Mapa escolar publicado en 2019 por la Universidad de Valencia y los informes realizados por FASE-CGT de Andalucía (2019) y el Informe del BBVA (2019).

*Un segundo aspecto* sería que las actividades extraescolares y los servicios complementarios suelen tener un precio superior que en la escuela pública. Aunque la situación socioeconómica del alumnado no puede suponer una barrera en el acceso a actividades complementarias y a los servicios escolares, como indica la LOMLOE (art. 88. 1 y 2) y la LOE (1985, art. 51).

*Un tercer aspecto*, que sabemos siempre ha estado prohibido es el cobro de cuotas o aportaciones a las familias directamente o a través de fundaciones (VS pagos)<sup>22</sup>.

*Un cuarto aspecto* está en los fraudes para la escolarización que incluyen la vivienda en un área de influencia que no es real, alquilan o compra casas, o simplemente ponen como residencia la casa de los abuelos o una cualquiera.

*Un quinto aspecto* y más notorio es la propia selección que realizan los centros privados concertados del alumnado con niveles socioeconómicos favorables o medios (Vs el apartado sobre privatización en Andalucía).

En Andalucía los datos son más desoladores para la escuela pública por las rentas más bajas de la población, pero los centros privados-concertados tienen mucho cuidado para elegir a aquellos alumnos y alumnas que pueden tener unos mejores resultados o familias con rentas más altas, creando entornos homogéneos selectivos.

Los defensores de los programas basados en la demanda asumen que los beneficiarios responder de forma única, guiados por una racionalidad instrumental, siempre que estén correctamente informados. Además mejoran la calidad educativa a través de la elección escolar que impulsa la competencia entre las escuela y la eficiencia educativa. Este planteamiento nos llevaría a que todas las personas elegirían las mismas escuelas y el resto estaría obligado a cerrar (BONAL, 2017). Sin embargo la realidad nos muestra que las personas más pobres tienen dificultades geográficas y económicas, que funcionan como una barrera a la hora de elegir y que las elecciones se hacen de acuerdo al segmento social del

---

<sup>22</sup> [https://drive.google.com/file/d/1aqh8uPzFJKGEa-KXONn\\_opdeJOpc9GZU/view](https://drive.google.com/file/d/1aqh8uPzFJKGEa-KXONn_opdeJOpc9GZU/view)

que proceden y a los valores y seguridad que pueden tener los hijos en las escuelas (VERGER, BONAL y ZANCAJO, 2016).

A esto podríamos añadir el inconveniente de que la mayoría de los centros concertados sean de la iglesia católica, para finalmente difundir su doctrina, pues son el 60% de los centros privados-concertados, a pesar de la mayor secularización de la sociedad y en contra de los derechos de libertad de conciencia de los menores que protege nuestra Constitución (art. 27.2).

Esto plantea un ideario que excluye a muchos inmigrantes, a otras religiones, que no tienen las mismas ventajas que la religión católica, por los acuerdos con el Vaticano, a las personas ateas y agnósticas, o simplemente a quienes no quieren una escuela adoctrinadora sea cual sea su religión, o se niegan ante los idearios particulares del centro.

Los centros educativos privados (con financiación pública) no compiten por atraer al mayor número posible de estudiantes, sino a estudiantes con los mejores atributos hacia el aprendizaje y la disciplina escolar que son los que garantizan unas buenas condiciones para enseñar y unos buenos resultados académicos para la escuela. Cada centro en función de su posición buscará a los mejores estudiantes posibles, cada familia según su estatus y condiciones buscará un medio equivalente, aunque intentando huir de las escuelas de los más pobres.

### ***2.1. La privatización a través de los conciertos***

Juan (alto cargo) entiende que los conciertos son una forma de regular las subvenciones de los colegios privados y que se conciben exclusivamente para las enseñanzas obligatorias. Son los mecanismos de intervención pública en el sector educativo privado que establecen requisitos para acceder a los mismos y mantenerlos. Sin embargo estamos presenciando como desde hace unos años la privada concertada está aumentando en las enseñanzas post-obligatorias. De hecho Andalucía, con un nuevo gobierno de coalición (conservadores y neoliberales apoyados por la extrema derecha) desde enero de 2019, ha publicado una Orden de 16 de diciembre de 2020 por la que se establecen las normas para acogerse al régimen de conciertos en Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional desde el año académico 2020/21 hasta el año 2024/25.

Pero , ¿cuál es la trayectoria que sigue la inclusión de estos centros que antes no habían sido concertados?

Centros como los Salesianos, los Maristas, las Carmelitas o el Pilar estaban dedicados, menos a la educación de los más pobres, y sobre todo a la educación de las élites que se irían consolidando.

Nos cuenta Juan que se permitió que los centros de educación postobligatoria que ya existían antes de la LODE (1985) siguieran impartiendo sus enseñanzas dentro de los conciertos, considerados éstos como conciertos singulares, coincidiendo plenamente con los documentos que hemos analizado.

“¿Qué es lo que ha pasado (para que se extendieran los conciertos en enseñanza pre y post-obligatoria)? Lo que pasó es que la propia LOE en el año 2006 plantea que el segundo ciclo de infantil también se puede concertar, con lo cual dio un paso extendiendo el concierto” (Juan Alonso, p.11).

Esto se recoge en la LOE de 2006 que dice así: “el segundo ciclo de la educación infantil será gratuito a fin de atender las demandas de las familias, la administración educativa garantizará una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertarán con centros privados” (art. 15.2).

Como nos indica Juan esto fue muy novedoso y no estaba previsto que se concertara el segundo ciclo de infantil. Aunque sí había presiones por los centros de titularidad privada-concertada. El gobierno socialista siempre había sido contrario a concertar la postobligatoria y lo que ocurrió es que se empezó a concertar en Andalucía el segundo ciclo de Educación infantil. En este momento empezaron muchas comunidades, Madrid, País Vasco, Valencia, Murcia a sacar la norma que generalizaba el concierto de la educación postobligatoria, apoyándose en los conciertos singulares que se habían creado para los centros que existían antes de la LODE. Esto se hizo así aunque la normativa nacional no lo expresara para Bachillerato y Formación Profesional, basándose también en la LOE (art 116.4) que cede la autonomía para desarrollar los conciertos a las CC.AA., y que las leyes posteriores (LOMCE, 2013 y LOMLOE, 2020) también mantendrán.

Aunque la LOE vuelve a incluir “la educación como servicio público fundamental”<sup>23</sup> incluye el artículo 108.4 (que recogerán después la LOMCE de 2013 y la LOMLOE de 2020) y añadirá, “la prestación de servicio público de la educación se realizará, a través de los centros públicos y privados concertados”. Con lo que se equiparan los centros públicos y concertados, hasta el extremo de perder en las sentencias de los tribunales el derecho de las

---

<sup>23</sup> Que había sido incluida en la Ley General de Educación de 1970 y había sido eliminada por la LOCE de 2002 (ley del Partido Popular no llegó a aplicarse).

familias a una plaza pública teniendo una concertada, y utilizándose este artículo también en sentencias para defender el derecho de los padres y madres a la elección de centro y gozar de la exención del IBI prevista para la prestación del servicio público en educación.

El objetivo de la Orden de conciertos no va a ser según Juan cambiar el Bachillerato, sino sobre todo, le interesa la Formación Profesional.

Cuestión con la que no están de acuerdo los sindicatos de enseñanza CCOO, CGT, Ustea y CSIF, los partidos PSOE y Adelante Andalucía que condenan la Orden de Conciertos y el Decreto de Escolarización por el perjuicio que crea para la educación pública.

En Murcia en 2017 fue recurrida la Orden de conciertos en postobligatoria por la mesa sectorial considerando que perjudicaba a la educación pública y que iba en contra de la LODE, pero el tribunal de justicia lo aceptó. En la Orden se justifica que el hecho de que existan centros que tienen el régimen de concierto singular es porque *“sirven de referencia para poder concertar las enseñanzas postobligatorias en la región sin que exista esta diferenciación irracional e injustificada”* y que, además, se ha concedido en distintas Comunidades, como: el País Vasco, Navarra, Islas Baleares, Andalucía, Castilla y León y Valencia permitiendo su generalización.

“En estos años se ha ido produciendo un desbordamiento de lo que fue la limitación de la LODE, desbordamiento que además los tribunales han amparado. Como te digo esta sentencia rechaza el recurso de las organizaciones sindicales, pero hace poco, .... ha habido una sentencia en Valencia...”(Juan Alonso, p.13).

La sentencia de Valencia también fue recurrida y los tribunales no aceptaron el recurso basándose en la autonomía de las CCAA. Para partidos y gobernantes de la Comunidad Valenciana fue consecuencia de la falta de limitación de la ley educativa nacional, refiriéndose a la LODE (1985) y a la LOMLOE (2020).

“La norma estatal, que es el reglamento de normas básicas, lo que recoge es el concierto singular, además solo lo recogen en una disposición adicional creo recordar, y para enseñanza obligatoria y ya está. No dice prácticamente nada más, porque no estaba en el espíritu de la ley la extensión de las enseñanzas postobligatorias” (Juan Alonso, p. 13).

Según este alto cargo los tribunales han dado la razón a las CCAA que han ido extendiendo la ampliación de los Decretos y Ordenes de Conciertos por la vía de los hechos. Las organizaciones y sindicatos que defienden la educación pública han recurrido y han perdido,



lo que nos sitúa en un contexto diferente según indica Juan. “Que hay conciertos de postobligatoria es un hecho, posterior a la LOE”(p.13).

### **1.2. La educación infantil 0-3**

Para el ciclo de Infantil de 0-3 años en la LOMLOE no se ha planteado el concierto solo se habla de convenios.

Artículo 15. Oferta de plazas y gratuidad.

1. Las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en el primer ciclo. Asimismo coordinarán las políticas de cooperación entre ellas y con otras entidades para asegurar la oferta educativa en este ciclo. A tal fin, determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las corporaciones locales, otras Administraciones y entidades privadas sin fines de lucro.

2. El segundo ciclo de la educación infantil será gratuito. A fin de atender las demandas de las familias, las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertarán con centros privados, en el contexto de su programación educativa.

Es otra fórmula que también introduce la educación privada. Estas escuelas están reguladas en cuanto a precio, admisión y zonificación, un planteamiento realizado desde Planificación Educativa de la Junta de Andalucía. Pero, ¿se regula la calidad de la educación, los sueldos, las características de los centros? Una queja constante de los colectivos de esta etapa es la falta de regulación de las ratios y de las condiciones del profesorado (se les paga y se les pone horarios como técnicos de Formación Profesional Superior) y las empresas en muchas ocasiones están conduciendo hacia la creación de una etapa infantil de baja calidad.

En Andalucía entra el denominado “Programa de Ayuda a las familias” para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de infantil en Andalucía, que se introduce con la entrada en vigor del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo. Son subvenciones directas a las familias que está limitado por las disponibilidades presupuestarias. Este Decreto hace que desaparezca el sistema de convenios específicos que existía con anterioridad.

Juan plantea que es un sistema universal al que cualquier centro puede adherirse (*Públicos*, que pueden ser de Titularidad de la Junta de Andalucía o de Titularidad de otras Administraciones Públicas o *Privados Conveniados*), con la única limitación que introdujeron hace dos años, que

el centro esté ubicado en una zona donde haya al menos el 20% de plazas sin cubrir. Se añade lo que los sindicatos llamaron “zonas saturadas” para corregir que no existan centros compitiendo por las mismas plazas. Cualquier centro de educación infantil público (de titularidad municipal fundamentalmente), como privado, puede adherirse al programa de ayuda. El precio y las zonas están reguladas por la Administración.

“Hago mi procedimiento de admisión también con las reglas que me da la Administración..., los niños pagan la parte que les corresponde y la bonificación que le corresponde a cada niño la paga la Administración” (p.14).

Teniendo más de la mitad de la población subvencionado el 100%, según comenta el Alto cargo. En el curso 209/2020 la gratuidad total la tienen 43.005 alumnos frente a 96.872 matriculados.

En Andalucía para el ejercicio de 2017 hay unos 2600 centros de este tipo, unas 800 escuelas de titularidad pública y 1800 de titularidad privada, centros adheridos o colaboradores.

Pero no todo es oro lo que reluce, según el Informe anual del Defensor del Pueblo de 2017, uno de los problemas es que ambas partidas presupuestarias son idénticas 175.385.433€, con lo que las escuelas adheridas cuentan con mucho menos dinero para las subvenciones.

Otro problema es que las bonificaciones a las familias se dan por concurrencia competitiva dentro del presupuesto disponible, por lo que, al ampliarse el número de centros, o no les ha correspondido bonificación a las familias o ha sido inferior a la que habían tenido con anterioridad; esto ha afectado en 2017 a un 40% de las familias. También ha hecho que muchas familias hayan tenido que renunciar a la plaza, y que al menos un 80% de centros colaboradores se hayan quedado con plazas sin cubrir.

En el curso 2020/2021 la oferta de **centros en Educación Infantil** es de 2.078, el total de *públicos es de 718* (171 de la Junta de Andalucía + 547 de otras Administraciones públicas) y los *privados conveniados son 1.360*. **Las unidades** de la *pública son 3.656 con 49.889 plazas* y las unidades de la *privada 4724 con 70.757 plazas*. En centros la educación privada tiene casi el doble que la educación pública, mientras que en plazas son un 59% frente a un 41% respectivamente.

### ***Tabla 1. Oferta educativa del Primer ciclo de Educación Infantil - Curso 2020-2021***

#### ***Distribución de plazas por tipo de centros***

PLAZAS	TOTAL	TOTAL PÚBLICAS	TITULARIDAD DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA	TITULARIDAD DE OTRAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS	PRIVADOS CONVENIADOS
ALMERÍA	12.595	5.682	1.774	3.908	6.913
CÁDIZ	11.676	5.073	2.021	3.052	6.603
CÓRDOBA	11.605	4.328	1.608	2.720	7.277
GRANADA	11.425	6.426	1.236	5.190	4.999
HUELVA	9.695	5.193	1.256	3.937	4.502
JAÉN	8.010	4.797	871	3.926	3.213
MÁLAGA	23.461	7.138	815	6.323	16.323
SEVILLA	32.179	11.252	2.779	8.473	20.927
<b>TOTALES</b>	<b>120.646</b>	<b>49.889</b>	<b>12.360</b>	<b>37.529</b>	<b>70.757</b>

Fuente: Consejería de Educación y Deporte. Dirección General de Planificación y Centros.

Datos inicio de curso. Primer ciclo de Educación Infantil. Curso 2020/2021

Para el curso 2020/2021 el total de plazas de la pública y privada que se adhieren al Decreto de Subvenciones es de 120.646, de las cuales se matriculan 96.872. La diferencia significa que hay zonas saturadas por lo que sobran plazas o las familias no recibe la subvención necesaria para la escolarización de sus niños. Tienen gratuidad total 46.101, bonificaciones parciales 49.644 y sin bonificación 1.127.

En la siguiente tabla podemos ver la evolución entre el curso 2019/2020 y el curso 2020/2021.

**Tabla 2: Evolución estimada del alumnado bonificado en los cursos 2019/2020 al 2020/2021**

	CURSO 2019/20	CURSO 2020/21	DIF.	%
<b>CENTROS</b>	2.024	2.078	54	2,67%
<b>PLAZAS</b>	118.690	120.646	1.956	1,65%
<b>MATRICULAS</b>	96.872	96.872	0	0,00%
<b>TOTAL BONIFICACIONES</b>	83.818	95.745	11.927	14,23%
- GRATUIDAD (100%)	43.005	46.101	3.096	7,20%
- BONIFICACIONES PARCIALES	40.813	49.644	8.831	21,64%
- SIN BONIFICACIÓN	13.054	1.127	-11.927	-91,37%

Fuente: Consejería de Educación y Deporte. Dirección General de Planificación y Centros.

Las ayudas que reciben las familias son el importe equivalente a una bonificación sobre el precio que deben abonar al centro adherido al “Programa de Ayuda a la familias” en el que esté matriculado el niño o la niña y que se realizan en función de la renta y del número de miembros de la unidad familiar. Este año se sube además un 15% el precio por plaza en estos centros que se establecerá en 320,71 €, frente a los 278,88€ que se pagaba antes. Habrá una bonificación del 13,04% para todas las familias para que no se vean afectados por la subida.

Por supuesto hay centros que no están adheridos. *En todo el ciclo de educación infantil* hay 39.618 alumnos y alumnas matriculados en centros públicos adheridos, frente a 600 matriculados en centros públicos que no lo están. La proporción en centros privados con subvención es de 57.254 alumnos y alumnas matriculados frente a 7.309 alumnos/as en centros privados no adheridos. Por lo que vemos que puede haber una variedad de centros siendo muchos más los que están adheridos al Decreto de subvenciones.

**Tabla 3: Estimación del alumnado escolarizado en el primer ciclo de Educación Infantil**

PROVINCIA	CENTROS PÚBLICOS ADHERIDOS Y DE TITULARIDAD PROPIA	CENTROS PRIVADOS ADHERIDOS	CENTROS PÚBLICOS NO ADHERIDOS	CENTROS PRIVADOS NO ADHERIDOS	CENTROS PRIVADOS NO EXCLUSIVOS DE PRIMER CICLO DE INFANTIL Y NO ADHERIDOS	TOTAL
<b>ALMERÍA</b>	4.639	5.522	38	536	244	<b>10.979</b>
<b>CÁDIZ</b>	4.603	5.316		571	269	<b>10.759</b>
<b>CÓRDOBA</b>	3.330	5.870	23	284	222	<b>9.729</b>
<b>GRANADA</b>	5.134	4.108	235	357	358	<b>10.192</b>
<b>HUELVA</b>	4.011	3.471	181	112	51	<b>7.826</b>
<b>JAÉN</b>	3.339	2.558		318	66	<b>6.281</b>
<b>MÁLAGA</b>	5.544	13.894	91	856	435	<b>20.820</b>
<b>SEVILLA</b>	9.018	16.515	32	2.340	290	<b>28.195</b>
<b>TOTAL</b>	<b>39.618</b>	<b>57.254</b>	<b>600</b>	<b>5.374</b>	<b>1.935</b>	<b>104.781</b>

**Población 0-3 años (INE, censo 1 de enero 2020): 218.029 niños y niñas.**

**Población de 0 a 3 años escolarizada en el primer ciclo de educación infantil: 104.781**

**% Población de 0 a 3 años escolarizada en el primer ciclo de educación infantil: 104.781/218.029= 48,06%**

Fuente: Consejería de Educación y Deporte. Dirección General de Planificación y Centros.

Datos inicio de curso. Primer ciclo de Educación Infantil. Curso 2020/202

Al ser este el cuarto año de adhesión han tenido que formalizar un nuevo convenio con la Agencia pública Andaluza y entidades colaboradoras, en febrero de 2021 para el *Programa de Ayuda a las familias*. Las escuela no podrán recibir subvenciones si están en una zona saturada. En el informe se puede comprobar que de las 685 zonas de escolarización, se han declarado zonas saturadas 226,19, más que el curso pasado. Esto supone que, una de cada 3 zonas está saturada y 76 próximas a la saturación.

Podemos observar que se está produciendo una educación Infantil de bajo coste, porque no existe la suficiente regulación y financiación para que se ofrezca un servicio educativo de calidad, pocas escuelas de titularidad pública y poco presupuesto para los centros colaboradores. Muchas de las profesoras/es de centros privados reciben un sueldo de unos 1.200€ (según el convenio estatal de centros de Asistencia y Educación Infantil), trabajan muchas más horas que el profesorado de otros niveles, hasta 40 horas, y tienen una ratios altísimas para estas edades.

En el año 2020 se modifica la cuantía de los precios públicos aplicables a los centros de titularidad de la Junta de Andalucía. Es importante destacar que la gratuidad del servicio se aplica a las familias que tienen una serie de condiciones como: medidas de protección del menor en las instituciones públicas, circunstancias de carencias o dificultades en su desarrollo físico, psíquico y social, baja renta per cápita, mujeres atendidas en centros de mujeres maltratadas... Es coherente que tengan gratuidad aquellas personas más vulnerables, pero no siendo muy numerosos, lo que hacen es crear centros escolares segregados por estas condiciones.

El Decreto ley evita la competencia entre centros que como denunciaba USTEA estaban consiguiendo que se cerraran escuelas públicas (de titularidad municipal) a favor de las escuelas privadas.

En el curso 2018-2019 se han suprimido 487 unidades públicas, fundamentalmente de infantil y privada y este es un proceso que lleva años produciéndose, sobre todo en ciudades grandes y medianas y en ningún caso en zonas rurales.

La LOMLOE de 2020 plantea en su disposición adicional transitoria tercera que los centros actualmente subvencionados que no puedan acogerse al régimen

## **Conciertos Formación Profesional**

Paco Nadia, alto cargo de Andalucía tiene experiencia especialmente en la Formación Profesional por los puestos que ha ocupado en su trayectoria profesional. De hecho ya habían ensayado desde la inspección de Formación Profesional modelos de enseñanza Dual aprovechando los resquicios que dejaba la legislación y comprometiendo a las empresas a que pusieran algún dinero para desarrollar las prácticas de enseñanza. No había soporte legislativo ni amparo legal.

“(…) los chavales salían bien formados y las empresas estaban contentas (...), después me los quedo yo porque están bien formados y titulados y pueden servir de cuadros intermedios en la empresa...que es lo que realmente ahora está sucediendo” (Paco Nadia, p.6).

La Formación Profesional, sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se han hecho para que sean unas enseñanzas de calidad a partir de la LOGSE está creciendo mucho en la privada. Una de las razones ha sido lo endeble de las propuestas realizadas por las administraciones. Las razones que encuentra Paco para este crecimiento tienen que ver con que se ha creado una aspiración en las clases medias hacia este tipo de enseñanzas y sobre todo porque la administración no ha llegado a ofrecer suficientes puestos escolares adecuados y ni siquiera ha actualizado los diseños curriculares, con la oferta de nuevas enseñanzas profesionales.

“...Ha dejado un camino a la privada en línea recta totalmente. Eso solo tiene una solución y es dinero, dinero y dinero..., y ganas claro. (... muchas empresas a lo que aspiran es a hacerse necesarias y a concertar o a hacer un convenio, con lo cual el coste está ahí para sistema educativo. Tanto ha llegado al éxito, que algún empresario de privada es consejero de educación...”.

## **Estudio de caso IV. Aplicación de las políticas educativas LOMCE: Currículum, PMAR/ gestión técnica.** Javier Montero González y María del Mar Ruíz Martín (Universidad de Málaga).

### **Introducción**

El estudio de caso que realizamos se centra en varias entrevistas que hicimos sobre todo en un instituto de Málaga que llamaremos IES María Rosa de Gálvez, en el que entrevistamos a varias personas entre ellas a Alberto, director del centro y profesor en la especialidad de música, con 27 años de servicio; a María, orientadora con una experiencia de 35 años; a Paula, profesora de inglés, varias veces coordinadora de bilingüismo en distintos centros durante varios años y este año coordinadora del Plan de Igualdad, tiene una experiencia de 16 años en la docencia y finalmente María, profesora de economía y tutora de 4º de la ESO, con una experiencia de 24 años. Según los entrevistados, el centro tiene un índice socioeconómico y cultural medio-bajo.

Para completar el estudio de caso, también contactamos con Ángel, director de un CEP de la provincia de Málaga durante siete años, lo llamaremos CEP Torremolinos, es maestro de primaria con más de 45 años de experiencia en educación.

Si bien algunas, como la de María y Paula se pudieron hacer en persona, debido a la situación provocada por el virus SARS-CoV-2, el resto se decidió hacer mediante videoconferencia.

Puesto que es la primera vez que nos enfrentamos a un Estudio de Caso, hemos podido llegar a tratar seis temas, que son autonomía y control; burocracia; dirección y Consejo Escolar; educación pública, concertada y privada; reválidas, nuevos currículos y los rankings y su publicación y la religión.

### **1. Autonomía y control**

En el bloque X de preguntas, sobre la mejora de la calidad y equidad en los centros educativos, hubo preguntas que hacían referencia a las políticas que mejoran la profesión docente, en cuanto a autonomía y control.

Con relación al control, María comenta que se podría ejercer mediante un sistema de evaluación que garantizase la calidad del sistema pero que no estuviera basado en la nota que puedan sacar los estudiantes. Explica que tendrían que ser políticas de control que estuvieran vinculadas al entorno del centro y que tuvieran en cuenta lo que realmente aprende el

estudiante, por lo que tendría que tener en cuenta desde dónde parte el estudiante y cómo va evolucionando (ANEXO, p. 47-48):

*pues el control lo que hablábamos antes del sistema de evaluación, diseñar un sistema de evaluación, en Inglaterra todos los años los centros pasan un sistema de evaluación externo que valora a los profesores, a mí no me convence del todo, porque vienen a tu clase y tú esta clase la preparas maravillosamente bien y luego tu día a día no tiene por qué ser así, pero yo sí creo que habría que buscar un sistema de evaluación para controlar la calidad del sistema, no la nota, porque luego es muy fácil caer en la demagogia de que lo que quieren es que aprobemos a todos los alumnos, no, quieren que todos los alumnos aprendan, y eso como consecuencia nos va a llevar la que todos lo aprueben, es que es diferente, las políticas normalmente no quieren que aprueben todos los alumnos, es absurdo, lo que quieren es que todos los alumnos lleguen a unos niveles de aprendizaje, entonces yo sí creo que es necesario políticas de control para esa calidad de la enseñanza, también es verdad que esas políticas de control tienen que estar vinculados al entorno del centro, no podemos igualar un centro de por ejemplo de Carretera de Cádiz que al final son clase media, clase media trabajadora ¿no? con un centro de La Palmilla ¿cómo vas a comparar ese entorno de trabajo? es imposible, el control de calidad evidentemente si lo que apoyas, si el resultado va a ser aprobar evidentemente no va a funcionar, si el resultado es el aprendizaje, el sistema de control tiene que ser más completo, porque si lo que estamos viendo es lo que aprende el alumno tendremos que saber de dónde parte el alumno y cuántos escalones va a subiendo evidentemente, hay niveles educativos niveles socioeconómicos y socioculturales que el alumno trae muchos escalones aprendidos de casa, entonces no podemos comprar el centro, pero si controlar que el alumno siempre sube escalones.*

Relacionando el control con la autonomía, Ángel comenta que un centro tiene que saber tanto lo que necesita, como responder por lo que hace. Pero indica que el control no debería enfocarse en el resultado entendiéndolo como contenidos, sino que habría que establecer otro tipo de controles (ANEXO, p. 82):

*bueno, yo entiendo yo soy partidario de la autonomía de los centros, pero dentro de..., con unos controles también, es decir, un centro debe saber qué es lo que necesita, pero también tiene que responder a que esas necesidades, las está cumpliendo. Entonces, vale la posibilidad de que el centro sea quien decida su línea educativa, su trabajo, su propuesta de proyecto de centro, su plan y tal, pero necesita un control de resultado, y no me refiero al resultado de contenidos, que eso es lo que se está midiendo, eso habría que establecer otro tipo de controles.*



Con respecto a la autonomía, María explica que realmente como profesional siente que tiene autonomía, y ve complicado que se legisle en favor de esta. Piensa que, si bien se puede regular el control, la autonomía se podría regular, en todo caso, haciendo que sean menos autónomos (ANEXO, p. 47-48):

*Respecto a la autonomía, no sé, yo eso fíjate, en general sí nos sentimos muy autónomos ¿eh? no sé si habría, no sé si desarrollar una normativa, una legislación que favorezca la autonomía, pero es que ¿sabes lo que pasa? que es tan difícil no ser autónomo, es que yo soy como soy, yo en mis clases trabajo de una determinada manera y a mí me puedes controlar que mis alumnos suban escalones, pero como lo hago yo, yo no puedo... es que mi trabajo está muy condicionado por mi personalidad, por mi carácter, por mis traumas, por mis frustraciones, todo eso condiciona mi forma de enseñar ¿no? hay muchos profesores que tienen muy poco sentido del humor y lo tienen en toda su vida, o sea, tienen poco sentido del humor ellos, porque tienen poco sentido entonces cómo podemos pretender que esos profesores admitan en clase bromas, es que no la van a admitir, porque es que ellos no pueden falsear su carácter, entonces ese autonomía de trabajo, yo creo que es innata al sistema educativo y a Dios gracias porque sería horrible que fuéramos todos iguales, entonces el control sí creo que se puede regular con una normativa, la autonomía lo que se puede regular es que no seamos más autónomos, o sea, ir en contra de esa autonomía, pero a favor de la autonomía no porque es que ya nos sentimos autónomo en la forma de trabajar.*

María explica que para mejorar la autonomía lo que habría que hacer es permitir al profesorado que intervenga mucho en la gestión basándose en los problemas y en la práctica (ANEXO, p.105):

*que el profesor pueda..., intervenga mucho en la gestión, que sean basadas en hechos y en cuestiones muy prácticas, que se tengan en cuenta, que no venga todo..., ahora toca esto, porque aquí lo que pasa es eso, ahora toca esto, pues ahora cambiamos y ahora toca lo otro. Y el profesor al final dice bueno sí, lo que voy a decir, o lo que yo puedo hacer, realmente va a cambiar muy poquito, bueno pues hacemos lo que toca y mañana haremos lo que toca, y se resigna, y se resigna, y entonces interviene poco en la gestión, el fin. Un poco eso, basarse en los problemas y en la práctica de lo que realmente tú necesitas y todo consensuado.*

Finalmente Pula alude al hecho de que todas las políticas sean impuestas desde fuera, que se escuche poco a los profesores, por lo que una idea que plantea sería mejorar la comunicación a la hora de diseñar políticas nuevas, contando con los profesores (ANEXO, p. 120):

*no sé, quizás que no nos vengan todas las políticas impuestas desde fuera a mí me da la impresión de que pues todos los cambios, todas las nuevas leyes... realmente se escucha poco a los profesores, se escucha poco la gente que está al pie de cañón todo el día y quizá lo que se podría mejorar es la comunicación a la hora de diseñar políticas nuevas o de diseñar leyes nuevas... simplemente que se pida la opinión de los profesores, que no es poco.*

## **2. Burocracia**

En el bloque V de preguntas, sobre la influencia que están teniendo las políticas educativas a partir de la LOMCE en la gestión y planificación de los centros, hubo una mención específica sobre si consideraban que había un aumento o una disminución de la burocracia. En este punto hubo unanimidad a la hora de mencionar ese aumento en las tareas administrativas que tenían que realizar, o en caso del director del CEP, lo que le han ido transmitiendo los profesores que van a dar los cursos ofertados.

María nos comentaba que, si bien hay un aumento de la burocracia, ella considera que no es negativa, en tanto que protege a los docentes y forma parte del trabajo. Lo relaciona con el concepto de transparencia, y la idea de que no haya posibilidad de conflicto. Considera que es una parte fundamental para poder transmitir a los estudiantes, a las familias, lo que hacen, sería un ejercicio de pensar en la otra persona que no tiene por qué entender lo que tú como profesional haces. Importante hay que señalar también que no piensa que este aumento sea producto de la LOMCE, sino del proceso social que cada vez tiende más a que haya más registro de todo lo que se hace (ANEXO, pp. 19-20):

*yo creo que en general hay un aumento de la burocracia, pero no creo que sea por la LOMCE. Creo que la burocracia además nos protege entonces, creo que los docentes, bueno, me voy a enrollar más que decirte sí o no, es que yo creo que los docentes siempre hemos pensado que nuestro trabajo era dar la clase y punto y no estábamos, o en general, ¿no?, el hecho de tener que justificar todas las decisiones que tomamos, no lo entendemos o no se entiende de manera tan evidente. A mí personalmente es que me parece fundamental, porque si los alumnos no entienden cómo estamos trabajando, si las familias no entienden cómo estamos trabajando, pues muy difícil explicarlo y que ellos actúen o corrijan o se impliquen de ninguna manera ¿no? Entonces, a mí es que la burocracia personalmente me parece que*

*nos protege, yo todo lo que está por escrito creo que son como escudos que nos vamos poniendo porque mira yo que soy de economía, cuando yo estudié derecho mercantil, Uría es una persona, yo que sé, una persona súper reconocida dentro del derecho mercantil, decía que había que pactar como enemigos para ser como amigos y en general, en la vida hay que actuar con una transparencia fundamental pensando siempre en que la otra persona no tiene por qué entender lo que tú estás haciendo, y tiene que quedar diáfano para que no haya ninguna posibilidad de conflicto, ninguna posibilidad de malentendido, porque estamos hablando de la educación de niños, es que no estamos hablando de adultos, estamos hablando de adolescentes, y eso ayuda a su estabilidad y la burocracia protege nuestra labor docente. O sea, yo es que no la veo mal y no creo que vaya vinculada a la LOMCE, creo que va vinculada a que el proceso social va encaminado a que cada vez haya más registro de todo lo que hacemos.*

Por otro lado, Marina relaciona el aumento de la burocracia con un aumento del control, de tal modo que cuando se quiere ejercer control, se aumenta la misma *un aumento, eso siempre van en aumento, sí, siempre hay un aumento de la burocracia o un aumento del control y el control se ejerce aumentando la burocracia* (ANEXO, p. 92).

Además, nos transmitía que el tiempo que se dedica a la burocracia llega a desanimar, puesto que es tan alto el nivel de exhaustividad, que hace que se quite tiempo para otras cosas más importantes (ANEXO, p.92):

*no, no, al revés, o sea, siempre, por ejemplo, esto de aumentar la burocracia, porque tienes, cada cosa que haces, tienes prácticamente que detallar, no sólo escribir, detallar de una manera exhaustiva, y entonces eso no es necesario y eso por supuesto, desanima, utilizas el tiempo que tienes para cosas que no son necesarias que la tienes que estar utilizando para otras cosas y ya está, siempre aumenta la burocracia.*

Para ejemplificar un poco lo que nos quiso decir, nos explicó un caso real que le pasó cuando quiso elaborar un programa de automotivación, pero que debido a la falta del tiempo y a la burocracia entre otros motivos, tuvo que dejar aparcado. En este sentido, nos transmitió el problema importante que supone estar atento a cosas que no tienen importancia, en vez de dedicar tiempo en aquello que podría ser interesante y que realmente mejoraría la práctica docente (ANEXO, p.106):

*y entonces me llamó mucho la atención, de hecho, yo tuve, quise hacer un programa de automotivación, pero no tuve tiempo, lo dejé aparcado a la mitad, porque yo quería hacer ese, a partir de ahí, quise hacer ese proyecto yo, y empecé con la documentación, y yo digo a ver si lo llevo a la práctica, pero me ha sido imposible, por la burocracia, por la oferta, por los miles de cosas que te entretienen... Yo digo*

*que nosotros los orientadores, yo hablo de lo que conozco, somos los del laberinto, la rata en el laberinto, pum, pum, pum, para ya y para acá, pero..., porque así no puedes ver el laberinto cómo está funcionando. Entonces vas intentando salir de un lado para otro, pero lo que hay que ver es lo de fuera cómo funciona. Entonces te tienen metido ahí y no puedes investigar porque no tienes tiempo, no puedes, de la práctica tuya, de tu experiencia y dices hay y por qué no..., pues esto se podría cambiar a lo mejor de esta manera, pero no puedes, no puedes porque tienes que hacer mil papeles, y entonces eso es que ha tumbado las iniciativas, verdaderamente es que es un problema grande.*

Desde otro punto, Paula considera que el problema no es tanto el aumento de la burocracia, sino que tenga un sentido positivo, que sea práctico y útil y que de un resultado claro (ANEXO, p.110):

*pues, mucho más trabajo administrativo, mucho más papeleo... que no sería negativo necesariamente si tu vieras que es algo práctico y útil que realmente tenga un resultado positivo, pero realmente mucho papeleo para no saber muy bien qué... entonces es mucha más carga de trabajo y sin un resultado claro, diría yo.*

Muy en la línea de Marina, comenta que en su labor profesional llega a afectar el nivel de burocracia, porque si bien antes podía tener más tiempo para dedicarlo a sus clases, que es lo principal, ahora tiene que dedicárselo cada vez más a labores administrativas, que van en aumento, llegando al punto de que se convierta en lo principal en vez de ser algo más secundario (ANEXO, p.111):

*quizás antes me dedicaba a dar clase y ya está, a preparar mi clase y darla y punto y ahora pues quizás tengamos más tareas administrativas para todo, para hacer cualquier cosa y claro, eso también te quita mucho tiempo y no preparas tan bien o tan rápido o simplemente tienes que dedicarle más horas del día a la clase que debería de ser la primera tarea y no la segunda o no igual de importante que otra, porque es verdad que al final tiene tantas cargas de trabajo administrativo, que yo debería de estar preparando mi clase ahora y no haciendo papeleo, pero bueno.*

Finalmente, lo que nos transmitió Ángel, es que, si bien hay una queja por parte del profesorado del exceso de la burocratización, que ahora no se hace tanto mediante papeleo sino a través del uso de programas informáticos, esto está permitiendo solucionar problemas

como el hecho de permitir a los padres que estén en contacto con el profesorado y puedan conocer en un momento determinado la marcha de sus hijos e hijas. Sin embargo, esto conlleva un aumento del tiempo que tienen que dedicar los docentes a estas tareas (ANEXO, p.63):

*bueno, vamos a ver, por un lado, todo el profesorado se queja de la burocratización que está teniendo cada vez más, es decir, yo entiendo que el tema de la aplicación de programas informáticos para la gestión por un lado, está solucionando problemas, está siendo interesante porque está permitiendo que los padres estén en contacto con el profesorado y puedan conocer en un momento determinado la marcha del alumno y... pero, eso está llevando a una burocratización muy fuerte del papel de profesor, el profesor se queja de que tiene que rellenar más papeles, bueno, ya no son papeles, pero a nivel informático se está haciendo entonces, en ese sentido, hay una queja también.*

### **3. Dirección y Consejo Escolar**

En el bloque IV de preguntas, sobre el conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas de gestión escolar, hubo preguntas relacionada con dirección y el Consejo. En este punto hubo unanimidad en la idea de que el Consejo Escolar tiene ahora menos atribuciones y la dirección más. Sin embargo, no existe tanto consenso en cuanto al método utilizado para la selección de los directores y directoras.

Sobre el Consejo Escolar, María piensa que con la nueva normativa se le ha quitado muchas atribuciones, lo que supone un paso hacia atrás. Considera que el camino hubiera sido empoderar tanto a estudiantes como a padres y madres. En el caso de los padres y madres, no sería que se convirtieran en inspectores del profesor, sino más bien en que junto a ellos se buscara la manera de ayudar a los estudiantes, un trabajo colaborativo. No comparte la idea de que solo unos pocos sean los que tengan que decidir todo, si bien es verdad que existen personas con capacidad y conocimiento que puedan ayudar a la orientación, el asesoramiento, siendo imprescindibles, María considera que se necesita a las familias y a los estudiantes (ANEXO, p. 16-17)

*mira, es verdad que el Consejo Escolar en estos momentos tiene pocas atribuciones, la normativa nueva le ha quitado muchísimas atribuciones y fíjate que creo que en eso es un paso atrás, porque yo creo que es verdad que por ejemplo los padres no están, sobre todo en secundaria, los padres y los alumnos estaban poco implicados, es que tampoco no es poco implicados, sentía un poco que los padres un poco en secundaria entienden que los niños ya son mayores, que ya son autónomos y no necesitan esa atención tan continua que han necesitado en primaria ¿no? y los alumnos pues les falta esa sensación del poder*

*que tienen de decidir desde un órgano y yo creo que el camino hubiera sido empoderar a los alumnos, darles esa visión del poder que tiene de decidir sobre su propio sistema, sobre su propia educación, sobre su propio centro, sobre su entorno, y a los padres igualmente y se ha optado por dejar morir esa vía y cómo se ha dejado morir esa vía, pues es verdad, total, si los padres no participan pues le quitamos el poder. Pues entonces a mí me parece una pena porque me parece que lo escuchado por muchos sitios y en cada sitio que lo escuchado, se lo atribuyen a un autor o se lo atribuyen a una tribu africana, pero no sé quién, lo que sea la frase realmente precioso, dice que para educar a un niño se necesita una tribu y en esa tribu están los padres y en esa tribu están ellos mismos, precisamente en secundaria, para mí es una obsesión te lo digo de verdad, yo no atiende a ningún padre en tutoría, a ningún padre en tutoría sin el alumno presente, ellos son los dueños como decía Mandela, eres el dueño de tu destino, pero qué haces a una sesión de tutoría mandas a tu padre ¿a qué? yo para que quiero al padre, para que lloremos los dos juntos porque el mío no estudia...tendrá que estar ahí el niño y se ha perdido esa oportunidad, se ha perdido esa oportunidad de empoderar a los padres de manera razonable, porque vamos a ver, tampoco se trata de que los padres se conviertan en los en el inspector del profesor, no es eso, es trabajar en equipo, es ver entre todos cómo podemos ayudar a esa persona que está en un periodo de su vida tan importante y que para todos lo más importante es ese alumno y mi trabajo es ayudar a ese alumno, yo no tengo otro objetivo, yo no tengo ningún objetivo de fastidiarle la vida nadie, pero a veces verdad que hay que dar un mal rato para que un alumno reaccione, pero cuando tú trabajas en colaboración con los padres y da igual que seas el equipo directivo, el profesor o quien sea y con los alumnos en primera persona, los alumnos no pueden estar en esta actitud adolescente de “yo como me mandan” “yo como me mandan, yo como el profesor decide” el profesor es el que me aprueba o que me suspende, no mira no, ni el profesor te aprueba ni te suspende, ni nadie te manda y tu entorno lo decides tú, tú decides el ambiente que hay en tu centro, tú decides lo guay o los chungo que es tu centro.... pero poner en primera persona a los alumnos se ha perdido la oportunidad y es mucho más fácil tenerlos callados, a mí es que esta política de que las mentes poderosas o las mentes privilegiadas son las que deciden todo... no, no creo que sea la solución es verdad que hay cosas en las que hay gente que tiene la capacidad y un conocimiento que da un plus de orientación, de asesoramiento y son imprescindibles, pero yo creo que aquí si no contamos con los padres y los alumnos de verdad, es que no entiendo porque estamos trabajando entonces, no lo entiendo.*

Alberto también considera que en estos momentos tiene menos atribuciones el Consejo Escolar, hasta el punto de que ahora mismo solo sirve para “consultar”. Como María, considera que es necesario si se quiere potenciar la participación de la comunidad educativa.

En cuanto a la dirección, piensa que es fatal que cada vez recaiga más responsabilidad en los directores y directoras. Si bien considera que juega un papel fundamental como líder pedagógico, siempre es teniendo en cuenta el equipo directivo con el que cuenta (ANEXO, p. 53):

*Como ya comenté antes, me parece fatal que cada vez recaiga más responsabilidad en los directores y directoras de los centros y que el consejo escolar solo sirva para "consultar". De esta manera no se potencia la participación de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado y PAS) en el Proyecto educativo del centro.*

*Estoy de acuerdo en la importancia que juega la figura del director o directora como líder pedagógico, pero siempre teniendo en cuenta que forma parte de un equipo directivo con unos objetivos y unas líneas de actuación comunes.*

En la línea de Alberto, Marina también considera que la dirección es fundamental, aunque como apuntan tanto María como Antonio, ahora se les ha dado más atribuciones a los directores, y el Consejo Escolar interviene ahora menos. En este sentido explica que esta situación puede tener ventajas y desventajas, y que ella ha vivido tanto una buena dirección y un mal funcionamiento del Consejo Escolar, como al contrario. Aun así, piensa que algunas competencias que antes tenía deberían de volverlas a tener, como la aprobación del proyecto de centro (ANEXO, p. 90):

*no, todo eso la verdad es que es necesario. Mira de la dirección es fundamental, la dirección en un centro es que es lo que determina, claro todo, porque por eso es la dirección. Entonces, lo que sí he visto yo, pero en eso no estoy yo muy..., como nunca he querido ser muy directiva, que se les ha dado ahora más atribuciones a los directores, antes el Consejo Escolar intervenía más, y ahora tiene menos. Entonces claro, eso pues puede tener su ventaja y puede tener sus inconvenientes, porque yo he asistido a las dos cosas, directores que a lo mejor eran más incompetentes ¿vale? y un Consejo Escolar pues que, si estaba formado, personas que eran a lo mejor pues con unos puntos de vista que intentaban ser objetivos..., y tal. Y he visto lo contrario, que a veces el Consejo Escolar ha tenido mucho..., mucha influencia, vamos que tenía..., se le daba más cota de gobierno al Consejo Escolar, y claro era un consejo escolar que tú decías, madre mía estamos sometidos a todas estas personas. Entonces, pues eso, el equipo directivo me parece fundamental, yo creo que algunas cuestiones del Consejo Escolar, como por ejemplo es la aprobación de proyecto de centro, que ahora ya no tienen que aprobar, algunas deberían de tener más, porque ahora por ejemplo el proyecto educativo, creo que no lo conocen, pero no*

*tienen por qué aprobarlo. Entonces, algunas competencias me parecían más, pero tampoco mucho más, tampoco mucho más, porque es verdad que estás un poquito expuesto. Pero vamos que lo de la dirección es fundamental, un centro cambia totalmente según como el equipo directivo conciba..., esa gestión de centro y las ideas que tengan.*

Ángel también piensa que el Consejo Escolar ha perdido atribuciones en los últimos años, que antes tenía más competencias y que ahora se dedica a hacer tareas de aprobación del plan y de memoria y las cuentas y poco más, perdiendo la oportunidad de dar más participación a la comunidad educativa. La idea para Ángel es que, en vez de quitarles la atención a las familias, se las debería haber animado. Por otra parte, en cuanto a la figura del director, considera que, si bien ahora tiene más atribuciones, antes tenía pocas. Piensa que habría que potenciarla en cuanto a quitarle carga burocrática, convirtiéndolo en un líder pedagógico. Considera que, al tener un carácter muy funcionarial y muy burocrático, como representante de la Administración, pues tiene una serie de tareas muy complicadas que a veces llegan a ser ilógicas (ANEXO, p. 64-65):

*mira, yo te dije que estuve mucho tiempo de director en mi centro y primero, es verdad que el director tiene pocas atribuciones o por lo menos ahora tiene algunas más, pero tampoco son muchas, pero entonces yo entiendo que la figura del director habría que potenciarla en el sentido de que, por un, lado quitarle carga burocrática y que fuera más un líder pedagógico, porque sería la función propia de un director, cómo animar a su claustro a que pudiera trabajar en determinadas líneas educativas, pero por otro lado, como resulta que tiene un carácter muy funcionarial y muy burocrático como representante de la Administración pues tiene una serie de tareas muy complicadas. Muchas veces no tiene elementos con los que puedes solucionar problemas, si hay algún problema con algún profesor y habla con la inspección, la inspección inmediatamente intenta quitarse el muerto y pasar un poquito y al final hay muchos directores que se enfrentan a actuaciones que no son muy lógicas en el profesorado, en algunos casos, estoy hablando de la minoría, esto sería una minoría, pero cuando se enfrenta en alguna situación, se quedan con el culo al aire porque la inspección resulta que luego no les apoya entonces, ¿qué es lo que hacen los directores? pues intentar capear un poquito y no llegar a enfrentamientos, con lo cual la gente que se aprovecha de eso, yo en ese sentido soy también muy crítico con algunos sindicatos, yo siempre he dicho que los sindicatos, en algunos casos, se dedican a proteger a los vagos, en este caso, cuando hay profesores que no cumplen o tal y cual y el director les llama la atención, se van a sindicato y al que putean es el director, no al...y bueno, en ese sentido digo que habría que potenciar más esa figura, pero también habría que potenciarla desde el punto de vista pedagógico, que es lo que creo que*



*es fundamental. Y en cuanto a la participación de los Consejos Escolares yo creo que han perdido atribuciones de los últimos años, que antes había una representación distinta y tenían más competencias, últimamente prácticamente se dedican a hacer tareas de aprobación del plan y de memoria y las cuentas y poco más, entonces el tema de la Comisión de Convivencia y tal que participan, pues tampoco tiene mucho que decir, yo creo que ahí se ha perdido una ocasión de haber dado participación a la comunidad educativa, que es verdad que los padres al principio estaban un poquito reticentes, pero lo que habría que hacer es haberlos animados, no quitarles atención.*

Por otro lado, y más concretamente haciendo referencia a la selección de la dirección, para María si se está haciendo bien, puesto que implica a todos los agentes, a todos los servicios que tienen contacto con el centro (ANEXO, p. 18):

*pues mira, a mí me parece, me parece bien como se hace el nuevo sistema porque implica a todos los agentes, a todos los servicios que tienen contacto con el centro, creo que ahora lo han vuelto a modificar y han quitado a la parte de formación, pero como se hizo originalmente, es verdad que era un equipo muy grande de gente, porque era la inspección, formación, profesores del centro, una persona elegida por delegación, quién más era... orientadores... entonces, a mí me parece muy interesante porque cuando tú presentas un proyecto de dirección que se supone que tiene que estar vinculado de alguna manera a todas esas áreas, es una manera cuando esa es esa gente la que tiene que valorarte, es una manera no solamente de que te den la aprobación o no, sino una manera también de comprometerte tú como director o como directora a trabajar en esas líneas, porque hay mucha gente, hay muchos equipos directivos que entienden muy bien el compromiso que supone el trabajo con la inspección, que ya te dije ayer que a mí me parece un eje vertebrador fundamental del sistema educativo, pero hay otras líneas, otros agentes dentro, que son servicios como se entiende un servicio, que están al servicio del centro y la inspección está al servicio del centro, y hasta ahí todo el mundo lo entiende muy bien, pero no todo el mundo entiende muy bien esa doble dirección que hay entre el servicio de formación y el centro o el servicio de orientación y el centro, ese compromiso parece como que se diluye más porque parece como que es más evitable, que da más trabajo o ¿sabes? y a mí me parece que es una manera, igual que yo te decía ayer que me parece una pena de que no se empodere a los padres y a los alumnos haciéndoles ver lo importante que es esa capacidad de modelar su entorno, y de influir en su propia educación y de implicarlos en ese proceso educativo, me parece muy importante también que sea bidireccional esa implicación de la orientación y de la formación como un empoderamiento estando presentes, pero con también una responsabilidad que se le exige a los dos lados ¿no? entonces a mí sí que se me parece, es verdad que es mucho más complejo y entiendo que mucho más complejo y por eso quizás han ido*

*eliminando elementos, pero me parecía que reflejaba muy bien todas las ramas o todos los servicios de los que dispone un centro y empoderar esos servicios y además comprometer al centro con esos servicios ¿no?*

Paula también considera que está bien, que supone una forma de actuar abierta y transparente (ANEXO, p. 110):

*yo lo veo bien, para empezar, en dirección eres tú el que tienes que postularte, si quieres, si estás interesado en algún puesto y si no te interesa, pues nada, no pasa nada, yo lo veo de una manera abierta y transparente. Y, sobre todo, voluntaria, que no todo el mundo ni quiere ni sirve y da muchos dolores de cabeza, entonces, el que quiere batallar con eso pues adelante.*

Alberto, sin embargo, no considera adecuado que la selección del director o directora dependa de la valoración de un proyecto por parte por parte del personal de la comisión de selección. Piensa que se debería valorar por parte de todo el personal del centro, incluyendo la opinión de las familias a través del AMPA, en personas que realmente conocen al candidato (ANEXO, p. 53):

*En este tema tengo una opinión muy clara: no me parece adecuado que la selección del director o directora dependa de la valoración de un proyecto por parte de una serie de personas (no entiendo qué pinta un director o directora de otro centro en la comisión de selección), creo que se debería valorar, por parte de todo el personal del centro, incluyendo la opinión de las familias a través del AMPA, la trayectoria del candidato en el centro. La decisión debe recaer en las personas que realmente conocen al candidato.*

#### **4. Educación pública, concertada o privada**

En el bloque II de preguntas, sobre el diseño y aplicación de políticas educativas hubo preguntas sobre la educación pública, concertada y privada, relacionada con el derecho de las familias a la elección de centro escolar, así como de la libertad de enseñanza y las políticas de escolarización (distrito único). En este punto si bien hubo algunas discrepancias sobre todo a la hora de que las familias puedan elegir centro, y las condiciones, hubo mucha más unanimidad en la defensa de la educación pública.

En cuanto a la existencia de la enseñanza concertada, si bien María considera que en su momento pudo tener una función, a la hora de cubrir lo que la enseñanza pública no podía, ahora la única que garantiza esa protección a la diversidad, y los recursos para que cada estudiante tenga cubiertas sus necesidades es la educación pública (ANEXO, p. 26):

*yo creo que la concertada tenía una función en su momento y era cubrir lo que no podía cubrir la enseñanza pública y en este momento la red de centros de la enseñanza pública es enorme y creo que la enseñanza pública es la única que garantiza esa protección a la diversidad y creo que es la única que garantiza los recursos necesarios para que cada alumno tenga cubiertas sus necesidades*

Ángel también considera que en su momento la pública tenía pocas posibilidades y recursos, pero que ahora no tiene mucho sentido seguir apostando por ella (ANEXO, p. 61):

*aquí se ha apostó en su día por la educación concertada, me parece muy bien, pero yo creo que primero hay que cuidar a la pública y claro, aquello se hizo además en un momento en que la pública tenía muy pocas posibilidades, había poco centro, había pocos recursos, hoy en día yo entiendo que eso no tiene mucho sentido, que entiendo que la educación tiene que ser o pública o privada, que no entiendo que tenga que ser una privada subvencionada, sobre todo cuando en esos centros se siguen unas políticas muy distintas a los centros públicos.*

Es por ello por lo que ambos consideran que no debería de existir, que o bien la enseñanza es pública o privada (ANEXO, p. 14):

*yo creo que la enseñanza debería de ser pública o privada y quién opte por la enseñanza privada absolutamente respetable, pero que quien quiera una enseñanza segregada que se la pague y quien quiera una enseñanza pública en la que se favorece la diversidad, la integración... pues estupendo, está a su disposición de cualquier ciudadano*

En esta misma línea, Alberto considera que un gobierno debería garantizar el acceso a una educación pública, independientemente que exista una enseñanza totalmente privada, *en mi opinión, un gobierno debe garantizar el acceso a una Educación pública de calidad, independientemente de que exista enseñanza privada, pero totalmente privada, para las familias que opten por ella* (ANEXO, p. 53).

En este punto, María habla de la riqueza de la enseñanza pública en tanto que no hay un pensamiento único, puesto que los estudiantes pueden tener profesores de todo tipo, lo que aporta distintos puntos de vista al estudiantado (ANEXO, p. 4):

*yo creo que la riqueza de la enseñanza pública es que no haya un pensamiento único y mis alumnos tienen la riqueza de trabajar con profesores de dogmáticos, teóricos y puramente de pizarra y cartabón; y con profesores que vemos las cosas de otra manera y eso les enriquece también o sea que eso tampoco me parece malo ¿eh?*

En este sentido María añade además que, a diferencia de la educación concertada, en la educación pública no hay un dogma, puesto que, siguiendo la normativa y la legislación, cada cual es libre de desarrollar su materia de la forma en que la considere más adecuada para su estudiantado. Sin embargo, en la concertada no, puesto que como mínimo va a existir el dogma de la empresa que tiene el colegio (ANEXO, pp. 13-14):

*[...] yo no soy nada partidaria de la concertada, nada, por una razón, porque al final para mí la enseñanza pública, es una enseñanza en la que no hay un dogma, en la que cada profesor, siguiendo la norma por supuesto una normativa y la legislación, pero es libre de desarrollar su materia en la forma que considera más adecuada para alumnado, con los criterios pedagógicos y de desarrollo y de trabajo que considera mejor ¿no? En un centro concertado si hay un dogma, como mínimo, como mínimo, el dogma de la empresa que tiene el colegio como mínimo, [...].*

Con relación a la libertad de enseñanza y políticas de escolarización (el tema del distrito único), a María le parece algo vergonzoso, *bueno, eso es que a mí me parece vergonzoso, vamos, a mí personalmente me parece vergonzoso* (ANEXO, p. 13). Considera que es una “puñalada traperá”, una forma encubierta de favorecer un tipo de enseñanza y algo muy peligroso. Habla de lo sucedido en Madrid, de cómo la enseñanza concertada no ha hecho más que crecer. Comenta que este tipo de enseñanza está alejada de la realidad de la sociedad, de la diversidad que existe, porque al favorecer que las personas de un mismo nivel económico, las que se lo pueden permitir, accedan a este tipo de educación, eliminan la existencia de personas de entornos desfavorecidos, que también forma parte de la sociedad. Explica que este tipo de políticas supone “enchufar” dinero a una educación que nada tiene que decir, porque, como comenta María, ella al ser una servidora pública sobre su trabajo, sobre sus criterios y sobre cómo desarrolla su actividad docente la sociedad tiene mucho que decir, pero sobre lo que hacen otros nadie más que ellos pueden aportar (ANEXO, p. 14):

*lo del Distrito Único me parece una puñalada trapera, te lo digo en serio, me parece pues una manera encubierta de favorecer, cómo ha pasado en Madrid o sea es que yo no soy ninguna visionaria, es que ya ha pasado en Madrid, en Madrid lo que se ha conseguido es que toda la concertada no hace más que ampliar líneas, pues claro, porque los padres entienden que es una enseñanza elitista ¿no? y claro, todos quieren llevar a sus niños a esa enseñanza donde no hay clases sociales desfavorecidas. Todos quieren que sus niños se relacionen con ingenieros, por ejemplo, te pongo el ingeniero, pero puede ser cualquier cosa ¿no? o con gente con una situación económica solvente, no quieren que sus hijos se relacionen... cuando la sociedad no es así, cuando la sociedad es diversa, la sociedad no es un gueto, pero bueno, allá cada padre con cómo genera, cómo educa a su hijo, como... pero bueno, pero es así, lo cierto es que la mayoría de los profesores, pero claro, es un círculo vicioso, llega un momento que el gueto ya no es la enseñanza privada, el gueto es la enseñanza pública, entonces ahora sí... yo quiero que mis hijos se eduquen en un centro diverso, pero diverso, no quiero que mis hijos estén en un centro solamente con personas con familias desfavorecidas, entonces claro, al final es una rueda que una vez que se pone de marcha es muy difícil de parar, muy difícil de parar, y en Málaga por ejemplo, imagínate la zona centro, imagínate la zona centro, o sea, es que Málaga desde el río hacia allá, toda la enseñanza pública con ese criterio prácticamente va a desaparecer, porque ya hay poca enseñanza pública, porque la concertada la tiene... entonces creo que es y aparte que creo que es enchufar dinero a un tipo de enseñanza en la que la sociedad no tiene nada que decir, porque yo sobre el trabajo la sociedad habla, sobre mi trabajo, sobre mis criterios, porque yo soy una servidora pública y sobre mi trabajo, sobre mis criterios y sobre cómo desarrollo mi actividad docente, la sociedad tiene mucho que decir, pero lo que hacen los señores Maristas ¿quién dice quién? quien quiere va y quien no, no, entonces me parece muy peligroso, muy peligroso.*

Considera además María que se puede correr el peligro de que los estudiantes con necesidades especiales, no solo los que presentan algún tipo de NEAE, sino estudiantes del ámbito de la diversidad sexual, por ejemplo, queden fuera de esa homogeneización, que es normal en centros concertados y privados. Habla de que al final se crearían guetos en los centros públicos de estos estudiantes a los que otro tipo de centros no darían solución, al ser empresas y no ser rentables, por ser económicamente sostenible (ANEXO, pp. 26-27):

*pero es que además creo que esta política de Distrito Único, corremos el peligro de que los alumnos con necesidades especiales, del tipo que sea, del tipo que sea, no solamente que sean neaes, sino pues porque tengan, porque entren dentro del ámbito de la diversidad sexual, queden fuera de la homogeneización que es natural también de los centros concertados y privados, porque yo te lo decía ayer, es que un*

*centro concertado privado tiene una política propia que es absolutamente respetable, yo de verdad te digo, respeto absolutamente las políticas igual que cualquier empresa, yo en una discoteca la política de admisión no la cuestiono, si en una discoteca no dejan entrar a gente con los calcetines blancos, pues ellos sabrán, es su negocio, y ellos de quien quieren ganar dinero y de quién no, yo te lo digo yo es que no entro ahí, pero sí creo que no se puede convertir la enseñanza pública en un gueto y el problema es que como es la única que garantiza esa diversidad, esa protección y esos recursos necesarios, porque claro, si tú tienes un alumno con necesidades educativas especiales, vas a tener recursos para un alumno, eso económicamente es insostenible ¿no? que pasa que es ese alumno que tiene esas necesidades dónde va a ir, donde si tengan garantizados esos recursos y esos recursos siempre están en la pública, que es dónde se garantiza, pues al final la población escolar se polariza, entonces yo francamente pues te digo lo mismo que te dije el otro día, respeto absolutamente el trabajo de los compañeros de la privada y de la concertada, creo que ellos tienen unas políticas a las que se tienen que sujetar, ellos están obligados por política de empresa, una serie de formas de trabajar que son respetables, pero que creo que no es extrapolable, no podemos comprar la enseñanza privada con la enseñanza pública, ni en diversidad, ni en recursos, ni en estrategias, ni en transparencia, en nada, pues porque nosotros somos servidores públicos y ellos son una empresa y nos movemos en parámetros diferentes.*

A pesar de ello, María sí considera que las familias puedan elegir, pero quien quiera otra educación que se la pague. Además, habla de que en realidad los centros privados tienen que aprender mucho de los públicos, por el dinamismo que tienen, pero como no existe una publicidad de aquello que consiguen los centros públicos, pues no existe información al respecto a los reconocimientos que puedan recibir (ANEXO, p. 14-15):

*sí, sí, sí, a mí me parece estupendo que la familia elijan, si de verdad por supuesto, pero en esas condiciones, tú quieres una enseñanza segregada, estupendo, tú tienes derecho, pero págala, tú quieres una enseñanza diversa, pues esa es la que la Constitución propone y es la que la Administración Pública facilita como servicio a cualquier ciudadano, una enseñanza de garantías y de calidad además, porque no creo que tenga nada nada de hecho, yo creo que tiene mucho de aprender los centros privados de los centros públicos ¿no? de su dinamismo... lo que pasa es verdad que claro, como no somos una empresa no se hace marketing, pero claro yo, en mi centro no se hace un anuncio en el periódico sur cuándo empieza la fecha de matrícula, sobre todo los premios que recibe y sobre todas las experiencias educativas que en mi centro se desarrollan ¿no?, pero en otros centros sí, es que son empresas, entonces... que partiendo de esas, que yo lo respeto de verdad te lo digo, es que mi absoluto respeto, pero creo que es para quien quiera eso, pero el estado no tiene porqué proporcionar eso gratuitamente, porque lo*

*presta, porque presta el servicio de estado presta este servicio ya, que tú quieres algo diferente pues entonces te lo pagas, esto es como la sanidad pública y privada, que tú quieres una sanidad privada porque te gusta pues yo que sé es que tu habitación de al mar, vale, pues entonces estupendo, te la pagas pero la administración te proporciona una sanidad de calidad e igual para todos los ciudadanos.*

Sobre la elección por parte de las familias, también explica Ángel que quien quiera ese tipo de educación que se la pague, aunque lo más lógico es llevar a los hijos al centro que tenga cerca, porque representa el entorno en el que viven (ANEXO, p. 64):

*a ver, yo creo que lo lógico sería que una familia lleve a su hijo al colegio que tiene más cerca, otra cosa es que tú quieres pagarte un colegio específico, pero págalo tú, que me parece muy bien que la familia elija, pero que quién elija, que pague esa elección, vamos, yo he tenido a mi hijo siempre en colegios públicos, yo he estado en un colegio público y no lo he llevado a mi colegio, lo he llevado al que estaba al lado en mi casa, lo que me parece que es más lógico, que se relacione con los alumnos, los chavales que vivan en su barrio, que conozca a la gente de allí, esa es mi opinión personal, sé de muchos compañeros que tienen a sus hijos en la concertada, eso yo no lo entiendo, pero bueno, es así, yo lo que entiendo es que si tú quieres llevar a tu niño a un colegio específico, que lo pague la familia, el estado garantiza una educación de calidad, en centros públicos y si quieres algo más, pues búscate la vida, pero págalo.*

En contra posición a estas ideas, Marina no encuentra el problema exactamente en cuanto a que exista la enseñanza concertada y el derecho a elegir. Sin embargo, apunta que no ha encontrado mayor calidad en los centros concertados (ANEXO, p. 64):

*no, yo creo que se puede elegir, naturalmente, pero claro, en fin, que yo no sé dónde está exactamente el problema porque tú tienes derecho a una enseñanza pública, si quieres una enseñanza pública tienes que saber lo que es una enseñanza pública, por lo tanto y quieres elegir la enseñanza pública está bien, si quieres la concertada por otro motivo pues yo también lo veo bien, normalmente tienen un ideario y entonces tienes que aceptar ese diario, si lo aceptas, me parece bien, yo desde luego la pública pues yo la tengo que defender porque sinceramente no he encontrado mayor calidad en la concertada, ni mucho menos, la pública está todo muy regulado, muy inspeccionado, yo lo veo bien, pero que también entiendo que si unos padres piensan que quieren ir porque creen que en ese centro se enseña de la manera que ellos quieren para sus hijos a mí eso que me parece que está bien, no le veo ningún problema.*

En línea a esta idea, Paula defiende la libertad de elección, *hombre, la familia yo creo que tienen derecho a elegir dónde quieren llevar a sus hijos, yo no soy madre, pero si lo fuera me gustaría poder elegir desde luego, yo sí que estoy a favor de la libertad de elección* (ANEXO, p. 110).

## **5. Las reválidas, los nuevos currículos y los rankings y su publicación**

En el bloque IV de preguntas, sobre el conocimiento y percepción las nuevas políticas de gestión escolar, hubo preguntas relacionadas con las reválidas, los nuevos currículos, los rankings y su publicación (también en otros bloques, pero en menor medida). En este punto hay unanimidad entre todos los entrevistados, a la hora de considerar que lo que se quiere conseguir con las reválidas y los rankings y su publicación no añaden nada positivo, más bien al contrario.

En cuanto a las reválidas, María considera que el hecho de que los estudiantes compitan unos con otros es un horror, algo anti educativo que no ayudan en nada, ni como seres humanos, ni como sociedad. Además, no favorece aquello que se quiere fomentar, como es la empatía, la solidaridad, el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo o las prácticas reflexivas (ANEXO, p. 16):

*a mí me parece un horror, me parece un horror, bueno es que yo ya con todo lo que te he contado, creo que la respuesta era evidente, me parece un horror, es que mira, de verdad, yo creo que en la vida uno tiene que luchar por competir con uno mismo y por mejorarse uno mismo, pero esto de competir con el de la mesa de al lado me parece horrible, horrible, horrible me parece que no nos ayuda nada ni como seres humanos ni como sociedad y me parece absolutamente anti educativo vaya, es que además me parece anti educativo, me parece que cuando lo que queremos es fomentar en la clase es la empatía, la solidaridad y el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, las prácticas reflexivas, y cuando te plantean esto, tú dices, pero bueno por favor o ellos o yo nos hemos equivocado de planeta, no puede ser, no puede ser, bueno me parece espantoso, vamos, espantoso.*

Marina por su parte piensa que todo en este sentido es negativo, las reválidas no consideran que sean necesarias e incluso llegan a ser contradictoras, porque en los centros hay evaluación continua, *yo todo, en ese sentido son todas negativas. Las reválidas no las veo para nada*



necesarias, porque lo primero son contradictorias, aquí hay evaluación continua, por lo tanto, la reválida no tiene sentido, ninguno (ANEXO, p. 89).

Ángel tampoco piensa que sirvan para mucho, puesto que lo único que las revalidas demuestran es que el estudiante conoce un contenido que hoy en día no tiene mucho sentido aprenderlo. Lo importante sería enseñarles a los estudiantes a resolver problemas. Con las reválidas además se vuelve a evaluar lo que Marina apunta, por lo que tampoco tiene mucho sentido (ANEXO, pp. 63-64):

*a mí las reválidas nunca me han parecido algo importante, yo hice muchas reválidas a lo largo de mis años de estudios, pero es que yo creo que vamos a lo mismo, la reválida lo único que hace es demostrar ese conocimiento y ese conocimiento yo creo que hoy en día no tiene mucho sentido, un alumnado que conozca muchas cosas, hay cosas que están en el dique son básicas que tiene que conocer, pero más importante es que sepa resolver problemas a que sepa tener muchos conocimientos, entonces, en una reválida tú no demuestras nada más que conocimiento y en ese sentido, vamos, si tú has ido obteniendo unos resultados que lo que mide son los objetivos, los contenidos, lo que están pidiendo son esos contenidos y tú ya los has evaluado, no tiene mucho sentido volverlo a evaluar otra vez.*

En esta línea, Alberto también considera que las reválidas o los rankings y su publicación no añaden nada positivo, todo lo contrario, generan barreras innecesarias que dificultan el camino del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Además, añade desconfianza hacia el profesorado (ANEXO, p. 53):

*A mí no me parece que las reválidas o los rankings y su publicación añadan nada positivo, todo lo contrario, crean barreras innecesarias en el ya complicado camino del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado. Además, pienso que fomentan la desconfianza del profesorado, como si el sistema no creyera en ellos, y esto es muy negativo, pues al profesorado hay que exigirle, pero también "cuidarlo".*

Marina por su parte añade la idea, haciendo referencia a los rankings, de que nunca puede ser un estudio fiable ni válido porque intervienen muchas variables que no se controlan; entre ellas, la variable de que los centros privados y concertados preparan a los estudiantes, dándoles facilidades con el fin de que sus estudiantes obtengan puntuaciones más altas (ANEXO, p. 90):

*no yo no lo veo porque eso no puede ser nunca un, un estudio fiable ni válido, no. Ahí intervienen tal cantidad de variables que el ranking lo puedes hacer si quieres, pero vamos que no tiene nada que ver [...]Y entonces no, porque los colegios, por ejemplo, privados y concertados decían, las preguntas te la mandaban y preparaban a los alumnos, ¿sabes?, o daban facilidades, o daban más tiempo, entonces pues tales colegios salían unas puntuaciones más altas, en fin. Siempre se puede eso modificar y hay muchas variables y entonces yo, en los rankings de centro, es que no creo para nada.*

Para Ángel, una de las variables que tampoco se tiene en cuenta es el nivel en el que parte cada centro, aunque si considera que, haciéndolo de otra forma, mostrando la mejora que cada centro ha tenido, si le parecería bien (ANEXO, p. 64):

*claro, si partiéramos todos del mismo nivel estaría bien, pero es que eso, cuando se publica un ranking, no se explica dónde estaba cada uno. Me acuerdo de la viñeta esa que seguramente lo habrás visto de vamos a hacer una evaluación cualitativa igualitaria, vamos a hacer una relación igualitaria, y hay un pez, un mono, un elefante y vamos a subir un árbol, claro, todo el mundo no parte de la misma base, entonces, cuando tú públicas unos rankings pues no estás explicando de dónde sale cada uno, yo entiendo que habría que publicarlo con relación a cada centro, si has mejorado o no mejorado, en ese sentido, me parecería bien.*

Paula añade otra variable, que es el contexto social, la idea de que no se puede comparar la situación de un contexto determinado con otros que son muy distintos, siendo dicha comparación algo injusto. Aun así, sí considera que se tendrían que hacerse ranking, aportar resultados, etc., pero quizás de otra forma (ANEXO, p. 109):

*es que no tiene nada que ver un centro de aquí, en el contexto social que hablábamos antes, medio-bajo, con un centro que te digo yo en Teatinos, por ejemplo, tenemos muchos compañeros y amigos que están trabajando allí y no tiene nada que ver porque es que sus alumnos son diferentes, las familias son diferentes... es que son mundos aparte, entonces, un ranking es que no se puede comparar, que sí que yo entiendo que se tienen que hacer ranking, resultados... pero no deberían hacerse porque son familias y alumnos con objetivos diferentes, con expectativas diferentes, con... es que sus proyecciones de futuro no son las mismas, en casa tampoco tienen las mismas ayudas, el mismo entorno entonces claro, es injusto para ambos comprarlos, las cosas como son.*

Por otro lado, relacionando las reválidas con los estudiantes, Alberto piensa que afortunadamente las reválidas de la LOMCE no se llegaron a implantar, porque habrían supuesto una presión adicional para el estudiantado, *en cuanto a las famosas reválidas de la LOMCE tengo que decir que afortunadamente no se realizaron, pues habrían supuesto una presión adicional para el alumnado* (ANEXO, p. 56):

Paula también considera que generaría una carga extra, tanto a los estudiantes como al profesorado, así como más agobio o ansiedad en ellos (ANEXO, p. 112):

*quizás a los alumnos les pesa, les pesa mucho ese tipo de reválidas, ese tipo de pruebas, tener más pruebas, más exámenes, más test... a ellos sí que le supone una carga, bueno a ellos y a nosotros, a todos...una carga de trabajo más fuerte, incluso hay más agobio, más ansiedad, más esfuerzo y se agobia mucho con ese tipo de temas.*

En cuanto a los nuevos currículos, Alberto considera que no se le está dando importancia a materias que considera fundamentales para el desarrollo integral del estudiantado, como son Filosofía, Educación Plástica o Música (ANEXO, p. 53):

*En cuanto a los nuevos currículos creo que hay materias fundamentales para el desarrollo integral del alumnado a las que no se les da la importancia que merecen. Me refiero, por ejemplo, a Filosofía, Educación Plástica y, sobre todo, a la Música.*

Cree que deberían potenciar más las áreas artísticas, puesto que aportan beneficios muy importantes en educación (ANEXO, p. 56):

*En cuanto a los currículos, en mi opinión deben potenciar más las áreas artísticas. Os comento, por ejemplo, algunos beneficios de la música en la educación: impulsa el razonamiento espaciotemporal, mejora el aprendizaje de la lectura y las matemáticas, enseña a valorar el silencio, aumenta la creatividad...También tendría efecto muy positivo potenciar la materia Educación Física.*

Marina por su parte piensa que los nuevos currículos son muy parecidos y que no ve ningún cambio sustancial, excepto algunas asignaturas, considera que se sigue estudiando de la misma forma (ANEZO, p. 89-90):

los nuevos currículos son muy parecidos... , yo no veo ningún cambio en los currículos, bueno cambio, un tema aquí, un tema allí, siempre la ciudadanía la quitamos la ponemos, pero vamos los de bachillerato están estudiando lo mismo que yo, hace 35 años, segundo de bachillerato está estudiando lo mismo que hice yo. No hay ningún cambio, es lo mismo, matemáticas, filosofía, lengua, literatura, Biología y Química, lo mismo, lo mismo, la Historia de España, la historia del mundo, tal. Parece que ahora algunas materias nuevas han sido la economía y el emprendimiento, eso es lo que veo que puede un poquillo más del currículum, por lo demás, yo un cambio importante no veo, creo que estudian exactamente igual.

En este sentido, Ángel también considera que se sigue trabajando de una forma muy parecida a la de antes, porque cuesta cambiar la concepción que el profesorado tiene sobre el aprendizaje. Ahora se habla de las competencias, pero más como un cambio de nomenclatura que como un cambio en la metodología propiamente. (ANEXO, p. 64):

*bueno, los nuevos currículum, te sigo comentando un poco lo mismo, creo que siguen, aunque se hablan de competencias, y las competencias llevan ya algunos años que se están desarrollando y hay centros que están trabajando por competencia y tal, pero tampoco ha calado demasiado en un sector del profesorado, es decir, hay profesores y profesoras que siguen trabajando lo mismo que trabajaban antes, pero ahora lo llaman por competencias, aquí habría que trabajar muchísimo más y hacer que eso se entendiera, nosotros desde los centros de profesorado, llevamos muchos años trabajando en este tema y no hemos visto resultados tampoco suficientes, se cambia la nomenclatura, pero cuesta cambiar la metodología y cuesta cambiar la concepción que se tiene del aprendizaje.*

Finalmente, María destaca como aspectos positivos del nuevo currículum el que se haya añadido asignaturas como economía, porque eso le va a ayudar a los estudiantes en su vida. A pesar de ello, considera negativo el hecho de que se hayan aislado otro tipo de asignaturas, de ámbito artístico, por lo que piensa que estructuraría el currículum de otra manera (ANEXO, p. 23):

*yo fijate, yo creo que, claro, lo que pasa es que yo barro para casa, yo creo que el hecho de meter economía en la ESO es un avance, porque yo le digo a mis alumnos, hay cosas que no vais a volver a ver vuestra vida, yo que sé algún logaritmo a lo mejor, acaban 4º de ESO y no lo vayan a ver en su*

*vida un logaritmo y no lo vaya a utilizar en su vida, pero qué es el tipo de interés de un préstamo hipotecario lo van a necesitar y qué es una tarjeta de crédito también lo va a necesitar y la diferencia entre el débito y el crédito, es que yo creo que ese cambio de introducir la economía en la ESO creo que ha sido muy importante, yo lo introduciría más abajo fíjate la introduciría en el primer ciclo algunas asignaturas, pero entiendo que y en cambio me parece contraproducente esto de haber aislado las materias de ámbito artístico, por ejemplo, no, no me parece que sea muy positivo que la asignatura de Música, de dibujo, incluso la tecnología se hayan como arrinconado, porque es que de verdad, al final son salidas profesionales, porque si el alumno no desarrolla un proceso un poco más largo y periodos más vinculados a su cercanía a la madurez, pues es que les cierran puertas, es que me parece una pena la verdad, pero bueno, es que no hay tiempo para todo, pero claro, a lo mejor yo estructuraría el currículum de otra manera, pero bueno, eso son los pro y los contras que yo veo.*

## **6. Religión como asignatura en los centros**

En el bloque III de preguntas, sobre el conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas de gestión escolar, hubo una pregunta relacionada con la religión, y su presencia como una asignatura en la escuela. En este punto prácticamente hay unanimidad.

Por un lado, Marina está totalmente en contra, *yo estoy en contra totalmente* (ANEXO, p. 91) y María comenta que, aun siendo creyente y hacer que sus hijos den religión en la escuela, piensa que es un tema muy personal y que es su responsabilidad y no la de un centro educativo. Propone alternativas, y es que, en vez de dar religión, piensa que se podría dar algo similar a valores religioso o a ética, que ayudaría a evitar el enfrentamiento que a veces se produce entre religiones (ANEXO, pp. 18-19):

*con la religión opino igual, yo soy creyente, no soy practicante pero de verdad soy creyente y mis hijos han ido a religión, pero creo que la religión es mi responsabilidad, no es la responsabilidad de un centro educativo, en el centro educativo creo que habría que impartir algo similar a valores religiosos o a ética, algo así, algo que viera la religión de manera transversal y buscara precisamente ese acercamiento entre religiones que... y no el enfrentamiento que a veces se produce con el tema de la religión, el de religión católica por un lado, el de religión evangelista por otro y parece como que están ahí y es cierto que es que si tú tienes más niños que tengo menos, por lo cual es mi trabajo el que me estoy jugando ¿no? pero es que no es eso, es que lo mejor sería mucho más interesante integrar a todos esos profesionales de religión, yo no digo incluso, de verdad, yo no entro si quiera en quien tiene que dar esa materia, que a lo mejor sí que tendría que darlo alguien más vinculado a la filosofía, pero supongamos que queremos contar puntualmente ¿no? o no tan puntualmente, periódicamente con profesores de religión, pero de diferentes religiones, es que no sé, a mí lo de la religión me parece precisamente porque soy creyente me*

*parece algo muy personal, no me parece algo que sea una materia a impartir creo que es algo que tú vives y yo ya te digo que en mi casa, yo soy creyente y aquí hay gente que no lo es, ya que aquí también hay diversidad, pero es que yo creo que es algo que tú vives y si lo vives, lo vives con tus hijos, pero que mi hijo vaya al instituto o al colegio y han ido a religión, pero no sé, no creo que sea materia de centro escolar, francamente.*

Ángel, en esta misma línea, piensa que la religión, cualquier religión, debería estar fuera de los centros educativos, en lugares, que los tienen, para ese propósito. Además, considera que siendo un país aconfesional, que no tiene mucho sentido dar religión en los centros educativos (ANEXO, p. 66):

*bueno, eso ya lo tengo claro, la religión, sea la religión que sea, tendría que estar fuera, yo siempre he dicho que la religión tiene que quedar en la iglesia, en la mezquita, en la sinagoga y que es donde se tiene que dar la religión y una enseñanza en un país que es aconfesional, no tiene sentido que se dé la religión en los centros, eso lo tengo clarísimo.*

Paula por su parte también piensa que es algo muy personal, y no está muy segura de que deba ser una materia que deba estudiarse en la escuela, *no sé, yo ahí personalmente, la religión... no estoy del todo segura si debería de estar en la escuela, para mí es algo más personal, que algo que deba de estudiarse en la escuela, las cosas como son* (ANEXO, p. 110).

Finamente Alberto considera que es una asignatura optativa como otra cualquiera, y que es una polémica innecesaria y politizada, *es una polémica innecesaria y politizada. Para mí es una asignatura optativa como otra cualquiera* (ANEXO, p. 53).

## **Estudio de caso V. Sujeto Docente Neoliberal. Estudio de Caso VI. Segregación de Políticas Educativas.** Diego Martín Alonso y Eva Guzmán Calle (Universidad de Málaga).

### **INTRODUCCIÓN**<sup>24</sup>

A partir del marco teórico del proyecto y los propósitos que en él se plantean, desde Málaga, realizamos un estudio colectivo de casos en dos centros públicos en los que su equipo directivo muestra una especial preocupación por la innovación educativa. Así, nos proponemos conocer las peculiaridades y la complejidad de sus contextos para lograr, sin intención de generalizar, comprender su actividad y cómo se ven condicionados por las políticas educativas.

Comenzamos el informe presentando el diseño y desarrollo del estudio de casos para, a continuación, hacer una breve contextualización de los dos institutos estudiados. Tras esta fase preliminar entramos en el análisis del estudio de caso, que se divide en tres partes. En la primera observamos cómo en las prácticas educativas de ambos centros está presente, de alguna manera, el discurso de la agenda global educativa. Tratando de comprender esto encontramos dos dispositivos que articulan y sostienen estas prácticas: las prácticas gerenciales y las evaluaciones externas. En la segunda parte nos detenemos a explorar los cuatro lugares en los que hemos observado que se producen ciertas formas de segregación: 1) los itinerarios escolares; 2) la conformación de ránkines encubiertos; 3) en optatividad de las asignaturas; 4) en relación con las políticas de inclusión del alumnado con NEAE. Finalmente, en la tercera y última parte, nos detenemos en la necesidad manifestada por el profesorado por un trabajo más estrecho de los centros con otros servicios sociales para poder atender a las necesidades de todo su alumnado.

### **DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASO**

Nuestro estudio de caso se ha caracterizado por la emergencia, en su doble significado. Por un lado, es emergente en tanto que ha ido evolucionando el diseño conforme avanzaba la propia investigación. Por otro lado, porque hemos tenido que adaptarnos a los ritmos y circunstancias que nos ha impuesto la *emergencia* sanitaria que vivimos.

Este trabajo se enmarca en lo que Stake (2010) llama “estudio colectivo de casos”:

Quizá nos parezca oportuno elegir a varios profesores como objeto de estudio, y no sólo a uno. O quizá decidamos utilizar escuelas como casos, y elegir varias

---

<sup>24</sup> El marco teórico de este estudio de caso es el planteado en la memoria del proyecto, por lo que no ahondaremos en este informe en ello.

escuelas. Cada estudio de casos es un instrumento para aprender sobre los efectos de las normas de calificación, pero deberá existir una buena coordinación entre cada uno de los estudios individuales. Podemos llamar a este trabajo estudio colectivo de casos. (p. 17)

Comenzamos investigando con el equipo directivo del instituto I1<sup>25</sup>. Tras entrevistar al director, jefe de estudios y orientadora iniciamos los contactos para entrevistar al profesorado del centro. En este momento, en marzo de 2020, se iniciaba la alarma sanitaria por la COVID-19. Esta situación, junto a las reticencias del profesorado por participar hizo que buscásemos modos de continuar el estudio en otro centro. De esta manera, terminamos entrevistando al equipo directivo y al maestro especialista de PT del instituto I2, en la provincia de Córdoba. Dada la situación de alarma en que nos encontrábamos, las entrevistas con este segundo centro se realizaron por videoconferencia. Finalmente, en el mes de septiembre de 2020 entrevistamos a un director de la delegación de Málaga.

El formato de entrevista fue el de la “entrevista semi-estructurada”. Todas fueron grabadas y posteriormente transcritas. En total hemos realizado 9 entrevistas (4 al equipo directivo y profesorado de cada centro y 1 al inspector)

Los temas sobre los que ahondamos en las entrevistas son los que aparecen recogidos en el documento “plantilla de entrevistas” del proyecto. Los temas de conversación principales fueron:

- Organización y gestión de centros educativos
  - o Conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas de gestión escolar
  - o Influencia de las políticas educativas en las prácticas escolares y en la equidad o Medidas de atención a la diversidad y su impacto en la equidad
- Formación de profesorado
  - o Conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas de formación (inicial y continua) o Conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas en las trayectorias profesionales y carrera docente

En la siguiente tabla se presenta el listado de docentes entrevistados:

---

<sup>25</sup> Las referencias a lo largo del informe se realizan como siguen: I1 e I2 hacen referencia al instituto 1 y 2 respectivamente, mientras que los directores [D] y profesores [P] son numerados en el orden en que fueron entrevistados. A1 se referirá al autor 1 del informe (Diego Martín-Alonso), y A2 a la autora 2 (Eva Guzmán) <sup>3</sup>No ahondamos en esto pues es un documento compartido del proyecto.



NOMBRE <sup>26</sup> CARGO CENTRO FECHA INVESTIGADOR					Referencia en el informe
<b>Alejandro</b>	Director	I1	23/01/2020	Diego	D1-I1
	Director	I1	30/01/2020	Eva	
<b>Pedro</b>	Jefe de Estudios	I1	31/01/2020	Diego	P1-I1
<b>Adriana</b>	Orientadora	I1	20/02/2020	Eva	P2-I1
<b>Humberto</b>	Director	I2	22/04/2020	Eva	D2-I2
<b>Raúl</b>	Profesor	I2	05/05/2020	Eva	P3-I2
<b>Arturo</b>	PT	I2	05/05/2020	Eva	P4-I2
<b>Noelia</b>	Jefa de Estudios	I2	11/05/2020	Eva	P5-I2
<b>Jorge</b>	Inspector	Delegación Málaga	24/09/2020	Diego	In1

Paralelamente al desarrollo de las entrevistas hemos realizado un trabajo documental. Se ha analizado el plan de centro (proyecto educativo, plan de gestión y reglamento de

<sup>26</sup> Se han modificado, sin perder su sentido y significado, todos los datos que puedan identificar a las personas entrevistadas.

organización y funcionamiento<sup>27</sup>) de los dos institutos y se ha puesto en relación con la Orden de 19 de julio de 2019 que ordena la actuación de la inspección. En el análisis se han buscado las relaciones del plan de centro con la normativa vigente, elaborando una red normativa, como proponen Palacios et al (2019) sobre el análisis político de discurso.

Para realizar el análisis hemos seguido la propuesta que Van Manen (2003, p. 184) denomina “temática”. Esto es,

Se pueden utilizar los temas que van surgiendo como guías generativas para escribir el estudio de investigación. Dicho de otro modo, todo el estudio, o al menos su cuerpo principal, se divide en capítulos, partes o apartados que tratan un aspecto esencial del fenómeno que se está estudiando. Cada titular de cada apartado articula el tema que se describe en dicho apartado y, naturalmente, los fenómenos complejos se irán subdividiendo en otros temas.

En concreto, los resultados del estudio se muestran en tres partes o temas: 1) la relación del profesorado con la administración y las políticas educativas, y cómo desde estas se configura su práctica docente e, incluso, su propia experiencia como docente, dando lugar a lo que hemos llamado “sujeto docente neoliberal”; 2) prácticas educativas que concretan determinadas políticas educativas y que dan lugar a diferentes modos de segregación; 3) las relaciones de los institutos con otros servicios públicos.

## **DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS**

### **1. CONTEXTO I1**

El centro está situado en un barrio de origen obrero. Actualmente está habitado por familias de niveles económicos bajos y en gran parte, pero no en su mayoría, inmigradas. Tiene el centro dos líneas de ESO (con estudiantes en PMAR en 2º y 3º), dos de Bachiller, FPB, FP de Grado medio y superior. En total, junto con los ciclos formativos hay unos 650 estudiantes. En ESO hay 164 y en bachillerato 171. La ratio más baja es en 1º ESO con un grupo de 19 y la más alta de 27 en 2º y 4º de ESO. En Bachiller es regular la ratio: entre 28 y 30. Hay un total de 43 docentes con plaza definitiva en el centro y 18 no definitivos

El barrio surgió como una zona dormitorio, pero actualmente se ha convertido en el centro de la ciudad y está muy necesitado de infraestructuras, aunque la explosión constructiva impide las necesarias zonas verdes y de uso ciudadano, de las que tan necesitado está.

---

<sup>27</sup> En la presentación de los resultados, al final de cada cita de los documentos se expone entre paréntesis de qué texto se ha extraído: PE para el proyecto educativo; PG para el plan de gestión, ROF para el reglamento de organización y funcionamiento; y OI para la orden de inspección).

Actualmente podemos destacar el envejecimiento de la población que formó este barrio proveniente de los pueblos cercanos a Málaga y un aumento notable de población inmigrante fundamentalmente extracomunitaria (marroquíes, latinoamericanos, europeos del este...)

El nivel socio-cultural y económico de nuestro alumnado es medio bajo. El nivel de implicación de las familias con el centro es bajo. Aunque en el presente curso se ha constituido la asociación de madres y padres AL MALAQUI, con más de 30 socias.

En centro tenemos alumnado de FP de Grado medio, superior y FPB. Siendo el alumnado muy diverso procedente de diversos puntos de Málaga, Andalucía y España. Su diversidad de edad va desde los 15 años en FPB hasta 56 en los ciclos superiores.

Nuestro centro tiene una dotación TIC, que consta:

- Ordenadores para las aulas de los ciclos formativos y talleres.
- Aula de informática en la segunda planta 2.5 y 2.11, usada para TIC.
- Ordenadores en los talleres y laboratorios.
- Mochilas de miniportátiles para su uso en los diferentes niveles de la ESO.

La construcción del edificio está realizada con bloques prefabricados de hormigón, material que se utiliza para la realización de naves industriales de bajo coste, la consecuencia del uso de este material es la falta de aislamientos tanto térmico como acústico agravándose con un cerramiento y acristalamiento obsoleto.

Enseñanzas que se imparten

ESO: 1º 2º y 3º (dos grupos) y 4º ESO (1 grupo). Dentro de la ESO, tenemos en 2º y 3º un grupo de PMAR de cada nivel (están repartidos en los grupos ordinarios, por lo que van haciendo desdobles para las asignaturas propias de PMAR y las de la secundaria ordinaria)

BACHILLERATO: 1º Bachillerato de Ciencias (1 Grupo), 1º Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (2 Grupos), 2º Bachillerato de Ciencias (1 Grupo), y 2º Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (2 Grupos). (PE)

Dentro de los objetivos generales del centro se plantea como el principal la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo. Los objetivos generales del centro se orientan al “desarrollo integral del alumnado”. Todos los epígrafes del proyecto educativo se orientan a facilitar las condiciones para lograr esto. En su mayoría son cuestiones de carácter general: limpieza, facilitar recursos necesarios, etc. Pero hay un apartado del proyecto educativo en que las cuestiones que se plantean son más concretas. Es el epígrafe del profesorado y su formación. Las cuestiones que se plantean aquí pueden servir para entrever hacia donde entienden y cómo entienden que debe conseguirse ese

“desarrollo integral del alumnado”. En ese apartado se plantean 6 objetivos. De los cuáles dos de ellos están orientados a plantear una evaluación “constante”, con una definición clara de criterios y una comunicación abierta con las familias sobre esta. Esto puede dar una idea del papel que puede tomar la evaluación en la mirada pedagógica del centro. Por ejemplo, se señala que entre sus objetivos se encuentra:

Impulsar un sistema de evaluación constante del proceso educativo por todos sus integrantes, y apoyar las iniciativas encaminadas a introducir innovaciones y modificaciones en el mismo.

Definir criterios de evaluación muy claros, tanto generales como particulares de los distintos módulos, materias y ámbitos, garantizando el acceso del alumnado y sus familias a la información sobre esos mismos criterios. (PE)

Los otros cuatro objetivos hablan de participación y coordinación de todos los agentes, impulsar el uso de TIC, fomentar valores artísticos y el hábito lector.

En esta línea de mejora del rendimiento escolar se plantean diversas medidas en el proyecto educativo. Entre ellas destacan varios planes, orientados a apoyar en determinadas necesidades del alumnado. Entre ellas destacan el plan de acompañamiento (dos días en semana, dos horas cada día por la tarde profesorado acompaña a estudiantes en la realización de tareas), el Plan de Apertura (destinado a ofrecer actividades extraescolares y extracurriculares). El plan de compensación educativa, aprobado desde la administración educativa, lo que supone que:

Tenemos recursos económicos. Son 3000 euros, que lo invertimos en contratar a un educador social, de la Asociación EOEO, que se encarga de llevar el absentismo y algún alumnado disruptivo que vemos que salvable, pues engancharlo un poco más. (P1-I1)

Por último, entendemos que el plan de convivencia, tal como se expone en el proyecto educativo y nos lo han expuesto en las entrevistas, cobra un papel protagonista en el centro y está pensado en gran medida desde la idea de que un buen clima de trabajo favorecerá los procesos educativos. En el plan de convivencia (recogido en el proyecto educativo) se establecen de manera minuciosa y detallada las normas de comportamiento y procedimientos para aquellos que no las cumplan. Las principales medidas del plan de convivencia se pueden clasificar en dos grupos:

1. Se utiliza un carnet de puntos, de corte conductista. Cada estudiante tiene 15 puntos. Se indica de manera pormenorizada cómo se pierden los puntos y cómo se pueden recuperar.
2. A través de la realización de programas y planes. Se hace énfasis en el programa escuela espacio de paz y las actividades/talleres que se organizan desde este para promover un buen clima de convivencia.

En apartados posteriores del proyecto educativo se vuelve a incidir en el plan de convivencia, aclarando los procedimientos que debe seguir el alumnado, comunicación con las familias,

establecimiento de compromisos con estas y con el alumnado, evaluación del plan de convivencia, etc.

También existe el propósito de una "vigilancia permanente" de los recursos y espacios del centro a través de la instalación de cámaras de seguridad:

Vigilancia permanente de todos los medios materiales y espacios del Centro con la doble intención de reparar y de educar, tomando medidas con las personas responsables, si es el caso. En este sentido juega un importante papel la instalación de cámaras de vigilancia. (PG)

Este mantenimiento también se busca a través de la organización de actividades que hagan partícipe al alumnado del cuidado del centro (recogido esto también del Plan de Gestión, aunque en las entrevistas no hemos conocido cuáles son estas actividades)

Finalmente, en el plan de gestión se expone que se debe realizar un fondo de reserva ante el retraso de la administración en los pagos:

Anualmente se establecerá un fondo de reserva para comenzar el curso, anticipándonos al retraso que la Administración tiene a la hora de efectuar los ingresos, este fondo será de unos 20.000 euros. (PG)

## **2. CONTEXTO I2**

El I2 es de titularidad pública y se encuentra situado en la provincia de Córdoba. Es el único centro de secundaria del municipio, por lo que recibe a todo el alumnado del pueblo, además del alumnado de aldeas cercanas. El centro consta de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Educación Secundaria de Adultos y un Programa de Transición a la Vida Adulta y Laboral (PTVAL); con un total de entre 800 y 900 alumnos y alumnas, con una ratio de alrededor 30 estudiantes, y 60 docentes, siendo una plantilla bastante estable. Recientemente ha obtenido la calificación de centro compensatoria, como mencionaba el profesor P4-I2:

No nos dan el recurso humano, quiero decir, nosotros solicitamos el plan de compensatoria y no nos dan ese maestro o esa maestra como medida compensatoria, valga la redundancia, nos dan una dotación económica para que nosotros, el propio claustro, podamos invertirlo en el desarrollo de esas actividades. ¿Qué pasa? que eso conlleva empezar de cero, no es lo mismo que venga una persona y que empiece a trabajar directamente en compensatoria, a que nosotros tengamos que empezar a planificar desde cero.

La actividad socioeconómica de la comarca se caracteriza por la agricultura y el trabajo temporal, donde las familias del alumnado poseen un nivel socioeconómico medio. Teniendo una baja participación familiar en el centro, incluso con la presencia de la AMPA

en el centro:

[...] es nuestra asignatura pendiente, porque creo que faltan todavía la familia en el centro. Nosotros hemos intentado y digo, porque me consta que otros profes también han intentado acercarse a las familias, que estamos en contacto, hay compañeros y compañeras que tiene los WhatsApp de los padres que ya se comunican directamente con el WhatsApp y decir mira fulanita tal (P3-I2).

Aunque hace un tiempo pusieron en marcha el Programa Comunica, todavía con baja participación, es un proyecto que pretende unir al alumnado, las familias y el profesorado a través de las habilidades lingüísticas en horario extraescolar; y así dejar la relación informal vía chat y fortalecer la relación educativa.

Asimismo, el centro está altamente determinado por la “Escuela Hogar” de la localidad, regentado por las Hermanas Mercedarias de la Caridad. La Escuela Hogar es la residencia del alumnado con problemas de transporte, conciliación familiar, dificultades económicas, etc. Este alumnado se encuentra becado por la Junta de Andalucía.

Una de las finalidades que se plantea es la mejora del rendimiento del alumnado para favorecer el éxito escolar y aumentar las tasas de escolarización, por lo que el centro destaca como objetivos generales en su proyecto educativo los siguientes

- Mejorar el rendimiento escolar del alumnado
- Fomentar las buenas prácticas docentes
- Facilitar la formación permanente del profesorado

La mayoría de los objetivos contemplan cuestiones de organización y gestión, pero posteriormente existe un apartado en el proyecto educativo sobre las actuaciones pedagógicas donde mencionan la importancia de la adquisición de destrezas para la autonomía personal, la integración social y el desarrollo de conocimientos funcionales.

Por otra parte, el centro ve insuficientes estas habilidades, pues el currículum expuesto por la administración educativa y los indicadores evaluables de evaluaciones externas como PISA no contemplan valores sociales. Esto mueve al centro a incluir lo que ellos denominan currículum oculto: “las habilidades para el debate, la capacidad de colaboración y ayuda, el nivel de responsabilidad y compromiso con la democracia, los valores y prioridades de la vida, etc.” (PE). Esto ha provocado el cambio de metodología de muchos profesores y profesoras del centro para incluir dichos aspectos, quienes se han decantado por el Aprendizaje Basado en Proyectos.

El proyecto educativo apuesta por los aprendizajes significativos, la autonomía, la funcionalidad de los aprendizajes, un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, aprendizajes cooperativos y la relación con el entorno. Al mismo tiempo, los indicadores de cada competencia clave adquieren una gran importancia tanto en el proyecto educativo

como en la labor docente:

[...] los profes de bachillerato antiguo o de BUP cuando yo estudiaba o incluso cuando yo empecé a trabajar, éramos un poco más individualistas y cada uno hacíamos lo que nos venía en gana y ahora a través de esta historia que todos tenemos que evaluar por criterios y todos tenemos que seguir el mismo camino, tienes que trabajar en ello y no te queda otra, porque tienes que meter las notas. (P5- I2)

## **ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO**

### **PARTE I. SUJETO DOCENTE NEOLIBERAL<sup>28</sup>**

#### **1. DISCURSO AGE EN LAS PRÁCTICAS DE LOS INSTITUTOS**

Tras realizar todas las entrevistas y el análisis documental encontramos una primera cuestión que nos resultaba relevante en relación con el proyecto: los principales elementos en los que descansa el pensamiento pedagógico y las prácticas de los docentes tienen su origen en el discurso de la agenda global educativa (AGE en adelante).

En concreto, encontramos esto en el uso repetido y protagonista de determinados conceptos y prácticas que nacen de la AGE, tales como: la repetida referencia al propósito de orientar la docencia únicamente a la empleabilidad; un lenguaje vinculado al emprendimiento, la iniciativa y la “aprendizaje” (Biesta, 2017), centrando el proceso educativo en la responsabilidad del estudiante por su propio proceso; la incorporación de las TIC como un recurso pedagógico que mejora por sí mismo la calidad docente, asociando lo novedoso con innovación, y esta con calidad educativa (Solé, 2020); en especial, la concepción de las competencias, tal como las formula la OCDE, como el eje del proyecto y la práctica escolar.

De entre todas las cuestiones que han ido surgiendo tanto en las entrevistas como en el análisis documental hay una que se convierte en paradigmática en esta reproducción del discurso de la AGE y que vertebrada todas las demás: el elemento curricular de las competencias. Así pues, la concepción de las competencias del profesorado y su lugar en el instituto nos servirá para pensar sobre la presencia de los postulados de la AGE en los dos institutos.

La presencia de las competencias es transversal en el proyecto educativo, y se constituye como su eje apoyándose en la normativa estatal y autonómica, así como en lo dictado por organismos internacionales. Esto lo podemos observar en un primer momento en el epígrafe sobre las líneas generales de actuación pedagógica. Tras nombrar a la UNESCO, la Recomendación 2006/962/EC y la coherencia del proyecto con la normativa vigente se formulan las “claves del proyecto educativo”. Las dos primeras que se nombran son el

---

<sup>28</sup> Este epígrafe se centrará en el proyecto educativo del I1, para facilitar la escritura y lectura, pero, guardando las distancias por la singularidad propia de cada docente y centro educativo, el hilo discursivo es similar en el caso del otro centro

“rigor” y “competencias clave”. Por rigor, entienden la adecuación a la normativa y, tal como esta propone, establecer las competencias clave como estructura del proyecto y su desarrollo cómo fin último. El apartado siguiente vuelve a incidir en el desarrollo de las competencias como estructural del proyecto del centro y concreta qué entiende por competencias enumerando las 7 que establece la LOMCE y la definición del informe DeSeCo (OCDE). Así, entre las claves del proyecto educativo se establecen:

**Rigor: el proyecto educativo se ajusta** fielmente a lo establecido en el nuevo **marco normativo andaluz**. [...] Este proyecto educativo hace acopio de estas intenciones y cada uno de los apartados que lo desarrolla está configurado para garantizar tales éxitos, articulando medidas y propuestas que contribuyen a diseñar un centro educativo desde los pilares enunciados anteriormente y a implementar propuestas educativas basadas en actividades que garanticen **el desarrollo de las capacidades del alumnado y la adquisición de las competencias clave**.

**Competencias clave: Este proyecto educativo y todos los documentos que lo desarrollan estarán vertebrados por las siete competencias clave** que el alumnado deberá ir adquiriendo a lo largo de la etapa. (PE I1)<sup>29</sup>

Otro lugar en el que se observa la presencia estructural de las competencias lo encontramos en el epígrafe sobre las líneas generales de actuación pedagógica. En este epígrafe, tras hacer referencia a la Orden ECD/65/2015 y el Real Decreto 1105/2014, se establecen los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluable como los referentes para valorar el grado de adquisición de las competencias, estableciendo nuevamente estas como el fin último de la actividad del centro:

Debemos **asegurar que la evaluación pretenda** el logro de los objetivos de etapa y **la adquisición de las competencias clave** [...] Los criterios de evaluación serán el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias clave. A su vez, debemos tener como referencia los estándares de aprendizaje evaluables, definidos en el Real Decreto 1105/2014. (PE I1)

Ahora bien, ¿qué concepto de competencia es este que estructura el proyecto educativo? ¿Desde qué referentes se piensan? Por sus repetidas referencias a la Orden ECD/65/2015, al informe PISA y las competencias clave de la LOMCE, podemos pensar que se refiere al concepto de competencias asociado a la AGE. De hecho, llegan a reproducir la definición de competencia de la normativa estatal en el proyecto como propia.

En coherencia con esta concepción de las competencias, en el proyecto educativo encontramos una presencia significativa de elementos que estructuran el proyecto que se orientan hacia el emprendimiento (nombrado como la competencia de “Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”) y el uso de las TIC (“Competencia digital”). Esto coincide con lo que nos contaba en las entrevistas el profesorado, pues al preguntarle qué entendían por buenas prácticas o prácticas innovadoras hacían referencia a: 1) el uso de las TIC, croma,

---

<sup>29</sup> La negrita tanto en esta cita como en el resto del informe son nuestras.



portátiles, etc; 2) que los estudiantes participaran de forma activa en la clase, en las actividades y en su propio proceso.

Me gusta trabajar con aplicaciones tecnológicas, a través de la tablet. Por ejemplo, el año pasado que sí tenía un curso de 2º de ESO utilizamos el ChromeCast [...] Después hemos trabajado con otra que se llama Stop Motion para hacer secuencias a través de fotografías. Se hacen muchas secuencias como si se fuera moviendo un muñequito y a través de eso también ir contando fragmentos de las historias. La verdad es que utilizo mucho las tablets (P1-I1)

Veamos la presencia de estas dos competencias en el proyecto educativo. Por un lado, una de las claves del proyecto son las “Nuevas tecnologías”. Tal como se presenta parece que tiene tal relevancia por dos cuestiones: 1) la necesidad de un conocimiento adecuado por parte del alumnado para evitar la brecha digital e incorporarse a todos los ámbitos de la sociedad; 2) como un sostén para que el alumnado pueda “regular su aprendizaje”. Resulta especialmente llamativo este último punto. En concreto se formula de la siguiente manera:

Somos conscientes de que **nuestros alumnos y alumnas pueden generar sus propios entornos de aprendizaje** (Personal Learning Environment), ya que no toda la información la tiene el profesorado, y, aunque, en sí mismo, este sea fuente de saber, el alumnado tiene acceso a una información mucho más amplia a través de la Red. Así pues, el profesorado contará con los aprendizajes que el alumnado ya ha adquirido debido a la influencia que el uso de las tecnologías tienen en su contexto familiar y personal, por lo que en la labor profesional docente, chicos y chicas tendrán un papel fundamental asumiendo roles docentes en función de sus fortalezas. Así, **el profesorado se convierte en guía, un moderador, dinamizador** del proceso de aprendizaje y un **impulsor** de la creatividad del alumnado. (PE I1)

Por otro lado, aunque en relación con lo anterior, al establecer los pilares del proyecto educativo, se expone que uno de ellos es la “capacidad para regular su propio aprendizaje”. Así, se convierte en prioridad:

El desarrollo de la capacidad de los alumnos y las alumnas para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico. (PE I1)

Más adelante, en las “claves del proyecto educativo”, se vuelve a incidir en esta idea. Tras apoyarse en la Orden ECD/65/2015 y la definición de espíritu emprendedor que se hace en esta norma, se expone que:

Emprender-Aprender será uno de los pilares de nuestro proyecto educativo. De manera transversal en todas las materias, al alumnado se le propondrán tareas en las que tenga que poner en juego las diferentes habilidades y destrezas asociadas al sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Como nos señala Solé (2020), el discurso dominante de las competencias se orienta a la figura del emprendedor, se trata fomentar disposiciones de iniciativa, y la consecuente responsabilización de los propios procesos, éxitos y fracasos. Por tanto, enfocar la educación a las competencias es reducir la educación al trabajo, como si la única fuente de realización y crecimiento personal fuese a través de este –algo que tiene sentido dentro de la lógica neoliberal–. Las competencias, dentro del discurso pedagógico hegemónico, se orientan entonces a la empleabilidad y al mercado laboral; por lo que podríamos considerarlas como una vía de canalización, en las prácticas escolares, del discurso de la AGE. Esto es algo que nos hacía casi tangible uno de los docentes al hablarnos sobre sus clases.

Yo en tecnología, suelo trabajar por proyectos. Les voy dando labores, con su carpeta de proyectos técnicos, con un diagrama de temporización, empiezan a trabajar y tienen que terminar con exposiciones a los demás, en venta sus compañeros, que lo monto como un stand, “a vuestros compañeros tenéis que venderle el producto”, como comerciales. [...] Mi mejor clase es la que yo no hablo, abro el taller o el aula de informática. En segundo de bachillerato, les doy la llave y suben ellos. Ahora están haciendo un trabajo y unas exposiciones sobre cómo funciona un motor de gasolina. Ellos están investigando haciéndolo solos, vienen y me preguntan. Y luego me lo hacen a mí como si fuese una exposición, como si fuesen expertos. Que yo les hago que se maqueen y quedan como si fuesen de una empresa. (D1-I1)

Podemos concluir, por tanto, que la definición y perspectiva de las competencias que aparece en el proyecto educativo tiene su origen y fundamento en los organismos internacionales que conforman la AGE. De hecho, entre otros, se mencionan explícitamente en el proyecto educativo la OCDE, la UNESCO y la UE. Ahora bien, ¿por qué el centro educativo asume la perspectiva “pedagógica” de estos organismos? ¿Cómo ejercen su influencia en la práctica docente de los institutos? Sobre estas cuestiones vamos a centrarnos a continuación

## **2. MODOS DE GOBIERNO DE LAS ESCUELAS: CONCRECIÓN DEL DISCURSO DE LA AGE EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES**

Al pensar en las políticas educativas y cómo se introduce el discurso de la AGE en la práctica escolar de los dos institutos, han aparecido dos cuestiones estructurales: 1) un modo de gobierno sostenido en el control a través de asfixiantes procesos burocráticos; 2) el incremento de las evaluaciones externas en el sistema educativo, por las que se reorienta la atención hacia los resultados.

Profundizamos a continuación en estos dos modos de gobierno –que hemos llamado “prácticas gerenciales” y “evaluaciones externas”– a través del trabajo de campo realizado en los dos institutos.

### **2.1. PRÁCTICAS GERENCIALES**

### **2.1.1. INSTITUTOS Y ADMINISTRACIÓN. UNA RELACIÓN DE NATURALEZA TECNOCRÁTICA.**

En repetidas ocasiones el **plan de centro** (principalmente el proyecto educativo y el ROF) se escribe copiando o parafraseando fragmentos de la normativa, pero sin mencionar que se trata de una cita. Las referencias y citas (que son copiados textuales) se hacen principalmente de la normativa estatal y autonómica, aunque en ocasiones también se hace referencia a organismos internacionales (UNESCO) para justificar el enfoque del plan de centro. En contraste con esta presencia y carácter institucional y normativo del plan de centro, no aparecen referencias pedagógicas para sostener el proyecto.

En particular los dos **proyectos educativos** son documentos complejos, largos y con apartados cuyos contenidos se solapan. Sin embargo, tal como establece el Decreto 327/2010 en el artículo 23.3, tienen que incluirse todos los apartados que se plantean en él: “El proyecto educativo abordará, al menos, los siguientes aspectos”. Es por esto que en el índice del proyecto educativo se incluyen todos los puntos que se indican en dicho artículo. Entendemos que este es el motivo por el que, en parte, este proyecto educativo se ha tomado como un documento burocrático que, por momentos, no trata de exponer las líneas pedagógicas del centro, sino cumplir con los requerimientos de la administración.

Parece que se terminase convirtiendo el plan de centro, y en particular el proyecto educativo, en un documento burocrático para la justificación de su adecuación a la normativa y no para plantear un proyecto pedagógico rico. Tal es el caso, por ejemplo, que cuando se plantean los objetivos generales de ESO y Bachiller se reproducen textualmente los que aparecen en el Real Decreto 1105/2014. Es decir, el centro no formula unos objetivos propios, sino que repite los de la normativa ¿qué sentido tiene esto? ¿Si ya están en la normativa, por qué el centro tiene que volver a plantearlos como propios?

En un análisis preliminar podemos entender que se trata de cumplir con los requerimientos burocráticos de la administración, para luego poder trabajar de una manera propia. Pero en un análisis más profundo esto nos señala a cuál es la naturaleza de la relación del centro con la administración: exige tareas burocráticas que, tal como se ha desarrollado (copiando la normativa), carece por momentos de sentido pedagógico. De esta manera, al final, el proyecto educativo, que nace con la intención de organizar y coordinar pedagógicamente el centro, no cumple esa misión, sino una burocrática. Esto puede no ser superficial o anecdótico, sino sintomático: ¿quién está al servicio de quién? ¿la administración para facilitar la labor de los centros o el centro para rendir cuentas a la administración?

Esta *aparente* obligación por tener que justificar su adecuación a la normativa parece estar normalizada en los documentos administrativos de los centros educativos; de manera que tal como se presentan parecen más una justificación legal de la validez jurídica del proyecto, que un proyecto educativo y una fundamentación pedagógica del mismo. Se debería dar por sobreentendido que el proyecto está sujeto a la normativa y orientarse a plantear su fundamentación pedagógica. Pero sucede lo contrario, pareciese que el proyecto educativo careciese de “presunción de inocencia” y debe justificar su legalidad en cada momento.

Por ejemplo, para justificar el énfasis en la coeducación como uno de los ejes transversales desde los que trabajar, se expone que situar esta como estructural tiene su base en la normativa (en la Ley de Igualdad de Género y otras autonómicas), y no en cuestiones sociales, pedagógicas o investigaciones.

La intervención global en el marco educativo desde la igualdad de género **tiene su base en la Ley** Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía y el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación. (PE I1)

Otro ejemplo lo encontramos en la introducción del epígrafe sobre las líneas generales de actuación pedagógica, que fijan el referente de las decisiones que se toman en el centro. En este caso se hace apoyándose en dos documentos internacionales y al Decreto de Secundaria (elaborado a partir de la LOMCE y el Real Decreto que lo desarrolla):

Este proyecto educativo es coherente con las exigencias establecidas en el marco normativo vigente, y por tanto con la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, en la que se insta a los Estados miembros a «desarrollar la oferta de competencias clave». Ya la UNESCO en 1996 estableció los principios precursores para la aplicación de una enseñanza basada en competencias, identificando que los pilares básicos de una educación permanente para el siglo XXI son «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir». También con los objetivos del Acuerdo de 3 de mayo de 2016, del consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan de Éxito educativo de Andalucía, y el ámbito internacional con los objetivos que se marcan para los sistemas educativos de nuestro entorno recogidos en la llamada estrategia europea de educación y Formación 2020 (ET2020). En este sentido, el artículo 5 del Decreto que desarrolla el currículo para la Educación Secundaria en Andalucía (también el artículo 5 del Decreto que desarrolla el currículo para Bachillerato) entiende por competencias clave “aquellas que [...] lo largo de la vida”. Además, **el currículo aboga por el desarrollo de unos objetivos de etapa**, y por tanto de una serie de capacidades que conforman las diferentes dimensiones de la personalidad, **que son los referentes en los que este proyecto educativo se basa** para contribuir a una educación integral del alumnado del centro educativo y a la mejora de los éxitos escolares. (PE I1)

Un último ejemplo, paradigmático de esta situación, se encuentra en el epígrafe del proyecto educativo en que hablan de la obligación, por ley, de comprometer a las familias en los procesos educativos de sus hijos. Se establecen distintas medidas y protocolos atendiendo a la LOE, LOMCE, LEA, Decreto 327/2010 y Orden 20/6/2011:

**La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)**, ya establecía y

así lo ha seguido manteniendo la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (artículo 121.5)** que los centros debían promover compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignaran las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado, convirtiendo este aspecto en una de las responsabilidades que deben asumir las familias sobre la educación de sus hijos e hijas al establecer que (Disposición adicional primera) que entre otros les corresponde: “Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos”. (PE I1)

Sin embargo, aun habiendo planteado todo esto, en las entrevistas nos cuentan que la participación de las familias es escasa o nula, lo cual nos invita a pensar nuevamente en el escaso valor del proyecto educativo en la vida diaria del instituto:

Cuesta mucho que las familias participen, que estén. Hay un grupo que sí que se ven, pero lo dejan muy al margen. El año pasado conseguimos formar el AMPA, que ya son cuatro madres que vienen, qué son las mismas que están en el consejo escolar, y se ofrecen y demás, pero en realidad no hay una participación de los padres y madres. (D1-I1)

En línea con lo visto en el proyecto educativo, con el ROF sucede algo similar. Se trata de un documento burocrático que no añade casi ninguna novedad si se tienen en cuenta otros documentos (la normativa y el plan de convivencia recogido en el proyecto educativo). En todos los apartados que se rellenan se utiliza texto ya elaborado, o bien en la normativa o bien en el plan de convivencia. La única novedad es la incorporación de planes de emergencia (incendios, seísmos, etc.), así como el protocolo para la solicitud de realización de actividades extraescolares y complementarias. En concreto el ROF se estructura en cuatro títulos, de los cuales los dos principales (el I y II) son copiados de la normativa o de otros documentos:

- Título I. Organización y cauces de participación. Regula los órganos de coordinación y la participación del centro. Todo este título I está íntegramente copiado, principalmente del Decreto 327/2010, sin ninguna modificación. No añade ningún rasgo propio en la coordinación del centro. Lo que hace, en definitiva, es organizar tal como establece la normativa.
- Título II Normas de funcionamiento. En su mayoría, el texto es redifundido del plan de convivencia del Proyecto Educativo, pero adaptado a otros epígrafes.
- Título III. Autoprotección y salud laboral. Regula el procedimiento para mantener la seguridad de la comunidad educativa y establece los protocolos en caso de emergencia colectiva.
- Título IV. Actividades complementarias y extraescolares.

\*\*\*

En línea con este carácter técnico y normativo de los documentos del plan de centro, el profesorado entrevistado nos cuenta que vive una relación con la inspección que se orienta a lo burocrático y no a cuestiones de índole pedagógica:

A1: ¿Cómo es la relación con vuestro inspector?

P1: La verdad es que bastante bien, desde que estamos en la directiva hemos tenido tres inspectores distintos, y los tres muy bien. La imagen de inspector que siempre tenemos que es un poco más serio y estricto, muchas veces tosco a la hora de decirte las cosas, nosotros no la hemos sufrido directamente [...]

A1: ¿Y se centra en cuestiones burocráticas o pedagógicas?

P1: Sinceramente son más cuestiones burocráticas, que estén todos los papeles bien. O te piden que hagas una cosa, pero luego te dicen otra de manera extraoficial.

Esta situación no es casual, pues la orden de 19 de julio de 2019 por la que se establece el plan de actuación de inspección (“orden de inspección” en adelante) se orienta a promover y vigilar que se cumplan los intereses de la administración.

En el preámbulo de la orden se establece como prioridad un asesoramiento técnico y normativo a los centros, exponiendo que esto "contribuirá a una mejora de la calidad". Podemos inferir entonces que la propia administración entiende que la calidad educativa depende de una gestión prioritariamente técnica y normativa.

La generación de un modelo de intervención en los centros educativos de carácter proactivo, donde la supervisión y evaluación vayan siempre acompañadas del **asesoramiento técnico y normativo**, desde una perspectiva global y sistémica, integrando e interrelacionando todos los procesos que se realizan en los centros y servicios educativos. Esto es, a fin de lograr un conocimiento sobre las características, el funcionamiento y la actividad, que permita, tras el adecuado análisis y valoración, elaborar propuestas de valor que contribuyan a la **mejora de la calidad del servicio** público de la educación que ofrecen a su comunidad escolar y a la sociedad en general. (OI)

La promoción de un enfoque técnico, asumimos, está pensada desde la eficiencia como valor último. La eficiencia parece entenderse como la que puede lograr la mejora de la calidad educativa. Y esto se hace tanto con la introducción de la normativa, como desde las demandas que hace la propia administración a los centros a través de la inspección.

Este énfasis en promover y exigir la eficiencia en la gestión de los centros aparece de distintas maneras a lo largo de la orden:

Implantar un enfoque de gestión basado en procesos con el fin de responder de manera adecuada a las nuevas necesidades y realidades de los destinatarios de las actuaciones de la Inspección Educativa. (OI)

Contribución a la mejora de los resultados escolares y a la reducción del abandono escolar a través de la optimización de los procesos que desarrollan los centros educativos, en el marco de su autonomía, contribuyendo a través de la supervisión y asesoramiento a la consecución de una mejor respuesta educativa a las necesidades del alumnado. (OI)

Refuerzo de la organización y funcionamiento de la Inspección Educativa mediante Control y supervisión, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, del funcionamiento de los centros docentes y de los demás servicios y programas educativos, **para su optimización y adecuación al marco normativo**, con objeto de asegurar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de los distintos sectores de la comunidad educativa y con el fin último de contribuir al éxito educativo. Por tanto, **comprenderá actuaciones de supervisión-optimización y de supervisión normativa**. (OI)

### ***2.1.2. GERENCIALISMO COMO TECNOLOGÍA DE CONTROL***

Como sabemos por diversos estudios (Gimeno, 1986, 2015; Schwab, 2013), esta perspectiva tecnológica no supone una mejora de la calidad educativa, sino una traba que impide la autonomía pedagógica del centro (que no la autonomía en la gestión) y hace que la docencia termine convirtiéndose en una cuestión técnica en la que los docentes aplican lo que le dicen (la normativa, las editoriales, etc.).

Encontramos así que la relación de la administración con los dos institutos, que se articula a través de prácticas gerenciales, favorece la introducción del discurso de la AGE, su perspectiva técnica y los modelos de gestión privada a través de dos vías: 1) la sobrecarga burocrática para la rendición de cuentas; 2) la estandarización de la enseñanza que generan estas prácticas gerenciales. Ahondamos en estos dos puntos a continuación.

En primer lugar, al cargar de tareas burocráticas al profesorado, que debe dedicar gran parte de su tiempo de trabajo a justificar normativamente y rendir cuentas de su tarea, se le deja sin espacios para construir una formulación pedagógica sólida de su proyecto. En esta línea nos hablaban los docentes:

La burocracia, que entendemos que es todo tipo de papeleo digital o escrito, es exagerada. Hay que hacer informes de todo [...] Si hay una reunión tiene que estar todo registrado, escrito, y eso nos lleva muchísimas horas. Con un alumno tú tienes que primero pasar lista, luego llevar un registro de lo que hace y lo que no hace, lo que ha conseguido y no ha conseguido, qué nivel de competencia, qué estándar de aprendizaje ha conseguido con las actividades que ha realizado... Si te pones a rellenar todo eso durante la clase no atiendes al alumnado. Necesitas una secretaria al lado para ir rellenando. (D1-I1)

La carga burocrática es muy elevada. Cómo jefe de estudios es un nivel estratosférico, porque además te piden cosas muy absurdas o redundantes, y como

profesor igual. Te piden que hagas actas de todo. Por ejemplo, una cosa tan fácil como el absentismo te genera un papeleo tremendo. Y encima un papeleo tremendo que no llega a ningún lado. Tenemos un alumno que lleva tres años sin venir ni un día al centro o un día que lo trae la policía. Hemos hecho mil partes de absentismo, hemos rellenado mil informes y a pesar de eso toda la situación sigue igual. [...] Papeles y reuniones que no llegan a ningún lado. Desde la fiscalía nos dicen que no hay todavía indicios suficientes, que tenemos que mandar más documentación (P1-I1)

Resulta ilustrativo que, al verse expuesto el profesorado a esta sobrecarga de tareas burocráticas, uno de los tres apartados en los que solicita formación es en el uso de la plataforma SENECA<sup>30</sup>:

Desde distintos departamentos y desde la coordinación de PRODIG se solicitan la realización de algún curso sobre cuaderno de SENECA, módulo de competencias de SENECA y programación en SENECA. (PE I1)

Se trata de un requerimiento de formación en el uso de una plataforma cuyo principal fin es el administrativo. Los repetidos requerimientos de la administración por la rendición de cuentas y la justificación de su actividad convierten la actividad docente en una actividad burocrática, de aplicación

En segundo lugar, la escuela debe rendir cuentas de manera que se adecúe a la normativa y esta, en gran medida, se refiere a los resultados finales, estructurándose así la escuela de acuerdo al modelo posfordista (Alonso & Fernández, 2009). Se establece un currículum homogéneo, unos mismos resultados a los que todos los estudiantes deben llegar, la sensación de falsa autonomía es la de que se puede trabajar metodológicamente como se desee, pero esto está sesgado al verse obligado el profesorado a llegar a unos resultados finales que en ningún momento han decidido y cuya supervisión se realiza a través de un exhaustivo control burocrático—tal como venimos exponiendo—. Encontramos esto, por ejemplo, con las pruebas de evaluación de secundaria y bachillerato que, tal como nos contaba el profesorado, condicionan de manera decisiva el currículum escolar: metodológicamente pueden trabajar como deseen, pero todos los estudiantes deben llegar al mismo lugar que han determinado las pruebas.

La selectividad es lo que marca. Entonces claro tú tienes un modelo y te tienes que teñir a eso, y si no preparas a los alumnos exactamente cómo quieres, los resultados no van a ser iguales (P1-I1)

---

<sup>30</sup> SENECA es la plataforma virtual por la que se gestionan todas las tareas administrativas del profesorado de Andalucía. de normativas y currículos no diseñados por el profesorado; de manera que este debe centrarse en su aplicación de la manera más eficiente posible. Esto justifica que una de las tres peticiones de formación sea en el uso de la plataforma SENECA, que termina convirtiéndose en una tarea compleja dada la cantidad y variedad de documentación que deben aportar. Así, podríamos decir que la administración ejerce control sobre las escuelas a través de la sobrecarga de tareas burocráticas, que desvirtúan el foco de lo pedagógico a lo normativo.



En bachillerato en realidad al alumno le enseñas, pero no se te olvide que le preparas para una selectividad. Y la selectividad es un modelo de examen de una forma determinada. Tú tienes que darle a la gente garantías para pasar ese examen, porque depende su futuro. Si en ese examen saca una nota acorde a lo que se demanda bien; si no, no tiene la carrera universitaria, por mucho que quieras enseñarle. [...] El sistema está formado así. ¿Qué ocurre? Que al alumnado le tengo que dar unas garantías de que esa prueba la va a hacer bien, y poder acceder. (P2-I1)

En esta línea, tal como venimos estudiando (Martín-Alonso et al., 2018), la inclusión de las competencias en el currículum oficial ha supuesto un aumento significativo de la carga de trabajo administrativo, así como de la determinación del resultado final del proceso educativo. Esto se produce a través de la inclusión de los estándares de aprendizaje evaluables, que se definen en el Real Decreto 126/2014<sup>31</sup> como:

Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

Sin embargo, su nivel de especificación es tal que termina por tergiversar el sentido inicial con el que se formulan las competencias. Por un lado, se entiende que las competencias son “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos” (Real Decreto 126/2014), mientras que se concretan en minuciosas listas de saberes “observables y medibles” que los estudiantes deben alcanzar al final de cada etapa escolar. Parece contradictorio, e incluso incompatible, una concepción de las competencias que aspira a un desarrollo integral de las capacidades de los estudiantes, al tiempo que el profesorado debe trabajar con pruebas estandarizadas, objetivos medibles, y exhaustivas concreciones de los criterios de evaluación.

En este conflicto epistemológico y pedagógico, los docentes deben obedecer al mandato no de las competencias, sino al de los estándares, que es lo que le reclama la administración —a través de la inspección educativa—. Los docentes, como nos cuenta P1, se ven así forzados a elaborar desmedidas listas de estándares que funcionan a modo de objetivos y que merman las posibilidades de establecer relaciones fructíferas con el alumnado:

P1: Con el cambio a los estándares de aprendizaje todo se nos ha hecho muy cuesta arriba porque es un nivel de concreción tan grande que es difícil de llevar la práctica [...] Las programaciones están divididas en distintos apartados, hay una secuenciación temporal de las unidades didácticas, y luego esas unidades se asocian a unos contenidos y eso contenidos a unos estándares de aprendizaje. Pues esos

---

<sup>31</sup> Esta normativa quedará suspendida por la nueva que regule la LOMLOE. Sin embargo, para facilitar la escritura del informe, nos remitiremos a la que se encontraba vigente en el momento en que realizamos el trabajo de campo y, por tanto, la que condicionaba y daba forma a las prácticas educativas del profesorado entrevistado.

estándares llegan a un nivel de concreción tan grande que es imposible... es una lista de estándares que en 1º de ESO en Historia hay 150 estándares. Se supone que tú tienes que analizar a cada alumno de cada uno de esos estándares de los que vienen en el Decreto. [...] Sinceramente no creo que haya ningún profesor en este Instituto ni en ninguno que lo lleve la práctica. Es imposible.

A1: ¿Entonces no rellenas todos los estándares en la programación?

P1: La programación la rellenas, pero llevar a la práctica lo que pone en la programación es complicado porque es muy difícil valorar ítem por ítem todo lo que viene ahí.

## 2.2. EVALUACIONES EXTERNAS

Como veíamos en el epígrafe anterior, la escuela ha cambiado su gestión reorientando su atención hacia los resultados finales y provocando que la autonomía del profesorado sobre el trabajo metodológico quede condicionada. Ahora bien, depositar la atención del proceso educativo en los resultados convierte la evaluación en la actividad principal del proceso de enseñanza y aprendizaje, transformándolo en un producto que se puede medir, comprobar, comparar, emitir juicios o determinar méritos. Así, este modelo de gestión posfordista requiere también la incorporación de evaluaciones externas que garanticen el cumplimiento de los objetivos planteados o, al menos, que las prácticas escolares se orientan a ellos. Podríamos decir, tras hablar con el profesorado, que las evaluaciones van a marcar los modos de trabajar en clase y las programaciones de aula:

Nosotros tenemos una profesión que, a lo mejor en algún sentido es bueno o es malo, pero hay mucha gente que no se adapta a la ley o a las nuevas metodologías y pasa desapercibido. Entonces, el cambio más gordo que hemos sufrido a lo largo de mis años, en mi metodología, han sido los últimos años con la historia de las competencias clave, de los criterios y demás. Entonces, tuvimos que remodelar la manera de evaluar; en el momento que tú cambias tu manera de evaluar, porque te están pidiendo que evalúes ciertas cosas que tú no estabas evaluando antes y que busques instrumentos que tú no estabas utilizando antes, en ese momento, es cuándo tú te planteas que tienes que cambiar tu metodología. (P5-I2)

El profesorado debe alcanzar los objetivos marcados por la legislación y, por tanto, por las organizaciones internacionales promotoras de la cultura hegemónica. Esto se hace a través de la incorporación de las competencias clave<sup>32</sup>, las cuales se desglosan en criterios de evaluación (recogidos en el currículum oficial y en los proyectos educativos) que indican las

---

<sup>32</sup> No entramos aquí a valorar el valor pedagógico de las competencias clave, tal como aparece en el currículo, sino que lo que pretendemos es señalar que en la manera en que están planteados estandarizan la enseñanza y limitan la autonomía del profesorado.

características y procesos que el profesorado debe tener en cuenta para con la calificación de cada estudiante.

[...] los profes de bachillerato antiguo o de BUP cuando yo empecé a trabajar éramos un poco más individualistas y cada uno hacíamos lo que nos venía en gana y ahora a través de esta historia que todos tenemos que evaluar por criterios y todos tenemos que seguir el mismo camino, tienes que trabajar en ello y no te queda otra, porque tienes que meter las notas. (P5-I2)

Uno de los fines de la realización de pruebas externas es la comparación entre escuelas, comunidades y países, creando juicios de valor y rankings (Biesta, 2014). Este paradigma, tal cómo hemos vivido en los institutos, hace que los centros y profesorado se sientan responsables por los resultados de su centro, dejando en un segundo plano las cuestiones pedagógicas que no ayuden a mejorar los resultados de las pruebas. De manera que modifican su práctica para orientar al alumnado a la adquisición de los contenidos evaluables.

Estas son pruebas de lengua, matemáticas... y nosotros inventamos una antes por competencias para 1º de eso. Creamos una prueba para pasar al alumnado dos veces una en el primer trimestre y otra en el segundo a ver cómo evolucionaba de una a otra. (D1-I1)

Lo que observamos así es que las evaluaciones externas refuerzan la incorporación de las competencias (estandarizadas) y la ideología desde la que se formulan. Es decir, el profesorado termina asumiendo como propia la necesidad profesional de orientar al alumnado a la superación de estas pruebas y la incorpora como parte de su práctica:

El año pasado no di cuarto, pero sí que me acuerdo de que fui una de las que pasó una prueba en uno de los cursos, además era la de inglés. La prueba seguía los modelos que nosotros estamos utilizando como nuestros modelos de criterios, de evaluar los criterios; entonces, nosotros estábamos haciendo eso. No nos enteramos, yo no me acuerdo exactamente cuándo nos enteramos, de que íbamos hacer la prueba es aquí, pero mis compañeras que estaban dando cuarto siguieron con su metodología como siempre, porque además cuando nosotros vimos el examen, el examen era... Los niños no se asustaron en cierto modo, porque era a lo que estaban acostumbrados en nuestros exámenes. (P5)

En esta semejanza que se crea entre las prácticas docentes y las evaluaciones externas es necesario considerar un factor importante. El profesorado orienta su práctica según el currículum oficial, y esta, al mismo tiempo se formula teniendo en consideración las ideas propuestas por los organismos e instituciones internacionales que posteriormente promoverán las evaluaciones externas (como la OCDE que aparece en la LOMCE y desarrolla la prueba PISA).

Son de carácter muestral y el primer curso que realizamos esa prueba fue el curso pasado, por lo que no había una preparación de esa prueba en absoluto. Sí es verdad que cuando ves la prueba, hay muchos profesores que trabajan más o menos

así, pero no por la prueba en sí misma, sino porque bueno la prueba propone una forma de integración. (D2-I2)

Concluyendo, podemos decir que en los institutos estudiados las evaluaciones externas se constituyen como una tecnología de control al funcionar en la práctica escolar en dos vías: 1) como instrumento para la rendición de cuentas; 2) para reforzar un modelo educativo orientado a unos objetivos finales predeterminados y estandarizados.

### 3. CONCLUSIÓN

En los estudios de casos hemos vivido un desencuentro entre los discursos de los docentes y sus prácticas. Por un lado, podríamos hablar de una teoría declarada (Pérez-Gómez, 2010) vinculada a lo común, la defensa de la escuela pública y los servicios públicos. Sin embargo, por otro lado encontramos prácticas propias de modelos de gestión privadas: publicación de ránquines; una concepción meritocrática de la escuela, alimentada por la competencia “espíritu emprendedor”, que responsabiliza de sus éxitos y fracasos a los estudiantes; repetición del discurso de las competencias de la perspectiva neoliberal; una concepción de la calidad e innovación docente asociada con lo metodológico y, en especial, con las TIC.

Podríamos afirmar entonces que el profesorado de los institutos estudiados se mueve desde los valores y políticas de la AGE, que ha terminado interiorizando como propios. Este proceso de subjetivación neoliberal (Díez-Gutiérrez, 2015) se termina convirtiendo en la principal vía de gobierno de las escuelas. Ahora bien, ¿cómo se constituye este sujeto docente neoliberal<sup>33</sup>?, ¿cómo, en la cotidianidad de las escuelas, los docentes son autoseducidos para moverse desde discursos ajenos?, ¿qué estrategias y estructuras generan estos modos de gobierno neoliberal?

A partir de nuestro estudio de caso hemos podido encontrar dos lugares –interrelacionados y que terminan convergiendo en un único proceso en la experiencia de los docentes– que podríamos considerar como tecnologías de control y constitución del sujeto docente neoliberal: 1) una relación con la administración orientada al control burocrático y desvinculada de las necesidades del profesorado, mermando sus energías tanto en la preparación de las clases como en su propia formación docente; 2) un sistema de evaluaciones externas que configura un sistema de trabajo posfordista, creando la sensación de falsa libertad y autonomía pedagógica, pues esta refiere únicamente a la metodología. No pretende ser esta una lista exhaustiva de las tecnologías que conforman el sujeto docente neoliberal. Al contrario, lo que pretendemos es señalar los lugares que en nuestro estudio de caso se han mostrado como más significativos en este sentido.

De hecho, podríamos señalar un tercer factor que introduce los discursos de la AGE en los institutos, que ha aparecido al profundizar en el análisis de las entrevistas y sobre el que

---

<sup>33</sup> Nos inspiramos aquí en el texto de Saura y Bolívar (2019) en el que hablan del “sujeto académico neoliberal” para, de forma paralela, nombrar y pensar en el profesorado de los institutos como sujeto docente neoliberal.

podría ser necesario continuar indagando. Se trata de la falta de vínculo con la formación universitaria y la investigación educativa que genera un vacío de autoridad pedagógica que se ocupa por empresas que impulsan las políticas de la AGE y que el profesorado termina asumiendo como propias. Esta falta en la relación con la universidad entendemos, a partir de estudios previos, viene causada por la introducción también de políticas neoliberales en la universidad (Garcés, 2013; Saura & Bolívar, 2019; Sisto, 2017, 2020).

Finalmente, debemos situar estas reflexiones en la pregunta inicial del proyecto, ¿cuál es el impacto en la equidad de las estructuras que fomentan la constitución del sujeto docente neoliberal como modo de gobierno de las escuelas?

Como acabamos de exponer, el sujeto docente neoliberal se encuentra inmerso en un sistema de trabajo –en un sentido arendtiano– posfordista. Esto es, los objetivos educativos, lo que se espera de los estudiantes, son iguales para todos. Y como se ha estudiado en abundancia (Connell, 1997; Martín Alonso & Blanco, 2018; Sierra, 2013; Torres, 2011), con un currículum homogéneo, los estudiantes cuyo contexto es más próximo a la cultura hegemónica, que es la que desarrolla los planes curriculares, tendrán mayores facilidades para conseguir el éxito escolar y, a través de una titulación superior y una mayor formación, mantenerse en un estatus jerárquico similar al que ya gozaban antes de entrar a la escuela.

Por tanto, esta homogeneidad curricular difícilmente podrá ambicionar el logro de la equidad e igualdad de oportunidades, aunque se disfrace de autonomía metodológica y aparente libertad pedagógica<sup>34</sup>.

## **PARTE II. SEGREGACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS**

En los centros estudiados hemos encontrado cuatro lugares en los que se producen ciertas formas de segregación: 1) los itinerarios escolares; 2) en la conformación de ránkines encubiertos; 3) en la optatividad de las asignaturas; 4) en relación con las políticas de inclusión del alumnado con NEAE.

### **1. TRAYECTORIA DEL ALUMNADO Y FLEXIBILIDAD TEMPRANA DE ITINERARIOS**

Como nos señalan múltiples estudios, la importancia otorgada a los resultados y su influencia en la promoción del alumnado convierten al sistema educativo en un sistema clasificador, donde se obvia la diversidad social y cultural.

En los dos institutos que hemos estudiado hemos observado que esta clasificación no tiene lugar con la división de itinerarios que se produce al final de la educación obligatoria, sino

---

<sup>34</sup> En cualquier caso, esta última reflexión dibuja un esbozo. Hemos expuesto el marco en que se mueven los docentes, pero sería necesario investigar también en relación con los estudiantes para ahondar en estas últimas valoraciones.

que se encuentra determinada desde la llegada al centro en 1º ESO. Esto se produce a partir de una serie de decisiones educativas y administrativas que tienen lugar desde la llegada del estudiante a secundaria y que le van acompañando hasta que finaliza (o abandona) la educación secundaria. Estas medidas, observadas de forma aislada, siguen criterios pedagógicos que buscan acompañar al alumnado y atender sus necesidades. Sin embargo, al estudiarlas en conjunto observamos cómo van determinando las posibilidades de éxito escolar del alumnado en función de su contexto social y cultural. Ahondamos en ello a continuación.

En primer lugar, debemos detenernos en el momento de tránsito de la educación primaria a la secundaria. Este momento está planteado de manera minuciosa en el proyecto educativo del I1, que programa visitas y reuniones con los centros de primaria adscritos al instituto, así como actividades de acogida con el alumnado de 1º ESO. Entre esas actividades se plantea lo siguiente:

Intercambio de documentación: en la tercera reunión de coordinación con el CEIP, el CEIP entrega al centro el documento de tránsito cumplimentado por el tutor/a de sexto en cada alumna y alumno, además de los informes personalizados del alumnado que ha sido atendido por las especialistas en pedagogía terapéutica y compensatoria. (PE-I1)

Del mismo modo ocurre en el I2, en el que el programa de tránsito se convierte en un proceso esencial según su proyecto educativo, ya que recibe un gran número de alumnos y alumnas tanto del propio pueblo como de los pueblos vecinos procedentes de primaria y secundaria. Los centros adscritos deberán realizar “una serie de actuaciones en distintos ámbitos, con el fin de que el tránsito entre etapas sea lo más satisfactorio posible”, para lo que realizarán un mínimo de dos reuniones con los directores/as, jefes/as de estudios y orientadores/as de los centros implicados, en las que se tratarán, entre otros temas, los informes personales del alumnado que irá al instituto el próximo curso.

A esto es lo que entendemos que se refiere la orientadora del primer centro (P2-I1) cuando nos decía que iban a la escuela a conocer a los estudiantes de 6º y que, a partir de ese trabajo, ya en 1º ESO sabía “por dónde iban”.

El primer día [de clase en el instituto] se le hace una sesión de acogida que son charlas, les habla el director, habla el jefe de estudios, habla la orientadora que soy yo. Luego el tutor va a clase y ya les concreta que horario van a tener, cuáles van a ser sus profesores, cuáles son los consejos principales para que puedan sacar el curso adelante. Y hacen dinámicas para que se conozcan entre ellos. Pero hasta llegar ahí, ha habido todo un proceso de tránsito previamente. En el mes de marzo ya vienen los alumnos de sexto de primaria a conocer el instituto, sus padres también vienen por la tarde, conocen el instituto y ya vamos resolviendo las dudas que tengamos. [...] Y el jefe de estudios, los profesores especialistas en diversidad (compensatoria y pedagogía terapéutica) y yo, también vamos al centro y hablamos niño a niño, coordinamos niño a niño cuál va a ser la mejor respuesta educativa

que tenemos que tener preparada para cuando lleguen al instituto. Ahí hablamos directamente con los tutores de sexto [...] Se elabora todo eso y cuando estamos en septiembre tenemos ya los grupos elaborados, sabiendo **qué niño debe sentarse con quién, qué niño va a necesitar una adaptación curricular, qué niño va a necesitar refuerzo en matemáticas, todo esto está preparado.** (P2)

En esta línea de conocer las necesidades del alumnado que se incorpora al centro, en el proyecto educativo del I1 se dedica un espacio específico y profundo a los procedimientos a realizar en la evaluación inicial del alumnado que se incorpora al centro en 1º ESO. En ella se establece que en el primer mes del curso el profesorado realizará una evaluación inicial del alumnado y consultará si considera necesario el informe de final de etapa (de primaria). Una vez finalizado este periodo se convoca una sesión de evaluación inicial<sup>35</sup>.

Los resultados obtenidos por el alumnado en la evaluación inicial no figurarán como calificación en los documentos oficiales de evaluación, no obstante, las decisiones y acuerdos adoptados se reflejarán en el acta de la sesión de evaluación inicial, que será registrada en SENECA y firmada por todos los miembros del equipo educativo. (PE-I1)

En este punto se proponen varias propuestas que se pueden recoger en el acta de la sesión de evaluación inicial. Todas están destinadas a promover medidas de adaptación y orientación a las necesidades del alumnado. Entre ellas se encuentra la siguiente: “Proponer para PMAR”<sup>36</sup>. Es decir, se plantea la posibilidad de que, desde el inicio de 1º ESO, se esté pensando ya en qué alumnos irán o no a PMAR. En esta misma línea lo planteaban la orientadora y el director, al señalar que al final de primaria o inicio de secundaria ya “saben” quiénes van a ir a PMAR (no porque sea una decisión ya tomada, sino una previsión, a la luz de estas informaciones recogidas).

P1: Desde el momento que llegan aquí un mes después tú ya ves el alumno que va a perder el curso y es una pena. [...] Así que yo pondría de 1º a 4º PMAR.

A1: Y en que se ve que a los estudiantes les va a acostar ya

P1: Desde primera hora se ve que hay una falta de razonamiento grande cuándo leen un texto, vienen con muchas carencias tanto en comprensión lectora, cómo razonamiento matemático.

---

<sup>35</sup> Aquí la cuestión no es que se recoja información, sino cuál es y con qué propósito. En este caso entendemos que es desde la idea planteada en el proyecto educativo de tratar de evitar el abandono escolar a través de itinerarios “flexibles”. Entendemos, en línea con Sierra (2013), que este es un eufemismo que viene a significar, en la práctica educativa, un itinerario con una menor carga de contenidos.

<sup>36</sup> PMAR es un programa de apoyo y grupos reducidos que se realiza durante los cursos de 2º y 3º ESO.

Tras la transición de primaria a 1º de educación secundaria, encontramos el paso a 2º ESO. Este paso, nos comenta D1-I1, es también determinante en la trayectoria de su alumnado. Pues si no supera todas las asignaturas deberá repetir curso y, los dos años posteriores, en 2º y 3º ESO, es muy probable que continúe en PMAR. Finalmente, los estudiantes al terminar PMAR promocionan a 4º ESO ordinario, en donde se encuentran con una diferencia y dificultad curricular con respecto al curso anterior que se convierte casi en insalvable. De manera que, el alumnado que pasa por PMAR, en su mayoría acaba cursando Formación Profesional Básica (FPB en adelante):

Están en 1º de eso repiten y pasan a segundo. Una de las condiciones indispensables para pasar a PMAR es haber repetido. Y van a PMAR en 2º de ESO. PMAR se organiza por ámbitos. No son alumnos que son vagos que no quieren trabajar, la elección de PMAR son niños o niñas con dificultades y vamos a ayudarles. El PMAR es un programa de dos años, 2º y 3º, aunque te queden cosas de 2º pasas a 3º. Cuando pasas a 2º se hace un reseteo de las asignaturas de 1º, si pasas a PMAR todas las asignaturas de 1º se limpian. Entonces se agrupa por ámbitos, ámbito sociolingüístico el científico matemático y luego tiene las asignaturas y demás. Aquí se adaptan bien, el problema es que pasan a cuarto normal.

A priori, el propósito de realizar PMAR en 2º y 3º pero no en 4º es que al finalizar el curso puedan obtener la titulación ordinaria y que, por tanto, haber cursado este itinerario no le suponga la obtención de una titulación de menor valor. Sin embargo, esta formalidad en la práctica resulta inerte. Tal como nos cuenta el profesorado, la reducción de la ratio en grupos de PMAR es enriquecedora, pero no lo es la reducción de asignaturas y simplificación del currículum, pues al llegar a 4º se encuentran con un salto, diferencia, que se convierte en difícilmente salvable.

A2: ¿La salida al cuarto ordinario les preocupa? ¿lo ven como una dificultad?

P2: Claro. Si tú a un niño desde 1º ESO, el año siguiente cuando haces segundo, ya lo sacas del currículum ordinario, lo pones hacer el del grupo reducido [...] ahora cuando llega a cuarto, pues el niño tiene un vértigo: ¿cómo voy a hacer yo esto sin ayuda? Y normalmente sale mal, es difícil el niño o la niña que ha sacado el graduado después de ir a PMAR.

-

P1: Yo veía bien la diversificación cuando estaba antes en tercero y cuarto, porque acaba en cuarto. Era la mejor manera de que esos estudiantes pudieran acabar y obtener el título y tener una continuidad.

-

D2: No es acertado que el PMAR también termine en tercero, cuando debiera continuar hasta cuarto. No sé si empezando en segundo o empezando en tercero, lo podría valorar, pero sí tendría que continuar hasta 4º; no tiene mucho sentido que el alumnado que se le está proponiendo otra organización de los contenidos



en segundo y tercero después se encuentre con otro mundo distinto en cuarto.

En consecuencia, en la fase final de la etapa, al alumnado que vean con dificultades para terminar con éxito, y que generalmente es el que ha cursado PMAR, le proponen ir a FPB (proponer aquí es una palabra para analizar, ¿en qué sentido coacciona y en cuál orienta?). En esta línea se expresa el proyecto educativo:

El equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales, en su caso a través del consejo orientador, la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica cuando el grado de adquisición de las competencias así lo aconseje (PE)

Estas medidas de orientación a unos itinerarios u otros procede de uno de los principios que orienta el proyecto y la práctica docente de los centros: la consciencia de que el alumnado, por su origen y contexto familiar-social tendrá dificultades para alcanzar el éxito escolar. Es por esto que se plantean como reto evitar el abandono escolar derivando a FPB, entre otras medidas.

Al final, cuando cumple dieciséis años se va. Y ese es el gran fracaso del sistema: que un niño se vaya a los dieciséis años. También aquí lo intentamos evitar por todos los medios y cuando los niños tienen quince años y los niños están en esas condiciones de no haber aprobado nada, en ese momento nosotros los derivamos a la FP básica y hacemos un trabajo muy intenso de orientación, porque antes de que un niño se vaya a casa preferimos que vaya a una FPB a aprender una formación profesional a la vez que puede obtener el título. Y nosotros tenemos aquí también una FPB que funciona muy bien. (P2-I1)

-

Tenemos el gran reto, por tanto, no solo de formar, sino también de cualificar, de modo que **consigamos que ningún alumno o alumna abandone de forma prematura el sistema educativo sin cualificación, de modo que todos finalicen su escolarización con la titulación mínima**, el graduado en educación secundaria, para poder seguir formándose. **Somos conscientes del gran reto que esto supone** y por ello, seguiremos en nuestro ahínco por conseguir el reto del abandono prematuro “cero” trabajando porque nuestro alumnado no abandone el sistema y desde nuestro centro poder derivarlo a otras enseñanzas con las que poder obtener una formación y cualificación a medio plazo como la formación profesional básica, la educación secundaria para personas adultas, la preparación de las pruebas de obtención del graduado o bien de acceso a los ciclos de grado medio. (PE-I1)

En esta línea, en el epígrafe inicial del proyecto educativo sobre objetivos para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema escolar se incluyen diversos objetivos que se encaminan a promover la tutorización y atención individualizada al

alumnado (con grupos reducidos cuando sea posible), ofrecer actividades adaptadas a sus necesidades y ritmos, el fomento de actividades de acompañamiento, refuerzo y apoyo, y la orientación académica y profesional. Además, entre estos objetivos aparecen dos, en una misma línea, que nos resultan llamativos:

Asesorar y orientar al alumnado de entre 15 y 16 años con pocas opciones de titulación a continuar sus estudios mediante la vía de la Formación Profesional Básica.

Asesorar, orientar y preparar al alumnado mayores de 17 años, con pocas posibilidades de titular en la ESO, y con intención de continuar su formación en la formación profesional, a preparar la prueba de acceso a los grados medios de los diferentes ciclos formativos. (PE)

Al final de su escolarización obligatoria ya contemplan en el proyecto educativo para aquellos “con pocas opciones de titulación” el paso a la FPB, con todas las consecuencias sociales, laborales y económicas que ello tendrá para el alumnado. Ahora bien ¿qué significa pocas opciones de titulación? ¿Qué ya no va a poder titular? ¿Cuándo se sabe que un estudiante tiene pocas opciones? ¿Qué hace que un estudiante tenga pocas opciones? Tal como lo venimos analizando, esto no tiene que ver con su situación a los 15 años, sino que esta se ha ido construyendo desde la educación primaria. En ese momento, dado su contexto familiar le han ido orientando hacia unos grupos u otros, dejándole cada vez más rezagado curricularmente y con “pocas opciones” de titular cuando llegue al final de la escolarización obligatoria.

Para exponer esto debemos “desandar” el análisis que venimos desarrollando: el alumnado con más dificultades para terminar la ESO será el que hizo el itinerario de PMAR en los cursos previos, por lo que, en su mayoría, el alumnado que se orienta a FPB procede de PMAR. Si seguimos retrocediendo en el análisis, los estudiantes que van a PMAR son los que en 1ºESO o 6º Primaria ya identifican como estudiantes con dificultades. La primera medida que se toma al inicio de secundaria para estudiantes con mayores dificultades para seguir el currículum ordinario es alejarle de los programas ordinarios, como una aparente medida de atención a sus necesidades. Pero al mantener un currículum ordinario (*homogéneo e impuesto por la normativa y políticas educativas*) a medio y largo plazo lo que se hace es retrasarles en relación a sus compañeros/as y “destinarle” a la FPB.

¿A qué se debe esto? ¿Qué causa que el profesorado vaya orientando a los estudiantes hacia un lugar u otro desde que entran en el instituto? Tal como lo estamos estudiando encontramos dos cuestiones fundamentales:

- 1) Existe una falta de compromiso de la administración con los centros. Hemos encontrado que el profesorado se encuentra con falta de recursos que debe proporcionar la administración para atender al alumnado. Entre otros destacan: falta de recursos TIC; recursos económicos insuficientes (tienen, por ejemplo, la llegada del primer pago del curso atrasada y tiene que prever una reserva para ello); ratio alta; inestabilidad de la plantilla que imposibilita la coordinación y una relación

continua y asentada con el alumnado; un exceso de burocracia que asfixia a los docentes y no les deja centrarse en la preparación de las clases (ver epígrafe 2. “plan de centro como un documento burocrático”) o centrarse en su formación.

- 2) Como señalamos anteriormente, las medidas denominadas de flexibilización del itinerario no son reales. La flexibilidad es un eufemismo cuando se mantiene un currículum ordinario, hegemónico y jerárquicamente superior, en tanto que tiene un mayor valor académico y social (no es lo mismo titular en ESO que en FPB, por ejemplo); y cuando en etapas de formación no obligatoria se sigue manteniendo un currículum homogéneo cualquier carencia en la formación dificultará proseguir los estudios, aunque haya titulado la ESO por la vía ordinaria. Es decir, cuando hay una vía “principal”, que es el currículum ordinario (homogéneo y vinculado a la cultura hegemónica), y se ofrecen vías alternativas que se desvían de la ordinaria, no es está flexibilizando el currículum, porque la vía ordinaria sigue manteniéndose como “unidad de medida”, como el objetivo último a alcanzar. Se sigue manteniendo su homogeneidad y hegemonía, pero se asume que los estudiantes llegarán más tarde o no llegarán a lograr todos los objetivos. En todo caso, más que flexibilización, se están ofreciendo alternativas marginales o, si se quiere, marginalizadoras.

## 2. RÁNQUINES ENCUBIERTOS

Al instituto I2 se le ha concedido el plan de compensatoria en el curso en que realizamos el estudio (2019/2020). Este plan ha significado un ligero aumento de la dotación económica. Por su parte, el I1 lleva cuatro años con el plan de compensatoria<sup>37</sup>. En este centro el plan supone una dotación complementaria de recursos económicos –que invierten en un contrato parcial de un educador social–

y una maestra más en la plantilla, que trabaja en los grupos de 1º y 2º de ESO para que haya, siempre que sea posible y a criterio del equipo directivo, dos docentes por aula.

Nuestro centro es de compensatoria. Entonces tenemos un maestro de compensatoria, que es un maestro más. Usamos principalmente los recursos en el alumnado de 1º y 2º de ESO. Es decir, ir haciendo desdobles, dos profesores por aula, teniendo mucho cuidado en la movilidad de alumnos, la convivencia, la asistencia, intentando comunicarnos con los padres. (D1-I1)

El plan de compensatoria<sup>38</sup> lo elabora cada centro y en él se incluyen medidas y actividades destinadas a “facilitar el aprendizaje” y “facilitar la continuidad” del alumnado del centro

---

<sup>37</sup> La interrupción de las clases presenciales en marzo de 2020 por la alarma sanitaria y lo reciente de la concesión del plan en el instituto I2 hacen que no podamos estudiar su impacto con profundidad. Es por ello que en este epígrafe nos referimos únicamente al I1.

<sup>38</sup> Este plan está regulado en Andalucía por el Decreto 167/2003.

que se encuentre en situación de desventaja social o cultural. Este plan debe ser aprobado por la correspondiente delegación de educación, que valora además la dotación de posibles recursos adicionales, que pueden ser (artículo 11 del Decreto 167/2003): 1) dotación económica complementaria; 2) disminución de la ratio; 3) dotación de profesorado de apoyo; 4) reforzamiento del departamento de orientación o equipo de orientación; 5) prioridad en convocatorias de la Consejería de Educación.

Sin embargo, a pesar de las aparentes bondades de este programa, los dos centros han vivido como un dilema la solicitud de adscripción al mismo:

La delegada me decía “¿tú quieres ser de compensatoria? Porque si eres de compensatoria ya estás etiquetado” [...] Hay centros que sí les viene bien porque están en una zona que van a poder atender mejor al alumnado porque tienen más recursos, y hay centros que no lo quieren porque hay familias que dicen “yo no quiero que nuestros hijos estén con gente de ese estilo”. Entonces dices ¿y ahora qué? Entonces es lo que cada uno considere más importante. Nosotros sí vimos la necesidad, por el entorno en el que estaba el tipo de alumnado, y estamos bien y ese recurso lo usamos, y era necesario y luchamos por ello. (D1-I1)

En la medida en que las políticas educativas desdeñan la educación pública y fomentan la educación privada –y en especial a la concertada– se genera una relación de competición entre centros por atraer a las familias y aumentar sus matriculaciones.

En este contexto cobra especial relevancia la imagen pública y el imaginario social que se construye de cada centro y, a partir del cual, las familias ven condicionadas sus decisiones. A falta de ránquines públicos oficiales y legales, es a través de estos imaginarios que se generan estatus, jerarquías, en donde se considera que unos centros permitirán alcanzar mejores resultados académicos que otros.

Para construir socialmente estos imaginarios se recurre a la información pública de cada centro. Lo que sucede así es que cada centro público se diferencia de los demás, entre otras cuestiones, por los programas a los que se acogen, como por ejemplo el SELLO ESCUELA 2.0<sup>39</sup>, el programa Escuela TIC 2.0, los programas de bilingüismo<sup>40</sup> y, el que nos ocupa ahora, el plan de compensatoria.

En efecto, uno de los programas que puede crear esta suerte de ranquin no-oficial (pero que, paradójicamente, nace de la propia administración) es el de compensatoria. Entendemos que es en este contexto que el director vivía con cierto desasosiego la pregunta de la delegada de educación: “¿tú quieres ser de compensatoria? Porque si eres de compensatoria ya estás etiquetado”.

---

<sup>39</sup> Regulado por la Orden EDU/1465/2010.

<sup>40</sup> La autorización como centro bilingüe está regulada por la Orden de 28 de junio de 2011 y modificada por la Orden de 18 de febrero de 2013 y la Orden de 1 de agosto de 2016.

Estos programas se aprueban para centros cuyo alumnado proviene de contextos en situación de desventaja social y cultural. Sin embargo, aunque aporte recursos complementarios, estos no parecen ser todos los que necesitan en el I1:

Tampoco es gran cosa porque solo dan una profesora más. Pero eso a nosotros nos viene bien porque hay aulas que hay dos profesores dando clase. En los cursos más bajos, dando más control y eso sí hemos notado una mejora en ese aspecto. (D1-I1)

Como se ha estudiado en diversos lugares, ante la falta de atención educativa necesaria, el alumnado en situación de desventaja terminará obteniendo peores resultados académicos. Así, finalmente, en la construcción de la imagen social del centro, se terminan asociando los planes de compensatoria con una baja calidad educativa del centro y escasas expectativas de éxito escolar. Aunque, como hemos visto, esta es una asociación simplista, e incluso falsa, pues los resultados académicos se deben a la situación de desventaja de alumnado y no a la calidad del centro.

En consecuencia, como hemos vivido en el centro I1, el plan de compensatoria puede llegar a generar una suerte de “ranquin encubierto”, donde aquellos que tengan este título ocuparán la parte baja de la lista. De esta manera, lo que se redacta por la administración como un programa de apoyo a los centros cuyo alumnado se encuentra en situación de vulnerabilidad, en la práctica educativa se convierte en un lastre para la equidad, pues termina consolidando la segregación inicial que ya había en el barrio del instituto.

Esto es así en la medida en que el instituto debe reconocer la situación de desventaja social o cultural *generalizada* de su alumnado. Es importante señalar que es una situación generalizada, ya que se trata de necesidades del centro para atender a un alumnado que proviene de un mismo contexto cultural y social. Esto significa reconocer que el entorno en que se encuentra el centro educativo está marginado, tal como nos comentaba el director y que también observamos en el proyecto educativo

D1: Aquí el nivel indiscutiblemente es más bajo que en otras zonas [...]

A1: ¿Y porque es más bajo aquí?

D1: Porque en el nivel de compensatoria siempre hay que ir tirando un poco para abajo... por el contexto sociofamiliar

-

Desde el curso 2016-17 nuestro centro tiene aprobado un plan de compensación educativa, lo que ha supuesto nuevas posibilidades de atención a la diversidad del alumnado, especialmente al que tiene una necesidad específica de apoyo educativo en la categoría de compensación educativa. La organización de la compensación educativa en nuestro centro se basa en el apoyo y refuerzo curricular al alumnado con mayor desfase curricular consecuencia de un entorno desfavorecido socioculturalmente. Asimismo, el tratamiento de aspectos tan importantes como la

educación emocional y las habilidades sociales será una de las prioridades en el trabajo con el alumnado que forme parte del programa de compensatoria. (PE-I1)

Concluyendo, como consecuencia del reconocimiento previo del centro de que su alumnado tiene mayores necesidades debido a su origen, en su propia intención de ayuda la administración termina de cerrar el círculo de la segregación que se inició antes, con otras (insuficientes) medidas políticas, sociales y económicas que marginan y segregan a los vecinos del barrio. Por tanto, los planes de compensatoria, aunque aportan una no desestimable ayuda, tienen un impacto negativo tampoco desdeñable: transforman la segregación social que vive el alumnado en su día a día en una segregación escolar. Lo que necesitan los centros en los que hemos estudiado, por tanto, es el apoyo de la administración en función de sus necesidades singulares, sin necesidad de etiquetas ni programas específicos, y un desarrollo de las políticas educativas en relación con el resto de políticas sociales y económicas. Sobre este último punto ahondamos la parte III del informe.

### **3. OPTATIVIDAD Y EQUIDAD**

En las entrevistas nos contaba D1-I1 que los estudiantes que querían cursar asignaturas que no elegían suficientes estudiantes no se podían dar (aunque se ofertaba como posibilidad de matrícula). Pero al no haber suficientes estudiantes interesados no se les podía dar esa clase.

Esto dificulta las posibilidades de presentarse a la prueba de selectividad con ciertas garantías. Ignoramos en qué medida puede llegar a condicionar la decisión por una prueba de selectividad u otra si no se ha cursado una asignatura, como dibujo técnico por ejemplo, y con ello la decisión por llegar a hacer una carrera; pero en cualquier caso sí condiciona los resultados finales, ya que sin cursarlo y sin recursos económicos para suplir esa falta en una academia privada no se puede acudir a estas pruebas con garantías.

El problema está no solo en bachillerato, donde se hace evidente cuando no se imparte una asignatura que es examinable en selectividad, sino también en secundaria ya que puede ir condicionando y mermando la formación del estudiante, que aunque pueda llegar a cursar la asignatura en bachillerato puede llegar sin la formación suficiente.

Así se expresa (siguiendo la normativa vigente) en el proyecto educativo

- En el caso de que el nº de alumnos matriculados en las distintas optativas no llegue a 15, se le asignará al alumno/a la optativa más relacionada con el tipo de bachillerato que quiere realizar.
- En caso de haber más alumnos/as que plazas en una optativa, se tendrá en cuenta los intereses del alumnado en cuanto a su desarrollo académico y profesional
- Se ofertarán todas las optativas – modalidad de bachillerato que indican la normativa.

- El nº mínimo de alumnado matriculado en una optativa- modalidad de bachillerato debe ser 15.
- En caso de que el nº de alumnos matriculados en las distintas optativas- modalidad no llegue a 15, se pondrá la optativa que haya elegido un número mayor de alumnos y alumnas.
- Todas las asignaturas de modalidad (no elegidas) se ofertarán también como optativas (para así poder de una forma u otra dar respuesta a las preferencias del mayor número de alumnos y alumnas y mantener los itinerarios) (PE)

Podría afirmarse en este marco y con esta normativa que se pueden producir situaciones de segregación, al no darse la posibilidad de cursar determinadas asignaturas a estudiantes que pertenezcan a centros públicos pequeños (los privados pueden ampliar la oferta, previo pago de las familias) que con dificultad puedan llegar a tener el número de estudiantes necesario.

Por otro lado, las optativas entre las que se debe elegir en 3º ESO tienen una importancia significativa en el itinerario académico de los estudiantes. Los diversos itinerarios abren el camino a diferentes vías profesionales, donde a cada una se le otorga un rendimiento académico de forma jerárquica. Y ya que el rendimiento académico está influenciado por el nivel cultural y socioeconómico de las familias, la elección de los itinerarios también lo está. Lo que provoca una clasificación del alumnado según su contexto socioeconómico.

Es decir, la decisión sobre las asignaturas optativas en secundaria está mediada, según nos cuenta el profesorado, no por cuestiones personales o de vocación, sino por el nivel social y cultural de las familias del alumnado:

Soy muy crítico con la selección de materias en tercero, de matemática aplicada y la matemática académica. Creo que es demasiado pronto, creo que para empezar a segregar a los niños es demasiado pronto. Los niños en tercero no tienen, ni la familia, mucha idea todavía de lo que es una matemática, aunque se les explique. También supone eso poder separar a los niños demasiado, yo creo que es demasiado pronto al elegir qué opción. (D2)

#### **4. CONCRECIÓN DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON NEAE. SU IMPACTO EN LA EQUIDAD**

En la investigación educativa se plantea la necesidad de un enfoque inclusivo de la propia investigación y del sistema educativo. Esto significa, grosso modo, alejarse del currículum tradicional homogéneo en el que los estudiantes deben tratar de integrarse, y que sea el currículum y la escuela los que se adapten a las necesidades y proceso de cada criatura.

Siguiendo estas ideas, las políticas educativas se inundan de un lenguaje vinculado a lo inclusivo. La LOMCE, por ejemplo, hace repetida alusión a la inclusión tanto en su

preámbulo como en su articulado. Por ejemplo, en el artículo 79 bis se establece que:

La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Esta manera de entender la inclusión educativa, orientada a la igualdad de oportunidades y en contraposición a la discriminación y segregación, se concreta en programas y planes educativos orientados en esta misma línea. Por ejemplo en Andalucía, la Orden de 25 de julio de 2008 que regula la atención a la diversidad del alumnado de centros docentes públicos de Andalucía establece que: “La escolarización del alumnado que sigue programas de adaptación curricular se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza” (artículo 12).

Sin embargo, el profesorado de los institutos nos contaba en las entrevistas que la concreción de los programas educativos y las adaptaciones curriculares se alejan en su práctica docente de lo que tanto la normativa como la investigación educativa entiende por inclusión. En la práctica docente que hemos podido conocer los programas y políticas llamadas de inclusión para alumnado con NEAE se terminan reduciendo a compartir espacios del aula, pero no a una adaptación de los programas de estudio, la convivencia con todo el grupo y el trabajo cooperativo.

Ellos [alumnado con NEAE] tienen cinco horas de integración en secundaria. El año pasado se tenía así, tenía sentido, pero este año ya no tiene sentido ninguno. Además, fíjate que he dicho, integración y no inclusión, porque se integran con el grupo de 4º de la ESO. Yo tengo cuatro alumnas con 18 años, una con 20 y uno 16. Entonces, no tiene sentido, porque no hacen el mismo trabajo, no hacen metodología activa, cooperativa, donde puede haber grupos de compensación de capacidades. Donde verdaderamente puede haber una inclusión. La única asignatura a la que van y en la que puede haber algo más de inclusión es educación física. Aun así, cuando hacen un trabajo teórico no es igual que el resto. Y siempre se aíslan en un grupo. Hay un poco como de integración y segregación al mismo tiempo. (P4)

El maestro habla de una suerte de segregación que se genera a raíz de los intentos que, paradójicamente, buscan la inclusión (o integración) del alumnado. Esta segregación aparece cuando su alumnado termina formando parte de un grupo aislado dentro del grupo clase y recibe un trato diferenciado respecto a los contenidos curriculares. De esta forma las medidas de integración y de inclusión terminan por perder todo su sentido, ya que, en lugar de fomentar una convivencia diversificada y normalizada, se visibiliza el mismo trato diferenciado que ya había antes y le añade la dificultad de atender al alumnado NEAE en un espacio que no está preparado para ello.

Tal como están pensados los centros y aulas ordinarias, el maestro de pedagogía terapéutica entrevistado no puede, nos cuenta, atender al alumnado con necesidades educativas



especiales. Su alumnado, nos dice, necesita una atención educativa y sanitaria para la que no están pensadas las aulas ordinarias y cuya preparación supondría un coste económico y transformación de los espacios que el centro no puede afrontar. En consecuencia, tratar de “incluir” al alumnado con NEAE (y en especial el gravemente afectado) en el aula ordinaria termina resultando, según nos cuentan los docentes entrevistados, en un deterioro de su práctica docente. Así, finalmente, las políticas educativas que se sitúan bajo el paraguas discursivo de la inclusión, en realidad se orientan en la dirección contraria ya que: (1) o bien sitúan a los estudiantes con NEAE al margen de los grupos ordinarios, segregándolos, y sin dotarles de los medios y atención que requieren; (2) o bien se integran en el grupo ordinario haciendo más visible la diferenciación de grupos –esto es, segregación– y reduciendo los recursos de que dispone el maestro para atenderles. En este sentido, con hastío, se expresaba P4:

Nadie piensa en las personas con autismo que son agresivos, que no tienen lenguaje oral. Gente, alumnos y alumnas, con parálisis cerebral, que su trabajo académico, y la función del maestro de PT en este caso, es estimulación basal. Gente que necesita fisioterapia, el logopeda, médicos y enfermeras... Los centros específicos son así ¿se va a trasladar todo eso a lo ordinario? ¿Con la finalidad de qué? ¿De que compartan un espacio? ¿Eso es inclusión? Pues para mí eso no es inclusión, porque para mí inclusión es que ellos puedan tener los mismos derechos que el resto y si uno necesita fisioterapia, que lo tenga; necesita musicoterapia, pues musicoterapia. Pero no me quieran vender la moto de que eso es inclusión, cuando lo que quiere hacer es trasladarlo al mismo edificio. (P4)

En esta misma línea, continuaba contándonos sobre el caso de un estudiante concreto:

Mi Alejandro tiene ahora dieciocho años y está en un centro específico, y lo que se trabaja con él es estimulación basal, porque además la sensibilidad la tiene de hombro hacia arriba. Que tú me digas a mí que ese chaval pueda trabajar algo en común con un niño de 3º de primaria, pues mira permíteme cuando no se puede, no se puede. Además, si tú haces eso puede que el niño de 3º de primaria salga ganando, pero al chaval con parálisis cerebral se le está privando y le está restando tiempo de tener alguna de sus terapias para evolucionar algo, casi imperceptible, pero por lo menos para estimular. Entonces, a mí me parece que cuidado con lo que estamos hablando, porque me parece un tema bastante delicado. [...] ¿Es eso justo trasladarlo a un colegio ordinario? Porque yo creo que eso no es inclusivo; eso es parchear o poner la medalla, pero sin saber realmente cómo se funciona en esos centros. (P4)

### **PARTE III. ESCUELA Y OTRAS POLÍTICAS SOCIALES**

En el trabajo de campo hemos encontrado que la actuación educativa se encuentra en constante relación y necesidad de relación con otros servicios sociales públicos para poder atender de forma íntegra las necesidades de cada estudiante. De forma reiterada en el

proyecto educativo de ambos centros se señala la necesidad de coordinarse y apoyarse con otros servicios y administraciones para una atención adecuada al alumnado. Por ejemplo, en el POAT del I1 señalan:

Estaremos en contacto con entidades que puedan ofrecernos alternativas para trabajar con el alumnado con grave riesgo de abandono escolar. La coordinación con los educadores de los Servicios Sociales comunitarios será de gran importancia y por ello es nuestro deseo mantenerla. Asimismo, nos coordinaremos con los Servicios de Salud, especialmente con la Unidad de Salud Mental Infanto Juvenil, y con los de Justicia y Protección de menores para el seguimiento e intervención en casos concretos. Nos coordinaremos con las entidades que nos ofrecen actividades de temáticas transversales para tutoría, así como con la Universidad de Málaga para el tránsito de nuestro alumnado. (PE-I1)

También aparece en las entrevistas la necesidad de relación con otros servicios públicos para poder atender las necesidades de todo el alumnado. Por ejemplo, el tutor del grupo de PTVAl nos cuenta que dos de sus estudiantes se encuentran internadas en la Escuela Hogar y nos habla de la relación que esto guarda con su experiencia en el instituto.

Estas dos alumnas viven en la Escuela Hogar de Almedinilla de lunes a viernes, entonces las podíamos mandar a Priego, de donde ellas son, a hacer una FPB específica. Pero no podíamos alejarla de la Escuela Hogar, porque estaba servicios sociales que nos decían que no. Porque si iban a Priego no podían estar escolarizada en la Escuela Hogar de Almedinilla y con la familia no podían volver toda la semana, porque son tres hermanas y las tres con discapacidad: dos gemelas y una más pequeña. (P4- I2)

Estar escolarizadas en esta residencia les ofrece la oportunidad de acceder al PTVAl, un nivel educativo no ofertado en su centro, de este modo la *Escuela Hogar* funciona a modo de compensación educativa. En la misma situación se encuentra más alumnado. Por ejemplo, este mismo profesor ha comenzado a trabajar con una nueva alumna de escolarización ordinaria para la que es esencial su estancia en la residencia:

El caso este año de una chica que ha venido de un instituto de Iznájar a 4º de la ESO y venía con cinco asignaturas suspensas y con el resto aprobadas. Una chica aparentemente normal, con normal quiero decir sin ningún tipo de problema, de dificultad de aprendizaje, discapacidad y demás. Se pone en contacto con nosotros servicios sociales de que la van a trasladar a la escuela hogar para no quitarle la custodia a sus papás. (P4-I2)

Podemos observar así que existe un trabajo continuo con servicios sociales, quienes ayudan a la coordinación entre el instituto, la Escuela Hogar y la familia, buscando el apoyo y acompañamiento que necesitan los estudiantes en situación de desventaja social, cultural y/o económica. Esto es algo de lo que también se hace eco la vicedirectora, al mencionar la necesidad de trabajar con servicios sociales y otras asociaciones de la localidad por el alto índice de absentismo del centro.

Nosotros con los que tenemos contacto es con Asuntos Sociales, porque no nos queda más remedio por el absentismo. Entonces una asociación de Priego se ofrece a ayudar, y sirve como enlace entre el instituto y la familia, sobre todo con esas familias que los niños faltan mucho o que los niños son bastante conflictivos... entonces un miembro de la asociación está como enlace entre el alumnado, la familia y el centro [...] Nosotros con los que tenemos el contacto es con el servicio social de aquí de Almedinilla, sobre todo cuando tenemos algún problema de absentismo, o hay algún tema de maltrato o de algo raro. (P5-I2)

En particular, de entre todos los servicios públicos y profesionales de la educación externos a la escuela, ha aparecido en ambos institutos la necesidad de trabajar junto a un educador/a social. Por ejemplo, en el I2 contaban que:

Lo que sí que es verdad y yo defendería es la incorporación de un educador o educadora social en los centros, por lo menos los centros grandes. Es muy importante, muy importante, porque pienso que la labor que un educador social o educadora hace, no la cumple ninguno de nosotros, ni Jefatura ni la orientadora ni el director. (P5-I2)

En esta misma línea, en el I1, el equipo directivo decidió utilizar una partida significativa de sus recursos económicos para la contratación parcial de una educadora:

Son tres mil euros que nosotros invertimos en contratar a un educador social, de la Asociación EOEO, que se encarga de llevar el absentismo y algún alumnado disruptivo que vemos salvable pues engancharlo un poco más. (P1-I1)

\*\*\*

La demanda concreta de una educadora o educador en el centro es uno de los mayores reconocimientos de que la escuela no puede trabajar de forma aislada. Sin embargo, a pesar de que los equipos directivos tienen clara la necesidad de trabajar en relación con otros servicios públicos para poder orientarse a la equidad educativa, no siempre ha sido posible para ellos encontrar el acompañamiento necesario.

No tenemos mucho margen de actuación, ¿sabes por qué? [...] Le propusimos al inspector como una... Queríamos hablar con ONGs o con el Ayuntamiento de Almedinilla y asociaciones para que los niños [expulsados] en vez de estar en su casa estuvieran en la asociación haciendo un trabajo. Ayudando a la Asociación de Mujeres o una asociación que colabora en la residencia de ancianos. Pero no quisieron, dijeron que no, que era mucha responsabilidad y que no estaba permitido. Entonces pues no tenemos mucho margen de actuación en ese sentido. (P5-I2)

Lo que hemos encontrado, al hilo de esta última cita, es que la administración educativa se orienta a un trabajo independiente de las demás administraciones y servicios públicos. Podríamos sintetizarlo diciendo que los asuntos de las políticas educativas se pretenden

exclusivos de estas y se piensan desconectados del resto de cuestiones sociales y económicas. De esta manera se deja a la escuela aislada, haciendo que el profesorado pueda sentir que son asuntos que les competen únicamente a ellos. Como por ejemplo nos decía P2, al pensar en alumnado que se encuentra en situación de abandono familiar y con bajos recursos económicos:

[Si un alumno] está estancado el sistema educativo no le puede ayudar. El niño que intente algo nosotros nos volvemos locos por ayudarlo, pero si el niño no pone de su parte absolutamente nada, nosotros no podemos hacer nada. A un niño que suspende nueve asignaturas ¿qué le hacemos? Un niño que no viene, que no saca un libro, que no hace nada... ¿qué podemos hacer?

Lo intentamos todo, hablamos con ellos para motivarlos, hacemos adaptaciones, hablamos con las familias...

Como se ha estudiado de manera abundante, las condiciones sociales y económicas del alumnado poseen una gran influencia en la trayectoria escolar del alumnado. Las políticas educativas no pueden tener un impacto directo en la equidad, aunque se orienten a ella, si no van acompañadas de otras políticas sociales y económicas dirigidas en la misma línea.

Podríamos decir, a la luz de la experiencia de investigación en estos dos institutos, que la escuela no es la única institución que conforma el sistema educativo, pues en el proceso educativo intervienen otras administraciones y servicios públicos. Esto es, la escuela no puede erradicar la desigualdad social, pero la atenúa, las políticas educativas determinan las escuelas y las escuelas a las políticas, dando lugar a una circularidad de influencias (Rodríguez-Martínez, 2018).

## REFERENCIAS

Alonso, L. E., & Fernández, C. J. (2009). El trabajo en la era posfordista: Un malestar

permanente. *PAPELES de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 108, 21-33.

Ball, S. J. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata.

Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57.

<https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.5> Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.

- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la presidencia*.  
[https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157-172.
- Garcés, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital*, 13(1), 29-41.
- Gimeno, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (4ª ed.). Morata.
- Morata. Gimeno, J. (2015). *Los contenidos: Una reflexión necesaria*. Morata.
- Martín-Alonso, D., & Blanco, N. (2018). Indagación narrativa sobre los factores que favorecen el éxito escolar en estudiantes en situación de riesgo. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 335-358. <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3640>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3571>
- Palacios, D., Hidalgo, P., Cornejo, R., & Suárez, N. (2019). Análisis político de discurso: Herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de  
37  
reforma global. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(47).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269>

- Pérez-Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Rodríguez-Martínez, C. (2018). La agenda global educativa y su impacto en la equidad: El caso de España. *FAEEBA*, 27(53), 83-103.
- Saura, G., & Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Schwab, J. J. (2013). The practical: A language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 591-621. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152>
- Sierra, J. E. (2013). *La Secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar* [Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>
- Sisto, V. (2017). Gobernados por números: El financiamiento como forma de gobierno de la Universidad en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(3), 64-75.
- <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext-1086>
- Sisto, V. (2020). Desbordadas/os: Rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(7), 1-26.
- Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101-121. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ª). Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una*

*pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Idea Books.