

# **1) ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE LA EQUIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

**INFORME DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL Y LEGISLATIVO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: NUEVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA EQUIDAD: GESTIÓN DE LAS ESCUELAS Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (NUPE).**

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

## ÍNDICE

CAPÍTULO I: Políticas de equidad e inclusión en la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	4
<b>1. Formación Docente.</b> Teresa García Gómez, Universidad de Almería.....	4
1.1. Formación Inicial.....	4
1.2. Formación Permanente.....	10
<b>2. El currículo de la LOMCE y la LOMLOE.</b> Carmen Rodríguez Martínez, Universidad de Málaga	25
2.1. El currículo de la LOMLOE y otros aspectos controvertidos.....	25
2.2. Cinco aspectos clave en torno al nuevo currículum básico de la LOMCE.....	30
<b>3. Modelos de dirección. Órganos de representación/participación.</b> Guadalupe Calvo García y Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz; Diego Martín Alonso, Universidad de Málaga.....	39
3.1. Evaluación de los Directores y Directoras. Guadalupe Calvo García y Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz; Diego Martín Alonso, Universidad de Málaga.....	39
3.2. Reglamento Orgánico. Diego Martín Alonso. Universidad de Málaga.....	41
3.3. Procedimiento para el ejercicio de la potestad disciplinaria de los directores y directoras. Guadalupe Calvo García y Rosa Vázquez Recio. Universidad de Cádiz. Diego Martín Alonso. Universidad de Málaga.....	54
3.4. Procedimiento de selección de Directoras y Directores de Residencias Escolares procedimiento de selección de Directoras y Directores de Residencias Escolares. Guadalupe Calvo García y Rosa Vázquez Recio. Universidad de Cádiz.....	56
3.5. Características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva. Diego Martín Alonso. Universidad de Málaga.....	57
3.6. Procedimiento para la selección, nombramiento, evaluación, formación y reconocimiento de los directores y las directoras. Guadalupe Calvo García y Rosa Vázquez Recio. Universidad de Cádiz. Diego Martín Alonso. Universidad de Málaga.....	61
3.7. Procedimiento para la selección y el nombramiento de los directores y las directoras. Guadalupe Calvo García y Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz. Diego Martín Alonso, Universidad de Málaga.....	65
<b>4. Privatización y escolarización de la educación en Andalucía: análisis documental.</b> Carmen Rodríguez Martínez. Universidad de Málaga.....	69
4.1. Análisis de las leyes nacionales y autonómicas ¿Qué cambia y que no cambia en la LOMLOE?.....	70
4.2. Privatización y recortes en la educación pública Andaluza.....	76
4.3. Decreto de Escolarización.....	90
4.4. Gratuidad de la enseñanza.....	94
CAPÍTULO II. Políticas de equidad e inclusión en la Comunidad Autónoma de Canarias. Javier Marrero Acosta, José Diego Santos Vega, Juan José Sousa Alonso, Ana Vega Navarro. Universidad de La Laguna.....	100
1. Ley Canaria de Educación.....	105
2. La organización y funcionamiento de los centros.....	107
3. Cuestiones curriculares, de evaluación e inclusión educativa.....	112

4. Comentario final.....	121
Anexos: Fichas disposiciones normativas consultadas.....	122
Capítulo III. Políticas de equidad e inclusión en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Iniciativas de innovación y equidad en Cataluña. Karine Rivas, Àlex Egea y Enric Prats. Universidad de Barcelona. .....	137
<b>1. Medidas y actuaciones educativas para potenciar la equidad en el sistema educativo de Cataluña (2018-2020).....</b>	<b>138</b>
1.1. Introducción a las políticas educativas y formativas de Cataluña.....	138
1.2. Medidas y actuaciones impulsadas para potenciar la equidad educativa.....	139
1.3. Experiencias concretas vinculadas a las medidas y actuaciones impulsadas para potenciar la equidad educativa .....	143
<b>2. La formación del profesorado en Cataluña. El Programa MIF .....</b>	<b>145</b>
2.1. Acceso a los estudios de educación infantil y educación primaria.....	146
2.2. El grado de doble titulación.....	148
2.3. La promoción de la investigación teórico-práctica en docencia universitaria.....	149
2.4. La mejora de las prácticas curriculares y del modelo formativo.....	150
CAPÍTULO IV. Políticas de equidad e inclusión en la Comunidad Autónoma de Madrid. Análisis documental sobre la equidad en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid. Mercedes Sánchez Sáinz, Raúl García Medina, Melani Penna Tosso y Michael Gómez Dobrott. Universidad Complutense de Madrid .....	152
1. Atención a la diversidad.....	154
2. Currículo.....	157
3. Convivencia .....	159
4. Otras referencias externas al sistema educativo .....	161
5. Consideraciones finales .....	161
<b>Conclusiones .....</b>	<b>162</b>
CAPÍTULO V. Las políticas de equidad e inclusión en la Comunidad Valenciana. Análisis documental en las vertientes de gestión y formación. Luis Aguilar Hernández, Universitat de València .....	166
<b>1. Una apuesta por la inclusión .....</b>	<b>168</b>
<b>2. Formación, profesionalismo e inclusión. ....</b>	<b>191</b>
Referencias.....	199

# CAPÍTULO I: Políticas de equidad e inclusión en la Comunidad Autónoma de Andalucía

## 1. Formación Docente. Teresa García Gómez, Universidad de Almería.

### 1.1. Formación Inicial

El *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, de forma general, señala la formación del profesorado como un elemento fundamental para el desarrollo de una enseñanza equitativa y de calidad, siendo la vía por la que el profesorado podrá adquirir y mejorar las competencias profesionales para tal fin.

Dicho Decreto regula la formación inicial del profesorado, en el marco de lo establecido en el artículo 100 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, y en su normativa de desarrollo. Así como, atendiendo a lo establecido en el artículo 18.2 de la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*, en el que se especifica que “La formación inicial del profesorado abarcará tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de capacidades y aptitudes. El componente esencial será la relación permanente e interactiva entre la teoría y la práctica y la preparación para la dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de desarrollo personal del alumnado”.

La permanente relación entre teoría y práctica difícilmente será factible con Planes de Estudio que se caracterizan por el carácter fragmentado de los contenidos desconectados entre sí, es decir, un modelo lineal en el que las asignaturas están separadas, yuxtapuestas unas a otras, en las que los contenidos no están relacionados, centrados más en los intereses de las propias áreas disciplinares que en la realidad educativa, en el aporte de estas a contextos concretos y reales. Dicha relación también se verá dificultada por la concepción tecnológica dominante que se observan en los Planes de Estudio en la relación teórico-práctica, al distribuir las horas de formación en horas de grupo docente y en horas de grupos de trabajo y por la forma de planificar el Practicum, suspendiendo las clases teóricas en los periodos del desarrollo del mismo, considerando que un buen profesional será el buen técnico que aplique los aprendizajes adquiridos, y no por la dialéctica entre teoría-práctica desde un modelo reflexivo que posibilite una formación inicial situada, quedando a

discreción del profesorado asesor con un tiempo limitado, pero no desde un Plan de Estudios que forma desde la reflexividad.

El Capítulo I del Título I se centra en la formación inicial del profesorado, recogiendo en el artículo 4 las siguientes competencias profesionales que permitirá desarrollar la formación inicial:

- a) Desempeñar las funciones y deberes que implica su práctica profesional en el contexto educativo del centro docente en el que desarrolla su trabajo, participando de forma activa en el diseño y aplicación del proyecto educativo del centro.
- b) Reflexionar críticamente sobre su práctica docente en su ejercicio profesional, a través de procesos de autoevaluación, que le permitan contrastarla con otras experiencias y utilizando los resultados para mejorar.
- c) Actualizar su práctica docente en su ejercicio profesional, reconociendo la necesidad del aprendizaje permanente, la renovación pedagógica y la actualización científico-didáctica.
- d) Trabajar en equipo, sacar provecho de su participación en un grupo heterogéneo y compartir su experiencia y conocimiento para la consecución de un objetivo común.
- e) Establecer relaciones entre los contenidos curriculares de las distintas áreas y materias para enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma interdisciplinar.
- f) Utilizar estrategias metodológicas y recursos didácticos que propicien el desarrollo integrado de las competencias básicas en el alumnado, entre los que se encuentran el trabajo por tareas y proyectos.
- g) Adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la diversidad del alumnado, a sus necesidades, experiencias y peculiaridades, así como a sus expectativas formativas o laborales.
- h) Desarrollar estrategias y recursos que estimulen el interés del alumnado, promoviendo su aprendizaje autónomo y su capacidad de reconocimiento de lo que es información relevante.
- i) Reconocer el valor de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje y utilizarlas de forma habitual en la práctica docente y para facilitar la cooperación de las familias en los procesos educativos de sus hijos e hijas.
- j) Gestionar situaciones de conflicto derivadas de actitudes negativas ante el aprendizaje o de prejuicios culturales, de género o de cualquier índole que impliquen discriminación.

- k) Establecer canales eficaces de comunicación y colaboración con las familias y su entorno, que faciliten el proceso de integración y aprendizaje del alumnado.
- l) Utilizar adecuadamente una lengua extranjera y desarrollar estrategias de enseñanza bilingüe.
- m) Reconocer el valor de la evaluación como instrumento de mejora.

En relación a la adquisición de dichas competencias durante las prácticas en la formación inicial docente, el Decreto establece que el alumnado deberá adquirir conocimiento sobre los distintos aspectos del trabajo en un centro docente, especialmente sobre la importancia de trabajar en equipo, desarrollar el sentido de pertenencia a una organización y la necesidad de contribuir a la mejora continua de esta.

Competencias que según las personas participantes en el estudio de caso de Almería no las está desarrollando el alumnado por el modelo, mayoritariamente, academicista en el que se está formando y por determinadas ausencias en los contenidos que se abordan desde las distintas materias, básicamente relacionadas con la diversidad, y por la falta de otras en las que se señala necesario tratar cómo trabajar con las familias, por la importancia y complejidad que este trabajo entraña.

El Decreto no contempla la realización de prácticas en otros contextos que no sean centros educativos, reduciendo las posibilidades de formación y las salidas profesionales que sí están recogidas en los Títulos. Asimismo, no concreta términos como diversidad, por lo que se interpretará de manera reduccionista como la práctica demuestra, ni de mejora, que será interpretada según la línea educativa, una mejora para incrementar resultados académicos o una mejora para favorecer la igualdad real de oportunidades.

El Decreto señala, respecto a las prácticas en la formación inicial, que se deberán contemplar el máximo de créditos establecidos en los títulos correspondientes, “con objeto de garantizar la participación del alumnado en todas las actividades que se llevan a cabo en un centro docente, incluidas la docencia directa, reuniones de órganos de coordinación docente, planificación y programación de las actividades docentes y complementarias y funciones de tutoría con el alumnado y sus padres, madres o quienes ejerzan su tutela”.

En ocasiones la normativa no es atendida, tal es el caso de la modificación de los Planes de Estudios de Educación que se realizó en 2015, eliminando el Prácticum de primer curso de los Planes de 2010, por la dificultad de encontrar centros al simultanearse distintos Prácticum. Asimismo, predomina la visión de las prácticas como una formación en el aula, centrada en la observación e intervención en esta, como si el aula fuera una unidad aislada, sin considerar el centro como unidad

funcional, por lo que la participación del alumnado en los órganos de coordinación y participación quedan a modo de sugerencia del profesorado asesor y a voluntad de los centros.

Los planes de estudios deben incorporar, según el Decreto, “los conocimientos pedagógicos, metodológicos y didácticos necesarios para gestionar en el aula la diversidad del alumnado, la integración social de este desde edades tempranas y la resolución de conflictos, así como la incorporación de las familias en los procesos educativos de sus hijos e hijas, y contenidos en materia de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, coeducación, lucha contra la violencia de género y educación sexual.”

No se contempla como prioridad en la formación inicial formar a profesionales de la educación como agentes socioeducativos para erradicar las desigualdades sociales y educativas mediante la transformación del orden escolar. Si bien recoge explícitamente la igualdad de género y el reconocimiento de la diversidad, hay otras grandes ausencias que provocan desigualdades sociales y, difícilmente se podrá conseguir aquella cuando los estudios de género no son transversales en las diferentes asignaturas que integran los Planes de Estudios, ni existen materias en todas las universidades.

Las prácticas en el marco de la formación inicial del profesorado se realizarán en centros docentes previamente acreditados por la administración educativa, según establece el Decreto. Para la acreditación los centros deben incluir esta función formativa en su proyecto educativo, a propuesta del Claustro del Profesorado, también serán acreditados aquellos centros que desarrollen proyectos educativos innovadores reconocidos por la administración educativa. La Consejería competente establecerá el procedimiento de acreditación de los centros, así como la vigencia de la misma, señalándose que “en ningún caso, la acreditación podrá ser utilizada para el establecimiento de clasificaciones de los centros”. El nombramiento de tutores o tutoras de prácticas se realizará a propuesta de los directores y directoras de los centros acreditados, oído el Claustro de Profesorado. El profesorado que tutorice al alumnado en prácticas recibirá formación para el desempeño de dicha función a través del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, si bien esta en Almería hace años que dejó de realizarse. A dicho profesorado se le reconocerá la tutorización “en la promoción profesional del profesorado” y en los concursos de traslados.

El alumnado en prácticas “actuará bajo el asesoramiento y la supervisión directa de su tutor o tutora de prácticas y se integrará en el equipo docente y demás órganos de coordinación docente que correspondan”. El Decreto no menciona la supervisión del profesorado asesor de la universidad, por lo que no se considera la necesidad de trabajar de forma coordinada entre profesorado tutor y profesorado asesor.

La organización de las prácticas en los centros docentes durante la formación inicial del profesorado se realizará mediante convenios con las universidades (artículo 8), que establecerán el marco de colaboración entre administraciones. Dichos convenios pueden impulsar equipos de trabajo constituidos por profesorado universitario, profesorado de centros educativos y asesorías de formación del CEP, con objeto de facilitar el trabajo colaborativo, equipos que no han sido contemplados en el Convenio Marco de 2016. También pueden promover “el intercambio de buenas prácticas docentes y la docencia del profesorado no universitario en los estudios de grado y máster relativos a la formación inicial del profesorado, así como dar cuerpo teórico a experiencias prácticas, experimentar hipótesis educativas y colaborar en la evaluación del profesorado en formación”. Prácticas que no son concretadas en el Convenio Marco de 2016.

Asimismo, los convenios con las universidades posibilitarán que los centros que desarrollan proyectos educativos innovadores sean expuestos en las aulas universitarias, “con objeto de que las buenas prácticas educativas puedan incorporarse a la actividad docente de los departamentos universitarios implicados”.

En la ***Resolución de 9 de mayo de 2016*** se publica el Convenio Marco de colaboración entre la Consejería de Economía y Conocimiento, la Consejería de Educación y las Universidades Públicas Andaluzas para el desarrollo de las prácticas académicas externas, tanto curriculares como extracurriculares del alumnado universitario, y el fomento de la investigación y la innovación docente en el ámbito educativo andaluz.

Los fines<sup>1</sup> que se pretenden alcanzar con dicho Convenio Marco son:

- a) Contribuir a la formación integral del alumnado universitario.
- b) Facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional en la que el alumnado habrá de operar.
- c) Favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas.
- d) Obtener una experiencia práctica que facilite la inserción en el mercado de trabajo y mejore su empleabilidad futura.
- e) Favorecer los valores de la innovación, la creatividad y el emprendimiento.

---

<sup>1</sup> Se corresponde con los fines a lograr con la realización de las prácticas académicas externas establecidos en el artículo 3 *Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*, excepto en el f) que no aparece en este.



Es destacable que entre los objetivos se vincule la formación inicial docente con el mercado laboral y con el emprendimiento y no con la igualdad y equidad educativa.

El Convenio establece que “durante el desarrollo de las prácticas académicas externas, se garantizará una progresiva inmersión del alumnado en la práctica educativa y se asegurará su participación en procesos completos de un ciclo educativo, desde la programación a la evaluación. Ello requiere la acción coordinada del profesorado participante tanto de la Universidad como de los centros educativos”. Acción que no es concretada, en relación a cómo se desarrollará ni en qué tiempos.

Además, recoge los siguientes compromisos de las universidades públicas firmantes del Convenio:

- a) Facilitar a las personas tutoras de los centros colaboradores la entrada a la biblioteca universitaria, a las instalaciones deportivas y piscina, a eventos culturales y a los servicios de atención puestos a disposición de la Comunidad Universitaria.
- b) Facilitar a las personas tutoras de los centros colaboradores la tarjeta identificativa universitaria y correo electrónico institucional.
- c) Implicar al profesorado universitario, con cargo a la universidad, en actividades formativas organizadas por la Consejería de Educación, para mejorar las funciones de tutoría en las prácticas académicas.
- d) Informar anualmente a la comisión regional de seguimiento de las acciones relativas a innovación e investigación en el ámbito educativo en el que puedan participar las personas tutoras de los centros dependientes de la Consejería de Educación.
- e) Promover la colaboración de las personas tutoras de los centros colaboradores y de la universidad en dichas acciones de innovación e investigación, con el objeto de mejorar la relación entre la teoría y la práctica en la formación del alumnado universitario.
- f) Facilitar e impulsar la participación de las personas tutoras de los centros docentes en las convocatorias universitarias de proyectos de innovación y de investigación docente, así como en la formación permanente relacionada con dichos proyectos.
- g) Facilitar el uso de las distintas instalaciones universitarias para actos organizados por las Consejerías de Economía y Conocimiento y de Educación, sin contraprestación alguna.

Parte de los reconocimientos (uso de la biblioteca universitaria u otras instalaciones, etc.) se refieren al acceso y uso de instalaciones públicas, que como tales toda la ciudadanía debería tener acceso en los términos que se establezcan, no se corresponden con el trabajo realizado, no son reconocimientos en términos académicos que incidan directamente en el desempeño de la función docente que se realiza durante el asesoramiento de las prácticas. Otros reconocimientos, los

relacionados con la colaboración en proyectos docentes e investigadores, no van acompañados de una concreción ni qué implicación tendrán en el horario lectivo de los maestros y las maestras, pudiendo suponer un incremento en su carga de trabajo.

## **1.2. Formación Permanente**

El *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, en su Capítulo II del Título I, destaca que las acciones formativas deben llevarse a cabo, preferentemente, a través de metodologías de investigación-acción para el análisis, la reflexión, la mejora de la práctica docente y de la organización de los centros.

En dos de los objetivos de la formación permanente se señala la atención a la diversidad del alumnado y al desarrollo de la equidad:

- b) Perfeccionar la práctica educativa y la función tutorial, de forma que incida en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social, a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad del mismo.
- c) Vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el funcionamiento de los centros docentes, a la renovación pedagógica, a la innovación y a la investigación, al desarrollo de la equidad y a la mejora de la convivencia.

Es destacable que, a lo largo del articulado, la redacción del objetivo b) se va sintetizando el ámbito de la mejora, es decir, con posterioridad a establecer dicho objetivo la mejora se señala en relación a los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social y, posteriormente, solo se explicita la mejora referente a los rendimientos del alumnado.

El Capítulo III, centrado en la formación para el ejercicio de la función directiva, destaca que la formación, de carácter obligatorio al menos durante el primer año de desempeño de dicha función, debe favorecer el ejercicio de un liderazgo pedagógico. Además, señala que para ello la Consejería ofertará actividades dirigidas a los miembros de los equipos directivos con el objeto de favorecer al desarrollo de competencias relacionadas con este tipo de liderazgo. Asimismo, para la formación de este liderazgo pedagógico establece que la Consejería podrá establecer convenios de colaboración con las Universidades andaluzas.

El Título II regula *El Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, señalando que este es el instrumento “para atender las necesidades de formación y actualización del profesorado de los

centros docentes públicos y privados concertados, incluidos los del primer ciclo de educación infantil, así como de las asesorías de formación, del personal docente de los equipos de orientación educativa y de la inspección educativa”. Dicho Sistema se organiza en una red de centros del profesorado, que contarán con autonomía pedagógica y de gestión en los términos que regula este Decreto.

El *Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado* constituye el documento que establece las líneas estratégicas de actuación en materia de formación, de acuerdo con los intereses y prioridades educativas de cada momento, por lo que tiene un carácter plurianual, y a comienzo de cada curso escolar se publican las líneas estratégicas para dicho curso. El *Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado* se concreta en los planes de formación de los centros de profesorado.

En su Capítulo IV “Los centros del profesorado”, cabe destacar que entre las funciones (artículo 23) de estos no se menciona la igualdad ni la equidad educativa, sí la excelencia:

- f) Promover y difundir ejemplos de buenas prácticas, de proyectos innovadores o experiencias educativas, que destaquen por su excelencia, favoreciendo el intercambio de actuaciones profesionales docentes de calidad.

En la regulación de la autonomía y de gestión de los Centros de Profesorado, el Proyecto de Formación de estos, que forma parte del Plan de Centro junto con el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión, debe de recoger de forma expresa “objetivos específicos para la mejora del rendimiento educativo”, desapareciendo de su formulación el desarrollo personal y social, a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad del mismo, tal y como se recogía en el objetivos de la formación permanente, concretamente en el objetivo b). Este reduccionismo también lo encontramos cuando se especifican los elementos a los que debe prestar especial atención El Proyecto de Dirección: “al conocimiento de las líneas estratégicas del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, del Plan de Centro del centro del profesorado y de las necesidades de formación de los centros de su zona de actuación, así como al desarrollo de actuaciones dirigidas a la mejora de los rendimientos escolares del alumnado y de la práctica educativa del profesorado”, pudiendo vincularse la práctica docente solo al rendimiento, ya que previamente se ha especificado que atenderá a las necesidades formativas de los centros.

Se establecen 7 perfiles profesionales de las asesorías de formación:

1. Educación infantil.
2. Educación primaria.
3. Educación secundaria.
4. Formación profesional.

5. Enseñanzas artísticas de régimen especial.
6. Educación permanente.
7. Necesidades educativas especiales.

El hecho de que se establezca un perfil de “Necesidades educativas especiales” refleja un concepto reduccionista de diversidad y del trabajo a realizar en el marco de esta para promover la igualdad educativa y la equidad. Nada se especifica sobre la transversalidad de este perfil.

Entre las competencias de las asesorías de formación cabe destacar:

- g) Detectar e impulsar actuaciones que promuevan la investigación, experiencias pedagógicas innovadoras y, en su caso, la elaboración de materiales y recursos, así como la difusión de los mismos.
- h) Promover que el profesorado que lidera experiencias pedagógicas innovadoras participe activamente en la difusión de las mismas como colaborador o colaboradora del centro del profesorado.

El concepto de innovación se emplea de manera generalizada y de forma muy general, sin especificarse qué tipo de prácticas ni los supuestos en los que se sustentarían, por lo que se puede convertir en un término que englobe prácticas que no favorezcan la igualdad ni la equidad educativa.

Igualmente, cuando se especifican los aspectos que contempla el baremo (artículo 51.4) para valorar las distintas candidaturas de asesorías para su selección, se especifica que se tendrá en cuenta la experiencia en prácticas innovadoras, considerando la “Trayectoria de implicación en estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras, en la mejora educativa y en procesos de formación y trabajo colaborativo que constituyan ejemplos probados de buenas prácticas profesionales”, si bien se detalla como otro aspecto del baremo: “Dominio de las tecnologías de la información y la comunicación”, concretándose un aspecto que se podría considerar como parte de la práctica innovadora. Nada se explicita sobre el trabajo realizado en el tratamiento de la diversidad para promover la igualdad y equidad educativa.

El Capítulo V, regula los centros docentes. Cada centro elabora su plan de formación a partir del diagnóstico que realice de las necesidades del profesorado, detectadas a partir de los resultados de autoevaluación y de las evaluaciones que se realicen (artículo 56.1). Dichos planes deben tener en cuenta las líneas de actuación prioritarias que establezca la Consejería para cada curso escolar.

Todo equipo técnico de coordinación pedagógica tiene una asesoría de formación de referencia. En las funciones de esta no se explicita ni la información ni el asesoramiento para trabajar la

diversidad del alumnado, ni se alude a la igualdad y equidad educativa. Estas cuestiones podrían tener cabida en una idea general de innovación en la siguiente función que se establece:

e) Informar a los órganos de coordinación docente competentes en materia de formación del profesorado de los centros educativos sobre líneas de investigación didáctica innovadoras que se estén llevando a cabo con respecto al currículo y a la adquisición de las competencias básicas por el alumnado y prestar asesoramiento sobre como implementarlas en su práctica. (artículo 58.1e)

En el Capítulo VIII, que regula la evaluación, no se menciona que la evaluación tenga por objetivo conocer en qué medida la formación contribuye al desarrollo de una educación más inclusiva, más igualitaria y equitativa, sino su contribución a los rendimientos académicos:

a) Valorar la incidencia de la formación en la mejora del sistema educativo y en la mejora de los rendimientos académicos del alumnado de los centros docentes públicos y privados concertados.

f) Detectar las necesidades de formación de los centros docentes públicos y privados concertados, con objeto de facilitar la adopción de iniciativas para la mejora que puedan incidir en los rendimientos académicos del alumnado. (artículo 66.3)

En el marco de la formación permanente se establecen distintas modalidades formativas centradas en la propia práctica, entendiéndose, como aparece en distintas *Instrucciones*, que “la formación permanente del profesorado se desarrollará principalmente mediante estrategias que apoyen la autoformación para estimular el trabajo cooperativo y el intercambio profesional, la difusión del conocimiento para la creación de redes profesionales y el aprendizaje a través de las buenas prácticas. Por consiguiente, las actividades de autoformación se adaptarán a las necesidades y demandas del profesorado de los centros educativos a través de la constitución de grupos de trabajo, proyectos de formación en centro o bien de proyectos de formación específica en centro vinculados a programas educativos” (*Instrucciones de 9 de septiembre 2019*).

Las distintas modalidades formativas en este marco son:

- Los Grupos de Trabajo<sup>2</sup> (mínimo 3 y máximo 10 docentes de uno o varios centros) tienen la duración de un curso, si bien pueden continuar si se abordan propuestas de mejora derivadas de los propios grupos.

---

<sup>2</sup> *Instrucciones de 9 de septiembre 2019 de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa para el desarrollo de Grupos de Trabajo.*

- La Formación en Centros<sup>3</sup>, una formación más a largo plazo y que debe implicar, al menos, al 50% del profesorado.

- Las “Escuelas Mentoradas”<sup>4</sup>, es un programa de formación que se oferta desde el curso 2017-18, con carácter experimental, que “facilita la formación y la visita pedagógica del profesorado a centros con prácticas educativas innovadoras, con buenos resultados en el rendimiento de su alumnado y en la gestión y clima del centro, fomentando así la mejora del desarrollo de las competencias profesionales docentes a través de la observación directa”. Los centros visitantes (Centros Telémaco) realizarán dos vistas (son dos personas las que las realizan), máximo tres, a la Escuela Mentora, que para tal consideración deben estar llevando a cabo una experiencia educativa innovadora que pueda servir de referente a otros centros, y valorándose, especialmente, si son experiencias o proyectos premiados.

Se explicita la finalidad de esta modalidad formativa: “la innovación en metodologías de aula que aumenten las competencias del alumnado, mejoren su rendimiento escolar y palién el abandono temprano y el fracaso escolar”.

Estas tres modalidades formativas deben ajustarse a las líneas estratégicas de formación del *III Plan Andalúz de Formación Permanente del Profesorado* y a la Resolución de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa que establece la concreción anual de dichas líneas estratégicas.

El *III Plan Andalúz de Formación Permanente del Profesorado*<sup>5</sup> concibe la formación desde “una perspectiva integrada basada fundamentalmente en el aprendizaje entre iguales y el intercambio de buenas prácticas, creando redes de profesorado que potencien el carácter transformador de la escuela y garantice el mejor desarrollo del alumnado” (p.12). Se considera la formación como la vía para mejorar las competencias docentes, que contribuyan “al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad” (p. 12), considerando las aulas como espacios cada vez más plurales y heterogéneos, por lo que la calidad de un sistema educativo es el que ofrece “respuestas para el éxito educativo a todo el alumnado, atender su diversidad y respetar sus diferencias de género, de procedencia social, étnica y cultural” (p.12), señalándose que la democratización en el

---

<sup>3</sup> Instrucciones de 20 de septiembre 2019 de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa para el desarrollo de la Formación en Centros.

<sup>4</sup> Instrucciones de 9 de septiembre de 2019 de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa por las que se desarrolla el Programa de Formación del Profesorado de Escuelas Mentoradas para el curso escolar 2019/2020.

<sup>5</sup> Orden de 31 de julio de 2014.

acceso a la educación “debe ser acompañada de la democratización del éxito educativo con mejoras en los resultados de todo el alumnado, por la bajada de índices de fracaso, absentismo y abandono temprano de la escolarización” (p. 12).

La formación del profesorado debe tener como finalidad, atendiendo a todo lo anterior, “obtener mejores resultados y conseguir el éxito educativo de todo el alumnado” (p. 13). Para ello se establecen 5 líneas estratégicas de formación:

- I. La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado.
- II. La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente.
- III. La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, de la investigación y la innovación educativa y de las buenas prácticas.
- IV. La formación del profesorado como apoyo a la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa.
- V. La formación del profesorado de Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Oficiales de Idiomas y Educación Permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo. (p.13)

Estas líneas estratégicas se concretan a través de ejes, objetivos y actuaciones formativas.

En la línea I, se especifican 4 ejes:

- 1) *El currículum basado en competencias clave.* En uno de sus objetivos se recoge como una medida de la formación el diseño y planificación del currículum por competencias de manera que todo el alumnado pueda conseguir las competencias clave. Asimismo, una formación que aborde metodologías que faciliten el trabajo por competencias, contemplando la diversidad metodológica y de recursos para resolver problemas en situaciones diversas de aprendizaje.
- 2) *Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad.* Se señala que la escuela inclusiva es el modelo de escuela que apuesta por el éxito educativo de todo el alumnado para conseguir la igualdad efectiva de todos y todas, atendiendo a sus diferencias, sean estas por razón de sexo, etnia, clase social o cultural. Una escuela inclusiva vela tanto por la igualdad de acceso como por la igualdad de permanencia en el sistema educativo, esta escuela es la que puede garantizar la igualdad de oportunidades y “mitigar la brecha de formación de quienes tienen menos posibilidades económicas y culturales” (p. 16).

Este Eje engloba, a su vez, los siguientes ejes:

2.1) *Atención a la diversidad*, considerando ésta el principal reto de todo sistema educativo. Se especifica que se ha pasado del modelo de integración hasta el actual modelo de educación inclusiva, basado en la aceptación de la diversidad y en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todo el alumnado. La LEA, en su artículo 5, recoge entre sus objetivos garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan el aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo. (p. 16)

Se recoge que es necesario avanzar en este modelo, por lo que la formación permanente tiene que lograr los siguientes objetivos:

1. Conocer, propiciar e impulsar aquellos modelos organizativos y educativos inclusivos, avalados por la investigación y la comunidad científica y educativa.
2. Formar al profesorado en el conocimiento de las diferentes dimensiones de la diversidad y sus implicaciones.
3. Facilitar al profesorado estrategias de atención a la heterogeneidad de procedencia del alumnado. (p. 17)

En el marco del Objetivo 1, *Conocer, propiciar e impulsar aquellos modelos organizativos y educativos inclusivos, avalados por la investigación y la comunidad científica y educativa*, se especifica que partiendo de un modelo de respeto a las diferencias es necesario llevar a cabo actuaciones formativas para atender en entornos inclusivos al alumnado que presenta NEAE, reduciendo en este objetivo la diversidad a este tipo de necesidades.

Las acciones formativas deben contribuir a mejorar los aprendizajes y el desarrollo integral del alumnado desde la diversidad, ofreciéndose:

- a) Contenidos de sensibilización que den a conocer el modelo de escuela inclusiva desde la difusión y el acercamiento a elementos conceptuales que permitan su mejor comprensión.
- b) Pautas de intervención que partan de modelos de evaluación y diagnóstico de inclusividad.
- c) Diseño de planes estratégicos (acogida, convivencia, orientación y acción tutorial, igualdad, etc.), que pasen a formar parte del Proyecto Educativo del Centro.
- d) Estrategias metodológicas de atención a la diversidad que permitan el máximo desarrollo de las competencias clave de todo el alumnado.
- e) Instrumentos para la coordinación de los agentes internos y externos de la comunidad educativa. (p. 17)



Las actuaciones formativas que se establecen en el Objetivo 2, *Formar al profesorado en el conocimiento de las diferentes dimensiones de la diversidad y sus implicaciones*, son:

contemplar contenidos acerca de cuáles son las necesidades específicas del alumnado y cómo abordarlas, de modo que se posibilite el desarrollo integral de cada individuo y un aprendizaje de calidad: la identificación y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo, medidas y estrategias que den respuesta a la diversidad del alumnado, planteamientos curriculares y organizativos, la prevención, detección, identificación y respuesta educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje, y todo ello desde los principios de inclusión y equidad. (p. 17)

En el marco del Objetivo 3, *Facilitar al profesorado estrategias de atención a la heterogeneidad de procedencia del alumnado*, y partiendo de la realidad existente en las aulas que cada vez presentan una mayor heterogeneidad en relación con la procedencia cultural, étnica o social, propia de una sociedad plural, se considera que “esta heterogeneidad cultural debe entenderse como un recurso en el aula, y no como dificultad para el profesorado” (p. 17). Atendiendo a esto el Plan señala que es necesario formar al profesorado para atender a las necesidades del alumnado de origen extranjero que se incorpora al centro, ya que el desconocimiento de la lengua dificulta el acceso al currículum y a la integración en el centro y entorno. La necesidad formativa que se recoge reduce la cultura a la lengua.

2.2) *Convivencia e Igualdad*. Eje que parte de lo recogido en el artículo 4 de la LEA, refiriéndose “a la convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y al respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social” (p. 17); así como de lo explicitado en el Decreto 93/2013, que en su preámbulo se recoge que “la formación del profesorado debe garantizar la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres como uno de los principios educativos, por lo que deberá contemplar actuaciones coeducativas” (p. 17).

Se establece los siguientes objetivos para avanzar en la mejora de la convivencia en los centros desde un modelo inclusivo e igualitario, entendiendo el conflicto generado por la diversidad cultural, ideológica, funcional, etc. como una oportunidad de aprender a convivir:

1. Fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la responsabilidad de la gestión de la convivencia en los centros.

2. Impulsar la formación del profesorado en técnicas de desarrollo personal, gestión de sus emociones y habilidades comunicativas y de relación orientadas a generar expectativas positivas del alumnado.
3. Mostrar al profesorado estrategias para la mejora del clima del aula, la resolución de conflictos y las habilidades sociales del alumnado.
4. Desarrollar las competencias necesarias para la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. (pp. 17-18)

En el objetivo 1 se recoge un enfoque preventivo y mediador en la resolución de conflictos para la mejora de la convivencia y reducir el riesgo de exclusión a los que se enfrentan algunos colectivos (p. 18)

En el objetivo 2 se puede apreciar la influencia de la psicología positiva, en el que el alumnado es el responsable de su situación y, por tanto, el que debe actuar para salir de ella.

En el objetivo 3 se especifica que la formación debe contemplar estrategias para mejorar el clima del aula a través de la resolución pacífica de los conflictos y la prevención de la violencia de género, la exclusión social y los comportamientos discriminatorios.

El objetivo 4 especifica que hay que formar en competencias para coeducar, que implica una valoración crítica del currículum, de los materiales, y de los recursos desde la perspectiva de género para desarrollar la igualdad real entre las personas, centrándose la formación prioritariamente en:

- a) la aceptación, valoración e integración de las diferencias y no segregación por creencias, etnias, culturas, orientación sexual, etc.;
- b) el desarrollo de relaciones equitativas y promoción de la igualdad entre las mujeres y los hombres
- c) la orientación no sexista de la práctica educativa;
- d) la detección y prevención del maltrato escolar, con especial atención al vinculado a la violencia de género (p. 18)

3) *Escuela de la sociedad del conocimiento. Destrezas básicas: Plurilingüismo, uso de las TIC y espíritu emprendedor.* Este eje engloba otro: *Integración de las TIC en el currículum* que alude, de manera general, al uso de las TIC para hacer frente a situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje y a la adquisición de la competencia digital como competencia clave, que debe garantizar el centro para no seguir aumentando la brecha digital en el acceso y conocimiento de las tecnologías de quienes tienen menos recursos económicos (p. 20).

4) El eje 4, *Planes de mejora y formación de los centros educativos*, se explicita la evaluación como un elemento clave para la mejora y el cambio de los centros educativos, siendo la memoria de

autoevaluación fundamental para ello, centrándose en la mejora de las prácticas educativas y de los resultados de todo el alumnado (p. 21). No se hace alusión a la igualdad y equidad educativa, a la diversidad presente en las aulas más allá de los resultados académicos.

En la línea II, *la formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente*, no recoge nada en relación al tratamiento de la diversidad ni a la igualdad y equidad educativa.

En la línea III, *la formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, de la investigación y la innovación educativa y de las buenas prácticas*, en el Eje 1, *Investigación e innovación educativa*, se establecen varios objetivos. En el objetivo 1: “Promover la concepción del aula y el centro como espacios para la innovación, investigación y la Formación”, presentando modelos y pautas extraídas de programas, teorías o experiencias avaladas científicamente para el éxito escolar, sin hacer mención a colectivos o diversidades.

Por último, en la línea IV, *la formación del profesorado como apoyo a la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa*, se establecen dos ejes:

- 1) *La participación de toda la comunidad para la mejora de los rendimientos escolares y la gestión del centro*, especificando que para el éxito escolar de todo el alumnado es necesario contextualizar el currículum y convertir este en un instrumento de comprensión y participación en su entorno. Asimismo, se señalan las Comunidades de Aprendizaje como un proyecto de transformación de los centros dirigido al éxito escolar en el aprendizaje, que no es responsabilidad solo del profesorado, sino que depende también de la implicación de las familias, asociaciones y voluntariado (pp. 28-29).
- 2) *La atención a los centros con entornos de aprendizaje específicos (compensación, rural, hospitalarios, centros específicos de EE, etc.)*. Se especifica que una escuela inclusiva y abierta a la diversidad requiere una respuesta adaptada a la realidad y a las características del alumnado, por ello supone trabajar con planteamientos flexibles que faciliten el cambio y la innovación en función del contexto, señalando que

En la construcción de un modelo de Escuela participativa y colaborativa en entornos específicos de aprendizaje, tiene especial importancia el modo en que se organiza la jornada escolar, se distribuye el trabajo del alumnado, se organiza y estructura el aula, y se plantea la permanencia y el modo de interacción y aprendizaje entre estudiantes en la misma (p. 27)

Al mismo tiempo, se considera que “la organización escolar y la respuesta a la atención a la diversidad se relacionan de manera bidireccional: la organización del centro ofrece una serie de condiciones que favorecerán o dificultarán la participación y la colaboración” (pp. 27-28).

El objetivo en la formación de este eje es: “Facilitar la formación necesaria en estrategias y metodologías para atender en entornos específicos al alumnado que presenta necesidades de apoyo educativo” (p. 28). Para ello, las acciones formativas deben ofrecer modelos y experiencias en:

- a) la atención educativa al alumnado enfermo (aulas hospitalarias, unidades de salud mental infantil y juvenil, atención educativa domiciliaria),
- b) las escuelas rurales,
- c) los centros de compensación educativa,
- d) los centros con gran número de alumnado de origen extranjero,
- e) centros específicos de Educación Especial,
- f) etc. (p. 28)

En la línea V, *la formación del profesorado de formación profesional, enseñanzas artísticas y de idiomas y educación permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo*, se especifica, en su objetivo 1, que estas enseñanzas deben dar respuestas “al conjunto de problemas que se derivan de la diversidad, lograr la inclusión del alumnado más desfavorecido, incorporando el planteamiento previo de nuevas formas de realizar las programaciones de aula y la aplicación de metodologías de trabajo basadas en proyectos, entre otras opciones” (pp. 28-29).

Destacar que en esta línea, uno de sus objetivos en la formación recoge el trabajo transversal, concretamente el referido a *desarrollar la cultura emprendedora a través de proyectos y programas*. La transversalidad solo se recoge en este objetivo, no en otros ni para el trabajo que promueva la igualdad y equidad educativa.

El III Plan concluye con un punto en el que se aborda la “evaluación de la formación permanente”, entendiendo la evaluación como una actividad reflexiva e investigadora que conllevará a nuevos procesos formativos en el marco de la finalidad con la que se plantea el Plan de Formación, “conseguir una mayor capacitación y competencia profesional como elemento clave para lograr los mejores resultados y alcanzar el éxito educativo de todo el alumnado” (p. 33).

La ***Resolución de 23 de julio de 2019, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2019/20***, establece las siguientes en relación a la diversidad, igualdad y equidad educativa:

Línea I. La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado:

2. Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad.

- Estrategias que permitan al profesorado la detección e intervención de las dificultades de aprendizaje.

3. Escuela de la sociedad del conocimiento. Destrezas básicas: Plurilingüismo, uso de "las TIC y espíritu emprendedor.

- Fomento de estrategias metodológicas que permitan la atención a la diversidad del alumnado en las enseñanzas bilingües."

Línea II. La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente.

1. Desarrollo profesional adecuado al rol profesional. Competencias comunes. Competencias específicas.

- Actualización de las competencias para el ejercicio de la función asesora en líneas estratégicas prioritarias tales como: prácticas innovadoras, actuaciones educativas que favorezcan el éxito de todo el alumnado y mejoren el absentismo escolar.

- Apoyo a la función tutorial para dar a conocer herramientas que posibiliten la mejor atención posible al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. (p. 165)

Línea III. La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, la investigación y la innovación educativa y las buenas prácticas.

1. Investigación e innovación educativa. Desarrollo de programas educativos. - Formación que contribuya a la consolidación de los programas educativos en sus diferentes modalidades y ámbitos (Resolución de 5 de julio de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se efectúa la convocatoria de programas para la innovación educativa para el curso académico 2019-2020), con objeto de: su integración en el proyecto educativo de centro como herramienta de innovación, y del fomento de metodologías activas y participativas que favorezcan la integración curricular y motiven al alumnado a su permanencia en el sistema educativo para paliar el absentismo y abandono escolar temprano.

Línea IV. La formación del profesorado como apoyo en la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa.

1. La participación de toda la comunidad para la mejora de los rendimientos escolares y la gestión del centro.

- Apoyo al profesorado con alumnado en situaciones de vulnerabilidad (menores protegidos en situaciones de acogida).

2. La atención a los centros con entornos de aprendizaje específicos (compensación, escuelas rurales, aulas hospitalarias, etc.).

- Intercambio y difusión de estrategias de aula que favorezcan la diversidad cultural y la atención al alumnado de diferentes procedencias. (p. 166)

Línea V. La formación del profesorado de formación profesional, enseñanzas artísticas y de idiomas y educación permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo.

4. Educación Permanente.

- Estrategias que faciliten la atención a la heterogeneidad del alumnado en las enseñanzas de personas adultas, tanto por presentar necesidades específicas de apoyo educativo como por ser población de riesgo de exclusión social. (p. 167)

La ***Resolución de 31 de agosto de 2020, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2020/2021***, establece las líneas que deberán concretar los centros del profesorado.

Las relacionadas con la diversidad, igualdad y equidad educativa son:

Línea I. La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, al rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado.

2. Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad.

- Estrategias y metodologías inclusivas con alumnado ACNEAE, que faciliten la accesibilidad de este alumnado en el centro y desarrolle su autonomía en las diferentes etapas educativas y modalidades de escolarización.

- Estrategias de intervención innovadoras en las aulas que compensen las situaciones de vulnerabilidad en las que se encuentra el alumnado, mediante el fomento del rendimiento y el éxito escolar y el desarrollo de las competencias clave. (p. 120)

Línea III. La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, la investigación y la innovación educativa y las buenas prácticas.

1. Investigación e innovación educativa. Desarrollo de programas educativos.

- Fomento de la individualización del aprendizaje y de metodologías activas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Fomento de la individualización del aprendizaje y de metodologías activas que favorezcan el abordaje de los Programas para la Innovación Educativa en contextos flexibles y versátiles. (p. 121)

Línea IV. La formación del profesorado como apoyo en la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa.

2. La atención a los centros con entornos de aprendizaje específicos (compensación, rural, hospitalarios, centros específicos de EE, etc.)

- Difusión de estrategias de aula que favorezcan la diversidad cultural y la atención al alumnado de diferentes procedencias. (p. 121)

Las ***Instrucciones de 14 de febrero de 2017 de la Dirección General de Innovación, para la participación de los centros docentes públicos no universitarios en intervenciones en el ámbito de la innovación y la investigación educativa realizadas en colaboración con las Universidades andaluzas***, parte de que la innovación y la investigación educativa deben estar vinculadas a la práctica, deben partir de la realidad, de manera que los conocimientos teóricos y prácticos se enriquezcan mutuamente. Dichas instrucciones regulan la colaboración entre los centros educativos y los centros universitarios en el marco de un proyecto común, encaminada a intervenciones contextualizadas en los centros no universitarios en el ámbito de la innovación e investigación educativa. Se entiende por “intervención en el ámbito de la innovación y la investigación educativa”

todas aquellas acciones desarrolladas por la universidad en colaboración y cooperación con profesorado de los centros docentes públicos no universitarios, encaminadas a la introducción de cambios innovadores en la práctica docente, para la mejora de los

resultados y de los procesos educativos, ya sean estos de tipo curricular, organizativo o funcional” (p. 2).



## **2. El currículo de la LOMCE y la LOMLOE.** Carmen Rodríguez Martínez, Universidad de Málaga

### **2.1. El currículo de la LOMLOE y otros aspectos controvertidos**

En esta etapa era imprescindible derogar la LOMCE, y todas las medidas que promueven la desigualdad y la selección del alumnado: trayectorias desiguales, itinerarios, programas de PMAR sin posibilidad de promoción, evaluaciones externas, currículos centralizados y estandarizados, limitación de la participación de la comunidad escolar... Tampoco nos parecen medidas inclusivas y son contrarias a la posición de las organizaciones sociales los sindicatos y la comunidad escolar, la Formación Profesional Básica, la Atención a la Diversidad (aunque se pase a 3º y 4º) y los refuerzos y optativas que clasifican al alumnado; medidas que se han mantenido en la LOMLOE.

La nueva ley educativa no debería haber vuelto a la LOE, como se ha proclamado por movimientos sociales en numerosas ocasiones, y en el propio Parlamento, e indica el propio documento de derogación y modificación de la LOE y la LOMCE.

En este proyecto encontramos cuestiones favorables, como son los nuevos enfoques que se plantean para el sistema educativo: derechos de la infancia, igualdad de género, desarrollo sostenible (para la paz, los derechos humanos, la transición ecológica y la comprensión internacional, tecnologías, etc..).

Principios y exposiciones de motivos que hablan de un currículo inclusivo que no discrimine por condiciones o circunstancia personal (art. 1bis), unas escuelas sin segregación, un modelo de evaluación orientador y formativo...

El proyecto de LOMLOE, plantea conseguir un “renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas formativas de toda la población española (...) y se generalice una educación de calidad para todos y todas” (exposición de motivos).

Declaración que no concuerda con el articulado, que no es concreto, o mantiene posiciones en las que no podemos estar de acuerdo.

***Hay tres aspectos controvertidos que afectan fundamentalmente al currículo, a la evaluación y al Derecho a la Educación.***

- *Un currículo con asignaturas y con la clásica ordenación de la estructura del currículo.*

Los contenidos que forman en una ciudadanía crítica tienen que facilitarse a través de la deliberación de problemas controvertidos que se adapten al contexto del alumnado y a la interpretación global de la sociedad, las instituciones y la vida.

Es necesario quitar los estándares de aprendizaje como plantea el proyecto de LOMLOE, pero seguimos con un currículo por asignaturas y la clásica ordenación en objetivos, competencias, contenidos y evaluaciones que no cambia la estructura del currículo.

Seguirán mandando las asignaturas por encima de las finalidades educativas.

La selección y organización de los contenidos, de los tiempos y espacios en los centros educativos, tiene que respetar los ritmos del alumnado y la autonomía del profesorado. Tienen que ser contenidos con sentido que partan de las finalidades del sistema (o enfoques), siendo los ejes del aprendizaje problemas sociales relevantes que se desarrollen en ámbitos, núcleos temáticos y proyectos de trabajo.

No se puede pedir que los centros desarrollen proyectos con un marco legislativo que lo impide.

Además, esto supone una organización diferente que acaba con la clasificación dentro de los centros por capacidades (programas de diversificación y de altas capacidades) refuerzos educativos o el mantenimiento de la Formación Profesional Básica.

- *Una ley en la que la evaluación no determine el aprendizaje y expulse al alumnado de la escuela.*

La segunda gran contradicción es la evaluación administrativa que debe realizar el alumnado por asignaturas cuando se habla de una evaluación global y continua (y sigue estando regulada). Añaden medidas de atención a la diversidad, de refuerzo de repetición... que no solucionan el fracaso escolar, solo contribuyen a expulsar al alumnado de las escuelas. Cuando somos uno de los países en los que más repite el alumnado y hay más fracaso y abandono escolar.

La educación básica debe basarse en la promoción de todo el alumnado y solo en circunstancias excepcionales y, estando de acuerdo la familia y el profesorado se pueda repetir.

Lo mismo ocurre con las evaluaciones censales anuales con planes de mejora (pruebas de diagnóstico), realizadas por las CCAA (art. 21, 29), la prueba de acceso a la universidad (art. 38) y las evaluaciones del sistema educativo (art. 143) que se van a realizar al final de las enseñanzas de primaria y de secundaria, con carácter muestral, cada dos años. Ambas centralizan y estandarizan el currículo, sustituimos los estándares de aprendizajes por pruebas que homogeneizan el

aprendizaje, y solo crean burocracia en los centros, y una enseñanza reproductiva y memorística basada en las pruebas.

Si evaluamos por resultados de aprendizaje y por asignaturas de poco sirven las áreas o ámbitos propuestos en el documento. Dejamos de hablar definitivamente de inclusión.

Los planes de mejora no pueden ser anuales, y menos basándose en los resultados del alumnado. Esto es una educación basada en la evaluación de los conocimientos no en los procesos de desarrollo del alumnado.

El sistema educativo debe de ser evaluado globalmente, no basándose en los resultados del aprendizaje del alumnado y en las comparaciones entre centros, comunidades y países. El aprendizaje del alumnado debe ser evaluado por el profesorado y por los centros, apoyados por la administración educativa mejorando sus prácticas y proyectos con autonomía y tiempos para poner en marcha sus propuestas.

La Rendición de cuentas. Autonomía en recursos (financiación) para desarrollar un proyecto que sea convenientemente evaluado y valorado significa darles más a los centros que tienen mejor alumnado seleccionado. Ponemos a competir a los centros para llevarse al mejor alumnado. Se hace extensible a todos los centros sostenidos con fondos públicos, ampliando la brecha.

- *Una ley que garantice el Derecho a la Educación del alumnado*

EL elemento que más contribuye al fracaso y al abandono escolar es la composición social homogénea de los y las estudiantes, a pesar de que en las declaraciones se hable de evitar la segregación del alumnado por motivos económicos o de otra naturaleza (art. 84.1). En todos los países las políticas de elección de centro sujetas a las demandas de las familias, junto a la privatización, son las que más contribuyen a la brecha social. La LOMLOE quita la demanda social y plantea una oferta suficiente de plazas públicas (109.2).

Con la LOGSE entro la privatización en la educación secundaria, con la LOE la autonomía de las CCAA para regular los conciertos, y la privatización en la Segunda Etapa de Educación Infantil. Ahora se pretende hacerlo con la Formación Profesional, el Bachillerato y la Educación Infantil de 0-3 años.

No se consigue la equidad con la admisión del alumnado en centros públicos y privados garantizando la igualdad y la libertad de elección de las familias. Es necesario garantizar la existencia de plazas públicas en todas las áreas de influencia, impedir que se cierre una escuela pública y no consentir que se les llame centros públicos a los privados con financiación pública (108.4 de la

LOE, LOMCE y LOMLOE). Evaluaciones, elección y privada forman el círculo de la segregación escolar.

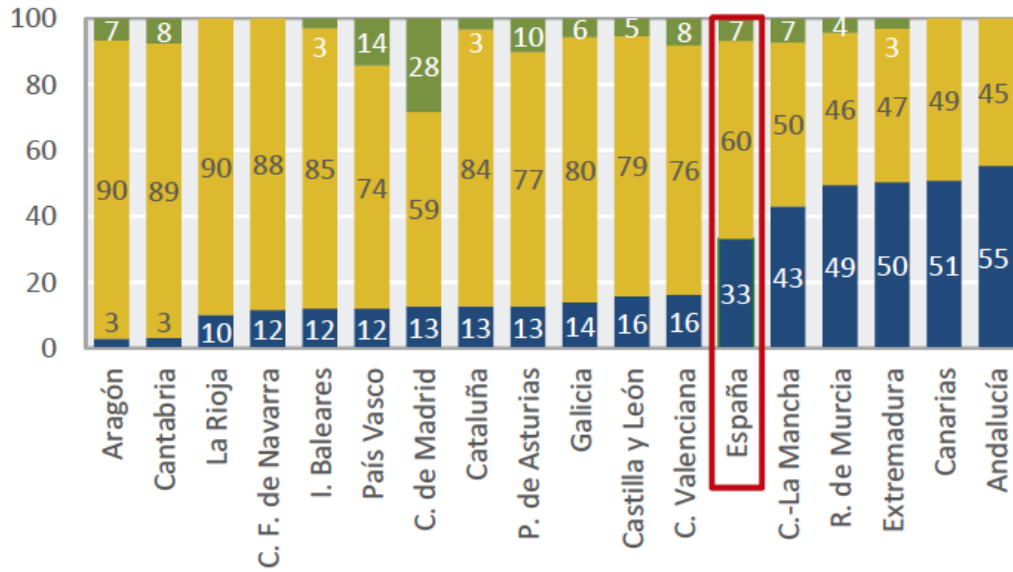
Reconocemos que con la LOMLOE se han ajustado los criterios de elección de centro (art. 84.2) y que las áreas o zonas de escolarización deben ser las mismas para los centros públicos y privados, en función de las enseñanzas que impartan y de los puestos autorizados, y deben cubrir, en lo posible, a una población heterogénea (art. 86.1) pero es insuficiente. En cuanto a los criterios de elección de centro, la LOMLOE solo limita a un máximo de 30%, en los criterios prioritarios, que en Andalucía son: proximidad al domicilio o lugar de trabajo (14), hermanas o hermanos matriculados (14), Renta per cápita anual (4-0,5, de menor a mayor) y otros como: discapacidad (0,5-4), familia numerosa o/y monoparental (3-2), Se excluyen las víctimas de violencia de género o de terrorismo, aún cuando dicen que no pueden ser excluyentes y se incluyen: dos hijos o hijas (1), matricularse en el primer ciclo de educación infantil (1) y el expediente académico para las enseñanzas de bachillerato (5-2). Con lo cual las diferencias socioeconómicas en las que se distribuye la población, junto a estos criterios y la inclusión de las calificaciones del bachillerato irá creando centros clasificados por nivel socioeconómico. Además la posibilidad de incluir un centro concertado en todas las zonificaciones ampliando el área de influencia para los privados se encuentra regulado en el Decreto 21/2021 de 17 de febrero de admisión del alumnado de centros públicos y concertados (art 9.1 ), así como en el Decreto de concertos, aunque va en contra del artículo (86.1 de la LOMLOE). Esto redundará en el crecimiento de los centros concertados, en la competitividad del sistema educativo, y en la clasificación que realizan los privados con la selección del alumnado del NSE superior. Los concertos deben estar regulados en la ley para que no se siga rompiendo el Derecho a la Educación que debe ser blindado.

La LOMLOE plantea compensar a los centros con segregación escolar no evitarla. Promover un sistema educativo en el que el alumnado no este segregado por resultados o capacidades en la educación básica implica aumentar el gasto para la educación pública (gastamos mucho más dinero en el alumando rico que el pobre según UNICEF, 15,8% frente a 26%), evitar la segregación escolar dentro de las escuelas (grupos de refuerzo, optativas, programas especiales) y entre escuelas, así como la evaluación y la repetición escolar.

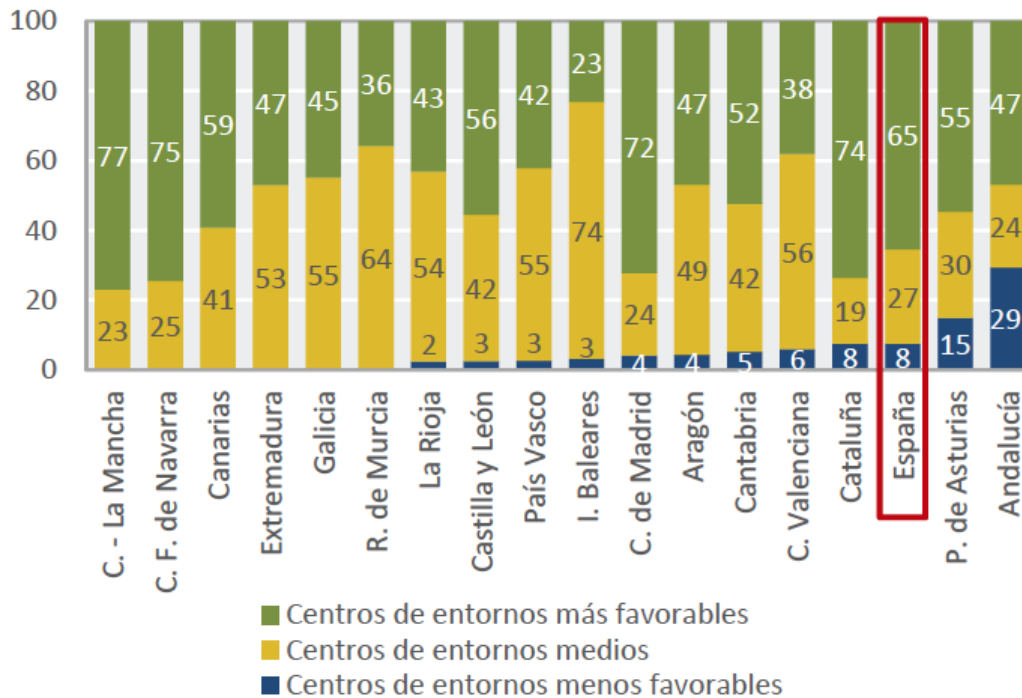
Como vemos en el informe realizado por la fundación BBVA (2019), los centros públicos reciben alumnado de entornos socioeconómicos menos favorables que los centros privados.

*Gráfica 1. Distribución de los centros por titularidad y entornos socioeconómicos. PISA 2015*

## CENTROS PÚBLICOS



## CENTROS PRIVADOS



En los centros públicos predomina el alumnado de *entornos medios* (60%) y hasta un tercio de los estudiantes son de entornos *menos favorables*. Los centros privados atienden mayoritariamente a alumnado de entornos *mas favorables* (65%) y apenas a entornos *menos favorables* (8%). Además, las

diferencias entre Comunidades son muy grandes, alcanzando los centros públicos de Extremadura, Canarias y Andalucía el 50% de alumnado de entornos *menos favorables*.

Las consecuencias de la distribución del alumnado por entornos más o menos favorables es relevante para sus resultados formativos y para ser repetidores como indican las puntuaciones de PISA 2000-2016 (Véase, Fundación BBVA, 2019). El porcentaje del alumnado repetidor antes de los 15 años es mucho mayor en los centros públicos (37%) que en los privados (17,1%).

De acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), las escuelas no pueden discriminar al alumnado, favoreciendo a la religión católica sobre otras. Y está recogido en el art. 36 de la Constitución, que habla sobre los Derechos de la infancia “especialmente en lo referente a la libertad de conciencia y a la consideración del niño como sujeto de derecho”. Esto quiere decir que no debe existir ningún ideario particular y que no se debe discriminar por religión o creencias, Hasta que no se denuncien los Acuerdos con la Santa Sede de 1979 y el resto de Convenios con las diferentes religiones, la religión debe estar fuera del horario escolar.

Para el cumplimiento efectivo de los Derechos de la infancia y de una escuela igual para todos y todas y que reciban una educación de calidad independientemente de sus necesidades educativas o de su situación económica necesitamos reforzar la escuela pública.

## **2.2. Cinco aspectos clave en torno al nuevo currículum básico de la LOMCE**

La aprobación del RD de primaria el 28 de febrero de 2014, apenas un mes después de que el gobierno presentara en mesa sectorial a las comunidades (29 de enero) un RD en el que aparecía conjuntamente el currículum de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, que no fue aceptado por el conjunto de las comunidades, y su publicación en el BOE un día después muestra las prisas por el desarrollo de la LOMCE.

El propio Consejo Escolar del Estado tacha de improvisación y precipitación el trabajo hecho por el gobierno, le piden que revisen la redacción, que conduce a equívocos, y que incorporen nuevas disposiciones aclaratorias. No hay horario lectivo mínimo, ni se determina en qué meses habrá clases. También les reprocha la falta de autonomía a comunidades y colegios para participar en el desarrollo de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Premura y falta de consenso que muestra no solo en las manifestaciones y en la protesta social, sino en las consultas realizadas sobre el desarrollo del currículum, que han sido un paripé de debate

público, sin apenas difusión y realizadas desde el día 12 de diciembre al 3 de enero con una Web para enviar sugerencias en la que nadie sabe que ha pasado. La consulta a comunidades, así como a organismos y organizaciones más representativas y en general a la comunidad escolar, a quienes dicen en el RD que han consultado, es falsa y la mejor prueba de ello son los cinco recursos presentados por comunidades autónomas al Tribunal Constitucional, en contra de la LOMCE, más otros presentados por Partidos y Sindicatos. Una de las razones es la invasión de competencias del Gobierno a las comunidades autónomas y el proceso de re-centralización que pretende realizar esta ley.

***Hay artículos innecesarios en este Real Decreto:***

El artículo. 9, sobre *Proceso de aprendizaje y atención individualizada*, es contrario a los planteamientos de estandarización que realizan del currículum a través de la evaluación y de un currículum definido en estándares de aprendizaje que desarrolla el pensamiento único y la homogeneización de la enseñanza. El artículo 15 *Autonomía de los centros docentes* es una falsa autonomía, como vemos por el reparto de competencias entre el Gobierno, autonomías y centros y la re-centralización que plantea el currículum.

Un aspecto importante para destacar en el artículo 10.3 *Elementos transversales* habla del rechazo a la violencia terrorista, pero no a la violencia por causas políticas de la “memoria histórica”. Se permite incluir el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo, tendríamos entonces que citar a todas la víctimas; de violencia de género, de violencia policial, de violencia franquista..., en lugar de explicar el Holocausto Judío como hecho histórico igual podríamos incluir la represión de la postguerra civil española.

*El currículo muestra toda una serie de elementos que contribuyen a una confusión* a la hora de saber que hay que enseñar, ¿objetivos, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables, criterios de evaluación, ...?, además de elementos transversales que se deben considerar en la planificación.

Dentro de esta confusión la intención es desarrollar una política educativa acorde con la UE, en un proceso de convergencia con los países europeos, cuyo objetivo principal es la producción de “capital humano” para una economía competitiva. Para ello establecen ocho competencias clave con el objetivo de desarrollar objetivos comunes y evaluaciones comparativas en las que un elemento destacado es el desarrollo de la cultura emprendedora.

Por ello la importancia dada al concepto de “competencia” en el texto, aunque solo se anuncia como complemento a los contenidos y finalmente solo supone un cambio metodológico en la

aplicación de los mismos. Se define, además, con una visión reduccionista, como veremos, y que a simple vista queda deslucido en unos anexos cargados de contenidos, aunque tampoco interesan mucho la mayoría de las asignaturas, como nos demostrarán las evaluaciones propuestas.

La clave de todos estos conceptos y que va a significar una nueva estructuración del sistema educativo es el concepto de “estándares de aprendizaje evaluables” y que va a significar un cambio fundamental en el trabajo docente y el aprendizaje del alumnado. Mientras las relaciones entre competencias, contenidos y criterios de evaluación, multiplican exponencialmente la incompreensión de lo que debe aprender el alumnado de primaria, esto quedará clarificado en los anexos con los bloque de contenidos y los estándares de evaluación. Estos últimos son los que definen finalmente los rendimientos que debe alcanzar el alumnado y la labor del profesorado.

Veamos las cinco claves de los cambios que introduce el Real Decreto, ya anunciadas en la LOMCE.

### ***1) Visión reduccionista de las competencias educativas***

Se entenderá por (art. 2.1 C): *“Competencias: Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”*.

Si nos fijamos en los anexos, el curriculum se organiza en contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Las competencias están solo presentes en el cuerpo del desarrollo normativo y se proponen como una forma de cambiar la metodología del profesorado en la aplicación de los contenidos.

Hay una visión reduccionista de las competencias al definir las como “capacidades” para la aplicación práctica, integrada y eficaz de los contenidos, como muestra el primer párrafo del Real Decreto. Las competencias que fueron definidas por el mundo empresarial vuelven a sus inicios de donde en realidad no han salido nunca. Es un aprendizaje dirigido hacia el empleo, el crecimiento económico y lo que entienden que es la innovación.

Un intento de control externo de la educación, para homologarla, compararla y poder evaluar su éxito, que conduce a la elaboración de programaciones y evaluaciones basadas en estándares de aprendizaje, que convierten la filosofía de un aprendizaje holístico en fragmentario e inconexo, más relacionado con objetivos de rentabilidad y enfoques economicistas. Significan el renacer de antiguos lenguajes expertos para adaptarse a las exigencias de competitividad de la economía, que pueden generar confusión y que tienen la pretensión de planificar y controlar el aprendizaje.



¿Cómo lo realizan si no están en los anexos? Es lo que se espera consiga el alumnado con los estándares de aprendizaje, con los que finalmente se evaluarán, y que se desarrollaran en función de las demandas de PISA y otras evaluaciones internacionales.

Las reformas educativas guiadas por las teorías del capital humano, utilizando la excusa de la crisis, demandan un conocimiento para ser competentes en el mundo del trabajo, con la formación en competencias básicas para la educación obligatoria. Demandadas por informes internacionales como PISA que, por sus características de adaptación y flexibilidad, son herramientas de aprendizaje neutrales e intercambiables, donde la conciencia queda sujeta a la determinación social. La educación hasta ahora tenía la función de analizar los actos desarrollados por nuestros antecesores y que formarían el acervo cultural (nuestras creencias y conocimientos), pero no solo para reconocerlos, reproducirlos, saberlos o aplicarlos, sino para extraer su significado, para extraer explicaciones de por qué nos comportamos y vivimos de una determinada manera. Con estas competencias básicas no fomentamos una inteligencia creadora y colectiva para poner en marcha proyectos de futuro, sino una mentalidad domesticada para adaptarse al trabajo existente. Consecuentemente se reducen las materias dedicadas a las artes y al pensamiento.

Al final las competencias que se miden en la evaluaciones de 3º y 6º, quedan reducidas a dos, que son la 1) la “competencia lingüística”, y la “competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología”. Que no son otras sino las que se miden en el informe PISA.

## **2) Importancia clave de los estándares de aprendizaje evaluables**

*Se entenderá por “Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumnado 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 (art. 2.1. e).”*

Concreta la propuesta de la LOMCE que hace referencia a que los estándares de aprendizaje evaluables, junto a los criterios de evaluación servirán para observar el grado de adquisición de las “competencias” y el logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

La definición de estándares viene del mundo anglosajón, muy utilizado en América Latina y son el elemento clave en la definición de un currículum memorístico y estandarizado que es el único que se puede definir a través de las pruebas de papel y lápiz.

Aquí se añade con suma claridad que deben ser observables, medibles y evaluables y que facilitan el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

Con los estándares convertimos las competencias no solo en aplicación de los contenidos si no en algo medible, observable, que nos sirva para conseguir un alumnado homogéneo al que enseñamos un pensamiento único práctico y poco reflexivo. Hemos vuelto a un planteamiento conductista, desarrollo de la pedagogía por objetivos, que divide el concepto de competencia en comportamientos y actuaciones que corresponden a discretas y simples tareas, cuya suma o agrupación yuxtapuesta constituyen una competencia personal o profesional. Del mismo modo, consideran que las competencias pueden fácilmente medirse con procedimientos estándar al ser la suma lineal de comportamientos simples y tareas discretas.

Formación en conocimientos cada vez más memorísticos, aplicados, y más instrumentales que son los que se pueden medir con las evaluaciones externas. La producción del saber se restringe a modos de enseñanza que no pueden, ni pretenden, transformar la sociedad, sino solo fortalecer los intereses del mercado. En la medida en que se incrementa el conocimiento memorístico y práctico tenemos una menor comprensión global de la realidad que nos rodea y utilizamos un bajo contenido reflexivo, lo que nos aboca, según Antony Brey (2009) a una “sociedad de la ignorancia”.

Es la formación que demandan “los mercados” o más bien las élites del poder económico. Este conocimiento no es el que nos da capacidad para pensar, tomar postura crítica ante la vida y la sociedad y ser libres intelectualmente.

### ***3) La distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades.***

En el artículo 3 en la distribución de competencias se establecen las funciones del Gobierno central:

*a) Corresponderá al Gobierno:*

*1º. Determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales.*

*2º. Determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas.*

*3º. Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, así como las características generales de las pruebas en relación con la evaluación final de Educación Primaria.*

La distribución de competencias entre el Gobierno central, las comunidades autónomas y el profesorado, supone en primer lugar una re-centralización del currículo. Al atribuirse el 50% de los contenidos de las asignaturas troncales y de su horario lectivo mínimo, además de los criterios de

evaluación y estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos de las asignaturas específicas están suprimiendo la autonomía de las Comunidades y del profesorado en la configuración del currículo. Hay que tener en cuenta que la decisión sobre las asignaturas troncales y específicas están establecidas en el Real Decreto, así como los criterios de evaluación de la etapa de Primaria.

El mismo Consejo Escolar, como vimos, reprocha en su dictamen que si los colegios y comunidades autónomas están autorizadas por la LOMCE a completar el bloque de asignaturas troncales, también deberían poder participar a la hora de fijar criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Una segunda re-centralización se realiza en la falta de reconocimiento de las lenguas propias de las comunidades autónomas, situándolas como asignaturas de libre configuración en aquellas que tienen dicha lengua cooficial, pudiendo estar exentos los alumnos y alumnas que lo deseen, no siendo necesaria su evaluación.

#### **4) Asignaturas y ciclos**

*“La etapa de Educación primaria comprende seis cursos académicos, que se cursa...”.*

Se rompe la estructura de ciclos, de dos cursos de duración, establecida en la educación primaria desde hace 20 años, mucho más adecuada para estas edades y para el trabajo coordinado del profesorado. Permite la adecuación de las enseñanzas a ritmos de tiempos más largos, respetuoso con las diferencias de maduración del alumnado y con la diversidad social y cultural, que puede ser más acusada en estas edades, en el desarrollo de aprendizajes básicos como la lectura, y en la propia adaptación al medio escolar, que se ve beneficiada por el acompañamiento de un profesor o profesora durante los dos cursos que dura el ciclo. Esta ha sido la forma en que el profesorado de primaria ha tenido un mayor conocimiento de su alumnado y de su evolución, y cómo se han coordinado a través de los ciclos para desarrollar contenidos y programaciones de una forma conjunta, pues la organización departamental no existe en esta primera etapa.

Además se afianza el modelo organizativo de “asignatura” en lugar de incluir principios más amplios que inclinen a la enseñanza transdisciplinar que supone una opción importante, porque acerca la experiencia vital del alumnado a los contenidos que se trabajan en la escuela. Esta forma de organización cosifica el conocimiento y lo aleja de la posibilidad de aplicación y conexión con la experiencia del alumnado en contra de lo pretendido a través de las competencias.

#### **5) Evaluación y estandarización del currículum**

En cuanto a la promoción no varía mucho de la legislación anterior, se puede repetir solo un curso durante la etapa, aunque antes era al finalizar un ciclo y ahora al finalizar cualquier de los seis cursos en que se organiza la etapa.

Fijan dos evaluaciones individualizadas con carácter especial, al final del tercer curso de primaria y al final de la etapa.

*Artículo 12:*

*“3. Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.*

*De resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas. Estas medidas se fijarán en planes de mejora de resultados colectivos o individuales que permitan solventar las dificultades, en colaboración con las familias y mediante recursos de apoyo educativo.*

*4. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria se realizará una evaluación final individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en Comunicación lingüística, de la Competencia matemática y de las Competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa. Dicha evaluación se realizará de acuerdo con las características generales de las pruebas que establezca el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas.*

*Para la evaluación se utilizarán como referentes los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos I y II a este real decreto.*

*El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnas. El nivel obtenido será indicativo de una progresión y aprendizaje adecuados, o de la conveniencia de la aplicación de programas dirigidos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o de otras medidas”.*

En la de tercer curso son los propios centros docentes quien establecen los exámenes individuales. En sexto no se especifica, pero se utilizan los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos en el RD.

Llaman la atención dos cosas:

Que solo se evalúe en 3º *el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática* y en 6º *en el grado de adquisición de la competencia en Comunicación lingüística*, de la Competencia matemática y de las Competencias básicas en ciencia y tecnología. Las competencias básicas quedan reducidas a competencias PISA (OCDE) o las competencias de las evaluaciones europeas TIMSS y PIRLS. Solo interesan al parecer el desarrollo de las materias y competencias en las que vamos a ser comparados en Europa y en la OCDE, quedando el conocimiento restringido a estas materias instrumentales y a conocimientos que sirvan en pruebas de papel y lápiz.

El informe al final de Primaria condiciona, por una lado al alumnado en el centro al que pertenece y en su futuro centro y también al propio centro y al futuro en el que tendrán derecho a tener esa información, los equipos docentes, los padres madres o tutores legales y los alumnos y alumnas. Al menos que no sea una mala redacción parecería que los informes se hacen públicos.

Se confunde la evaluación del alumnado con la evaluación de los centros y de la propia Administración educativa. ¿Para qué se evalúa al alumnado con pruebas externas? Probablemente para controlar lo que profesores y profesoras deben hacer en clase. Pero estas evaluaciones pueden tener consecuencias también para el alumnado y para los centros. Para el alumnado si los dirigen hacia centros o programas de mejora que sirvan para clasificarlos, como está en el espíritu de la ley. Para los centros en establecer ranking públicos y generar desigualdad entre los mismos. Estas evaluaciones no sirven para la acreditación, pero pueden suponer el adelanto en el establecimiento de competiciones entre centros, profesorado y alumnado.

Las pruebas externas son además instrumentos de control del profesorado, porque cercenan su autonomía y amputan la capacidad de innovación y de decisión sobre lo que deben aprender sus alumnos e incluso el cómo deben hacerlo. La estandarización del curriculum a través de las evaluaciones en 3º y 6º convierten al profesorado en un preparador para el examen que debe superar su alumnado.

Por otro lado, al alumnado lo conducen hacia unos rendimientos que tienen que ser fácilmente evaluables por lo que generan un aprendizaje mediocre, como ya está constatado en países como EEUU, o Chile. La libertad de pensamiento y el desarrollo de la responsabilidad, principios de la educación para la Unesco desaparecen.

Subyace la idea de que el conocimiento no es una construcción social y local, todo el mundo debe aprender las mismas “verdades consagradas”. La reducción de las asignaturas básicas a las troncales, con la pérdida de la música y la casi anulación de la educación artística, significan la renuncia a un currículum lo más completo posible hasta los 16 años para todos los y las estudiantes, una

educación de baja calidad con un currículo pobre ligado al mundo del trabajo. Bajo este planteamiento está el presupuesto de que una educación completa y de calidad es ineficaz y cara, por lo que con unas competencias básicas en las materias instrumentales junto a una actitud adecuada, se formarán estudiantes en conocimientos básicos para una producción instantánea. No sirve el conocimiento emancipador y crítico que puede comprender el mundo, cuestionarlo y transformarlo.

Además, no todo el alumnado estudiará hasta los 16 años lo mismo, rompiendo la idea de comprensividad y de igualdad en la enseñanza obligatoria y redundando en una plantilla laboral diferenciada en su formación básica.

### **3. Modelos de dirección. Órganos de representación/participación.**

Guadalupe Calvo García y Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz; Diego Martín Alonso, Universidad de Málaga.

#### **3.1. Evaluación de los Directores y Directoras.** Guadalupe Calvo García y Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz; Diego Martín Alonso, Universidad de Málaga.

##### **A. Identificación del documento:**

1. Comunidad Autónoma: Comunidad Autónoma Andaluza
2. Denominación de la norma o documento y rango normativa: ORDEN de 8-11-2007, por la que se establece el procedimiento para la Evaluación de los Directores y Directoras en los centros docentes públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios
3. Fecha de publicación (boletín oficial de la Comunidad o edición...): BOJA 10-12-2007
4. Ámbitos de interés a los que afecta, como una especie de "palabras clave": **D**(irección-liderazgo), **P**(articipación), **I**(nspección); **C**(onsejo) **E**(scolar)

##### **B. Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión**

Reseñar brevemente principales elementos de interés desde la perspectiva estudiada (cambios en las políticas educativas en relación con la puesta en práctica de documentos internacionales o leyes orgánicas estatales), diferenciando los distintos campos de interés (en su caso, conviene remitir al artículo o apartado correspondiente de la norma analizada).

El propósito de la orden es regular el procedimiento de evaluación de directores/as que finalicen su mandato de 4 años. Se pretende, dice la norma, que el proceso sea participativo y continuo y marcándose como objetivo conocer el desarrollo de la función directiva y orientar la mejora de su práctica.

“promueve un proceso que deberá permitir seleccionar a las candidaturas más idóneas profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa de entre los profesores y profesoras, funcionarios de carrera, que cumplan determinados requisitos y de acuerdo con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad, al tiempo que se asegure la participación de la comunidad educativa del centro y de la propia Administración educativa”.

- Procedimiento de Evaluación (art 3): “proceso de recogida y análisis de la información, dirigido a conocer el desarrollo de la función directiva y a estimular y orientar la mejora de su práctica”.

- Comisión de Evaluación de la función directiva (art 4). Delegación Provincial, Jefatura del Servicio de Inspección, Jefatura del Servicio de Ordenación, Jefatura del Servicio de Gestión de Recursos

Humanos, Inspección del Área Estructural de Evaluación, Dos directores o directoras, funcionario/a de la Delegación Provincial (jefe de sección: sin voto).

- Evaluación técnica: documentación aportada por el Consejo Escolar, por el inspector o inspectora de referencia, y la Memoria final del mandato de dirección.

- Seguimiento: El informe de valoración del inspector o inspectora de referencia. La Memoria presentada por el Director o Directora que esté siendo evaluado y el acta de la reunión del Consejo Escolar del centro con indicación del resultado de la votación.

- Criterios: escala del 1 al 5 que se utiliza de forma cuantitativa

### **C. Comentario**

Entendemos que es una norma obsoleta, pero en vigor, en tanto que se desarrolla para complementar aspectos que quedan por regular tras el Decreto 59/2007 y la Orden 26 de marzo de 2007 (ambas sustituidas por el Decreto 153/2017 y la Orden 10 de noviembre de 2017) orientadas a regular el proceso selectivo y de evaluación de los directores/as de centros docentes.

Según el preámbulo, y tomando de referencia el Decreto 59/2007, se pretende que la elección para la dirección cuente con el mayor respaldo de la comunidad educativa y se asegure la participación de esta. Si la comunidad parece que tiene un papel importante, curiosamente no hay una representación de todos los sectores en la comisión de evaluación de la función. Podría estar, al menos, el funcionario de la Delegación, con voz. Esta ausencia deja claramente diferencias entre quiénes son conocedores de la función, de lo que debe ser su cumplimiento. Quienes conocen la realidad del centro, las bases, no intervendrán hasta que no llegue el proceso de elección de la dirección a nivel de los centros, reduciéndose así el carácter democrático del proceso. La única forma de participación directa del Consejo Escolar es mediante una votación, lo cual se aleja de lo que podría considerarse un proceso inclusivo y participativo ya que: 1) la evaluación queda sujeta a la “tiranía” de la mayoría; 2) la evaluación que realiza se convierte, al final, en una calificación dicotómica (APTO-NO APTO), sin dejar lugar a una verdadera evaluación cualitativa, en que se dé espacio y se escuchen a todas las voces. Ello se explica porque la evaluación es una evaluación técnica. En este sentido, el adjetivo que la delimita da ya pistas de su sentido.

Por otro lado, dice la orden en su preámbulo que su propósito es conocer el desarrollo de la función directiva y orientar su labor. Sin embargo, el trabajo que regula que debe hacer la comisión de evaluación se encamina a realizar una calificación cuantitativa (de hecho, todos los aspectos se valoran en puntos) para determinar la idoneidad de la labor realizada durante el mandato y permitir o no su renovación. Por tanto, más que a conocer y orientar, en su articulado la orden dirige la



evaluación a la rendición de cuentas (no entramos, al menos en este primer análisis, en valorar la necesidad o no de la rendición de cuentas de los directores/as de centros docentes públicos).

- La evaluación se realiza con formato diferente según sea el agente que tiene que realizarla. Así, y como se recoge en el Anexo I.

Informe de Inspección. La valoración de inspección se realiza sobre seis dimensiones: a) La dirección y coordinación de la actividad del Centro (hasta 40 puntos); b) colaboración (hasta 40 puntos); c) convivencia (hasta 40 puntos); d) programas de mejora (hasta 40 puntos); e) evolución de los resultados escolares (hasta 40 puntos); f) competencias en materia administrativa y de personal, (hasta 40 puntos). Valoración positiva: mínimo 120

Memoria (Autoevaluación): Conocimiento del Centro, de su realidad social, económica, cultural y laboral (hasta 24 puntos). Desarrollo de actuaciones que favorezcan la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (hasta 24 puntos). Mejora de la convivencia escolar (hasta 24 puntos). Estrategias de intervención en relación con sus competencias (hasta 24 puntos). Consecución de los objetivos educativos y mejora de los resultados escolares que se pretenden lograr (hasta 24 puntos). Valoración positiva: mínimo 60.

La autonomía de centro está limitada desde el momento que el mayor peso de la evaluación recae en la inspección (frente a la valoración de la memoria como autovaloración), y el papel clave de la Comisión de evaluación formada por personal técnico, con ausencia total de representantes del Consejo Escolar. Esto se contradice con el seguimiento de evaluación, pues en este sí se le da un margen de actuación al Consejo Escolar.

### **3.2. Reglamento Orgánico.** Diego Martín Alonso. Universidad de Málaga

#### **A. Identificación del documento:**

1. Comunidad Autónoma: Comunidad Autónoma Andaluza
2. Denominación de la norma o documento y rango normativo:

DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial\*.

\*En lo que se refiere a los ámbitos de interés del proyecto, ambas normas presentan pocas variaciones. Las dos tienen idénticos propósitos a diferencia de que la primera se formula para educación secundaria, y la segunda para primaria e infantil. Nos resulta más adecuado realizar el análisis de ambas en conjunto pues su estructura, articulado y formulación es, como decimos, prácticamente idéntica. Cuando hablemos de “el decreto” o “la norma” en singular, nos referiremos a ambas de manera indistinta. Finalmente, cuando señalamos el título en que se encuentra la norma, nos referimos a ambos decretos, pues tienen la misma estructura. Sin embargo, cuando señalamos el artículo en que se regula la cuestión concreta que estemos abordando nos referiremos al decreto 328/2010, de infantil y primaria.

3. Fecha de publicación (boletín oficial de la Comunidad o edición...): BOJA 139, 16 de julio de 2010
4. Ámbitos de interés a los que afecta, como una especie de "palabras clave". ¿Emplear unas siglas comunes? Por ejemplo: **D**(irección-liderazgo); **P**(articipación); **T** (condiciones de trabajo-autonomía profesorado).

## **B. Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión**

Reseñar brevemente principales elementos de interés desde la perspectiva estudiada (cambios en las políticas educativas en relación con la puesta en práctica de documentos internacionales o leyes orgánicas estatales), diferenciando los distintos campos de interés (en su caso, conviene remitir al artículo o apartado correspondiente de la norma analizada).

Este Decreto aprueba el reglamento orgánico de los centros docentes públicos de infantil, primaria y especial; y de secundaria.

En el título I, se establecen los derechos y deberes del alumnado. Estos se centran en los derechos del alumnado a recibir una educación de calidad y la obligación de asistir y participar en las actividades curriculares/docentes.

La primera y principal diferencia que encontramos entre ambos decretos se encuentra en este título. En primaria (Decreto 328/2010) entre los derechos del alumnado destacamos el artículo 3.b: *A la participación en el funcionamiento y en la vida del centro y en los órganos que correspondan, y la utilización de las instalaciones de este.*

El cauce único que establece para la participación en la vida y organización del centro es a través de los delegados/as de clase. El delegado de cada grupo se elige a través del voto directo y secreto.

Por su parte, en secundaria (Decreto 327/2010) los cauces de participación son algo más amplios, estableciéndose más vías: a través de los delegados/as de clase; la participación en el consejo escolar del centro; la junta de delegados/as del alumnado; los consejos escolares municipales y provinciales.

A continuación, se establecen los deberes y derechos del profesorado. Los deberes aluden a las cuestiones laborales y profesionales propias de la docencia: programaciones, evaluación, tutoría, coordinación con el equipo docente, directivo y de orientación educativa, información a las familias, etc. En relación con los derechos se establecen: el reconocimiento de su autoridad magistral académica; la libertad de cátedra, dentro de lo establecido en el proyecto educativo; a recibir apoyo y colaboración de las familias y la administración; a elegir representante en el consejo escolar y participar en él; a la formación permanente y a ejercer los cargos y las funciones directivas y de coordinación docente.

Para salvaguardar los derechos del profesorado se establece (art. 3.2.): *presunción de veracidad dentro del ámbito docente y sólo ante la propia Administración educativa en el ejercicio de las funciones propias de sus cargos o con ocasión de ellas, respecto de los hechos que hayan sido reflejados por el profesorado en los correspondientes partes de incidencias u otros documentos docentes. Además: las personas que causen daños, injurias u ofensas al personal docente podrán ser objeto de reprobación ante el Consejo Escolar del centro* (art. 3.3.). Seguidamente se establece que la consejería debe proporcionar asistencia psicológica y jurídica gratuita al personal docente (art. 3.5.).

El título III regula la participación y derechos de las familias. Estas tienen derecho a ser informadas, participar en el proceso educativo de sus hijos/as, suscribir un compromiso educativo y/o de convivencia con el centro, conocer el plan de centro, participar en la vida del centro y el consejo escolar. Además, se regula el derecho de asociación (AMPAS) de las familias y su participación en la vida del centro, que se dirigen a: colaborar en las actividades educativas y gestión del centro, asistir a las familias, así como la colaboración con los equipos directivos.

El plan de centro está conformado por el proyecto educativo (PE), el reglamento de organización y funcionamiento (ROF) y el plan de gestión (PG). Este documento debe ser elaborado por el equipo directivo y aprobado por el Consejo Escolar. El claustro de profesorado tiene algunas funciones específicas en la elaboración del plan de centro: formulará propuestas el equipo directivo, fijará criterios referentes a la orientación y tutoría, informará el ROF y aprobará aspectos concretos del proyecto educativo.

Además, el plan de centro:

*Tendrá un carácter plurianual, obligará a todo el personal del centro y vinculará a la comunidad educativa del mismo. Se podrá actualizar o modificar, en su caso, tras los procesos de autoevaluación a que se refiere el artículo 26 o a propuesta del director o directora en función de su proyecto de dirección*

*Será público y se facilitará su conocimiento por la comunidad educativa y la ciudadanía en general*

El PE *constituye las señas de identidad del centro y expresa la educación que desea y va a desarrollar*. Deberá incluir los siguientes aspectos: objetivos y líneas de actuación pedagógica; concreción de los contenidos curriculares y las áreas transversales; criterios pedagógicos para la determinación del horario a los órganos de coordinación docente; procedimientos de evaluación y promoción; medidas de atención a la diversidad; actividades de refuerzo y recuperación; plan de orientación y acción tutorial; procedimiento para suscribir compromisos con las familias; plan de convivencia; plan de formación del profesorado; criterios para organizar el tiempo escolar y extraescolar; procedimiento de evaluación interna; criterios para establecer los agrupamientos del alumnado y asignación de tutorías; criterios generales para elaborar las programaciones didácticas; planes estratégicos.

Por su parte el ROF *recogerá las normas organizativas y funcionales que faciliten la consecución del clima adecuado para alcanzar los objetivos que el centro se haya propuesto y permitan mantener un ambiente de respeto, confianza y colaboración entre todos los sectores de la comunidad educativa*.

Finalmente, el PG *recogerá la ordenación y utilización de los recursos del centro, tanto materiales como humanos*. La consejería determina la estructura y periodicidad de la cuenta de gestión que los centros han de rendir ante la consejería, estableciéndose el procedimiento de control y registro de las actuaciones derivadas de la actividad económica. La aprobación del proyecto de presupuesto anual y la justificación de sus cuentas económicas (que forman parte del proyecto de gestión) es competencia del Consejo Escolar.

El artículo 27 regula las programaciones didácticas, que *se atenderán a los criterios generales recogidos en el proyecto educativo y tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado. Serán elaboradas por los equipos de ciclo, su aprobación corresponderá al Claustro de Profesorado*.

Del art. 29 al 46 se regulan las normas de convivencia y procedimiento para garantizarla (a través de medidas punitivas). Es competencia del director/a la imposición de medidas disciplinarias por conductas gravemente perjudiciales del alumnado.

Los órganos colegiados de gobierno son:

- Consejo escolar: *a través del cual participa la comunidad educativa en el gobierno de los centros*.

- Claustro de profesorado: *es el órgano propio de participación del profesorado en el gobierno del centro, que tiene la responsabilidad de planificar, coordinar y, en su caso, decidir o informar sobre todos los aspectos educativos del mismo* (art. 47).

El consejo escolar (de centros de 18 o más unidades) está compuesto por: director/a, jefe/a de estudios, 8 docentes, 9 padres/madres (uno designado por el AMPA), 1 representante del PAS, 1 representante del ayuntamiento, secretario del centro (con voz y sin voto). Sus competencias más significativas son (art. 50):

- Aprobar y evaluar el plan de centro, el presupuesto, justificación de gastos
- Realizar el seguimiento de los compromisos educativos y de convivencia
- Conocer y velar porque la resolución de conflictos disciplinarios se atenga a la normativa
- Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, las instalaciones y las actividades en que se participe
- Elaborar propuestas e informes sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad.

Por su parte el claustro de profesorado está integrado por la totalidad de maestros del centro y presidido por el director/a. Sus competencias más significativas son (art. 66):

- Formular propuestas al equipo directivo y al consejo escolar para elaborar el plan de centro
- Aprobar aspectos concretos del plan de centro
- Aprobar las programaciones didácticas
- Fijar criterios referentes a la orientación y tutoría
- Elegir a sus representantes del Consejo Escolar
- Analizar y valorar el funcionamiento general del centro
- Informar la memoria de autoevaluación

El capítulo V del título V (art. 68 a 77) está dedicado a regular las funciones, estructura y organización del equipo directivo. El equipo directivo está compuesto por dirección, secretaría y jefatura de estudios. La dirección se elige a través del procedimiento regulado por la orden de 10 de noviembre de 2017. La jefatura de estudios y secretaría son nombradas por la dirección (art. 75).

Las funciones del equipo directivo son (art. 68):

- Velar por el buen funcionamiento del centro y por el cumplimiento de los acuerdos del Consejo Escolar, el Claustro de Profesorado y los órganos de coordinación docente.
- Establecer el horario docente y no docente

- Elaborar el Plan de Centro y la memoria de autoevaluación
- Impulsar la coordinación con el resto de centros docentes de la zona
- Colaborar con la consejería de educación en los órganos de participación que se le requiera.
- Cumplimentar la documentación solicitada por los órganos dependientes de la consejería de educación

El art. 70 regula las funciones de la dirección y el 73 de la jefatura de estudios (son concreciones de las funciones del equipo directivo) y el art. 71 regula la potestad disciplinaria de la dirección.

En los centros de educación infantil y primaria, los órganos de coordinación docente y sus funciones son:

- Equipo docente (art. 79): formado por todos los docentes que imparten clase a un mismo grupo y se coordinan por el tutor/a. Se encarga de: el seguimiento y evaluación del alumnado; establecer actuaciones para mejorar el clima de convivencia; atender a las familias y participar en la elaboración de la información que se les proporcione; proponer y elaborar las adaptaciones curriculares no significativas.
- Equipo de ciclo (art. 80 a 86): está formado por todos los docentes que imparten clase en un mismo ciclo. Sus principales funciones son: colaborar en la elaboración del proyecto educativo; elaborar las programaciones didácticas; promover actividades complementarias y extraescolares; colaborar en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad.
- Equipo de orientación (art. 86). Las escuelas de infantil y primaria tendrán un equipo de orientación, del que formará parte un orientador/a que se integrará en el claustro de profesorado. El equipo de orientación debe; asesorar sobre la elaboración del plan de orientación y acción tutorial; asesorar en la elaboración de las adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise; realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado;
- Equipo técnico de coordinación pedagógica (en adelante ETCP, art. 87 y 88). El ETCP está integrado por la dirección, jefe/a de estudios, coordinadores de ciclo y el orientador/a. Las principales funciones del ETCP son: fijar las líneas generales de actuación pedagógica y el plan de centro y las programaciones didácticas y velar por su cumplimiento; elaborar los procedimientos para realizar los programas de atención a la diversidad; regular el funcionamiento del aula de convivencia; proponer actividades formativas para el plan de formación del profesorado; investigar e informar sobre el uso de buenas prácticas e investigación didáctica.

- Tutoría (art. 89 y 90). Cada grupo de alumnos/as tendrá un tutor/a designado por la dirección.

Por su parte, en los centros de educación secundaria (Decreto 327/2010), los órganos de coordinación docente son:

- Equipos docentes (funcionamiento y organización similar a los centros de primaria e infantil).
- Departamentos de coordinación didáctica. Está integrado por todo el profesorado que imparte enseñanzas que se encomienden a cada departamento. Sus principales competencias son: la colaboración en la elaboración del plan de centro; la elaboración de las programaciones didácticas y velar por su cumplimiento.
- Áreas de competencias. Los departamentos de coordinación didáctica se agrupan en áreas de competencias, y se encargan de coordinar e impulsar que las programaciones y metodologías promuevan el desarrollo de las competencias.
- Departamento de orientación. Está compuesto por el orientador/a, los maestros de AL, PT, el profesorado responsable de los programas de atención a la diversidad y los educadores/as sociales.
- Departamento de formación, evaluación e innovación educativa. Está formado por el jefe/a de estudios, un profesor de cada área de competencia, quien ejerza la jefatura del departamento de orientación. Se encarga de realizar el diagnóstico de las necesidades formativas del profesorado y proponer actividades formativas, así como elaborar los proyectos de formación en centros.
- ETCP (funcionamiento y organización similar a los centros de primaria e infantil)
- Tutoría (funcionamiento y organización similar a los centros de primaria e infantil)

### **C. Comentario**

Debiera incluir el propósito explícito o implícito que se aprecia en la norma en cuestión y valoración sobre sus repercusiones en la autonomía de los centros o en la reducción de las desigualdades...

Este Decreto nace para regular la organización y funcionamiento de los centros docentes públicos de infantil, primaria y especial, a raíz de los cambios que supone la LOE y la LEA y que dejan obsoleto el Decreto homónimo anterior, que databa de 1997. En tanto que la LOE y el presente decreto nacen en un mismo periodo político y formulados por el mismo partido (PSOE) parece

que este decreto se formula desde el espíritu de las políticas y normas de rango superior que la preceden.

Los propósitos que se declara cubrir en el preámbulo son: 1) respaldar la labor del profesorado a través de medidas de protección de sus derechos, asistencia jurídica, psicológica y presunción de veracidad ante la Administración educativa; 2) posibilitar el ejercicio de la autonomía de los centros, permitiéndoles decidir los criterios en la designación de los responsables de las estructuras asociadas a los órganos de gobierno y coordinación docente **como medida que permita mejorar el éxito escolar, “entendida la calidad desde la equidad”**; 3) fomentar la cultura de la evaluación, la calidad e innovación educativa y la rendición de cuentas; 4) atribución de mayores competencias a los directores/as; 5) actualización de las normas de convivencia; 6) refuerzo del papel de las familias que se plasma en el establecimiento de compromisos educativos y de convivencia.

La participación del alumnado en la organización y funcionamiento del centro queda significativamente mermada al reducirla a la representación de los delegados/as en primaria y de los delegados y representantes en el consejo escolar en secundaria.

Debemos contextualizar esto en el marco de un aula de infantil, primaria o secundaria. Sin una cuidada, respetada y estudiada manera de comunicación y colaboración con los delegados y representantes del alumnado, y sin crear espacios de comunicación entre alumnado, termina siendo baladí el cauce, único, de participación que deja el decreto.

Es representativa y significativa la diferencia entre los cauces de participación que se dejan para alumnado de infantil y primaria respecto a los de secundaria. En radical oposición a lo que plantea, entre otros, Francesco Tonucci, parece que los niños/as no estuviesen preparados para participar y compartir sus necesidades e inquietudes en relación a la escuela. Al menos el decreto de primaria (328/2010) manifiesta pocas intenciones por hacerlo al no dejar ningún espacio efectivo de participación, a diferencia del decreto de secundaria (327/2010) que deja algunos espacios más, por ejemplo, en el consejo escolar.

Por otro lado, la participación de las familias queda regulada y su espacio protegido. Sin embargo, este es limitado, pues se reduce a que las familias deben ser “oídas” e informadas sobre el proceso educativo de sus hijos/as. El único espacio efectivo de participación en órganos decisorios es a través del representante en el Consejo Escolar. En este caso sucede algo similar a lo que encontrábamos con el alumnado: la falta de espacios de comunicación con los representantes (algo común en las escuelas) hace que esta participación no pueda considerarse efectiva. En una línea



similar, las AMPAS pueden colaborar con las actividades y gestión del centro, pero en última instancia, no participan de ningún órgano de decisión o coordinación (a excepción del representante que tienen en el consejo escolar). Además, esta participación en el consejo escolar se reduce tanto en la norma como, especialmente, en la cultura y práctica escolar a la votación para su aprobación si procede de determinadas decisiones del centro. Esta votación alude a aspectos de “democracia formal”, que desdeña los espacios de comunicación, así como la creación compartida y colaborativa en la toma de decisiones y proyectos.

Tal como se regula (y conocemos en nuestra experiencia como maestro, así como en el estudio de caso del proyecto) el plan de centro, y en particular el PE, se configura como un documento estructural de la organización y funcionamiento del centro, define las líneas de actuación, los objetivos y las vías de coordinación. Por tanto, la autonomía con la que se formule este documento será determinante en la autonomía de gestión, organización y práctica docente del centro.

Tanto el PE como el Plan de Convivencia (que forma parte del PE) al terminar el articulado que lo regula, concluyen con la misma coletilla: *podrán realizar sugerencias y aportaciones el profesorado, el personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria y las asociaciones de padres y madres del alumnado*. No tienen capacidad de decisión, ni profesorado ni personal de administración y servicios, ni familias que no formen parte del consejo escolar. La participación se queda en: (1) el derecho a realizar sugerencias; (2) la participación de los representantes en el consejo escolar cuyo principal cauce es la competencia para aprobar el plan de centro. No obstante, esta aprobación se hace mediante votación, siempre por mayoría de votos, lo cual, nuevamente, no significa que haya un proceso democrático de participación, construcción colaborativa o que sean escuchadas las voces de todos los miembros de la comunidad. En ambas situaciones, las posibilidades de participación quedan dependientes de los espacios de comunicación y diálogo que se establezcan, y con ello de la predisposición de la dirección para crearlos y escucharlos. Pero en ningún caso son espacios de participación creados o promovidos desde la normativa y, en última instancia, desde las políticas educativas.

Sí es competente, en cambio, el Consejo Escolar para aprobar los presupuestos y cuentas anuales del centro. Las cuestiones para plantearse en este sentido son: ¿es posible un diálogo sobre estas cuentas y a qué servicios pedagógicos obedecen los gastos? ¿o se reduce la aprobación a una cuestión técnico-administrativa? ¿qué posibilidades de participación tienen los miembros del Consejo Escolar más allá de la aprobación de estos? ¿Los miembros de la comunidad educativa tienen acceso a la información y posibilidades de participación a través de sus representantes en el

consejo escolar? Los cauces creados hacen que se trate de una participación más formal y garantista, que efectiva (algo que hemos podido comprobar en el estudio de caso y nuestra propia experiencia docente).

En relación con las competencias del equipo directivo, en la descripción de la norma establecíamos 6 ítems, que se pueden agrupar en tres funciones principales: 1) relación burocrático-administrativa con la consejería; 2) velar por el buen funcionamiento del centro, siendo el cauce principal la elaboración del plan de centro; 3) velar por el cumplimiento de los acuerdos de los órganos de gobierno y coordinación. Nos detenemos en estas tres funciones con algo más de detalle:

### **1. Relación burocrático-administrativa con la consejería**

En primer lugar, una de las principales funciones que se le asigna al equipo directivo es responder a toda demanda administrativo-burocrática que le solicite la administración. La documentación que solicita la consejería a los centros es, por norma, elevada y realizada generalmente desde la inspección educativa. En este sentido, para comprender el alcance de esta competencia de la dirección en la práctica docente, es necesario indagar en la Orden de 19 de julio de 2019, por la que se establece el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2019-2023 (en adelante “orden de inspección”). La inspección, de alguna manera, trata de promover y vigilar que se cumplan los intereses de la administración. Por tanto, podríamos entender esta orden como una suerte de declaración de intenciones de las políticas educativas, cuáles son sus intereses y perspectiva educativa.

En el preámbulo de la orden de inspección 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.*

La promoción de un enfoque técnico, asumimos, está pensada desde la eficiencia como valor último. Lo que es lo mismo, 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.*

*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.*

*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.***

Estos aspectos de la orden de inspección guardan una importante relación con la vida de los centros docentes en que realizamos los estudios de caso. Y es que vivimos como esta perspectiva técnica 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) por dos motivos: 1) al cargar de tareas burocráticas al profesorado y en especial al equipo directivo; 2) la escuela se estructura de acuerdo al modelo posfordista, esto es, la escuela debe rendir cuentas de manera que se adecúe a la normativa y esta, en gran medida, se refiere a los resultados finales. 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 (a través de evaluaciones externas, selectividad, informes, etc.) a llegar a unos resultados finales que en ningún momento han decidido.

## **2. Velar por el buen funcionamiento del centro, siendo el cauce principal la elaboración del plan de centro.**

El equipo directivo, como hemos visto anteriormente, es el encargado de crear el marco educativo y de gestión a través de la elaboración del plan de centro. En este proceso, como veíamos, participa la comunidad educativa, aunque sus funciones son limitadas.

Esta competencia del equipo directivo se concreta en alguna de las funciones que se le asigna a la dirección (art. 70):

- Dirigir las actividades del centro
- Ejercer la dirección pedagógica y facilitar un clima de colaboración entre el profesorado
- Favorecer la convivencia en el centro
- Impulsar la colaboración con las familias
- Impulsar las evaluaciones internas del centro
- Nombrar a los tutores y tutoras de grupo

### **3. Velar por el cumplimiento de los acuerdos de los órganos de gobierno y coordinación**

Esta última función requiere una aclaración. Pues tal como acabamos de ver en el punto anterior, la dirección es la responsable de la elaboración del plan de centro, que crea el marco en el que los órganos de gobierno y coordinación pueden tomar decisiones. Es decir, las decisiones y acuerdos de estos órganos quedan acotadas a los márgenes que establezca previamente el equipo directivo. Posteriormente, será el propio equipo directivo quien se encargue de velar por el cumplimiento de dichos acuerdos. De una manera más metafórica que comparativa, podríamos decir que no hay separación de poderes: el equipo directivo ostenta el poder legislativo y el judicial del centro. El equipo directivo crea el marco normativo en que se pueden tomar decisiones por parte de los órganos de coordinación y gobierno, y también se encarga de que estos acuerdos se cumplan.

Este contexto se ve reforzado por las funciones que se le asignan a la dirección, entre las que se establece (art. 70):

- Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes
- Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro
- Ejercer la potestad disciplinaria de acuerdo a lo establecido en esta misma norma

Este último punto se regula en el art. 71, que otorga potestad disciplinaria a la dirección, así como en la orden de 2 de agosto de 2011, por la que se regula el procedimiento para el ejercicio de la potestad disciplinaria de los directores y directoras de los centros públicos de educación no universitaria. Esta orden establece que la dirección es competente para el ejercicio de la potestad disciplinaria respecto del personal al servicio de la Junta de Andalucía que presta servicios en su centro, en los siguientes casos:

- a) El incumplimiento injustificado del horario de trabajo hasta un máximo de nueve horas al mes.

- b) La falta de asistencia injustificada en un día.
- c) El incumplimiento de los deberes y obligaciones, siempre que no deban ser calificados como falta grave

En el análisis que realizamos de la orden 2 de agosto de 2011 indicamos que:

Los dos primeros obedecen a cuestiones de obligaciones estrictamente laborales. Sin embargo, el tercero alude a cuestiones profesionales cuya tipicidad no queda precisada. Queda así un cierto margen para la interpretación de la dirección, el uso que quiera hacer de esta norma y la relación de control que establezca o no del personal del centro.

Existe, por tanto, un reducido margen de interpretación de la norma que puede conducir a la dirección a ejercer un control que pueda confundir lo laboral, con lo pedagógico y la práctica docente. Sin embargo, esta es una lectura parcial, en tanto que se analiza únicamente esta norma. Parece necesario contextualizar esto en el marco normativo general de la escuela y en relación con la práctica docente y la cultura escolar de cada centro. Es en este contexto, en el que esta norma puede llegar a complementar determinadas relaciones con la dirección que mermen la autonomía pedagógica y el bienestar laboral del profesorado, al poder convertirse en arma arrojadiza (insistimos, si el resto del contexto acompaña también a ello) contra profesorado discrepante con la dirección.

Al mismo tiempo, es una norma que ayuda a controlar y con ello garantizar el cumplimiento de las obligaciones del profesorado. Se trata, desde la perspectiva que marca esta norma, de una vía sancionadora. Nuevamente, es necesario estudiar esto en el contexto normativo general, pues existen otras vías a través de incentivos y de formación que buscan también este objetivo de cumplimiento y buen hacer de los deberes y obligaciones del profesorado.

En este contexto la participación de la comunidad educativa queda sesgada y dependiente de la voluntad del equipo directivo por incluir sus perspectivas e inquietudes en las decisiones relevantes y que afecten a la vida del centro.

\*\*\*

Valorando estas tres funciones en conjunto, podríamos concluir que el equipo directivo se encarga de: 1) la rendición de cuentas ante la administración educativa; 2) ejercer el liderazgo pedagógico, una tarea mermada por la alta carga burocrática a la que se ve sometido; 3) la coordinación pedagógica que en parte se termina convirtiendo, por la manera centralizada en que se estructura, en formas de control.

### **3.3. Procedimiento para el ejercicio de la potestad disciplinaria de los directores y directoras.** Guadalupe Calvo García y Rosa Vázquez Recio. Universidad de Cádiz. Diego Martín Alonso. Universidad de Málaga.

#### **A. Identificación del documento:**

1. Comunidad Autónoma: Comunidad Autónoma Andaluza
2. Denominación de la norma o documento y rango normativo: ORDEN de 2 de agosto de 2011, por la que se regula el procedimiento para el ejercicio de la potestad disciplinaria de los directores y directoras de los centros públicos de educación no universitaria.
3. Fecha de publicación (boletín oficial de la Comunidad o edición...): BOJA, 19-08-2011.
4. Ámbitos de interés a los que afecta, como una especie de "palabras clave". **D**(irección-liderazgo); **D**(isciplina); **P**(articipación); **T** (condiciones de trabajo-autonomía profesorado).

#### **B. Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión**

Reseñar brevemente principales elementos de interés desde la perspectiva estudiada (cambios en las políticas educativas en relación con la puesta en práctica de documentos internacionales o leyes orgánicas estatales), diferenciando los distintos campos de interés (en su caso, conviene remitir al artículo o apartado correspondiente de la norma analizada).

Esta orden viene a regular y concretar los procedimientos a seguir por la dirección de centros docentes públicos en el ejercicio de la potestad disciplinaria que le atribuye el artículo 132.5 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Esta Ley establece que la dirección es competente para el ejercicio de la potestad disciplinaria respecto del personal al servicio de la Junta de Andalucía que presta servicios en su centro, en los siguientes casos:

- a) El incumplimiento injustificado del horario de trabajo hasta un máximo de nueve horas al mes.
- b) La falta de asistencia injustificada en un día.
- c) El incumplimiento de los deberes y obligaciones, siempre que no deban ser calificados como falta grave. (art 4. de la Orden)

Por tanto, sin ahondar en cuestiones burocrático-administrativas, esta norma establece los procedimientos (plazos de recusación, personal encargado de cada tarea, etc.) para que el proceso pueda garantizar los principios de legalidad y tipicidad de las faltas y sanciones, de irretroactividad

de las disposiciones sancionadoras no favorables, de retroactividad de las favorables a la persona presuntamente infractora, de proporcionalidad, culpabilidad y de presunción de inocencia.

### **C. Comentario**

Debiera incluir el propósito explícito o implícito que se aprecia en la norma en cuestión y valoración sobre su repercusión en la autonomía de los centros o en la reducción de las desigualdades...

Como se expone en el apartado anterior, al ser una regulación de potestades establecidas en una norma de rango superior (LEA), esta norma tiene un marcado carácter burocrático-administrativo, esto es, trata de garantizar el principio de legalidad del proceso que regula.

Esta norma, junto con el artículo 132 de la LEA, dan potestad a la dirección para sancionar y, por tanto, ejercer un mayor control en relación a tres aspectos: 1) el incumplimiento parcial del horario de trabajo; 2) la falta de asistencia injustificada; 3) incumplimiento de obligaciones que no se califiquen como graves.

Los dos primeros obedecen a cuestiones de obligaciones estrictamente laborales. Sin embargo, el tercero alude a cuestiones profesionales cuya tipicidad no queda precisada. Queda así un cierto margen para la interpretación de la dirección, el uso que quiera hacer de esta norma y la relación de control que establezca o no del personal del centro.

Llama la atención el término que se emplea: imposición. No se le restaría importancia si en lugar de “imposición” se emplease el término “establecimiento”, por ejemplo. Vincular imposición a dirección, y en particular al director o a la directora es una manera de marcar y definir dónde y quién tiene el poder, y no tanto la autoridad. En este caso, no sería tanto la autoridad, en su sentido originario, palabra latina “augere”, que no implica subordinación ni imposición, sino poder que sí mantiene vínculo con la imposición. Tal manera de entender el procedimiento disciplinario choca con ese carácter democrático que se le otorga a los centros educativos. Viene a ser esa combinación, de “democracia autoritaria” (en este caso autoritaria referida a autoritarismo y no a autoridad).

Existe, por tanto, un margen de interpretación de la norma que puede conducir a la dirección a ejercer un control que pueda confundir lo laboral, con lo pedagógico y la práctica docente. Sin embargo, esta es una lectura parcial, en tanto que se analiza únicamente esta norma. Parece necesario contextualizar esto en el marco normativo general de la escuela y en relación con la práctica docente y la cultura escolar de cada centro. Es en este contexto, en el que esta norma puede llegar a complementar determinadas relaciones con la dirección que mermen la autonomía pedagógica y el bienestar laboral del profesorado, al poder convertirse en arma arrojadiza (insisto, si el resto del contexto acompaña también a ello) contra profesorado discrepante con la dirección.

Al mismo tiempo, es una norma que ayuda a controlar y con ello garantizar el cumplimiento de las obligaciones del profesorado. Se trata, desde la perspectiva que marca esta norma, de una vía sancionadora. Nuevamente, es necesario estudiar esto en el contexto normativo general, pues existen otras vías a través de incentivos y de formación que buscan también este objetivo de cumplimiento y buen hacer de los deberes y obligaciones del profesorado. El estudio debería abrirse, en este punto, en ahondar en qué medida priorizan estas vías desde la administración y que forma adoptan en la experiencia del profesorado: ¿su práctica docente se mueve por la búsqueda de incentivos económicos? ¿en qué medida? ¿la formación de profesorado impulsada desde la administración permite la construcción de modos de vivir el oficio docente desde la vocación? ¿o se actúa desde el deber para evitar posibles sanciones?

### **3.4. Procedimiento de selección de Directoras y Directores de Residencias Escolares** procedimiento de selección de Directoras y Directores de Residencias Escolares. Guadalupe Calvo García y Rosa Vázquez Recio. Universidad de Cádiz.

#### **A. Identificación del documento:**

1. Comunidad Autónoma: Comunidad Autónoma Andaluza
2. Denominación de la norma o documento y rango normativo: ORDEN de 23 de abril de 2013, por la que se regula el procedimiento de selección de Directoras y Directores de Residencias Escolares, se establece el baremo a aplicar en dicha selección y se aprueba el calendario específico para la selección de Directoras y Directores para el curso 2013-2014
3. Fecha de publicación (boletín oficial de la Comunidad o edición...): BOJA, 06-05-2013.
4. Ámbitos de interés a los que afecta, como una especie de "palabras clave": **D**(irección-liderazgo)

#### **B. Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión**

Reseñar brevemente principales elementos de interés desde la perspectiva estudiada (cambios en las políticas educativas en relación con la puesta en práctica de documentos internacionales o leyes orgánicas estatales), diferenciando los distintos campos de interés (en su caso, conviene remitir al artículo o apartado correspondiente de la norma analizada).

- Proceso de Selección de Directoras y Directores de Residencias Escolares.



- Persigue, sobre todo, mejorar “lo relativo a la constitución, composición y régimen de funcionamiento de la Comisión Provincial de Selección” que es la que tiene que llevar a cabo el proceso de selección de los directores y las directoras.

- Establece el baremo a aplicar

- Indica la composición de la Comisión Provincial de Selección, como miembros de pleno derecho (art 5): a) La persona que tenga atribuida la Inspección de referencia. b) Dos personas que ejerzan la dirección de centros docentes que escolaricen alumnado de la residencia escolar cuya dirección sea objeto de selección. c) Tres personas de la residencia cuya dirección sea objeto de selección, elegida por el Consejo de Residencia correspondiente de entre sus miembros.

### **C. Comentario**

Debiera incluir el propósito explícito o implícito que se aprecia en la norma en cuestión y valoración sobre sus repercusiones en la autonomía de los centros o en la reducción de las desigualdades...

Pueden concurrir docentes funcionarios de carreras con al menos 5 años en activo, a quienes no se les solicita ningún mérito específico relativos a las residencias escolares. Las realidades a las que van dirigidas son diferentes a las de los centros educativos. “Las residencias escolares existentes son centros públicos que acogen en régimen de familia sustitutoria a aquellos alumnos y alumnas que cursan estudios postobligatorios fuera de su lugar de origen o aquellos otros de enseñanzas obligatorias, cuyas situaciones personales o familiares así lo aconsejan” (Artículo 120.1 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía)

En el Decreto 54/2012, de 6 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Residencias Escolares de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se refiere a la dirección en términos “puesto de carácter singular «Director de residencia escolar»” (Disposición transitoria segunda. Equipos directivos). Si es singular parece que se desmarca de lo que puede ser un director o directora de centros educativos.

## **3.5. Características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva.** Diego Martín Alonso. Universidad de Málaga.

### **A. Identificación del documento:**

1. Ámbito estatal. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

2. Denominación de la norma o documento y rango normativo. Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.
3. Fecha de publicación (boletín oficial de la Comunidad o edición...). BOE 270, 07/11/2014
4. Ámbitos de interés a los que afecta, como una especie de "palabras clave". ¿Emplear unas siglas comunes? Por ejemplo: **D**(irección-liderazgo); **FP** (formación permanente).

### **B. Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión**

Reseñar brevemente principales elementos de interés desde la perspectiva estudiada (cambios en las políticas educativas en relación con la puesta en práctica de documentos internacionales o leyes orgánicas estatales), diferenciando los distintos campos de interés (en su caso, conviene remitir al artículo o apartado correspondiente de la norma analizada).

Esta norma tiene como propósito regular las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva que la LOMCE establece como requisito para acceder a puestos de dirección de centros docentes públicos.

Establece las características generales de los cursos de formación y actualización:

- Tendrán una parte teórica y otra práctica, incluyendo la elaboración de un proyecto de dirección.
- Duración mínima: 120 horas los de formación y 60 los de actualización
- Tienen validez indefinida y en todo el territorio nacional (tanto los realizados por el ministerio, como por las administraciones de cada comunidad)
- Deben ser impartidos y evaluados por personal del cuerpo de inspectores, directores de centros docentes, PDI universitario y personal funcionario del ministerio o las administraciones educativas de las comunidades

En su anexo I establece las competencias a las que deben orientarse los cursos de formación y actualización:

1. La adquisición de las competencias genéricas permitirá el desarrollo de las siguientes habilidades:
  - a) Habilidades de liderazgo y fomento del trabajo en equipo.
  - b) Habilidades de motivación.

- c) Habilidades para la gestión de la información y la toma de decisiones.
- d) Habilidades de comunicación.
- e) Habilidades para la gestión de conflictos y la convivencia.
- f) Habilidades para la organización, gestión y coordinación de un centro docente.
- g) Habilidades de dirección estratégica: planificación, implementación y evaluación de planes y proyectos.
- h) Habilidades de control y supervisión.
- i) Habilidades para la gestión del cambio y la innovación.

2. La adquisición de las competencias específicas permitirá el desarrollo de las siguientes habilidades y sus conocimientos teóricos:

- a) El marco normativo aplicable a los centros docentes.
- b) El uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- c) La gestión administrativa y económica.
- d) La dirección y gestión de los recursos humanos.
- e) La gestión de documentos institucionales.
- f) La organización de tiempos y espacios.
- g) La participación de la comunidad educativa y la promoción de la imagen externa.
- h) La gestión institucional.
- i) La evaluación, los planes de mejora y el fomento de la calidad del centro.

Además, en el anexo II establece los 6 módulos obligatorios que deben tener los cursos de formación:

- Módulo I. Marco normativo aplicable a los centros docentes.
- Módulo II. Organización y gestión de centros docentes
- Módulo III. Gestión de los recursos del centro docente
- Módulo IV. Factores clave para una dirección eficaz.
- Módulo V. Rendición de cuentas y calidad educativa

- Módulo VI. Proyecto de dirección.

### **C. Comentario**

Debiera incluir el propósito explícito o implícito que se aprecia en la norma en cuestión y valoración sobre su repercusión en la autonomía de los centros o en la reducción de las desigualdades...

En este marco, la LOMCE modifica el artículo 134.1 de la LOE, y exige como requisito para participar en las convocatorias de dirección de centros la realización de cursos de formación y actualización. El propósito que declaran la LOMCE y, en especial, este Real Decreto es potenciar la función directiva para lograr los cambios propuestos

a través de un sistema de certificación previa de competencias para acceder al puesto. El objetivo de la formación previa requerida es dotar al futuro director o directora de las capacidades necesarias para desempeñar su puesto con eficiencia y eficacia.

La regulación que hace de los cursos de formación es, en tanto que norma básica, demasiado genérica para poder entrever su concreción en la práctica docente. Sin embargo, sí atisbamos a señalar algunas cuestiones, teniendo en cuenta el marco político en el que se plantea. Tal como señalan distintos estudios, con los cambios introducidos por la LOMCE se cede un mayor protagonismo y capacidad de decisión a la dirección sobre el resto de la comunidad educativa. La imposición como requisito para la función directiva de realización de cursos de formación es consecuente con este mayor peso que se le da a la dirección. Sin embargo, no parece suficiente. El curso de formación se establece con una duración mínima de 120 horas y se establecen 6 módulos obligatorios, de los cuales solo 2 están directamente relacionados con la dirección pedagógica (IV y VI), por lo que la formación en gestión y dirección del proyecto educativo que se exige y promueve queda reducida a unos márgenes estrechos.

Esto no parece casual pues, como decíamos, la norma entiende que la calidad educativa es la “mejora de los resultados” y que estos se logran a partir de la inclusión de modelos de gestión privados. Muchos de los cambios de la LOMCE van en esta línea. Al contrario, aquellos destinados a una formación más profunda en cuestiones pedagógicas parecen insignificantes (no hace falta regularlos, pues la competición por conseguir la “mejor oferta educativa y resultados” hará que los directores y docentes se formen en función de las demandas de las familias, del mercado). En ese sentido encontramos representativo y significativo que el curso de formación para la dirección, y en especial la dedicación a cuestiones pedagógicas, tenga una duración mínima.

### **3.6. Procedimiento para la selección, nombramiento, evaluación, formación y reconocimiento de los directores y las directoras.** Guadalupe Calvo García y Rosa Vázquez Recio. Universidad de Cádiz. Diego Martín Alonso. Universidad de Málaga.

#### **A. Identificación del documento:**

1. Comunidad Autónoma: Comunidad Autónoma Andaluza
2. Denominación de la norma o documento y rango normativo: 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.
3. Fecha de publicación (boletín oficial de la Comunidad o edición...): BOJA, 191, 4 de octubre de 2017
4. Ámbitos de interés a los que afecta, como una especie de "palabras clave". ¿Emplear unas siglas comunes? Por ejemplo: **D**(irección-liderazgo); **P**(articipación); **A**(dministración), **A**(utonomía)

#### **B. Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión**

Reseñar brevemente principales elementos de interés desde la perspectiva estudiada (**cambios en las políticas educativas en relación con la puesta en práctica de documentos internacionales o leyes orgánicas estatales**), diferenciando los distintos campos de interés (en su caso, conviene remitir al artículo o apartado correspondiente de la norma analizada).

La norma, como dice en su propio preámbulo, se formula para derogar la norma anterior de selección de dirección y adaptar el proceso a los cambios que introduce la LOMCE en su título V, tanto sobre las competencias de la dirección como los requisitos para participar en el proceso selectivo.

- Decreto 59/2007 (ya analizado)

- Selección, nombramiento, evaluación, formación y reconocimiento de los directores y las directoras (Capítulo II)

- Desempeño eficaz de la función directiva.

- El incremento de la autonomía de los centros docentes exige, a su vez, mayores competencias para su adecuada gestión

- Ejercicio de su liderazgo educativo resultado: profesionalización creciente en el ejercicio de la dirección y comporta el desarrollo de habilidades y capacidades específicas, distintas de las docentes.
- La dirección de un centro docente: referencia y modelo para la comunidad
- Dimensión del liderazgo educativo implica también la adquisición de competencias para elaborar y comunicar la visión estratégica de la institución que se dirige, proponiendo objetivos comunes y estableciendo acuerdos en torno a ellos que involucren a toda la comunidad educativa del centro. Para ello, es necesario que el director o la directora reconozca las oportunidades e identifique y potencie las competencias de los miembros de los equipos del centro, fomentando su desarrollo profesional, evaluando los progresos conseguidos, gestionando adecuadamente los recursos disponibles e incrementando la capacidad de respuesta del centro a través de la dinamización y la formación de la comunidad”.
- El éxito educativo está directamente relacionado con la organización y la dirección de un centro docente.
- Dirección profesionalizada, eficaz y centrada en la mejora de los procesos (éxito)
- Criterios de selección: proyecto de dirección el 50% de la puntuación total que pueda obtenerse y el 50% restante, a los méritos académicos y profesionales (en la Orden de 2017 establece 35% y 15%). Para valorar los méritos, debe haber alcanzado un 50%.
- Proyecto de dirección: “dicho proyecto de dirección, se prestará especial atención al conocimiento del centro docente y de su entorno, así como a las estrategias de intervención y a los objetivos y finalidades que se pretenden lograr mediante la aplicación y desarrollo del mismo”(Art 5. 2.).
- Comisión de Evaluación: REPRESENTANTES DEL CENTRO DOCENTE: 2 representantes del profesorado (elección claustro del profesorado, elegibles los representantes del profesorado en el Consejo Escolar); 2 Elección de los representantes del Consejo Escolar (todos los miembros del Consejo Escolar, menos el alumnado de los dos primeros cursos de la ESO). REPRESENTANTES DE LA ADMINISTRACIÓN: 1 inspector/ inspectora de educación (Zona); 1 director/directora de otro centro docente público, preferentemente de la misma enseñanza y zona educativa; 2 funcionarios/as de cualquiera de los diferentes cuerpos docentes designados, preferentemente, entre los asesores y asesoras de formación del centro del profesorado de la zona y los miembros de los Equipos de Orientación Educativa de la zona; 1 profesor/a designado, preferentemente, entre los miembros del Claustro de Profesorado del centro docente.

- El alumnado de los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria que forme parte del Consejo Escolar del centro, no podrá participar en la selección o cese del director.

- La inspectora o el inspector de educación tendrá la presidencia de la comisión y su voto servirá para el desempate. De secretario/a el profesor/a designado por la Administración.

-Evaluación del ejercicio de la dirección (CAPÍTULO IV): Comisión de Evaluación (Art 15).

-Evaluación: analizar el desarrollo de la función directiva, así como estimular y apoyar la mejora de su práctica, y tiene carácter continuo.

- Valoración: informe del inspector/a; memoria de autoevaluación del director/a; acta del Consejo Escolar con la valoración.

- Aspectos que se valoran: a) Grado de consecución de los objetivos del proyecto de dirección, en su caso, y del Plan de Centro. b) Dirección pedagógica, funcionamiento de los órganos de coordinación docente y estrategias aplicadas y resultados obtenidos en la mejora de los rendimientos escolares. c) Planificación, organización y funcionamiento del centro; gestión de los recursos materiales. d) Coordinación del equipo directivo, gestión del personal del centro y medidas que favorezcan la participación y cooperación del mismo. e) Medidas encaminadas a potenciar la participación de las familias, a la mejora de la calidad y la equidad de la educación en el centro, a la mejora de la convivencia, a la atención a la diversidad del alumnado y a la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. f) Funcionamiento de los órganos colegiados y grado de cumplimiento de los acuerdos adoptados. g) Potenciación de la innovación, la formación y los planes de mejora. Integración de las tecnologías en las tareas educativas y en la gestión del centro. h) Relaciones con los distintos sectores de la comunidad educativa, así como con instituciones, organismos y agentes del entorno. i) Colaboración con los órganos de la Administración educativa. j) Impulso de los procesos de evaluación interna del centro y colaboración en otros procesos de evaluación.

-Formación y apoyo para la función directiva (CAPITULO V). La Consejería competente en materia de educación organizará, convocará y realizará cursos de formación y de actualización de competencias directivas. Adquisición /actualización de competencias (regulado por el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre).

### **C. Comentario**

Debiera incluir el propósito explícito o implícito que se aprecia en la norma en cuestión y valoración sobre sus repercusiones en la autonomía de los centros o en la reducción de las desigualdades...

En su preámbulo señala que los cambios, además de adaptarse a la LOMCE, también se dirigen a adaptarse a “los nuevos retos y exigencias a los que se enfrenta la dirección de los centros docentes”. Esto significa la promoción del “liderazgo” en la dirección, es decir,

la adquisición de competencias para elaborar y comunicar la visión estratégica de la institución que se dirige, proponiendo objetivos comunes y estableciendo acuerdos en torno a ellos que involucren a toda la comunidad educativa del centro. Para ello, es necesario que el director o la directora reconozca las oportunidades e identifique y potencie las competencias de los miembros de los equipos del centro, fomentando su desarrollo profesional, evaluando los progresos conseguidos, gestionando adecuadamente los recursos disponibles e incrementando la capacidad de respuesta del centro a través de la dinamización y la formación de la comunidad.

Es interesante el contraste que plantea en su preámbulo con el Decreto 59/2007 al que sustituye la norma que estamos analizando. El Decreto 59/2007, declara buscar procesos de participación con la comunidad educativa en el proceso selectivo de la dirección y, con ello, de la elaboración del plan de centro. En concreto, dice buscar procesos que favorezcan

el acceso a la dirección de las personas más cualificadas y las mejor valoradas por la comunidad educativa para desarrollar un proyecto basado en la participación de todos los sectores, en el conocimiento del propio centro docente y su entorno, de su realidad social, económica, cultural y laboral y en la consecución de los objetivos educativos que se proponga

El proceso de selección viene arropado por el claro reforzamiento de la función directiva, y especialmente del director o directora; la atribución de numerosas funciones, siendo el máximo responsable (no hay una responsabilidad compartida o que se construye de manera colaborativa). Ello se evidencia en el carácter unipersonal del éxito educativo del centro, pues queda blindado para la dirección del centro. Se entiende así que en ese éxito el resto de la comunidad no tiene un papel principal, y al mismo nivel (aunque las tareas sean diferentes, y lo son). El sentido compartido del proyecto se diluye, quedando concentrado en las manos de la dirección. Un éxito que depende de la profesionalización y eficacia. Cuando mayor sea esa profesionalización, parece el éxito está garantizado. Para ello es clave la formación de los equipos directivos. Se deduce, al mismo tiempo, que si la profesionalización es el distintivo para la consecución del éxito, dicha formación debe ser



profesionalizante, con el perfil ajustado a los criterios y maneras de entender la dirección por parte de la Administración.

Los representantes de la Administración son designados, si bien solo se dice explícitamente de funcionarios/as y docente del centro.

La formación está también en manos de la administración en la medida que es la que va a determinar esa formación (tanto en su forma como en el contenido). Competencias directivas frente a las funciones de la dirección (a diferencia de lo que antes se regulaba).

Se evidencia el poder de la Administración sobre el proceso de selección.

El apoyo que ofrece la Administración durante el ejercicio es un apoyo técnico. La profesionalización técnica es la que garantiza el éxito.

Claramente incide de manera desfavorable y negativa en la autonomía de centro y en la participación democrática

### **3.7. Procedimiento para la selección y el nombramiento de los directores y las directoras.** Guadalupe Calvo García y Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz. Diego Martín Alonso, Universidad de Málaga

#### **A. Identificación del documento:**

1. Comunidad Autónoma: Comunidad Autónoma Andaluza
2. Denominación de la norma o documento y rango normativo: *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.*
3. Fecha de publicación (boletín oficial de la Comunidad o edición...): BOJA, 20-11-2017.
4. Ámbitos de interés a los que afecta, como una especie de "palabras clave". **D**(irección-liderazgo); **P**(articipación), **S**(elección): **A**(dministración); **A**(lumnado)

#### **B. Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión**

Reseñar brevemente principales elementos de interés desde la perspectiva estudiada (cambios en las políticas educativas en relación con la puesta en práctica de documentos internacionales o leyes orgánicas estatales), diferenciando los distintos campos de interés (en su caso, conviene remitir al artículo o apartado correspondiente de la norma analizada).

Regula el procedimiento para la selección y nombramiento de directores y directoras de centros docentes públicos mediante concurso de méritos, de acuerdo con los principios que regula el Decreto 153/2017.

La convocatoria de directores de centro es anual e implica aquellos centros en que el director termine el mandato ese curso, se haya nombrado de manera extraordinaria o en funciones.

Se regula el procedimiento administrativo, siempre en conformidad con la Ley 39/2015 de Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas y el Decreto 153/2017.

El Decreto 153/2017 establece los miembros que componen la comisión de selección de cada centro. Esta orden establece el procedimiento para elegir a los representantes de profesorado y consejo escolar que formarán parte de la comisión. Este procedimiento se hace por votación secreta y directa en una sesión extraordinaria.

- Comisión de Selección (Capítulo III): representantes del profesorado (elección claustro del profesorado, elegibles los representantes del profesorado en el Consejo Escolar); Elección de los representantes del Consejo Escolar (todos los miembros del Consejo Escolar, menos el alumnado de los dos primeros cursos de la ESO)(Art. 10); Designación representantes de la Administración educativa y publicación de la composición de las Comisiones de Selección, una vez recibida la relación de representantes del claustro y Consejo Escolar. La designación se realiza por persona titular de la correspondiente Delegación Territorial.

- Valoración, selección de las candidaturas y nombramiento (Capítulo IV):

Artículo 13. Puntuaciones máximas para la valoración de las candidaturas: 100 puntos, distribuidos: proyecto de dirección máximo, 50 puntos; méritos profesionales, máximo, 35 puntos; y méritos académicos, máximo, 15 puntos. Para que puedan ser valorados los méritos, debe haber alcanzado mínimo 25 puntos en el proyecto.

Se incluye en esta orden el baremo para la valoración del proyecto de dirección. Esta orden funciona como una suerte de rúbrica, con ítems concretos que se pueden valorar con un máximo de 2.5 puntos cada uno, de manera que si se alcanza el total en todos ellos se alcanzaría la puntuación máxima de 50. Los ítems se agrupan en cuatro bloques: 1) conocimiento del centro docente y su entorno; 2) objetivos; 3) estrategias para el desarrollo del proyecto, medidas y líneas de actuación; 4) seguimiento y evaluación. La puntuación total será la media de la que tomen todos los miembros de la comisión.

Los baremos para puntuar la experiencia profesional y académica también se regulan en esta orden. En la experiencia académica se valoran las titulaciones académicas universitarias, así como

publicaciones y cursos de formación docente organizados por universidades o administraciones educativas. Por su parte, en la experiencia profesional se valora toda la experiencia como docente, primando la experiencia en centros públicos, como funcionario, en cargos de dirección, así como el tiempo que se lleve en el centro al que se opta como director/a.

### **C. Comentario**

Debiera incluir el propósito explícito o implícito que se aprecia en la norma en cuestión y valoración sobre sus repercusiones en la autonomía de los centros o en la reducción de las desigualdades...

Una de las cuestiones más reseñables de la orden es que establece un sistema intencionado, pero parcial, de democracia en la elección de los representantes del claustro de profesorado y del consejo escolar. Es intencionadamente democrático en la medida en que se regulan y refuerzan todas las medidas necesarias para una “democracia formal”, esto es, para que el sistema y momento de elección de representantes, aparentemente, lo más libre posible: el voto es directo y secreto. Sin embargo, decimos que el sistema es parcialmente democrático en tanto que no se regulan espacios de diálogo y participación más allá de la votación. Además, como en cualquier sistema de votación, este queda sujeto a la “tiranía” de la mayoría, pues los representantes necesitan quorum en una primera sesión o, en su defecto, ganar por mayoría simple en una segunda sesión. Esto puede generar, como hemos vivido en algún centro, que se generen grupos de docentes o familiares, marginando a otros, con el objetivo de favorecer finalmente al candidato a dirección que se pretenda. Esto es, la elección de representantes se puede terminar convirtiendo en la práctica en elección indirecta del director/a del centro, ganando la convocatoria quien tenga mayores apoyos en el centro (algo que hemos vivido en varios centros) y sin que medie ningún proceso dialógico constructivo y democrático.

Por otro lado, para la valoración del proyecto de dirección, se plantean dos cuestiones. En primer lugar, el baremo, al funcionar a modo de rúbrica, puede dejar fuera aspectos relevantes o sin valorar suficiente aquellos que puedan tener más importancia pedagógica, pues todos tienen la misma puntuación. En segundo lugar, nos cuestionamos sobre la preparación de todos los miembros de la comisión para utilizar esta rúbrica correctamente: ¿conocen todos los miembros del consejo escolar qué medidas pueden ser eficaces en la gestión de los recursos materiales y personales del centro? ¿está capacitado el representante de la administración si el proyecto considera elementos significativos del contexto del centro?

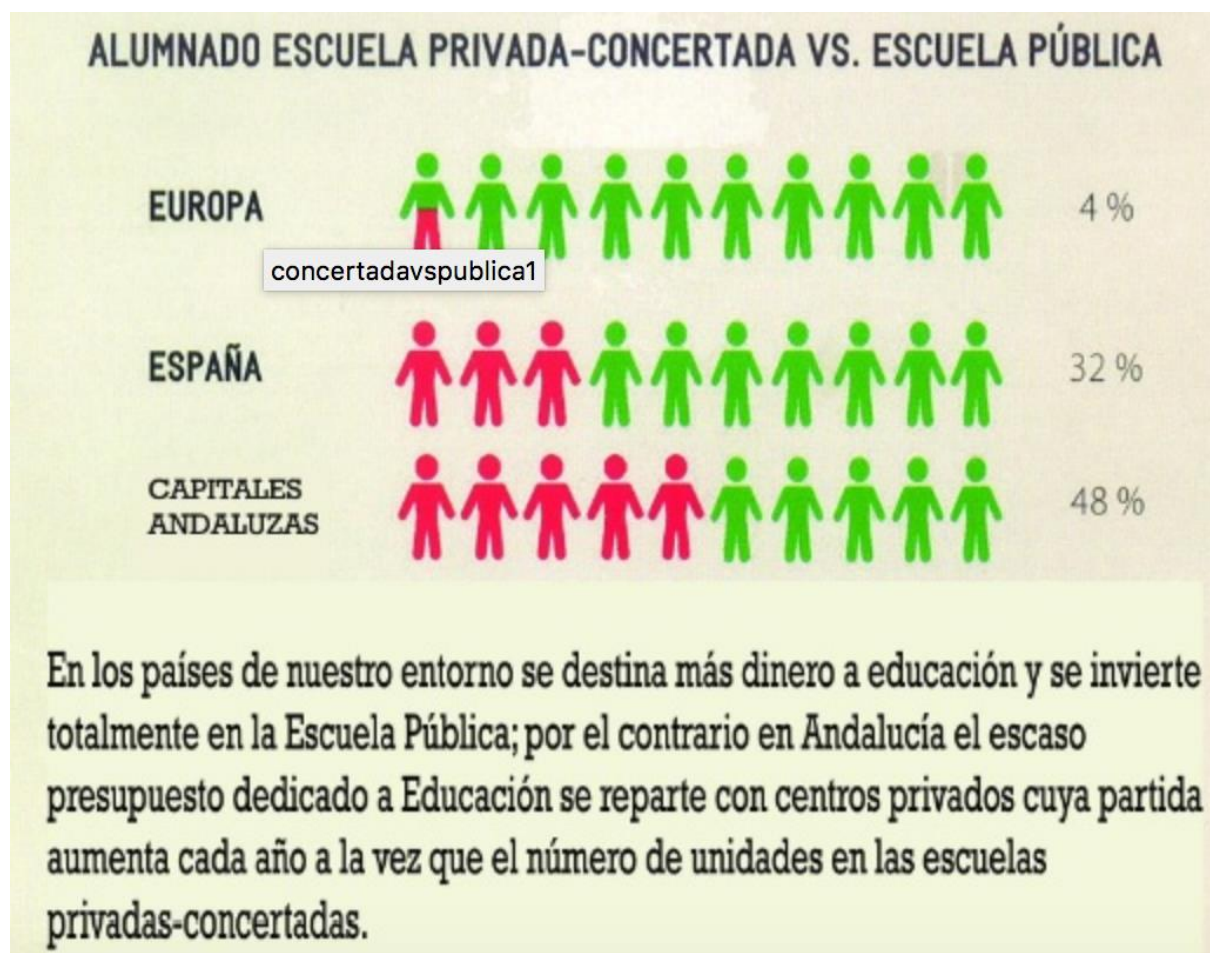
Llama especialmente la atención que los representantes de la Administración se designen una vez se tenga conocimiento de quiénes van a representar a los otros sectores (representantes de

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 abierta 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 exento de micropolítica. La falta de transparencia sobre la designación es una estrategia de poder. La designación es estratégica, pues la administración tiene el privilegio de disfrutar de la información de los representantes del profesorado y del consejo escolar.

Por otra parte, resulta también llamativo excluir al alumnado del primer ciclo de secundaria. Es un modo de decir que no tienen capacidad para participar en este procedo, “aún está falto de criterio y de juicio” para saber a quiénes elegir. Una forma de entender el procedo de participación un tanto sesgada.

Finalmente, el peso de la Administración en la Comisión de Evaluación, y la reducción de representantes del centro.

#### 4. Privatización y escolarización de la educación en Andalucía: análisis documental. Carmen Rodríguez Martínez. Universidad de Málaga.



Fuente: Campaña de CGT, 2014

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 del Partido Popular (conservador) y la aprobación de la llamada Ley Orgánica de Modificación de la LOE de 2020 (LOMLOE), que

modifica la LOE de 2006. 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 2006. Es la misma táctica que aplicó la LOMCE, modificando la LOE de 2006. 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 empezarían 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.

#### **4.1. Análisis de las leyes nacionales y autonómicas ¿Qué cambia y que no cambia en la LOMLOE?**

Existía un gran interés en la comunidad escolar y por todos los partidos políticos de la oposición en derogar aspectos de la LOMCE, ley que iban en la dirección de la privatización, del sistema educativo, la segregación escolar y la falta de participación de la Comunidad Escolar, acentuando un modelo de gestión parecido a una empresa, con un director gerencialista y la competitividad por bandera entre los centros educativos y dentro de ellos. Esto es lo que se ha denominado Nueva Gestión Pública (NPG).

En esta etapa era imprescindible derogar la LOMCE, y todas las medidas que estaban promoviendo la desigualdad y la selección del alumnado: trayectorias desiguales, itinerarios, Programa de Mejora de los Rendimientos Escolares (PMAR) sin posibilidad de promoción; evaluaciones externas, currículos centralizados y estandarizados, limitación de la participación de la comunidad escolar... y así se hizo. Estas medidas son contrarias a la posición que plantearon las organizaciones sociales, los sindicatos y la comunidad escolar. Sin embargo, la LOMLOE también ha mantenido algunas medidas que promueven las clasificaciones del alumnado, como son: la Formación Profesional Básica, la Diversificación curricular que mejoran los PMAR, porque tiene promoción, y los refuerzos y optativas que clasifican al alumnado.

En esta ley encontramos cuestiones favorables en los *principios y exposiciones de motivos* como son los nuevos enfoques que se plantean para el sistema educativo: derechos de la infancia, igualdad de género, desarrollo sostenible, un currículo inclusivo que no discrimine por condiciones o circunstancias personales (art. 1bis), unas escuelas sin segregación, un modelo de evaluación

orientador y formativo... Declaración que no concuerda con el articulado, que no es concreto, o mantiene posiciones en las que no podemos estar de acuerdo.

- *Un currículo con asignaturas y con la clásica ordenación de la estructura del currículo.*

Es necesario quitar los estándares de aprendizaje como plantea la LOMLOE, pero seguimos con un currículo por asignaturas y la clásica ordenación en objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación que no cambian la estructura del currículo. Seguirán mandando las asignaturas por encima de las finalidades educativas.

Cesar Coll y la estructura del currículo: las competencias

Es un currículo que ha quedado desfasado, es cierto que la organización por ciclos vuelve a plantearse en la LOMLOE, pero no es una ley moderna y ha quedado enquistada en el año 2006. Los currículos clásicos por asignaturas, las evaluaciones por objetivos y competencias educativas, con evaluaciones externas que estandarizan la enseñanza seguirán promoviendo una enseñanza memorística y repetitiva que sirve a la domesticación más que a la construcción del pensamiento.

La selección y organización de los contenidos, de los tiempos y espacios en los centros educativos, tiene que respetar los ritmos del alumnado y la autonomía del profesorado. Tienen que ser contenidos con sentido que partan de las finalidades del sistema (o enfoques), siendo los ejes del aprendizaje problemas sociales relevantes que se desarrollen en ámbitos, núcleos temáticos y proyectos de trabajo. No se puede pedir que los centros desarrollen proyectos con un marco legislativo que lo impide.

Los contenidos que forman en una ciudadanía crítica tienen que facilitarse a través de la deliberación de problemas controvertidos que se adapten al contexto del alumnado y a la interpretación global de la sociedad, las instituciones y la vida.

- *Una ley en la que la evaluación no determine el aprendizaje y expulse al alumnado de la escuela.*

La segunda gran contradicción es la evaluación administrativa que debe realizar el alumnado por objetivos de las áreas o materias y el grado de adquisición de las competencias, cuando se habla de una evaluación continua, formativa e integradora, confusión que genera esta propuesta triple. Añaden medidas de atención a la diversidad, de refuerzo, de repetición... que no solucionan el fracaso escolar, solo contribuyen a expulsar al alumnado de las escuelas. Una gran contradicción cuando somos uno de los países en los que más repite el alumnado y hay más fracaso y abandono escolar (datos repetición).

La educación básica debe basarse en la promoción de todo el alumnado y solo en circunstancias excepcionales y, estando de acuerdo la familia y el profesorado, se pueda repetir.

Lo mismo ocurre con las evaluaciones censales anuales con planes de mejora (pruebas de diagnóstico), realizadas por las CCAA (art. 21, 29), la prueba de acceso a la Universidad (art. 38) y las evaluaciones del sistema educativo (art. 143) que se van a realizar al final de las enseñanzas de primaria y de secundaria, con carácter muestral, cada dos años. Ambas centralizan y estandarizan el currículo, sustituimos los estándares de aprendizaje por pruebas que homogeneizan el aprendizaje, y solo crean burocracia en los centros, y una enseñanza reproductiva y memorística basada en las pruebas.

El sistema educativo debe de ser evaluado globalmente, no basándose en los resultados del aprendizaje del alumnado y en las comparaciones entre centros, comunidades y países. El aprendizaje del alumnado debe ser evaluado por el profesorado y por los centros, apoyados por la administración educativa mejorando sus prácticas y proyectos con autonomía y tiempos para poner en marcha sus propuestas.

La rendición de cuentas, autonomía en recursos (financiación) para desarrollar un proyecto que sea convenientemente evaluado y valorado significa darles más recursos a los centros que tienen mejor alumnado. Ponemos a competir a los centros para llevarse al mejor alumnado y se hace extensible a los centros concertados que son los que seleccionan al mejor alumnado, ampliando la brecha.

- *Una ley que garantice el Derecho a la Educación del alumnado*

EL elemento que más contribuye al fracaso y al abandono escolar es la composición social homogénea de los y las estudiantes y a pesar de que en la LOMLOE se hable de evitar la segregación del alumnado por motivos económicos o de otra naturaleza (art. 84.1), han sido las leyes de gobiernos socialistas los que plantean un nuevo sistema de financiación para centros que eran subvencionados y no estaban regularizados (LODE; 1985). Más que ser una solución provisional se convirtió en una extensión de la privatización de la educación. Con la LOGSE (1990) entraron los conciertos con centros privados en la Educación Secundaria Obligatoria, que estaban justificados al menos legalmente, en la normativa básica, porque era una ampliación de la educación de régimen general. Con la LOE (2006) se da autonomía a las Comunidades Autónomas (CCAA) para regular los conciertos, y además se introducen los conciertos en el segundo ciclo de la Educación Infantil (3-6 años), contraria a la legislación básica, en la Disposición adicional primera de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE 8/1985 consolidada) que



declara que los conciertos tienen que ser de niveles obligatorios, gratuitos y no percibir contrapartida económica y en la disposición adicional tercera del Real Decreto del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos (2377/1985) que solo permite los conciertos en niveles no obligatorios si son conciertos singulares que existen con anterioridad a la LOE. Desde 2017 se están introduciendo conciertos educativos con la Formación Profesional, el Bachillerato y también con la Educación Infantil de 0-3 años. Aunque con la LOMLOE no se han puesto límites viendo que ganaban sentencias en varias comunidades de muy dudosa interpretación.

La LOMLOE plantea compensar a los centros que tengan segregación escolar no evitarla (art. 81.1 y 81.2). Promover un sistema educativo en el que el alumnado no este segregado por resultados o capacidades en la educación básica implica aumentar el gasto para la educación pública. Pues gastamos mucho más dinero en el alumnado rico que en el pobre, según UNICEF un 15,8% frente a un 26%. No se evita la segregación escolar, dentro de las escuelas, con grupos de refuerzo, optativas, y programas especiales que no son inclusivos; y entre escuelas, con conciertos que seleccionan del alumnado de forma homogénea por nivel socioeconómico, con la segregación por género o por alumnado extranjero. A esto contribuyen también los modelos de evaluaciones y la repetición escolar.

Según las series de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) el gasto público entre 1992 y 2018 en subvenciones y conciertos ha crecido desde 1600 millones de euros a 6.300 millones, un 300%. En el mismo periodo en la pública crece en un 167,79%. La red pública alcanzó en 2018 los 44.400 millones de euros, un 7,37% menos que la financiación de 2009. Es un crecimiento a dos velocidades, cada vez más desigual para la educación pública. Además Andalucía, Cataluña y Madrid suman el 50% del gasto en subvenciones y conciertos (3.00 mill €).

### ***Consecuencias para la segregación escolar***

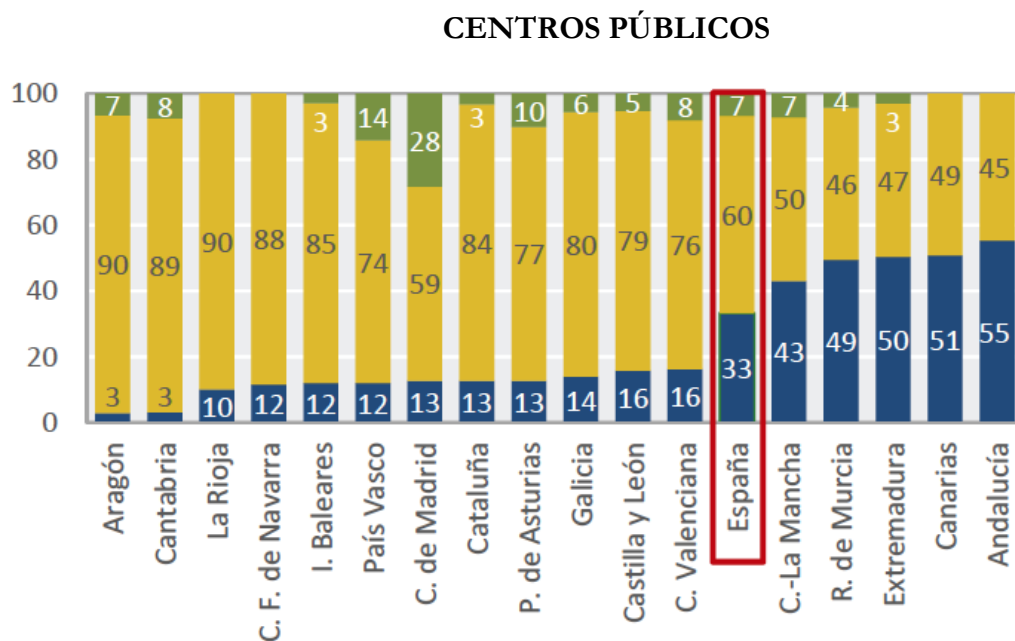
La segregación social también se produce con el alumnado extranjero, según los datos del curso 2017-2018 (MEFP), la educación concertada con un 25% de alumnado no universitario solo tiene 14,9% de alumno extranjero y la educación pública, con un 67,2% de alumnado, recibe un 78,7% de alumnado extranjero.

Con las leyes anteriores LOE (2006) y LOMCE (2013), se ha permitido la financiación de colegios concertados que segregan por sexos, en una vuelta atrás en los derechos conseguidos en la educación de las niñas. La LOMCE justifica la enseñanza diferenciada con un Convenio de la UNESCO del año 1960 (en nuestro país se firma en 1969), que es pre-constitucional, porque nuestra legislación tiene estándares democráticos superiores con respecto a la igualdad entre los

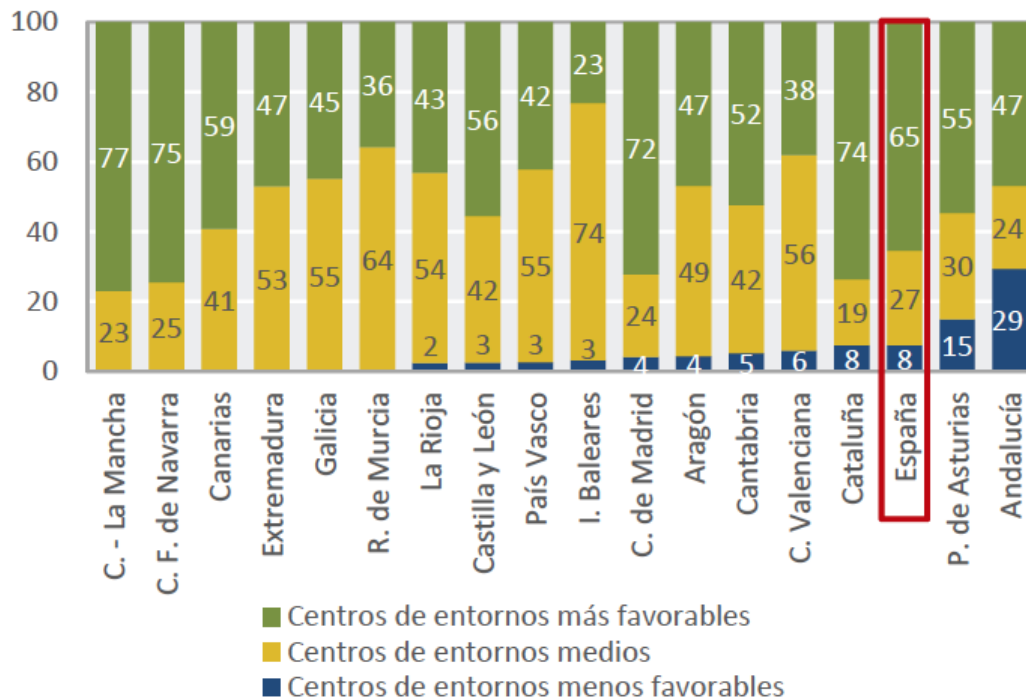
sexos a los que plantea este acuerdo, que se estableció para garantizar la escolarización de las niñas en aquellos países con legislaciones muy restrictivas con respecto a las libertades de las mujeres. La nueva ley (LOMLOE, 2020) no limita con la suficiente claridad la segregación por sexos en centros financiados por el Estado.

Como vemos en el informe realizado por la fundación BBVA (2019), los centros públicos reciben alumnado de entornos socioeconómicos menos favorables que los centros privados, lo que tiene consecuencias para sus rendimientos académicos y las posibilidades de progresar en el sistema educativo.

Gráfica 1. Distribución de los centros por titularidad y entornos socioeconómicos. PISA 2015



## CENTROS PRIVADOS



*Fuente:*

*Fundación BBVA, 2019*

En los centros públicos predomina el alumnado de *entornos medios* (60%) y hasta un tercio de los estudiantes son de entornos *menos favorables*. Los centros privados atienden mayoritariamente a alumnado de entornos *mas favorables* (65%) y apenas a entornos *menos favorables* (8%). Además las diferencias entre Comunidades son muy grandes, alcanzando los centros públicos de Extremadura, Canarias y Andalucía respectivamente del 50% al 55% de alumnado de entornos *menos favorables*.

Las consecuencias de la distribución del alumnado por entornos más o menos favorables es relevante para sus resultados formativos y para ser repetidores como indican las puntuaciones de PISA 2000-2016 (Véase, Fundación BBVA, 2019). El porcentaje del alumnado repetidor antes de los 15 años es mucho mayor en los centros públicos (37%) que en los privados (17,1%).

Para el cumplimiento efectivo de los Derechos de la infancia, de una escuela que promocioe la equidad y para que el alumnado reciba una educación de calidad, independientemente de sus necesidades educativas o de su situación económica, necesitamos reforzar la escuela pública.

Además la concertada en nuestro país tiene la mayor parte de la representación en la Iglesia Católica (un 60%), lo que supone un foco de poder e influencia doctrinal, con un modelo que es reforzado por los partidos coservadores de derechas Partido Popular, Ciudadanos y VOX. De acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), las escuelas no pueden

discriminar al alumnado, favoreciendo a la religión católica sobre otras. EL artículo 36 de la Constitución española, recoge los Derechos de la infancia “especialmente en lo referente a la libertad de conciencia y a la consideración del niño como sujeto de derecho”. Esto quiere decir que no debe existir ningún ideario particular y que no se debe discriminar por religión o creencias, cuando la finalidad de la educación es promover la libertad de las nuevas generaciones. Es necesario denunciar los Acuerdos con el Vaticano de 1979 y el resto de Convenios con las diferentes religiones, la religión debe estar fuera del horario escolar y en igualdad de condiciones.

La LOMLOE modifica ya, para el curso 2020/2021, la **Participación y competencias del Consejo Escolar, Claustro y dirección**. El Consejo Escolar vuelve a ser un órgano de participación y no solo consultivo y la dirección sigue siendo gerencialista pero más participativa y elegida tanto por la Administración como por el Consejo Escolar. Modifica también **la Autonomía de los centros docentes**, que están sujetos a la rendición de cuentas, **la selección de los directores y directoras en centros públicos** y a **la Admisión del alumnado** que como veremos hará cambiar el Decreto de escolarización elaborado por la Comunidad Andaluza.

## 4.2. Privatización y recortes en la educación pública Andaluza

Desde 2013 se ha ido aplicando la LOMCE en Decretos y Ordenes que han desarrollado normativa sobre los currículos, la escolarización y la atención a la diversidad. En Andalucía en concreto la mayoría de la normativa que ha sacado el gobierno del Partido Popular, a partir del año 2019, ha regulado la privatización del sistema educativo, con la

- **Orden** por la que se establecen las normas de las convocatorias para acogerse al régimen de **conciertos educativos** de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional desde el año académico 2021/ 2024/25 (Orden de 16 de Diciembre de 2020).
- **Decreto de escolarización** que regula los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros públicos y concertados para el segundo ciclo de infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato (21/2020 17 de febrero) modificado por el Decreto ley (5/2/2021).
- Y **Proyecto de Decreto por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios escolares complementarios** en los centros docentes privados concertados (en elaboración).

### ***La Privatización en La legislación***

Las leyes autonómicas sobre privatización educativa están siendo reforzadas por una legislación educativa que supone una progresiva privatización de la escuela que a su vez depende de los desarrollos de las leyes nacionales, pero la autonomía que se brinda a las Comunidades Autónomas dan la posibilidad de realizar desarrollos totalmente diferentes.

La LOE de 2006 consiguió que las CC.AA. desarrollaran sus conciertos de forma particular al darles autonomía para hacerlo (art. 116. 4), que la LOMCE de 2013 amplía y la LOMLOE de 2020 mantiene (la ampliación aparece subrayada):

*“Corresponde a las Comunidades Autónomas dictar las normas necesarias para el desarrollo del régimen de conciertos educativos, de acuerdo con lo previsto en el presente artículo y en el marco de lo dispuesto en los artículos 108 y 109. El concierto establecerá los derechos y obligaciones recíprocas en cuanto a régimen económico, duración, prórroga y extinción del mismo, número de unidades escolares concertadas, rendición de cuentas, planes de actuación y adopción de medidas en función de los resultados académicos obtenidos, y demás condiciones, con sujeción a las disposiciones reguladoras del régimen de conciertos.”*

Mientras la cuantía global de los módulos del concierto se fija en los Presupuestos Generales del Estado anualmente, también se establece su ampliación para las CCAA (art. 117 de la LOE, la LOMCE y la LOMLOE) garantizando que la enseñanza se imparta en condiciones de gratuidad, que incluirá: salarios del personal docente y personal de administración y servicios; conservación y mantenimiento de los centros; ejercicio de la función directiva... Como indica Francisco Delgado (Europa Laica, 2020), el costo de esta financiación se dispara año tras año de forma directa (conciertos) e indirecta (becas, exenciones tributarias, apoyo a la formación profesional, etc...).

Además de contar con la participación, en la comisión de la Conferencia Sectorial, de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada concertada para fijar el importe de los módulos en condiciones de gratuidad (disposición adicional 29. 2 de la LOE LOMCE y LOMLOE).

La Ley General de Educación (1970) planteó que la educación, a todos los efectos tendría la consideración de servicio público fundamental (art.3 1), que la LOCE (2002) quita y la LOE (2006) rescata. Pero el artículo 108.4 de la LOE (que también recogen la LOMCE y la LOMLOE) añadirá que: “la prestación de servicio público de la educación se realizará, a través de los centros públicos y privados concertados”. Este artículo se ha utilizado para equiparar los centros públicos y privados concertados, de tal forma, que cuando las familias han querido que sus hijos o hijas vayan a un centro público y han demandado una plaza han perdido las sentencias en los juzgados.

La LOE, como comentamos abre los conciertos educativos en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), siempre que ofrezca enseñanzas declaradas gratuitas y que satisfagan necesidades de escolarización (art. 116.1). Incluye un ciclo que no es obligatorio en el régimen de conciertos y que se mantendrá en la LOMCE y la LOMLOE. Esto nos hace suponer que también puede extenderse la concertación al primer ciclo de infantil (0-3 años) al declararlo como gratuita por el actual gobierno.

Desde el año 2017 se están extendiendo los conciertos a la educación post-obligatoria del Bachillerato y Formación Profesional, a pesar de que la LODE de 1985, solo permite la concertación en aquellos centros subvencionados con anterioridad a la promulgación de esta ley que denominará como centros singulares. Comunidades Autónomas como el País Vasco (Decreto 293/1987), Navarra (Ley Foral 11/1998) e Islas Baleares (Decreto, 22/2007) tenían legislación para concertar centros de post-obligatoria, pero fue la Orden del Ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo y Montojo (Orden ECD71008/2016, de 3 de noviembre), el que plantea desde la Administración del Estado el acceso a conciertos de Formación Profesional y Bachillerato, en las normas para la aplicación del régimen de conciertos educativos a partir del curso académico 2017/2018 en las ciudades de Ceuta y Melilla. Esto hará que se dispare la concertación de las enseñanzas de post-obligatoria en distintas Comunidades Autónomas: **Andalucía** (Orden 30 de diciembre de 2016 y Orden de 16 de diciembre de 2020), **Castilla y León** (EDU/1071/2016 de 21 de diciembre), **Valencia** (Decreto 6/2017, de 20 de enero) **Murcia** (Orden 30 de marzo de 2017), Extremadura (Decreto 67/2017 de 23 de mayo), **La Rioja** (Orden EDU/89/2018, de 20 de diciembre) y **Madrid** (Decreto 31/2019 de 9 de abril) . El interés fundamental está en los ciclos formativos porque se cuenta con pocos puestos escolares y falta de inversión económica y más adelante en la elección de centro. Madrid también había puesto el Cheque-Bachillerato en 2018.

No se está teniendo en cuenta el Reglamento de la normativa básica en la disposición adicional tercera, que indica con suma claridad: que son centros singulares aquellos que tienen conciertos con antelación a la LODE (1985); y la Disposición adicional quinta que declara que los conciertos están solo para la educación básica. En la Disposición adicional primera del Reglamento básico de conciertos educativos (RD 2377/1985) también indica que tienen que ser niveles obligatorios y gratuitos y sin percibir contraprestación económica.

Se utiliza además el art. 116.7 de la LOMLOE (2020) para justificar la existencia de conciertos nuevos en post-obligatoria, cuando el artículo dice: “El concierto para las enseñanzas post-obligatorias tendrá carácter singular”, que indica que hay centros que excepcionalmente y por estar

subvencionados con anterioridad a la LODE (1985) han adquirido este carácter. La denominación de carácter singular a un centro de Bachillerato o Formación Profesional no es lo que le otorga el concierto, sino que destaca que son centros excepcionales por las características incluidas en los Reglamentos básicos de conciertos<sup>6</sup>.

Sin embargo, el fallo del Tribunal Superior de Justicia de la Región Murcia (TSJRM), ante el recurso que presentan seis sindicatos: Anpe, CCOO, UGT, Sindicato Independiente de Docentes, CSI-CSIF y la Intersindical, en contra de la concertación en post-obligatoria, respalda la legalidad de los conciertos educativos aprobados en marzo de 2017 por el gobierno murciano para los cursos comprendidos entre el 2017-2018 y el 2022-2023. En su argumentación considera que la Consejería de Educación no crea ni autoriza nuevas unidades educativas porque los centros siguen siendo los mismos y ya venían funcionando en cursos anteriores, aunque lo estaban haciendo en contra de la normativa básica porque en Murcia no había centros singulares, como indica la Organización de Titulares de Centros Concertados de Bachillerato en España<sup>7</sup>.

Además los centros singulares se crean en 1970, no en 1985, como suele achacarse al PSOE, la mayoría de los centros singulares estaban incluso antes que los públicos, el partido socialista solo cambio el sistema de financiación (García Simón, 2020).

Este es el sentido de muchas sentencias que son interpretadas de una forma ideológica, además de responder a una cierta ambigüedad en la interpretación que se ha ido extendiendo en el artículo 27 de la Constitución. A pesar de esto la propia jurisprudencia destacó en la Audiencia Nacional en 1984, que la libertad de enseñanza y la libre elección de centro no comporta una correlativa obligación estatal de financiar centros privados. Fueron las organizaciones de la Iglesia católica en diciembre de 1983 encabezadas por la CONCAPA las que reclamaron la financiación de la enseñanza privada católica, junto a la permanencia de la religión en el currículo (Delgado, 2021). Sin financiación no hay posibilidad de elección en igualdad, pero también es discutible porque no todos los centros privados son financiados.

El Tribunal Constitucional en la sentencia 86/1985, de 10 de julio, dictada por su Sala Segunda dice:

---

<sup>6</sup> Vs. por ejemplo: art. 4, Orden de 16 de diciembre de 2020 de Andalucía y art. 5.2., Orden 30 de marzo de 2017 de Murcia.

<sup>7</sup> Vs Página Web <http://aesece.es/página.php?p=menuwebcontenido&id=4> (visitado el 28 de julio de 2018) en Enrique García Simón Blog: Privados con concierto en etapas obligatorias: lo singular como normal. <http://algoquedecir.blogspot.com/2017/08/privados-con-concierto-en-etapas-no.html> (Revisado el 2 de noviembre de 2020).

“(…) siendo del todo claro que el derecho a la educación –a la educación gratuita en la enseñanza básica—no comprende el derecho a la gratuidad educativa en cualesquiera centros privados, porque los recursos públicos no han de acudir, incondicionalmente, allá donde vayan las preferencias individuales”.

La sentencia del Tribunal Supremo del 14 de octubre de 2020 (3138/2020) marcará un antes y un después sobre la doble red de centros creando jurisprudencia, al desestimar dos recursos de la Generalitat Valenciana a una sentencia del Tribunal Superior de Justicia Valenciano (TSJCV) en el 2018. Obliga a mantener el concierto a las unidades de Bachillerato de dos colegios privados, el Pilar de Valencia y la Salle de Paterna, a pesar de no ser estos tramos de educación obligatoria, considera que al optar por conciertos el gobierno lo equipara a las normativas generales de la educación obligatoria. En esta sentencia, además, reafirma el blindaje al colegio San Juan Bosco de Morón de la Frontera (Sevilla) en 2016, que la Junta de Andalucía había decidido no renovar. Amplía esta renovación de forma automática y sin posibilidad de revisión.

Después de convertirse la financiación pública de los centros privados de Régimen General en un derecho, para unas medidas que eran temporales porque no existían suficientes centros escolares, ahora convierten la red pública en subsidiaria de la privada. Si la administración no puede cerrar unidades y centros concertados, la única solución es el cierre de unidades y centros de la educación pública. Según la Vicepresidenta Valenciana, Mónica Oltra, es poco razonable cerrar unidades públicas y estar pagando conciertos innecesarios, no es razonable ni sigue criterios de eficacia. Pidió un cambio estatal legislativo para terminar con esta situación, que como vemos no se ha conseguido.

### ***La Privatización en los datos de Andalucía***

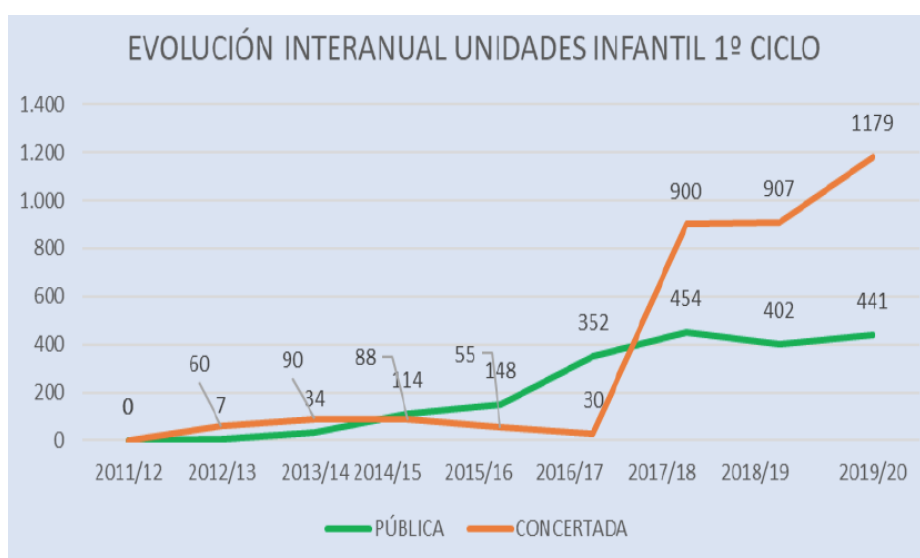
En Andalucía la enseñanza es mayoritariamente pública y los centros concertados representan más de un 25% de las escuelas o institutos en la comunidad. Durante mucho tiempo el acuerdo fue el de estabilizar los conciertos y ampliar la enseñanza pública buscando la equidad del sistema escolar. La proporción que había que guardar era de un 80% para la educación pública y un 20% para la privada concertada, cuestión que defienden diferentes sindicatos como CCOO, cuyo secretario general de la Federación de Enseñanza en Andalucía vuelve a recordar que se rompe el equilibrio, que su organización sitúa en un progresivo aumento de la educación privada, con lo que seguimos la ruta marcada por la educación madrileña. CCOO, Ustea, CGT y UGT se oponen a que siga creciendo la enseñanza concertada, defendiendo un modelo de escuela pública, aunque para UGT será un modelo mixto de defensa también de los trabajadores de la concertada.



Como observa el sindicato CGT, en su informe sobre “*La educación pública en cifras. Balance de una década 2009-2019*”, el descenso de la población en Andalucía ha servido, junto a la crisis de 2008 para que se produzca un aumento en los concertados, mientras se disminuían las unidades en la educación pública.

La educación concertada desde 2009 está en ascenso, mientras que la pública no ha dejado de perder unidades.

*Gráfico 2: Evolución interanual de unidades de infantil de primer ciclo*

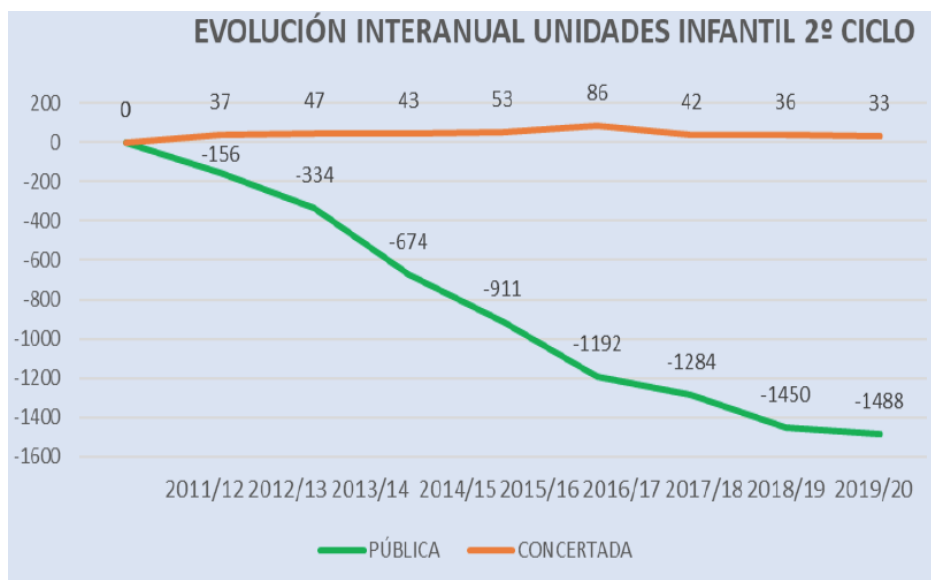


*Fuente: FASE-CGT (2019)*

En infantil de 0-3 años las unidades en la educación pública han subido desde el curso 2011/12 hasta 2019/20 en 441, mientras en la educación privada subieron en 1179. Hay un freno en el desarrollo de la educación infantil pública de 0-3 años, mientras se pisa el acelerador en la educación privada.

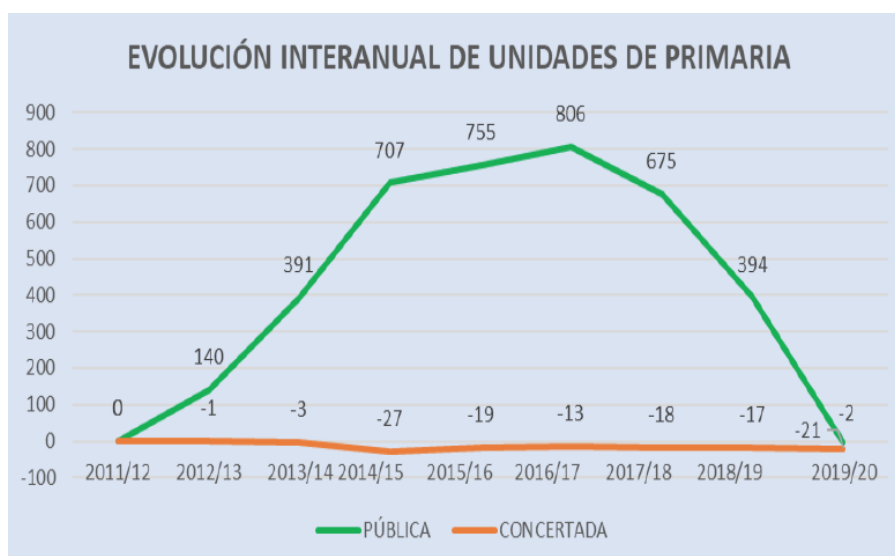
Desde el año 2017 el Decreto Ley 1/2017 de 28 de marzo establece un sistema de subvenciones directas a las familias y desaparece el sistema de convenios específicos que existía con anterioridad. Esto rearma la educación privada que desde el año 2017 aumenta en 1149 unidades y la educación pública solo en 89. El 92,8% de las unidades que se crean en los tres últimos cursos se han adjudicado a empresas privadas.

*Gráfico 3: Evolución interanual de unidades de infantil segundo ciclo*



Fuente: FASE-CGT (2019)

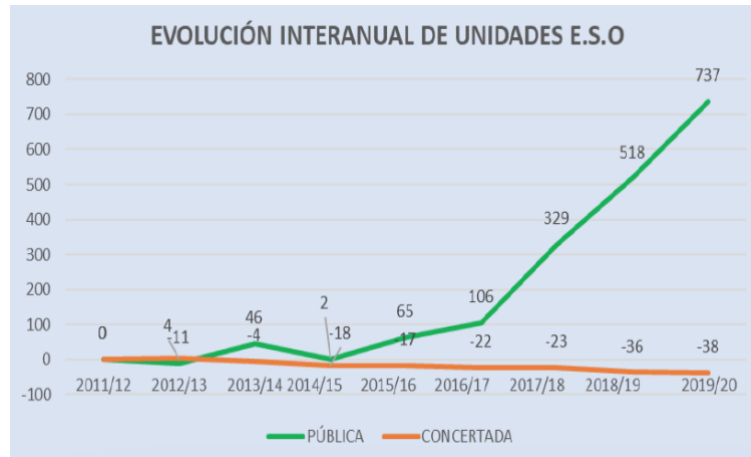
Gráfico 4: Evolución interanual de unidades de primaria



Fuente: FASE-CGT (2019)

Si sumamos las unidades perdidas en Educación Infantil de 2º ciclo y primaria desde el año 2011 son 2.557 unidades que han desaparecido justo en los cursos donde hay un descenso del alumnado, hasta primaria.

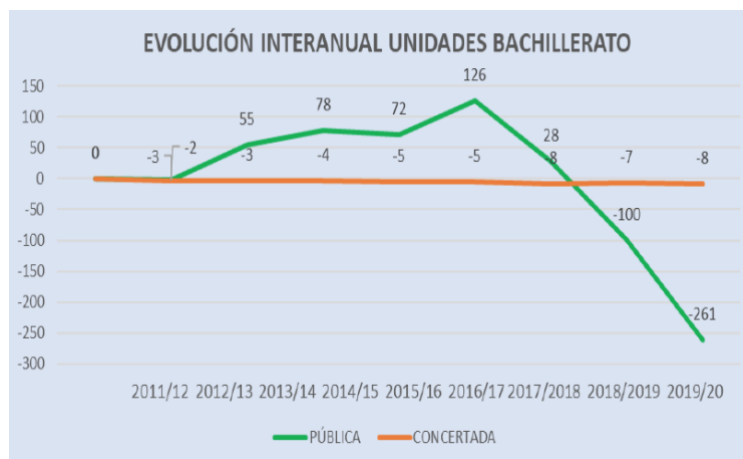
Gráfico 5: Evolución interanual de unidades de bachillerato



*Fuente: FASE-CGT (2019)*

Secundaria es la única etapa en la que se produce una subida de alumnado desde 2018 habiendo 10.000 niños y niñas más en este grupo de edad. Las unidades públicas suben en 672 unidades y los centros privados concertados se mantienen. Cuando llegue el descenso demográfico a la secundaria y el alumnado que ocupa plazas en centros concertados ¿Qué ocurrirá? Lo lógico sería que no cerraran unidades de la educación pública para abrir unidades en la concertada, es un despropósito, una pérdida de eficacia, un crecimiento de la desigualdad entre centros y una selección del alumnado.

*Gráfico 6: Evolución interanual de unidades de bachillerato*



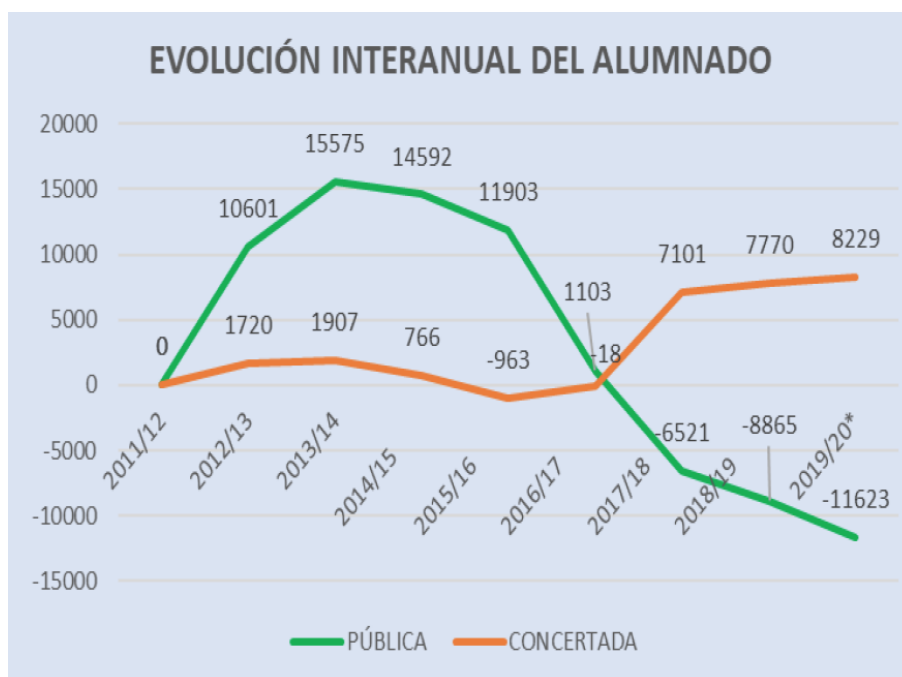
*Fuente: FASE-CGT (2019)*

En Bachillerato, además, llama la atención el descenso a partir del curso 2017/18 en 387 unidades, sin que existan motivos demográficos. Mientras en la concertada en estos mismos cursos se han ganado 15 unidades más. Que con la nueva orden de conciertos del 16 de diciembre de 2020, aumentará, tanto en Bachillerato como en Formación Profesional de Grado Medio y Superior.

Como observa el sindicato CGT en su informe, el descenso de la población en Andalucía ha servido, junto a la crisis de 2008 para que se produzca un aumento en los conciertos, mientras se disminuían las unidades en la educación pública.

La evolución de las matrículas del alumnado y del profesorado en enseñanzas de Régimen General en la educación concertada está en ascenso, mientras que en la educación pública están bajando. Esto sin extenderse todavía el descenso demográfico a las enseñanzas de secundaria y sin aplicarse el nuevo Decreto de concertada pos-obligatoria y el Decreto de escolarización.

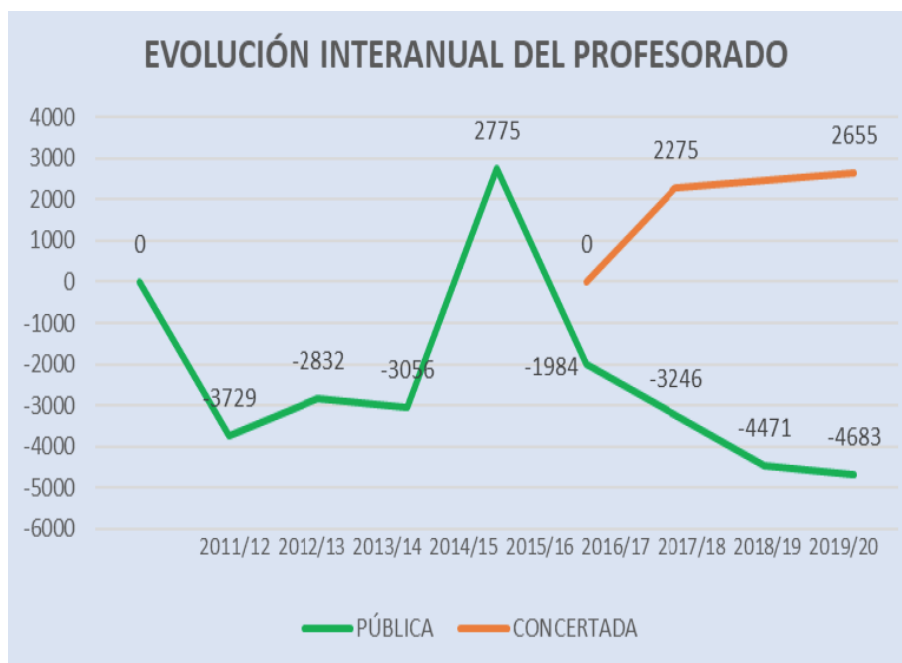
*Gráfico 7: Evolución interanual del alumnado en educación pública y concertada*



*Fuente: FASE-CGT (2019)*

En los últimos nueve años, desde 2011, la educación pública pierde 11.623 alumnos y alumnas matriculados en la pública, aunque el descenso demográfico empieza en el curso 2018/2019. En el mismo periodo la educación privada concertada gana 8.229 alumnos.

*Gráfico 8: Evolución interanual del profesorado en educación pública y concertada*



*Fuente: FASE-CGT (2019)*

Desde el año 2011 al 2019, se han perdido 4.683 docentes en la enseñanza pública de Régimen General. El descenso empieza a ocurrir en el curso 2013/14, pero los años más significativos han sido desde el 2015 al 2019 donde se han perdido 7.458 unidades. El 82% de este profesorado es de la especialidad de primaria.

En la educación concertada no hay una serie completa de datos, pero sí se puede afirmar que en los tres últimos años se han incrementado los y las docentes en 2.655, en estos mismos años en la enseñanza pública se han perdido 2699 profesores y profesoras. Esto nos hace observar un trasvase de profesorado de la enseñanza pública a la privada.

### ***2.3. La privatización en capitales de provincia y municipios grandes***

El sindicato de Ustea destaca que no solo se cierran unidades de educación pública, sino que para el próximo curso la concertada atenderá a más del 50% de alumnado en algunas capitales de provincia y ciudades intermedias como Cádiz, Granada, Málaga, barrios de Sevilla y Córdoba, de Antequera, Baena, Ubeda, pues la concertada no atiende a las zonas rurales donde el gasto de instalar un colegio para poca población es mayor.

Granada capital es el caso más claro, según el informe de CGT (2019)<sup>8</sup>, donde el 60% del alumnado está matriculado en centros concertados, seguida de Cádiz. El resto de capitales supera el 30% en

<sup>8</sup> “Estudio de la red Andaluza”. Federación Andaluza de Sindicatos-CGT. Aula Digital libre. [www.aulalibre.es](http://www.aulalibre.es)

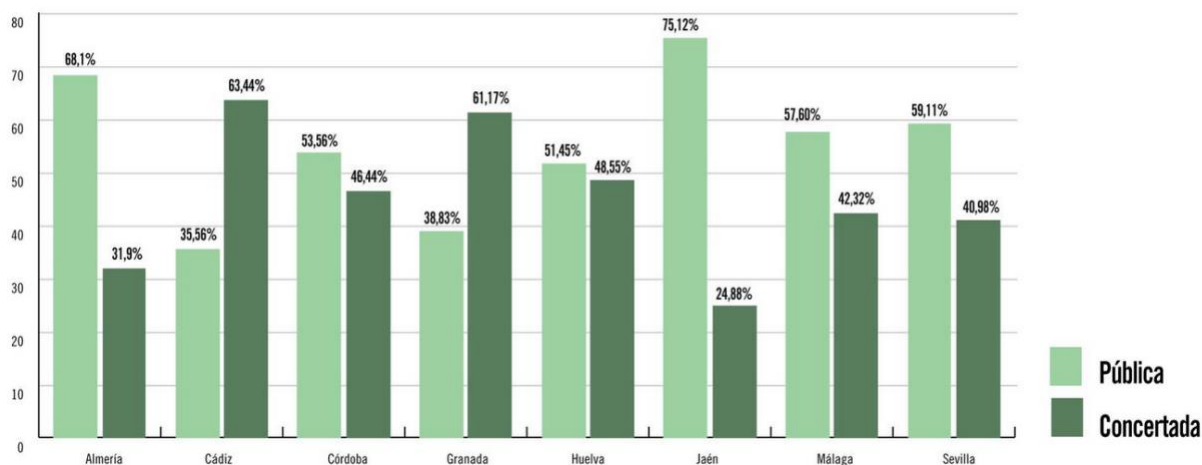
Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, y en algunos casos el 40%, como es el caso de Sevilla, Córdoba, Huelva y Málaga.

Como indica Nacho Contel, Secretario de Acción Sindical de CGT, la educación concertada está en ascenso desde hace ocho o nueve años, de hecho el partido socialista se comprometió a no cerrar unidades en la concertada durante seis años, mientras en las zonas rurales la educación pública sigue siendo mayoritaria. Esto conduce a que se cierren unidades en las ciudades o pueblos más poblados con una situación ventajosa para la escuela concertada para captar más alumnos y alumnas. Según los que la mayoría de los sindicatos indica, lo que más encarece el servicio público es la atención al medio rural, donde la concertada no está.

Observamos el porcentaje de educación pública y privada en las capitales de provincia en Educación Infantil (3-6), Educación Primaria y Educación Secundaria.

*Gráfico 9: Porcentaje en educación pública y concertada en capitales de provincia de Andalucía en Educación Infantil. Curso 2017.2018*

## **Pública y concertada en Educación Infantil**



*Gráfico 10: Porcentaje en educación pública y concertada en capitales de provincia de Andalucía en Educación Primaria. Curso 2017-2018*

## Pública y concertada en Educación Primaria

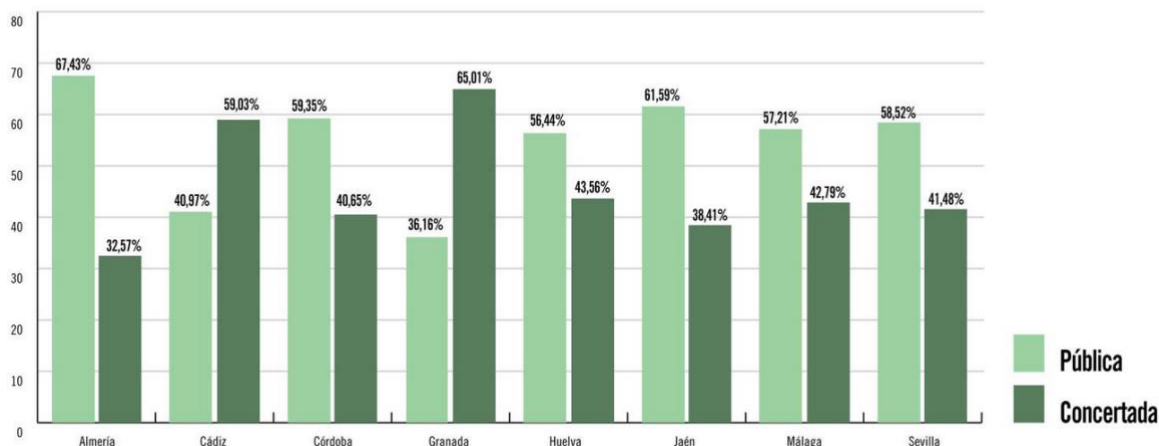
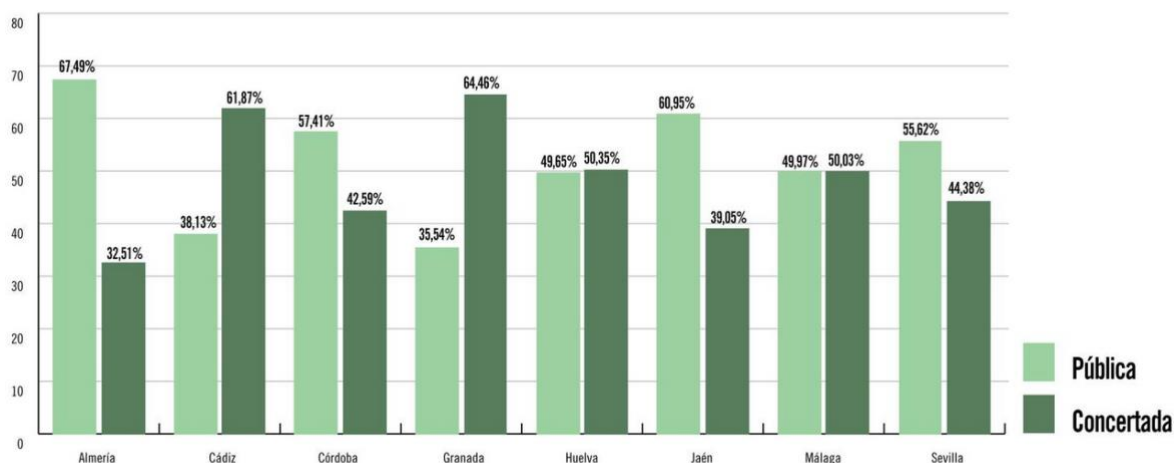


Gráfico 11: Porcentaje en educación pública y concertada en capitales de provincia de Andalucía en Educación Secundaria. Curso 2017-2018

## Pública y concertada en Educación Secundaria



Enseñanza pública y concertada en Andalucía (2019)

Fuente: CGT (2019)

Gráficos: Granada, Ciudad de la Concertada. El Salto(23/ 07/2019)

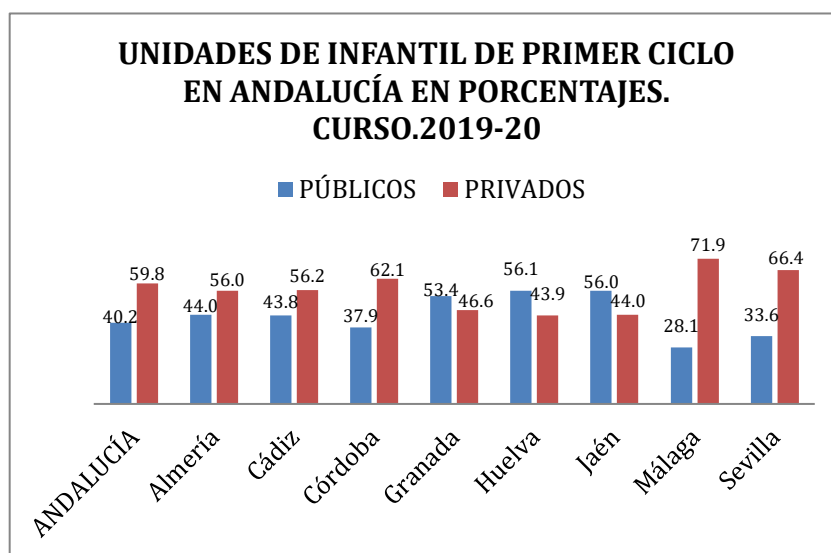
A juicio de CGT, se produce una segregación del alumnado, propiciado porque los centros privados eligen a los estudiantes. Según Ustea, tratan de generar grupos lo más homogéneos posibles, eliminando la pluralidad y la diversidad. Desde FAMPA (Federación de Asociaciones de Madres y Padres de alumnos), Olga Leralta, plantea que el único modelo que garantiza la cohesión

social es la educación pública, con alumnado de diferentes orígenes y clases sociales, donde está presente la diversidad cultural, de renta y sexual (Cinca, El Salto, 23/07/2019).

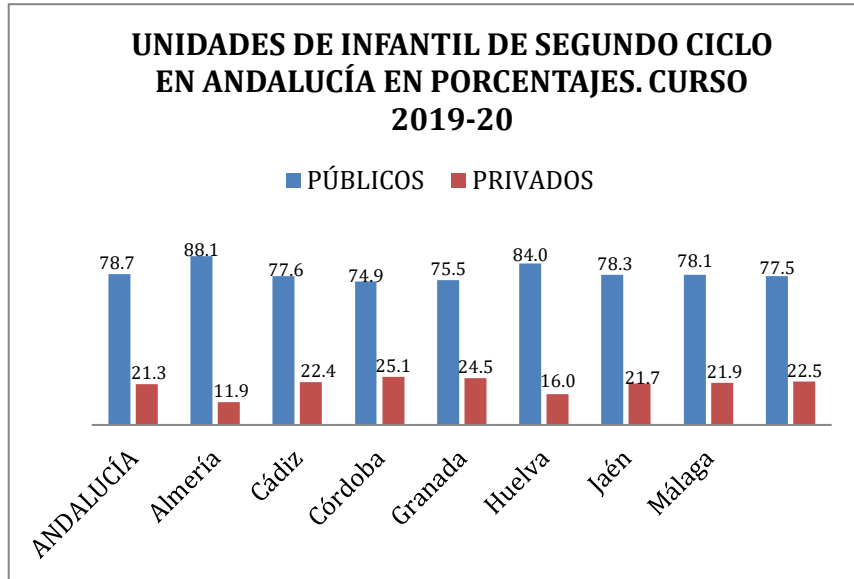
“No tenemos capacidad de elección, hay zonas donde las familias quieren llevar a sus hijos a la pública, pero se tendrían que desplazar a otro lado porque no hay en su entorno. Han ido cerrando líneas y vivimos la consecuencia de ese recorte de la oferta que se deriva de la concertada” (Opus cit. p. 3).

Para Ustea la preferencia por unos centros u otros no siempre está condicionada por el carácter público o concertado, pero somete a la educación a la ley de la oferta y la demanda que propicia un criterio mercantilista, donde vendedor y comprador buscan maximizar sus oportunidades y participan de criterios de segregación escolar (Idem.)

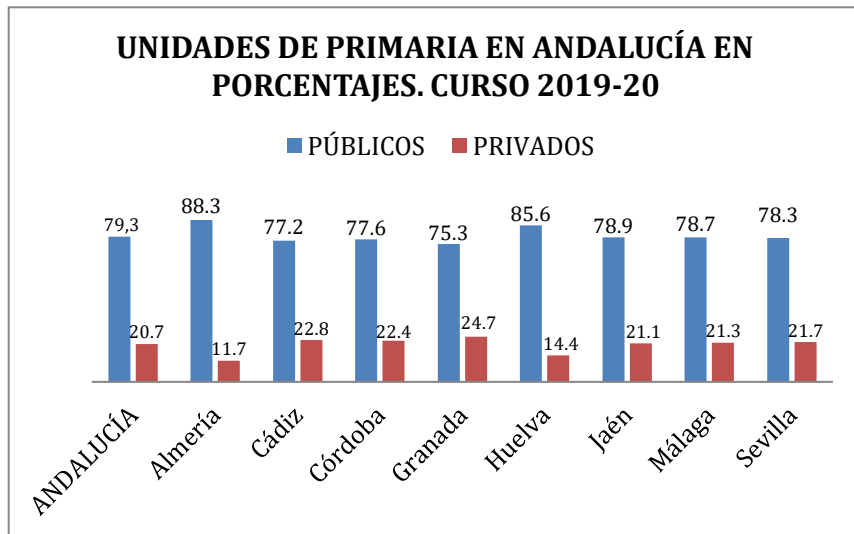
Veamos en los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) la comparación público, privada concertada entre, las capitales de provincia de las gráficas anteriores, y las provincias completas, donde la mayoría están cercanas a la proporción 79% pública, 21% privada-concertada. Con la excepción de la Educación Infantil de primer ciclo que está en la proporción, 40% pública, 60% privada-concertada.

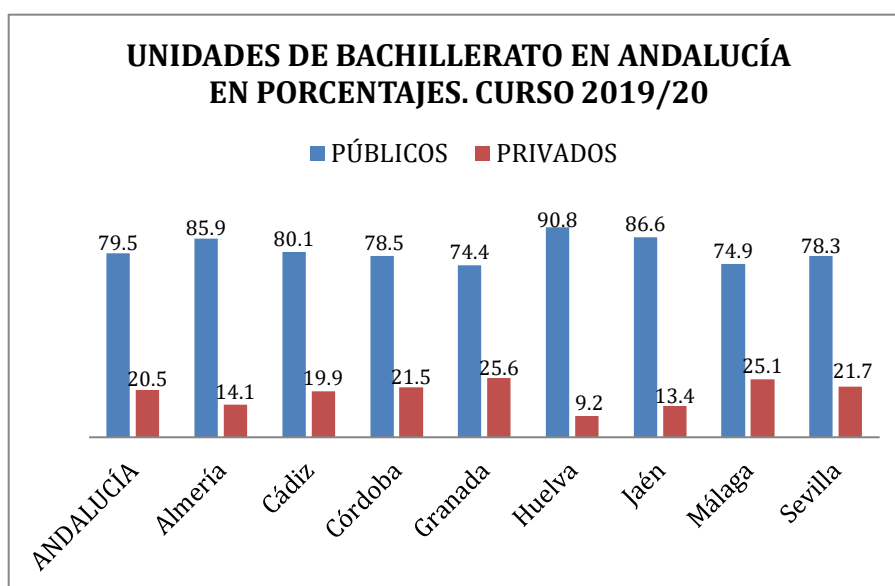
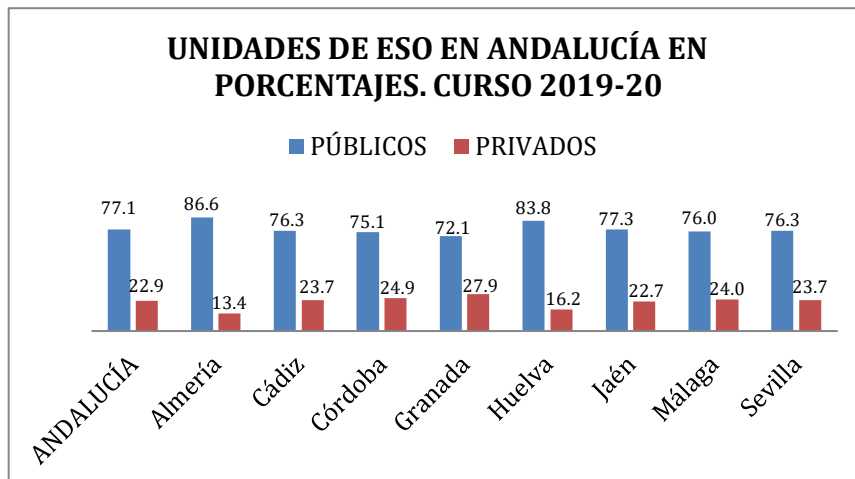






En la enseñanza de "E. Infantil" solo se incluyen los centros autorizados por la Administración Educativa.





*Fuente: Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio de Educación y Formación del Profesorado. Elaboración Propia.*

### 4.3. Decreto de Escolarización

El Decreto de Escolarización (21/2020 de 17 de febrero) ha tenido que ser modificado por un Decreto ley (2/2021 de 2 de febrero) de admisión del alumnado de centros públicos y concertados para respetar la aprobación de la nueva ley (LOMLOE) que desde el año 2021 se aplica en la Admisión de alumnos y alumnas.

La estrella del nuevo Decreto es la posibilidad de incluir al menos un centro privado-concertado en todas las zonas de escolarización ampliando el área de influencia para los privados-concertados y que el nuevo Decreto ley ha vuelto a incluir, aunque de forma más sosolayada (art 9.4):

“En los municipios, entidades o núcleos poblacionales en los que haya centros docentes públicos y privados concertados, las áreas de influencia para cada enseñanza se configurarán de forma que las personas solicitantes tengan la máxima puntuación por el criterio de proximidad al centro del domicilio familiar o del lugar de trabajo **en, al menos, un centro de cada tipo**”

Aunque está en contra del artículo (86.1 de la LOMLOE), que plantea un mismo perímetro para centros públicos y privados:

“Las Administraciones educativas garantizarán la igualdad en la aplicación de las normas de admisión, lo que incluye el establecimiento de las mismas áreas de escolarización o influencia para los centros públicos y privados concertados de un mismo municipio o ámbito territorial en función de las enseñanzas que imparten y de los puestos escolares autorizados.”

El artículo en el que se habla de las áreas de influencia es el 9.5 y que obvia la garantía de igualdad en su aplicación manteniendo las mismas áreas de influencia. Con el artículo 9.4. del Decreto-ley se podrá elegir un centro privado concertado que esté en otra población cercana, como ha pasado en poblaciones amplias, como son Marbella y Campanillas, para poder escolarizar en centros privados concertados que podrán ampliar sus unidades en detrimento de la escuela pública.

Solo se aplicará en aquellos municipios de grandes y medianas ciudades, donde vive el 75% de la población, que es donde existe educación concertada y donde es más rentable. De hecho en el 82% de los municipios no la hay, pero nunca le ha interesado a la concertada estar en pequeños municipios con poco alumnado y rentas más bajas. En la aplicación estamos viendo como municipios grandes como Campanillas o Marbella tienen asignado un centro concertado que no está en el municipio y que empezarán a tenerlo. Aunque no se cumple el pacto acordado, con el partido de ultraderecha Vox, de aplicar el distrito único, el Consejero de la presidencia y portavoz, Elías Bendodo considera, que el Decreto de escolarización abre el camino. Para el consejero Javier Imbroda, Consejero de Educación y Deporte, no es una ampliación de la privada (que de hecho no ha dejado de crecer) sino que la demanda decidirá la supresión de las unidades públicas y privadas concertadas. Argumento falso porque la planificación de supresión de unidades públicas y autorización de unidades privadas se realizan previamente con la propia planificación de la Consejería, por ejemplo con las adscripciones del Bachillerato o la Educación Infantil del 0-3 años.

Tema en el que los sindicatos de Enseñanza (CSIF, CCOO, USTEA y USO) y los partidos políticos (PSE-A y Adelante Andalucía) por el que condenan el Decreto-ley de Escolarización por su perjuicio hacia la escuela pública.

### ***Demanda Social***

En todos los países las políticas de elección de centro sujetas a las demandas de las familias, junto a la privatización, son las que más contribuyen a la brecha social. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 en el artículo 109.2 introduce la demanda social, considerando que la programación general de las enseñanzas actuará de una forma equilibrada “(...) tomando en consideración la oferta existente de centros públicos y privados concertados y la demanda social. Así mismo, las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes.”

Convierte a las familias en clientes del sistema educativo reforzando la libertad de elección de centro como un derecho, que perjudica nuevamente a la población más vulnerable y a las alumnas, justificando que segregar por sexos en las escuelas no es discriminatorio, y privatizando el sistema educativo.

La libertad de elección es un postulado neoliberal que plantea que se puede acceder a todo lo que se desea, sin existir barreras y sin estar determinados por la pertenencia a una clase social, étnica, género o a diferencias en capacidades. Se puede elegir centro escolar buscando que los hijos e hijas no se mezclen con otros niveles sociales o con personas del otro sexo. La elección es una opción ideológica de las políticas mercantilistas que perjudican a las chicas y chicos en su derecho a la educación fomentando la segregación.

La LOMLOE habla de la programación de la oferta de plazas, garantizando el derecho a la educación, e incluye de nuevo en el artículo (109.1) “(...) mediante una oferta suficiente de plazas públicas, en condiciones de igualdad (...). En todo caso se perseguirá el objetivo de cohesión social y la consideración de la heterogeneidad de alumnado como oportunidad educativa”. (art. 109.1). La oferta de plazas públicas había sido cambiado por la LOMCE a plazas, incluyendo por igual las públicas y privadas concertadas.

Formula que reitera el nuevo Decreto-ley de Escolarización en su artículo 4.2. que dirá “(...) la Administración garantizará la existencia de suficientes plazas del Sistema Educativo Público de Andalucía, especialmente en las zonas de nueva población”. Esta forma de expresarlo nos remite al artículo 108.4, cuando dice: “La prestación del servicio público de la educación se realizará, a través de los centros públicos y privados”.

Cuando el artículo 109.3 un artículo nuevo se expresa de la siguiente forma:

“En el marco de la programación general de la red de centros de acuerdo con los principios anteriores, las Administraciones educativas programarán la oferta educativa para que garanticen la existencia de plazas públicas existentes, especialmente en las zonas de nueva población.”

No es suficiente con que existan plazas públicas suficientes, si no hay que programarlas con antelación y sobre todo en las zonas de nueva población.

En la LOMLOE se reitera con frecuencia la necesidad de que se distribuya el alumnado de forma heterogénea y no sea segregado por nivel socioeconómico, étnica, sexo, o diversidad de capacidades, aunque siguen existiendo los centros de educación especial específicos y, como estamos viendo, algunas de estas medidas, aunque estén recogidas en la normativa son un tanto ambiguas en su aplicación y están sujetas a decisiones de las CCAA en la creación o pérdida de unidades escolares.

La LOMLOE quita las políticas de demanda que cada vez se extienden más entre las CC.AA. (109.2 de la LOMCE) y plantea que habrá una oferta suficiente de plazas públicas. Pero sabemos que en España la mayoría del alumnado de entornos menos favorables y medios están en centros públicos, en un 93% y en Andalucía son el 100%, mientras que en los centros privados está el alumnado de entornos más favorables, en España con un 65% y en Andalucía con un 47%. De la misma manera se distribuye la mayoría del alumnado inmigrante, donde 78,7% está en centros públicos.

### ***Criterios de elección de centro***

Con la LOMLOE se han ajustado los criterios de elección de centro (art. 84.2) y las áreas o zonas de escolarización deben ser las mismas para los centros públicos y privados, en función de las enseñanzas que impartan y de los puestos autorizados para la educación privada concertada, debiendo cubrir, en lo posible, a una población heterogénea (art. 86.1), que como veremos no son suficientes por lo que la proximidad y los hermanos superan con creces la situación económica de las familias.

En cuanto a los criterios de elección de centro, la LOMLOE limita los criterios prioritarios a un máximo del 30% con la excepción de la cercanía al centro, que puede superarlo.

En Andalucía los criterios prioritarios que se han recogido en el Decreto-ley de Escolarización tendrán la siguiente puntuación: Proximidad al domicilio o lugar de trabajo (14), Hermanas o hermanos matriculados (14), Renta per cápita anual (de 4 a 0,5 de menor a mayor).

Podemos observar que la heterogeneidad por nivel socioeconómico no se va a cumplir, más aún teniendo en cuenta lo que influyen las zonas geográficas y la selección del alumnado que realiza la concertada.

Otros criterios son: Discapacidad (de 4 a 0,5) y Familia numerosa o/y monoparental (de 3 a 2). Se excluyen las Víctimas de violencia de género o de terrorismo, aún cuando la LOMLOE indica que no puede haber ningún criterio excluyente. Y se incluyen nuevos criterios: tener dos hijos o hijas (1), matricularse en el primer ciclo de educación infantil (1) y el expediente académico para las enseñanzas de bachillerato (de 5 a 2).

El criterio del expediente académico está recogido por la LOMLOE (art. 85.1) y el Decreto Ley (2.5).

Con lo cual las diferencias socioeconómicas, junto a estos criterios y la inclusión de las calificaciones del bachillerato conducirán a la creación de centros clasificados por rentas altas y bajas, y alumnado excelente. Todo esto redundará en el crecimiento de los centros concertados, en la competitividad del sistema educativo, y en la clasificación que realizan los privados con la selección del alumnado del NSE superior. Los conciertos deben estar regulados en la ley para que no se siga rompiendo el Derecho a la Educación que debería estar blindado.

#### **4.4. Gratuidad de la enseñanza**

A pesar de que se abrió la veda a los conciertos en enseñanzas postobligatorias, el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativo, RD 2377/1985 modificado por el RD/139/1989 plantea que los conciertos están orientados a la gratuidad de la educación obligatoria en los artículos 1 y 9:

El derecho a la educación básica obligatoria y gratuita, cuya garantía corresponde a los poderes públicos mediante la programación general de la enseñanza, podrá hacerse efectivo en centros privados mediante el régimen de conciertos que, de acuerdo con lo previsto en la ley orgánica del Derecho a la Educación, se regula en el presente reglamento (art. 1. RD 2377/1985).

Los conciertos educativos tienen por objeto garantizar la impartición de la educación básica obligatoria y gratuita en centros privados mediante la asignación de fondos públicos destinados a este fin por la Administración, en orden a la prestación del servicio público de

la educación en los términos previstos en la ley orgánica 8/1985, de 3 de julio (art. 9 RD 2377/1985).

Que también recoge la LODE en el artículo 51.1:

El régimen de conciertos que se establece en el presente Título implica, por parte de los titulares de los centros, la obligación de impartir gratuitamente las enseñanzas objeto de los mismos.

La LODE no solo plantea la gratuidad en la educación básica concertada, sino que también plantea que es en la educación básica donde únicamente se pueda concertar. Cuestión que es infringida por la LOE de 2006 en la educación infantil de 3 a 6 años (mantenida por la LOMCE y LOMLOE):

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 (art. 15.2.).

Aunque por un lado alude a los conciertos que existen con anterioridad a la LODE, conciertos singulares, por otro lado, deja claro que los conciertos privados están dirigidos a la educación básica.

Podemos considerar que habiéndose consolidado la LODE en el 2020, la disposición adicional tercera, viene a consolidar los centros privados de niveles no obligatorios que existan con anterioridad a 2020.

Los centros privados de niveles no obligatorios que en la fecha de promulgación de esta Ley estén sostenidos total o parcialmente con fondos públicos se ajustarán a lo establecido en la misma para los centros concertados. A tal efecto se establecerán los correspondientes conciertos singulares.

Los conciertos en educación pre y post obligatoria, llamados conciertos singulares, son anteriores a la LODE de 1985 y permiten cobrar cuotas al alumnado. Sin embargo en 2017 se empiezan a desarrollar normativas en algunas CCAA para apoyar la realización de nuevos conciertos en enseñanzas que se saltan la normativa básica que lo impide en el artículo 9 de la Constitución, en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y en el Reglamento de Normas Básicas de Conciertos.

La Orden de Conciertos (16 de diciembre de 2020), por la que se establecen las normas de la convocatoria para acoger el régimen de conciertos en enseñanzas no obligatorias (art. 2.1.), ¡indica

que los centros pueden acogerse al régimen de conciertos en un determinado curso académico, siempre que cumplan el artículo 5 del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos educativos, que plantea a su vez que debe cumplir el artículo 14 de la LODE, que dice así:

Todos los centros docentes deberán reunir unos requisitos mínimos para impartir las enseñanzas con garantía de calidad. El Gobierno establecerá reglamentariamente dichos requisitos mínimos (art. 14. 1).

Los requisitos mínimos se referirán a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas y número de puestos escolares (art. 14. 2).

En el artículo deja claro que no se puede cobrar y la enseñanza es gratuita porque está planteada como propone la LODE, para la enseñanza obligatoria. Por eso la educación infantil 0-3 se plantea a partir de subvenciones, y las familias pagan su cuota (Véase disposición transitoria tercera de la LODE consolidada).

¿Esto quiere decir que los centros concertados de educación post-obligatoria, llamados singulares no cobrarán de las familias?

Nada más alejado de la realidad. Como indica el artículo 11.4 de la Orden de conciertos de Andalucía para enseñanzas postobligatorias dice:

La financiación complementaria de las enseñanzas cuyo concierto se suscriba en régimen singular se realizará de conformidad con lo establecido en la correspondiente Ley del Presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

La propia LOE de 2020 consolidada plantea en su artículo 117. 9 que habrá cuotas en los centros con concierto singular:

En la ley de Presupuestos Generales del Estado se determinará el importe máximo de las cuotas que los centros con concierto singular podrán percibir de las familias.

Pues parece que se han saltado el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos y la LODE consolidada. De hecho, el concepto de concierto singular iba dirigido a los centros de enseñanza pre o post obligatoria que percibían algún tipo de subvención, como indica Enrique García en su blog algoquedaquedecir (2019).



Además el Reglamento de Normas Básicas de Conciertos Educativos plantea que, junto a la solicitud de concierto, los centros deben presentar una memoria en la que satisfagan una serie de necesidades de escolarización: dónde esté situado el centro (21.2a), que atiendan a poblaciones socioeconómicas desfavorables (21.2b) y que realicen experiencias de interés pedagógico (21.2c). Aclara que se pueden utilizar como indicadores en los dos primeros apartados de la memoria de la solicitud que: a) *atender a necesidades de escolarización*, se puede justificar con la insuficiencia de puestos escolares en centros sostenidos con fondos públicos o por el volumen de alumnado que coge autobús escolar, y b) *no atiende a poblaciones desfavorecidas*, se puede justificar con que carezcan de recursos económicos para hacer frente al coste de los servicios de transporte o comedor.

Parece ser que los centros singulares no pueden competir entre ellos, pero sí con la educación pública. Y los alumnos y alumnas con escasos recursos económicos tendrán que hacer frente al complemento escolar que planteen los PGE.

#### **A) Actividades extraescolares y servicios complementarios**

De hecho la LODE ya planteó en el art. 51 la garantía de la gratuidad y la exclusión de las actividades extraescolares y servicios complementarios, que en todo caso, tendrán carácter voluntario, aunque sabemos que en la realidad existen fórmulas para convertirlos en necesarios. La LOMLOE plantea como novedad que no pueden programarse actividades complementarias que supongan discriminación por motivos económicos y aquellas que tengan un carácter estable no pueden formar parte del horario escolar del centro (art. 88.1).

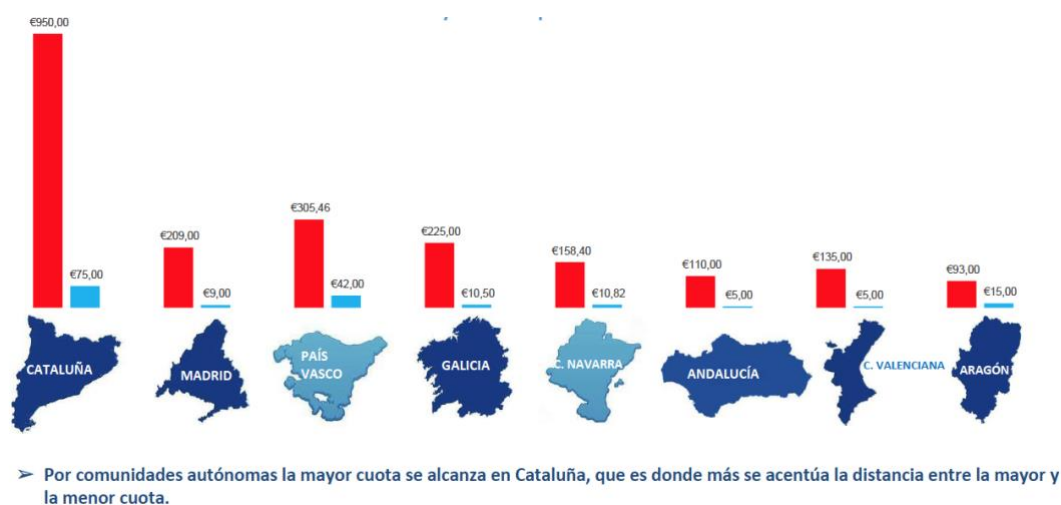
Las actividades escolares complementarias y de servicios de los centros concertados deben ser voluntarias, no pueden tener carácter discriminatorio para el alumnado, ni formar parte del horario escolar (LODE art. 15. 1 y 2 y art. 84 de la LOMLOE). Sin embargo, según el informe realizado por la consultora Garlic sobre una muestra de 336 centros concertados en España, el 100% de los colegios ofertan actividades complementarias estables dentro de la jornada escolar, el 63% se detallan y el 37% no da ninguna información de las actividades. Hay colegios que cobran por el proyecto educativo, o por un complemento formativo u ofertan ampliada. No existe voluntariedad en el pago de la cuota en el 89% de los colegios, tan solo 29 colegios indican que se trata de una cuota voluntaria. Finalmente, el pago se convierte en obligatorio y no se indica con claridad la cuantía y los conceptos a las familias. Existen casos de discriminación cuando no se paga la cuota: el alumnado no puede asistir a las actividades en un 10% de promedio, que se convierte en un 28% en los colegios de la muestra de Madrid, frente a Comunidades donde es inexistente. Hay diferentes

niveles de presión por el cobro de la cuota obligatoria que en Cataluña y País Vasco, es más elevado, frente a Aragón que es más bajo.

## B) Cobro de cuotas o aportaciones de las familias

Según el informe realizado por la consultora Garlic (2019), encargado por la Ceapa (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del alumnado) y la Asociación de colegios Privados e Independientes (curso 2020/2021), el 90% de los centros concertados investigados cobran cuotas. La muestra ha sido de 336 centros concertados donde el promedio de las cuotas van desde 255€ en Cataluña, seguida de la Comunidad de Madrid con 110,81€ y el País Vasco con 97,35€. En el resto de las Comunidades están por debajo de 60€, aunque en todas ellas hay colegios que cobran por encima de los 100 €. Hay colegios que no cobran y otros que cobran 950€ al mes. Ello a pesar de que la legislación obliga al titular del centro privado a impartir las enseñanzas de forma gratuita (artículo 14 de la LODE, y art. 84 de la LOMLOE).

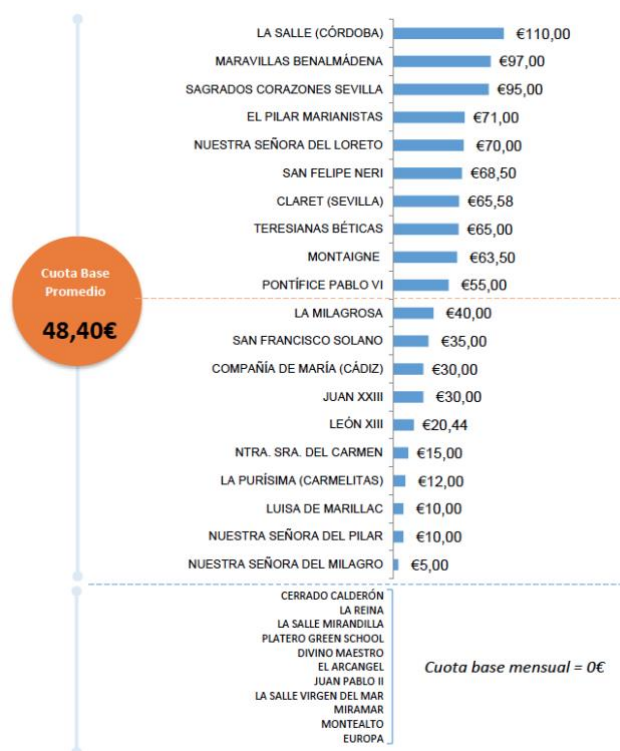
Gráfica 1. Cobro de cuotas máximas y mínimas por comunidades autónomas



Fuente: Garlic (2019)

En Andalucía se han investigado 31 centros concertados, de los cuales el 60% cobran cuotas base a las familias bajo diferentes denominaciones. La cuota base promedio es de 48,40€ y el máximo 110€ mensuales.

Gráfico 2. Cobro de cuota base mensual en Andalucía



Fuente: Garlic (2019)

Tabla 1

Coste total de las cuotas base con otros servicios

COLEGIO	CUOTA / mes	PAGO ÚNICO	MATRÍCULA/ GASTOS GENERALES	COMEDOR / Mes	AMPLIACIÓN HORARIO (1 hora/mes)	MATERIAL ESCOLAR / anual	IPAD (NUEVAS TECNOLOGÍAS)	SEGURO ESCOLAR O ACCIDENTES	ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	ENFERMERÍA /MEDICO/SEGURO MEDICO	PLATAFORMA DIGITAL	TRANSPORTE	PROYECTO PROPIO	TOTAL GASTOS MENSUALES	TOTAL GASTOS ANUALES	TOTAL
COMPAÑIA DE MARÍA CDZ	30,00 €			125,00 €										155,00 €	- €	155,00 €
MARAVILLAS BENALMÁDENA	97,00 €			105,00 €	20,00 €									222,00 €	- €	222,00 €
CERRADO CALDERÓN	- €			110,39 €		104,50 €			90,00 €	48,00 €		100,00 €	8 €/mes	242,50 €	242,50 €	134,64 €
CLARET SEVILLA	65,58 €			182,82 €										248,40 €	- €	248,40 €
EL PILAR MARIANISTAS CÁDIZ	71,00 €													71,00 €	- €	71,00 €
LA REINA	- €			120,00 €										125,00 €	17,00 €	126,70 €
LA SALLE MIRANDILLA	- €			125,00 €				17,00 €						120,00 €	- €	120,00 €
LEÓN XIII	20,44 €			115,78 €	28,38 €									164,60 €	- €	164,60 €
NTRA. SRA. DEL CARMEN	15,00 €											109,10 €		15,00 €	- €	15,00 €
PLATERO GREEN SCHOOL	- €			125,00 €		100,00 €								125,00 €	100,00 €	135,00 €
SAGRADOS CORAZONES SEVILLA	95,00 €			145,00 €										240,00 €	- €	240,00 €
SAN FELIPE NERI	68,50 €													68,50 €	- €	68,50 €
TERESIANAS BÉTICAS	65,00 €			127,00 €		20,00 €		15,00 €						192,00 €	35,00 €	195,50 €
DIVINO MAESTRO	- €			110,00 €										110,00 €	- €	110,00 €
LA MILAGROSA	40,00 €			126,00 €				10,00 €						166,00 €	10,00 €	167,00 €
LA PURÍSIMA (CARMELITAS)	12,00 €													12,00 €	- €	12,00 €
EL ARCANGEL	- €			100,00 €	35,00 €									135,00 €	- €	135,00 €
JUAN PABLO II	- €			115,00 €										115,00 €	- €	115,00 €
JUAN XXIII	30,00 €			120,00 €	66,00 €	20,00 €								216,00 €	20,00 €	216,00 €
LA SALLE VIRGEN DEL MAR	- €			132,00 €	55,00 €									187,00 €	- €	187,00 €
LUISA DE MARILLAC	10,00 €		62,00 €	110,00 €	35,00 €									155,00 €	62,00 €	161,20 €
MIRAMAR	- €				35,00 €	10,00 €		20,00 €	20,00 €					35,00 €	50,00 €	40,00 €
MONTAIGNE	63,50 €			124,00 €		160,00 €								187,50 €	160,00 €	203,50 €
MONTEALTO	- €			102,00 €		123,00 €								102,00 €	123,00 €	114,30 €
NUESTRA SEÑORA DEL LORETO	70,00 €			125,00 €										195,00 €	- €	195,00 €
NUESTRA SEÑORA DEL MILAGRO	5,00 €			125,00 €	30,00 €			25,00 €						160,00 €	25,00 €	162,50 €
NUESTRA SEÑORA DEL PILAR	10,00 €		35,00 €	120,00 €	17,00 €			10,00 €						147,00 €	45,00 €	151,50 €
PONTÍFICE PABLO VI	55,00 €			118,00 €	30,00 €									203,00 €	- €	203,00 €
SAN FRANCISCO SOLANO	35,00 €			130,00 €	20,00 €									185,00 €	- €	185,00 €
EUROPA	- €			150,00 €										150,00 €	- €	150,00 €
LA SALLE (CÓRDOBA)	110,00 €													110,00 €	- €	110,00 €

Fuente: Garlic (2019)

## **CAPÍTULO II. Políticas de equidad e inclusión en la Comunidad Autónoma de Canarias.**

Javier Marrero Acosta, José Diego Santos Vega, Juan José Sousa Alonso, Ana Vega Navarro. Universidad de La Laguna

Para el desarrollo de este análisis documental se han considerado las normas autonómicas dictadas entre 2010 y 2010, restringiendo nuestro análisis a las normas de mayor rango autonómico (Leyes y Decretos), con la excepción de los casos en los que alguna cuestión (como es el caso de la evaluación) estuviese regulada por normas de menor rango (generalmente, Ordenes).

Se asume que lo que interesa, a los efectos de este análisis, no es entrar en el “detalle” de cómo queda regulada la cuestión, sino los cambios en los “principios” o “intencionalidades” de fondo, a partir de la aprobación de la LOMCE, y sus repercusiones sobre la cuestión de la equidad en la educación y estos principios quedan suficientemente perfilados con las disposiciones normativas señaladas.

A partir de esta premisa, se han considerado, para desarrollar este documento, las siguientes disposiciones normativas, organizadas en las categorías que se detallan más abajo<sup>9</sup>. No obstante, y por su importancia central, a la hora de configurar el sistema educativo canario, se dedica un apartado introductorio a la descripción y análisis de la **Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria**.

Detalle de disposiciones normativas consideradas en este análisis, organizadas por categorías:

a) Organización y funcionamiento:

1. DECRETO 106/2009, de 28 de julio, por el que se regula la función directiva en los centros docentes públicos no universitarios dependientes de la Comunidad Autónoma de Canarias.
2. DECRETO 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias.
3. DECRETO 17/2016, de 14 de marzo, que modifica el Decreto 61/2007, de 26 de marzo, por el que se regula la admisión del alumnado de enseñanzas no universitarias en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Canarias.
4. ORDEN de 12 de mayo de 2016, por la que se regulan la composición y el procedimiento para la constitución y la renovación de los Consejos Escolares de los centros educativos sostenidos con fondos públicos del ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias.

---

<sup>9</sup> Todas las disposiciones normativas vienen descritas en sus correspondientes fichas-resumen que se adjuntan como anexos.

b) Curriculum, evaluación e inclusión educativa:

1. DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
2. ORDEN de 21 de abril de 2015, por la que se regula la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la etapa de la Educación Primaria.
3. DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
4. DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
5. ORDEN de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias.
6. DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Por otra parte, y para poner el análisis en su contexto, se comienza este estudio haciendo una breve descripción del contexto político canario, en el que estas disposiciones normativas surgen.

### **El contexto de la política en Canarias**

Canarias recibe las transferencias en educación a partir de 1983. Sin embargo, este periodo es un periodo que podemos definir aún de “transición” en lo político y de constitución y organización en lo que hace referencia a la gestión del sistema educativo en Canarias. Con la Ley General de Educación aún vigente y con una estructura de gestión aún muy centralista, estos primeros años de autonomía no se van a caracterizar aún por una gran autonomía legislatora. Ni el marco legal lo permitía, ni las estructuras de gestión lo podían soportar.

Por eso, descontando las legislaturas presididas respectivamente por Fernando Fernández y Lorenzo Olarte, ambos del partido de Centro Democrático y Social (CDS) y que representan, a nuestro juicio, la culminación del proceso de transición en canarias, creemos que el periodo en el que Canarias empieza ya a desarrollar una política educativa propia, comienza con el gobierno de Jerónimo Saavedra de 1991.

Este fue un proceso políticamente complejo y de mucha actividad en Canarias, que hubo de hacer su peculiar “transición”. Es un periodo caracterizado por la constitución del singular fenómeno del “nacionalismo” burgués canario. Un nacionalismo que tiene poco de reivindicativo, en lo que hace

referencia a la cultura-nación canaria y que tiene mucho más de movimiento de intereses y alianzas, liderados por las viejas oligarquías de siempre que, amparándose en el sentimiento de pertenencia e identidad canarios, como única sustancia y discursos político, se orienta, simplemente, a la gestión del poder.

Como señala Agustín Millares<sup>10</sup>, “*en Santa Cruz de Tenerife residió el segmento de la burguesía insularista más recalcitrante de nuestra historia [...]. [...] el tinerfeñismo irredento fue capaz de trenzar una alianza con destacados sectores de las estructuras neocaciquiles periféricas, amparadas en redes clientelares oriundas del sector servicios*”.

Es la época en la que se constituye un sistema político que, entre otras características, va a quedar muy marcado por una acusada desproporcionalidad representativa en función de las diferentes circunscripciones electorales<sup>11</sup> (el inusitado peso electoral del voto herreño, por ejemplo, condicionó el desarrollo de estrategias electorales y de poder vinculadas a la representación insular y no tanto a factores ideológicos o sociales).

Lo cierto es que los movimientos políticos locales, insulares, que renuncian al discurso tradicional de los partidos políticos “de clase” para instalarse en un discurso mucho más pragmático y desideologizado, crecieron con la reivindicación de mejoras (muchas veces inespecíficas) para el territorio que representaban y se alimentaron, primero, con las rencillas insulares, para luego convertirse en “los bomberos” que las apagaron, unificándose en torno a un movimiento ideológicamente bastante neutro y orientado sólo a la captación de recursos y una buena gestión<sup>12</sup>. Resultado de las peculiaridades de la política de pactos y alianzas que caracterizan el panorama político canario, su arquitectura política se ha organizado<sup>13</sup> tratando de responder a tres ejes que Sánchez Herrera identifica de la siguiente manera: “*el eje derecha- izquierda, el eje centro-periferia y el eje entre islas, ya sea entre las islas centrales o entre islas centrales e islas periféricas. El primero es el eje ideológico, el segundo es el que separa a los partidos estatales de los canarios y el tercero es el que ha generado fenómenos históricos como el pleito insular (entre Gran Canaria y Tenerife) o el insularismo, en el que priman los intereses particularistas de cada isla (el más exacerbado ha sido el tinerfeño de ATI). La derecha en Canarias está dividida y se la puede*

---

<sup>10</sup> Agustín Millares, *Santa Cruz dominadora* (Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Idea, 2007).

<sup>11</sup> Si se analizan las sucesivas composiciones del Gobierno, se observará que a la hora de configurarlo se ha tratado de lograr una cuidada y exquisita representación insular, reflejo fiel de los apoyos políticos (que en Canarias equivale a decir, insulares) de cada partido en el gobierno. Esto se logra jugando tanto con las Consejerías como con las Viceconsejerías y Direcciones Generales.

<sup>12</sup> Javier Sánchez Herrera, «La élite parlamentaria de Canarias: perfil sociodemográfico», *Revista de Sociología e Política*, 23, 2004, 141-53 <<https://doi.org/10.1590/s0104-44782004000200013>>.

<sup>13</sup> o desorganizado, según se mire.

encontrar en el PP, en CC (AIC, CCN), Unión Canaria-FNC y otras formaciones menores. La izquierda también está dispersa en CC (ICAN), PSOE, IUC y otras organizaciones testimoniales<sup>14</sup>.

Ayoze Corujo<sup>15</sup> y otros nos presentan una radiografía interesante del tipo de nacionalismo canario que representa CC. En primer lugar, describen que, desde el punto de vista de reivindicación cultural e identitaria, se agruparían dentro de lo que denominan “corriente cívica”, en tanto que “*se construye a partir del acuerdo de las normas culturales y creencias compartidas, en conformidad a las reglas preexistentes*”<sup>16</sup>. Por otro lado, representaría una interpretación de la política, de su valor como “actor político”, en el sentido de que su presencia en la política nacional, aunque minoritaria, aporta la ventaja de dirigir el debate nacional hacia los problemas que interesan al territorio que representan (en este caso, a Canarias). Y, finalmente, se trata de un movimiento político cuyo principal argumento es el fiscal. La existencia de un partido nacionalista canario aportaría la ventaja de, por un lado, reclamar un estatus propio, tanto impositivo como de gasto, de gran ventaja para los canarios<sup>17</sup>, y, por otro lado, la posibilidad de exigir al Estado mayores transferencias económicas para atender a las necesidades de Canarias.

Si se observa, exceptuando el periodo de 1991 a 1993 y el actual gobierno, formado a partir de 2019, en que el gobierno estuvo presidido por el PSOE, el resto del periodo democrático ha estado dirigido por gobiernos de signo nacionalista (presididos por Coalición Canaria) y, en muchas legislaturas, con apoyo conservador (Partido Popular)<sup>18</sup>. En este contexto, la adaptación a Canarias de las leyes generales del Estado (de orientación progresista) apenas sufrieron matizaciones o distorsiones en su aplicación, como sí sucedió, por ejemplo, en otros territorios, como el catalán, donde las leyes se desarrollaron y aplicaron con una singularidad propia importante.

No fue así, fundamentalmente por el carácter pragmático y las peculiaridades ideológicas de quien ha sido actor principal de la política canaria: Coalición Canaria. La tendencia ha sido, en la configuración de la estructura del sistema educativo, la de asumir un carácter muy continuista,

---

<sup>14</sup> Sánchez Herrera; Pág. 148.

<sup>15</sup> Ayoze Corujo, Carlos Fernández-Esquer, y José Rama, «¿Quién vota a los partidos nacionalistas en España? Un análisis de las bases electorales de Coalición Canaria», *Revista Española de Ciencia Política*, 51 (2019), 39-71 <<https://doi.org/10.21308/recp.51.02>>; Ayoze Corujo, «Análisis del voto a coalición canaria: ¿Nacionalismo, insularismo o clientelismo?», *Rjuam*, 37, 2018, 329-46.

<sup>16</sup> Corujo; Pág. 332.

<sup>17</sup> Argumento que en Canarias era sobradamente conocido desde la aprobación de Ley de Puertos Francos en el S. XIX, con todas las ventajas económicas que ello supuso.

<sup>18</sup> Sin embargo, en las dos legislaturas que presidió Manuel Hermoso, el titular de la Consejería de Educación fue José Mendoza, destacado dirigente de ICAN que es de orientación progresista, mientras que en la legislatura que presidió Román Rodríguez y en la que posteriormente presidiera Adán Martín, el titular de la Consejería de Educación fue José Miguel Ruano León, con un perfil muy técnico y con perfil ideológico muy “plano” (se le entrevistó en el marco de este proyecto de investigación).

limitándose a “trasladar” de manera bastante neutra la “arquitectura” del Sistema Educativo General, a Canarias.

Por lo tanto, los marcos normativos nacionales y los desarrollos que se realizan en el ámbito autonómico han tendido siempre a ser muy similares. No sólo en lo que atañe a las cuestiones curriculares (mucho más controladas y dependientes de lo previsto en las normas “básicas” definidas por el Gobierno Central), sino que incluso en aspectos no sometidos a normas básicas (más allá de las previsiones generales contempladas en las leyes orgánicas) el grado de coincidencia es importante.

Para entender el seguidismo de Coalición Canaria con respecto a las políticas nacionales en este periodo es necesario profundizar un poco más en las peculiaridades de lo que es y define a Coalición Canaria (CC), como movimiento político.

Como hemos argumentado más arriba, en el momento de constituirse como actor político en Canarias, la dimensión ideológica de CC (derecha-izquierda) quedó deliberadamente muy neutralizada. Ello fue así no sólo por una cuestión, como se ha dicho, de pragmatismo político (permitía un mayor juego en la gestión y en la negociación política con el Estado), sino también como recurso aglutinador de todos aquellos partidos de perfil nacionalista, no integrados en partidos de ámbito nacional. Ello fue lo que posibilitó que partidos tan dispares, ideológicamente, como AIC, API, AHI, AM, PNC o ICAN pudieran acabar coaligándose<sup>19</sup>. Y, precisamente por eso, CC siempre prefirió dejar la Consejería de Educación (de perfil, a su juicio, muy ideológico y muy técnico) en manos de los sectores más progresistas de su partido (por ejemplo, José Mendoza, de ICAN) o de los más técnicos e ideológicamente neutros (o, por ejemplo, José Miguel Ruano). Tanto unos como otros no dudaron, además, en incorporar a profesionales y técnicos con perfil “socialista” en las diferentes direcciones generales, lo que facilitaba aún más el “entente” con el Gobierno Central.

Como se sabe, en el ámbito curricular, la norma básica estatal limita el establecimiento de contenidos por parte del Gobierno Central a un máximo del 65% de los contenidos curriculares, reservando un 35% de los mismos a los desarrollos que cada Comunidad Autónoma quiera posteriormente hacer (es el margen que se reserva para dotar de identidad propia a los currículos de cada CCAA). Pues bien, ni siquiera a este nivel se ha podido encontrar gran diferencia entre los currículos establecidos a nivel nacional y el establecido a nivel autonómico.

---

<sup>19</sup> El modelo político de CC se ha caracterizado por aparente hegemonía de formaciones como las AIC e ICAN y por la exaltación de un discurso de corte insular que ha ido evolucionando hacia una suerte de *panisularismo*.



Por lo tanto, descartada, entonces, una fuerte impronta “normativa” como expresión de las especificidades de la política en Canarias, podemos concluir que esta se ha caracterizado, desde el origen del Estado de las Autonomías, a una traslación ideológica y culturalmente muy neutra de las previsiones generales de la política educativa nacional. Esta situación empieza a cambiar con la promulgación de la Ley 6/2014 Canaria de Educación.

## 1. Ley Canaria de Educación

Se promulga con la intención de “definir, contextualizar y desarrollar un sistema educativo de calidad para responder así a una realidad singular que precisa y demanda políticas específicas orientadas a garantizar, en el marco constitucional y estatutario, el derecho a la educación de todos los canarios y canarias y de los que han decidido vivir entre nosotros”, todo ello sin perjuicio de lo previsto en el artículo 27 CE y de las competencias exclusivas del Estado en materia de educación. Esta Ley surge de una iniciativa legislativa popular que se inicia en el año 2010 y acaba constituyéndose en un auténtico “pacto por la educación” en Canarias. Las finalidades que persigue la Ley son cuatro:

1. Preservar el mayor logro alcanzado hasta el momento –la equidad del sistema educativo.
2. Incorporar las mejores disposiciones legislativas europeas, estatales y autonómicas.
3. Actualizar la normativa sobre la materia que actualmente está vigente en el sistema educativo.
4. Asegurar un sistema educativo estable apoyado sobre un amplio consenso social y sostenible desde el punto de vista financiero.

Como se ve, supone un auténtico intento de actualización del sistema educativo en Canarias que busca una convergencia con los “mejores sistemas educativos europeos”. Lo cual queda expresado en el título preliminar, donde se recoge el modelo educativo de Canarias, en los siguientes términos y características:

“Artículo 1. Objeto y ámbito.

1. La presente ley tiene por objeto regular el sistema educativo canario y su evaluación, de modo que pueda convertirse en un instrumento eficaz para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad, inclusiva e integradora, que garantice la equidad y la excelencia, la prestación de un servicio público esencial y convertirse, a la vez, en uno de los motores del desarrollo social, económico y cultural del archipiélago.”

La Ley establece las *características del sistema educativo canario* en las siguientes (artículo 4):

El sistema educativo de Canarias se configurará:

1. Como un **sistema inclusivo** orientado a garantizar a cada persona la atención adecuada para alcanzar el máximo nivel de sus capacidades y competencias.
2. Como un **sistema equitativo** que garantice las condiciones de aprendizaje adecuadas para evitar que las desigualdades sociales y económicas impidan el éxito escolar.
3. Como un **sistema mixto**, desde el principio de un servicio público esencial, compuesto por centros de titularidad privada y de titularidad pública y, en su caso, centros privados financiados con fondos públicos.
4. Como un **sistema descentralizado** en el que las distintas administraciones públicas canarias asumirán las competencias que les sean propias de una forma coordinada.
5. Como un **sistema que promueva la cultura democrática** y basado en la participación de toda la sociedad, en la corresponsabilidad de todas las instituciones y en la participación de todos los sectores educativos en los centros, tanto en su gestión y organización como en la aportación y colaboración en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Ley Canaria de Educación parte de una interpretación de la educación, como un **proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida**, factor decisivo para alcanzar una sociedad más culta, más justa, más crítica y solidaria, una sociedad con más oportunidades para que cada persona pueda desarrollar plenamente sus capacidades. Asume la doble interpretación de la **educación como vehículo de promoción social y personal** y establece, como **pieza angular del planteamiento**, la idea de que “el derecho a la educación alcanza su verdadero sentido cuando las personas pueden acceder en **condiciones de equidad a una educación**. El sistema educativo es el instrumento fundamental a través del cual los poderes públicos garantizan el derecho a la educación y lo hacen creando las condiciones institucionales para que todas las personas puedan alcanzar un crecimiento continuo de sus capacidades a lo largo de la vida”.

Esta premisa conduce a un planteamiento orientado a la mejora permanente en el que “el ordenamiento de las instituciones y relaciones educativas debe ser un ordenamiento dinámico abierto a la innovación y orientado siempre hacia el futuro, garantizando la inclusividad y la equidad”.

Se asume la realidad ultraperiférica y territorialmente fragmentada de Canarias, al tiempo que se integra una interpretación de la educación como una praxis social que compete no sólo a familias e instituciones educativas, sino al conjunto de la sociedad: **se busca construir una “sociedad educadora”, en la “el sistema educativo se convierte en el depositario de expectativas de**

**igualdad, de equidad, de crecimiento personal y de desarrollo social que los poderes públicos deben atender y garantizar”.**

El pluralismo social reclama, en este sentido de que, normativamente, se establezca un reparto justo de responsabilidades, oportunidades y riesgos. El ordenamiento del sistema educativo que esta ley propone para Canarias responde eficazmente a estas singularidades, haciendo de cada una de ellas una fortaleza y, a la vez, trata de alcanzar la convergencia en las condiciones, los procesos y los resultados educativos con los mejores sistemas educativos europeos.

Es muy interesante subrayar que la Ley Canaria de Educación, en relación **al desarrollo profesional docente**, dice lo siguiente:

“Un sistema educativo que haga del desarrollo profesional del profesorado su piedra angular. Un profesorado que debe incluir entre sus competencias profesionales el pleno dominio de los contenidos que va a transmitir y su tratamiento metodológico, la comprensión de las características del alumnado, la valoración de las condiciones institucionales para aprovechar todas sus posibilidades y superar sus limitaciones, el reconocimiento del fundamento ético de la educación y la colaboración con las familias”.

A partir de todo lo señalado anteriormente, no es de extrañar que la aplicación de la LOMCE en Canarias, al pasar por este “tamiz”, condicionado por la preeminencia de la equidad conciliada con la excelencia, permitiese una interpretación de la misma mucho más “benévola” que en otras partes del Estado, en el sentido de más equitativa, y preservar aspectos esenciales de un sistema más justo, frente a las posibilidades de inequidad e injusticia que promovía la LOMCE.

## **2. La organización y funcionamiento de los centros**

La organización y funcionamiento de los centros en la Comunidad autónoma de Canarias no puede entenderse sin hacer referencia al **Decreto 106/2009, de 28 de julio, por el que se regula la función directiva en los centros docentes públicos no universitarios dependientes de la Comunidad Autónoma de Canarias** y al **Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias**. Estos dos decretos se aprueban en el periodo LOE (2009 y 2010) y son, por tanto, previos a la aprobación de la LOMCE. Sin embargo, se han mantenido vigentes hasta la actualidad, definiendo un marco estable de organización y funcionamiento de los centros que ha tenido que irse adaptando a lo previsto en la LOMCE, pero con la lectura específica que proporcionaba la Ley Canaria de Educación.

Hay que decir que, como idea resumen central, que con la regulación dada por los Decretos 106/2009 y 81/2010, el incremento de “poder” que se concedía a la figura de las direcciones escolares (buscando con la LOE mayor eficiencia en la gestión), quedaba en equilibrio y compensada por el reconocimiento del Consejo Escolar como el otro órgano de gobierno de los centros, manteniendo un sistema de gobierno con unas cotas aceptables a nivel democrático. Sin embargo, con la retirada que hace la LOMCE de la condición del Consejo escolar como “órgano de gobierno”, para pasar a ser mero órgano de participación, lo que se ha observado es un desequilibrio que ha provocado un incremento del personalismo y el autoritarismo en la gestión de los centros (y con ellos, una cierta “regresión” democrática).

Así, la admisión del alumnado queda regulada en el periodo contemplado por el DECRETO 17/2016, de 14 de marzo, que modifica el **Decreto 61/2007, de 26 de marzo, por el que se regula la admisión del alumnado de enseñanzas no universitarias en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Canarias**. Para comprender los cambios y el sentido de los cambios que se introducen, es importante tener en cuenta que la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (BOC nº 152, de 7 de agosto), que en materia de admisión del alumnado remite a lo previsto en la normativa de carácter básico, **prevé que los consejos escolares de los centros son órganos de gobierno, de tal forma que deba tener atribuido un papel más relevante**. En ese contexto, por medio del citado Decreto de admisión, se abordan los cambios imprescindibles en esta materia, quedando para un proceso posterior una revisión profunda, cuando la propia normativa estatal de carácter básico defina, entre otras cuestiones, qué criterios de admisión se aplicarán a las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo y cuando la evaluación de la actual reforma -con algunos recursos de inconstitucionalidad interpuestos permita considerar, en un proceso más estable y atemperado, los cambios que necesita nuestro sistema, a la vista del Pacto por la Educación en Canarias y de la propia aplicación de nuestra Ley 6/2014, de 25 de julio.

Los cambios que se introducen en el texto, con respecto al Decreto anterior, del 2007, son los siguientes:

Decreto 61/2007	Decreto 17/2016
<p>3.1. La Administración educativa, en función de la disponibilidad presupuestaria de cada ejercicio, dotará a los centros de recursos personales y económicos para la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales y establecerá el porcentaje de alumnado que puede ser escolarizado en cada centro público o privado concertado. Asimismo, programará la oferta de plazas escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo teniendo en cuenta, en particular, la atención y los medios que requiere este alumnado, de acuerdo con lo regulado en su normativa específica, pudiendo establecer para los mismos una reserva de plazas hasta el final del período de preinscripción y de matrícula.</p>	<p>3.1. La Administración educativa, en función de la disponibilidad presupuestaria de cada ejercicio, dotará a los centros de recursos personales y económicos para la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales y establecerá el porcentaje de alumnado que puede ser escolarizado en cada centro público o privado concertado. Asimismo, programará la oferta de plazas escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo teniendo en cuenta, en particular, la atención y los medios que requiere este alumnado, de acuerdo con lo regulado en su normativa específica, <b>debiendo</b> establecer para los mismos una reserva de plazas hasta el final del período de preinscripción y de matrícula, <b>en los centros públicos y privados concertados.</b></p>
<p>3.3. La Administración educativa fijará el porcentaje de incremento, no superior al diez por ciento, del número máximo de alumnos por grupo en los centros docentes públicos y privados concertados para atender la escolarización tardía. Asimismo, las Direcciones Territoriales de Educación, dentro de su ámbito, adoptarán las medidas precisas para asegurar la admisión de alumnos por razones de escolarización urgente o excepcional.</p>	<p>3.3. La Administración educativa fijará el porcentaje de incremento, no superior al diez por ciento, del número máximo de alumnos por grupo en los centros docentes públicos y privados concertados para atender <b>necesidades de</b> escolarización tardía, <b>entre otras, motivadas por traslado de la unidad familiar en período de escolarización extraordinaria, debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres o tutores legales, o debido al inicio de una medida de</b></p>

	<p><b>acogimiento familiar en el alumno o la alumna.</b> Asimismo, las Direcciones Territoriales de Educación, dentro de su ámbito, adoptarán las medidas precisas para asegurar la admisión de alumnos por razones de escolarización urgente o excepcional.</p>
	<p>3.6. Asimismo, tendrán prioridad en el área de escolarización que corresponda al domicilio o al lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres o tutores legales aquellos alumnos y alumnas cuya escolarización en centros públicos y privados concertados venga motivada por traslado de la unidad familiar debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres o tutores legales, o a un cambio de residencia derivado de actos de violencia de género, o de acoso escolar.</p>
<p>Artículo 12.- Consejo Escolar.</p> <p>1. El Consejo Escolar del centro público para el que se solicita plaza es el órgano competente para decidir sobre la admisión del alumnado y para velar porque el procedimiento se realice según lo establecido en el presente Decreto y en el resto de normativa de aplicación en esta materia.</p> <p>2. En los centros privados concertados corresponde esta competencia a sus titulares, y a su Consejo Escolar garantizar que el procedimiento se desarrolle de acuerdo con la normativa aplicable.</p>	<p>Artículo 12.- <b>Dirección del centro</b> y Consejo Escolar.</p> <p>1. La <b>Dirección</b> del centro público para el que se solicita plaza es el órgano competente para decidir sobre la admisión del alumnado y para velar porque el procedimiento se realice según lo establecido en el presente Decreto y en el resto de normativa de aplicación en esta materia. En los centros privados concertados corresponde esta competencia <b>a sus titulares.</b></p> <p>2. <b>La Dirección de los centros públicos y el titular de los centros privados</b></p>

<p>3. El Consejo Escolar de los centros públicos y el titular de los centros privados concertados publicarán en sus tablones de anuncios al comienzo del procedimiento anual de admisión las vacantes de puestos escolares y áreas de influencia a partir de la planificación escolar prevista por la Consejería competente en materia de educación.</p> <p>4. Una vez publicadas las listas de admitidos y resueltas las reclamaciones presentadas en primera instancia ante el Consejo Escolar o ante el titular del centro privado concertado, los centros remitirán a las Comisiones de Escolarización todas las solicitudes y reclamaciones no atendidas.</p>	<p><b>concertados</b> publicarán en sus tablones de anuncios al comienzo del procedimiento anual de admisión las vacantes de puestos escolares y áreas de influencia a partir de la planificación escolar prevista por la Consejería competente en materia de educación.</p> <p>3. Una vez publicadas las listas de admitidos y resueltas las reclamaciones presentadas en primera instancia <b>ante la Dirección del centro o ante el titular del centro privado concertado</b>, los centros remitirán a las Comisiones de Escolarización todas las solicitudes y reclamaciones no atendidas.</p> <p>4. El Consejo Escolar, además de participar en el proceso de admisión de alumnos y alumnas, informará con carácter previo, la resolución de las reclamaciones presentadas ante la Dirección del centro público o privado para el que se solicita plaza.</p>
--	---

El principal cambio en la normativa de admisión corresponde traslado de las competencias en esta materia desde la figura del Consejo Escolar (que pasa a ser un mero órgano de participación) a las Direcciones de los Centros y los Titulares de los centros privados-concertados. Esto genera, en nuestra opinión, una pérdida de transparencia y de participación y control democráticos en el proceso de admisión. Este hecho, combinado con la imposición de la Administración de hacer una “racionalización” de la escolarización realizando una distribución “previa” de plazas de alumnado con NEAE entre los diferentes centros implica, de facto, una restricción de las familias del alumnado con NEAE a poder elegir centros, que pasan a poder hacerlo sólo dentro del “cupó” que la Administración prevé para cada centro.

En general, en este periodo la organización y funcionamiento de los centros va a quedar caracterizada por la “rebaja” en la jerarquía de la gestión de los centros del Consejo Escolar desde la consideración de “órgano de gobierno” a mero órgano de “participación”. Esta rebaja implicó

la necesidad de esta Orden, que modificaba lo previsto en **Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias**, vigente aún, y que se dictó al amparo de la LOE y que es la causa que justifica que se tuviese que aprobar la **Orden de 12 de mayo de 2016, por la que se regulan la composición y el procedimiento para la constitución y la renovación de los Consejos Escolares de los centros educativos sostenidos con fondos públicos del ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias**. Así, en el apartado 1 del artículo 1 de esta Orden se recupera (o mantiene) el carácter de órgano de gobierno del CE para la Comunidad Autónoma de Canarias (tal y como prevé la Ley Canaria). No obstante, este intento de “restauración en su rango anterior” ha quedado siempre limitado por las posibilidades que deja el texto de la LOMCE.

### **3. Cuestiones curriculares, de evaluación e inclusión educativa**

Canarias intenta hacer una adaptación de la LOMCE “limitando” en cuanto puede sus efectos más regresivos. Frente a la academización del currículo, la jerarquización de asignaturas y la eliminación de los “ciclos”, en Canarias se enfatiza la idea de “currículo competencial” que aparece en el preámbulo del **Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias**. La lectura de ese preámbulo nos pone en la pista de la estrategia de adaptación que siguió Canarias: respetar el texto del RD de curriculum correspondiente (norma básica), pero desarrollarlo mediante una “filosofía” más inclusiva y progresista que enfocó a través de lo que denominó “curriculum competencial”. Esta “filosofía” llegó a los centros por la vía de instrucciones, orientaciones, procesos de formación, discursos desarrollados por parte de quienes ostentaban la condición de liderazgo en los centros, “programas educativos”, etc. que no contravenía el marco normativo, sino que lo desarrollaban desde esta particular óptica.

En línea con esta idea, introducen la figura (ya se había introducido por parte de la Administración educativa Canaria desde el 2010) de las **Situaciones de Aprendizaje** como formato estándar de concreción del currículo, con apoyo desde los servicios centrales de la Consejería de Educación. Y, en el proceso de su descripción e incorporación en los centros, con el apoyo de “proyectos” coordinados e impulsados desde los Servicios Centrales de la Consejería de Educación (PROIDEAC, BRÚJULA, etc.) se fue diseminando una interpretación del diseño y desarrollo curricular que, de facto, continuaba y perfeccionaba la vigente hasta la aparición de la LOMCE.



El resultado de todo ello es que, pese a la aparición de criterios y estándares de evaluación, en las prescripciones curriculares básicas, las prácticas educativas y curriculares no se vieron afectadas en gran medida y los procesos educativos siguieron avanzando en la línea ya preestablecida desde antes de aprobarse la LOMCE.

Esta idea se aprecia de manera especialmente clara al comparar los marcos normativos LOE y LOE-LOMCE, referidos a la evaluación en la Ed. Primaria, tanto en sus regulaciones nacionales como autonómicas:

<p>ORDEN de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la <b>enseñanza básica</b> y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.</p>	<p>ORDEN de 21 de abril de 2015, por la que se regula la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la etapa de la Educación Primaria.</p>
<p>Artículo 10.- Evaluación.</p> <p>1. En la Educación Primaria la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas del currículo. A este efecto, los criterios de evaluación de las distintas áreas serán el referente fundamental para valorar el grado de desarrollo de las competencias básicas.</p> <p>2. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o una alumna en un área determinada no sea el adecuado, el profesorado establecerá medidas para reconducir su proceso de aprendizaje. Atendiendo a su evolución el equipo docente podrá determinar otras medidas de apoyo educativo, siempre que se justifique su necesidad, para garantizar el</p>	<p>1. La evaluación del alumnado que curse la etapa de la Educación Primaria será <b>global</b>, para lo cual se tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas del curso, así como el <b>grado de desarrollo de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa</b>.</p> <p>2. Además, la evaluación será <b>continua y formativa</b>, lo que permitirá contar, en cada momento del curso, con una información general del aprendizaje del alumnado para facilitar tanto la detección de dificultades como la consolidación de los aprendizajes; la adecuación del proceso de enseñanza del profesorado a las necesidades de aprendizaje del alumnado; la aplicación de medidas de apoyo educativo, individuales o grupales, que habrán de favorecer el principio de inclusión; la orientación al</p>

<p>desarrollo correspondiente de las competencias básicas. Estas medidas serán comunicadas en las sesiones de coordinación de ciclo para su seguimiento.</p> <p>3. En este sentido, el equipo docente pondrá especial atención al desarrollo personal y escolar del alumnado que cursa los dos primeros ciclos de la etapa con el fin de favorecer la detección temprana de necesidades específicas de apoyo educativo.</p>	<p>alumnado en sus actitudes y en sus estrategias de aprendizaje; el diseño de acciones tutoriales, y el establecimiento de formas de participación de los padres, las madres del alumnado o las personas que lo representan legalmente.</p> <p>3. La evaluación de las áreas y del desarrollo y adquisición de las competencias, además de global, continua y formativa, ha de ser <b>conjunta</b>, es decir, los criterios de evaluación de las áreas serán el referente para la evaluación de las áreas y las competencias de la etapa. En este sentido, dichos criterios de evaluación, que garantizan el carácter competencial e inclusivo del currículo, serán el referente para el diseño e implementación de situaciones de aprendizaje en las que han de concretarse las unidades de programación para promover este enfoque competencial e inclusivo de la enseñanza.</p>
---	---

Como se observa, hay una mejora sustancial en el carácter educativo de la evaluación en la Ed. Primaria, propio de Canarias, porque la realidad es que el **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria**, que define el referente básico nacional, tiene un planteamiento mucho menos “educativo”:

“Artículo 12. Evaluaciones.

1. Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las asignaturas de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos I y II a este real decreto.

La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.

Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones, incluida la evaluación de tercer curso y la evaluación final de etapa, se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias imprescindibles para continuar el proceso educativo. Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones docentes.”

Es decir, se confirma que hay una evolución muy favorable en la concepción de la evaluación en el periodo LOE-LOMCE en Canarias, lo cual es doblemente meritorio, si se coteja con lo previsto en el RD de referencia, que posee un carácter continuista (si no regresivo, respecto del anterior).

Y es que, en general, la adaptación Canaria de las propuestas curriculares derivadas de la LOMCE están muy condicionadas por La **Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (BOC nº 152, de 7 de agosto)**, que establece el marco global de referencia para las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Canarias a efectos de definir, contextualizar y desarrollar un sistema educativo de calidad para responder así a la realidad de Canarias; garantizar la equidad y la calidad en el sistema educativo; incorporar las mejores disposiciones legislativas europeas, estatales y autonómicas; y asegurar un sistema educativo estable apoyado sobre un amplio consenso social y sostenible desde el punto de vista financiero.

Esto se expresa claramente en el **Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias**, donde se explica que:

“En la antedicha Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, se explicita que el pleno desarrollo de nuestro alumnado es la finalidad fundamental de la actividad educativa y que esta habrá de construirse, a través de aprendizajes que incidan en el desarrollo y la adquisición de las competencias, y en el tratamiento transversal de los valores dentro de un modelo de escuela inclusiva. Así, en su título II se define un modo de ordenar las enseñanzas para que queden perfectamente integradas en todos sus aspectos y contribuyan al aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de toda su vida. De este modo, las etapas educativas de nuestra Comunidad Autónoma, en su conjunto, se orientan, por un lado, al desarrollo de las capacidades y a la consecución de las competencias; y, por otro lado, a la igualdad de oportunidades y de acceso a la escolarización,

ayudando, en consecuencia, al desarrollo personal y social del alumnado, y cubriendo los distintos tipos de necesidades educativas en las mejores condiciones institucionales posibles. Según esto, tanto en el tramo educativo obligatorio que constituyen las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, como en Bachillerato, el alumnado ha de desarrollar y adquirir las competencias que deberán estar estrechamente vinculadas a los objetivos respectivos de cada etapa.”

El margen que concede la LOMCE para hacer cambios en la estructura son mínimos, por lo que, para tratar de diferenciar la estructura de la Etapa de lo que es el planteamiento curricular, se optó por pasar a regular ambas cuestiones por separado.

Canarias intenta hacer una adaptación de la LOMCE “limitando” en cuanto puede sus efectos más regresivos. Es importante destacar que, mientras que el currículo de la Ed. Primaria se aprueba un año antes, el currículo de la ESO y el Bachillerato se retrasa hasta la aprobación de la Ley Canaria de Educación.

A diferencia de cómo se venía haciendo anteriormente, a partir de la publicación de este Decreto, la CAC adopta la estrategia de regular, por un lado, la Ordenación de la Etapa (objeto de este Decreto) y, por otra parte, los contenidos curriculares. Por otra parte, integra en cada uno de estos dos documentos las regulaciones correspondientes tanto a la etapa obligatoria como pos-obligatoria (Bachillerato). Es decir, se pasa de dos Decretos que, cada uno de ellos, regulaba la ordenación y el contenido curricular de la etapa Secundaria Obligatoria, por una lado, y del Bachillerato, por otro, a dos Decretos que, cada uno de ellos regula, el primero (el que estamos comentando) la ordenación de las etapa secundaria (obligatoria y Bachillerato) y, por otro lado, el currículo de cada una estas etapas. Ello contribuyó a dar más coherencia y continuidad a ambas etapas.

Frente a las tendencia más segregadora del currículum LOMCE, buscando la especialización de centros, la separación temprana del alumnado y la priorización de determinados contenidos por encima de otros (entre otras, mediante la distinción y jerarquización de asignaturas en “troncales”, “específicas” y de “libre configuración autonómica”) la adaptación Canaria insiste más en la autonomía y liderazgo pedagógicos de los centros, orientado a fomentar la inclusión, la segregación temprana (dentro de los márgenes que centralmente se permite) o el énfasis academicista por la vía de jerarquizar contenidos y asignaturas.

En concreto, y a los efectos que nos interesa en NUPE, se asume que la etapa de Educación Secundaria Obligatoria precisa una estrecha coordinación con la anterior etapa educativa básica,

con el propósito de favorecer la coherencia y el tránsito entre ellas, garantizar la continuidad escolar en la formación del alumnado y prevenir el absentismo escolar y el abandono escolar temprano. Los centros educativos, desde el principio de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, y dentro de sus competencias establecidas normativamente, deben avanzar en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Se partirá para ello un liderazgo pedagógico y compartido, que apunte a la incorporación de medidas de mejora del sistema educativo y al desarrollo de prácticas docentes de éxito, innovadoras y de investigación, que potencien además, la continuidad escolar y la sostenibilidad del sistema. En consecuencia, la metodología didáctica en esta etapa debe fomentar que el alumnado sea el agente de su propio proceso de aprendizaje al contextualizar, de manera funcional, los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices. Para ello, el rol más adecuado que debe tener el profesorado es el de guía o facilitador, lo que permite que el alumnado construya el conocimiento desde sus propios aprendizajes, logre los objetivos de la etapa, y desarrolle y adquiera las competencias.

El Decreto de ordenación se vio complementado o completado con el **Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias**. El énfasis en la idea de “currículo competencial” que aparece en el preámbulo del Decreto nos pone en la pista de la estrategia de adaptación que siguió Canarias: respetar el texto del RD de curriculum correspondiente, pero desarrollarlo mediante una “filosofía” más inclusiva y progresista que enfocó a través de los que denominó “curriculum competencial”. Esta “filosofía” llegó a los centros por la vía de instrucciones, orientaciones, procesos de formación, discursos desarrollados por parte de quienes ostentaban la condición de liderazgo en los centros, “programas educativos”, etc. que no contravenía el marco normativo, sino que lo desarrollaban desde esta particular óptica.

En línea con esta idea, introducen la figura (ya se había introducido por parte de la Administración educativa canaria desde el 2010) de las Situaciones de Aprendizaje como formato estándar de concreción del currículo, con apoyo desde los servicios centrales de la Consejería de Educación.

El resultado de todo ello es que, pese a la aparición de criterios y estándares de evaluación, las prácticas educativas y curriculares no se vienen afectadas en gran medida y los procesos educativos siguieron avanzando en la línea ya preestablecida desde antes de aprobarse la LOMCE.

También el caso de esta etapa podemos usar la regulación que se dio a la evaluación, a través de la **ORDEN de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos**

**correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias** como referente de análisis de hasta qué punto la regulación curricular en este periodo no sólo no fue regresiva, sino que se puede decir que, en su conjunto, muestra una evolución muy favorable en la concepción de la evaluación en el periodo LOE-LOMCE en Canarias.

Con respecto a la especificación de la evaluación, en relación a la previsión anterior (marco LOE) observan los siguientes cambios:

<p>ORDEN de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la <b>enseñanza básica</b> y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.</p>	<p>ORDEN de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias.</p>
<p>Artículo 15.- Evaluación.</p> <p>1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será <b>continua y diferenciada según las distintas materias del currículo</b>. A este efecto, los criterios de evaluación de cada materia serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.</p> <p>2. La evaluación y calificación de cada materia será realizada por el profesor o por la profesora correspondiente. El equipo docente constituido por los profesores y profesoras del alumnado de un determinado grupo, coordinado por su tutor o tutora, adoptará el resto de las decisiones resultantes del proceso de evaluación que</p>	<p>Artículo 2.- Carácter de la evaluación.</p> <p>1. La evaluación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria será <b>continua, formativa e integradora</b>, así como diferenciada en las distintas materias; y en el Bachillerato será continua, formativa y diferenciada, conforme a lo establecido en los artículos 28 y 40 del citado Decreto 315/2015, de 28 de agosto, y <b>en consonancia con lo determinado en los artículos 31 y 32 de la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria</b>.</p> <p>2. Los criterios de evaluación de las materias y los ámbitos relacionan todos los elementos del currículo: objetivos de la etapa, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y metodología; para esta evaluación y para la comprobación</p>

<p>correspondan a dicho equipo, en el marco de lo establecido en la presente Orden y demás disposiciones de desarrollo.</p>	<p>conjunta del logro de los objetivos de la etapa y del grado de desarrollo y adquisición de las competencias, los referentes serán <b>los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, integrados en estos y que están graduados por cursos en la explicación de dichos criterios.</b></p> <p>3. La evaluación del alumnado permitirá obtener una información general que posibilite la detección de dificultades y la comprobación de la consolidación de sus aprendizajes; la adecuación del proceso de enseñanza del profesorado a las necesidades formativas del alumnado; la aplicación de medidas de apoyo educativo, individuales o grupales, que habrán de favorecer el principio de inclusión; la orientación al alumnado para la adquisición de las competencias, así como en sus elecciones curriculares, académicas y personales, a través del diseño de acciones tutoriales.</p>
---	---

Como se observa, hay una mejora sustancial en el carácter educativo de la evaluación en la Ed. Primaria, propio de Canarias, porque el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, que define el referente básico nacional, tiene un planteamiento mucho menos “educativo”:

“Artículo 20. Evaluaciones.

1. Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las materias de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos I y II a este real decreto.
2. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora.”

Sin lugar a dudas, creemos que la explicación de este efecto “anti-LOMCE” se explica en Canarias por medio de la combinación de un marco legal definido por la Ley 6/2014 Canaria de Educación y una administración educativa autonómica, dispuesta a orientarse en una línea más compatible con la equidad y la inclusión.

Pero es con el **Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias** en el se puede observar con mayor claridad el efecto “matizador” o “moderador” de las lecturas regresivas en materia de inclusión que, indirectamente, derivan del currículum LOMCE. En particular, en esta norma se atiende a lo expresado en el artículo 28.9 de la Ley que Ley 6/2014, de 25 de julio, establece que: «La Administración educativa canaria regulará el marco general de atención a la diversidad del alumnado y las condiciones y recursos para la aplicación de las diferentes medidas que serán desarrolladas por los centros docentes, de acuerdo con los principios rectores del sistema educativo.»

Trata de considerar “los avances” que, en el momento de publicar el Decreto, se han experimentado en relación a las culturas, prácticas y políticas educativas en el ámbito de la atención a la diversidad en esta Comunidad Autónoma. De esta manera, se han venido desarrollando diversas acciones dirigidas a la formación y coordinación entre el profesorado, con el objeto de promover y facilitar **la integración del enfoque competencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje como un elemento más que favorezca la atención inclusiva del alumnado**. Es por ello que, en estos momentos, se hace necesario marcar líneas de actuación que amplíen y mejoren estas estrategias, y que profundicen en el reto establecido en el marco de la Comunidad Europea, recogido en la actual Ley Orgánica de Educación, que aboga por un **cambio curricular centrado en la adquisición de las competencias a través de propuestas metodológicas inclusivas y de la asunción de modelos de enseñanza cooperativos**. Asimismo, las recientes recomendaciones que la Defensora del Pueblo realiza a las Administraciones educativas abogan por el impulso de actuaciones que aseguren una atención educativa que se nutra de los principios de inclusividad y no segregación, como elementos ineludibles que deben regir la escolarización de todas las personas, de manera que esta se produzca en un entorno común y con los apoyos educativos necesarios.

Mientras que el anterior Decreto (DECRETO 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias) tenía un carácter mucho más “técnico” centrado en la figura del alumnado con NEAE, este nuevo



Decreto adquiere un carácter mucho más inclusivo, inespecífico, tratando de ofrecer una verdadera perspectiva de transformación de los contextos educativos para hacerlos más plurales.

Con el planteamiento del Decreto del 2018, la atención a la diversidad pasa a reinterpretarse como como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad, adecuada a sus características y necesidades. Una educación de calidad es aquella capaz de promover el éxito escolar y la excelencia en todo el alumnado, de acuerdo a sus potencialidades, desde un enfoque inclusivo y competencial. Y, con ello, la educación inclusiva pasa a asociarse no ya con recursos o dispositivos “técnicos” que ayuden a superar carencias o dificultades, sino con mantener altas expectativas con respecto a todos los alumnos y las alumnas, y en establecer las diferentes formas en que estas se pueden alcanzar. Significa trasladar el foco de atención del alumnado al contexto, en el sentido de que no son tan determinantes las condiciones y las características del alumnado como la capacidad que tenga el centro educativo para acoger, valorar y responder a la diversidad de necesidades que estos plantean.

Es evidente, que este planteamiento supera con mucho el planteamiento derivado de la LOMCE que, no ya tanto por su letra, sino más bien por su “espíritu” pretende un enfoque mucho menos inclusivo de la atención al alumnado con NEAE.

Una vez más, podemos comprobar cómo también en este aspecto, la aplicación canaria de la LOMCE “mitigó” mucho sus efectos más regresivos, al implantarse a partir del marco autonómico establecido con la la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.

#### **4. Comentario final**

Como hemos venido argumentando, el análisis documental, cotejado con las realidades prácticas y los contextos educativos que se han ido configurando en Canarias, frente a las posibilidades involutivas que representaba la reforma LOMCE en el sistema educativo, el desarrollo que se ha hecho en Canarias se ha visto beneficiadas del “alisio” legislativo que supuso la aprobación de la Ley Canaria de Educación.

De facto, lo que se hizo fue hacer una lectura del curriculum LOMCE pero bajo la perspectiva de lo que en Canarias se denominó “enfoque competencial”, que no contravenía la letra de la LOMCE y permitía, pese a la rigidez de sus estándares y los criterios de evaluación de promoción, una lectura más inclusiva de la atención educativa.

Como se observa, aún en el marco LOE-LOMCE, se concede un margen importante a los centros para el desarrollo de propuestas educativas inclusivas, invocando el principio de autonomía pedagógica de los centros y, sobre todo, manteniendo siempre en el foco de la gestión y desarrollo de la educación en Canarias.

La combinación de un marco legal propio (desarrollos autonómicos matizados por la Ley Canaria de Educación) junto con el efecto de una Administración educativa alineada con los principios de equidad y justicia social, han provocado que la rigidez del curriculum LOMCE (con sus criterios y sus estándares de aprendizaje), la jerarquización de asignaturas (que implicaba la recuperación de un academicismo ya superado, en detrimento de una educación más orientada al desarrollo de competencias) y la pérdida capacidad de gestión democrática y participación de la comunidad educativa en el funcionamiento de los centros, se hayan visto muy contenidos en Canarias.

La estrategia que se ha seguido ha sido la de “adaptar” normativamente las previsiones generales en disposiciones normativas que atendían en la medida de sus posibilidades, a los principios y características que se pretendían para la regulación del sistema educativo en Canarias, previstas en la Ley autonómica, y luego desarrollar una intensa intervención sobre las prácticas de gestión y curriculares, desde los Servicios Centrales de la Consejería de Educación, por medio de instrucciones, programas y proyectos que han ido orientado las prácticas (y la interpretación del marco legal general) en el sentido que interesaba.

La consecuencia de todo ello es que, de la lectura y análisis realizado, no puede concluirse que la LOMCE haya tenido un efecto regresivo sobre los niveles de inclusión, equidad y justicia en el sistema educativo canario. Antes al contrario, como se ha podido constatar en alguno de los párrafos anteriores, lo que se observa es un avance general en sentido positivo en la última década. Cabe preguntarse cuánto hubiera podido avanzarse si, además, el marco legislativo estatal hubiese sido más compatible con esa sensibilidad social.

## **Anexos: Fichas disposiciones normativas consultadas**

### **Ficha documentos normativos- Comunidad Autónoma de Canarias**

Nº ficha: 0	Fecha de publicación: 01/10/2014	Nº BOE: 238
Denominación norma: Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.		
Ámbitos de interés: <input checked="" type="checkbox"/> (E) escolarización		

- (S)egregación
- (D)irección-liderazgo
- (P)articipación
- (C)urriculum-evaluación
- (I)nclusión
- (FI) formación inicial
- (FP) formación permanente
- (T) Condiciones de trabajo.autonomía del profesorado

### **Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión**

Se promulga con la intención de “definir, contextualizar y desarrollar un sistema educativo de calidad para responder así a una realidad singular que precisa y demanda políticas específicas orientadas a garantizar, en el marco constitucional y estatutario, el derecho a la educación de todos los canarios y canarias y de los que han decidido vivir entre nosotros”, todo ello sin perjuicio de lo previsto en el artículo 27 CE y de las competencias exclusivas del Estado en materia de educación. La Ley establece las características del sistema educativo canario en las siguientes (artículo 4):

El sistema educativo de Canarias se configurará:

1. Como un sistema inclusivo orientado a garantizar a cada persona la atención adecuada para alcanzar el máximo nivel de sus capacidades y competencias.
2. Como un sistema equitativo que garantice las condiciones de aprendizaje adecuadas para evitar que las desigualdades sociales y económicas impidan el éxito escolar.
3. Como un sistema mixto, desde el principio de un servicio público esencial, compuesto por centros de titularidad privada y de titularidad pública y, en su caso, centros privados financiados con fondos públicos.
4. Como un sistema descentralizado en el que las distintas administraciones públicas canarias asumirán las competencias que les sean propias de una forma coordinada.
5. Como un sistema que promueva la cultura democrática y basado en la participación de toda la sociedad, en la corresponsabilidad de todas las instituciones y en la participación de todos los sectores educativos en los centros, tanto en su gestión y organización como en la aportación y colaboración en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Ficha documentos normativos- Comunidad Autónoma de Canarias

Nº ficha: 1.1	Fecha de publicación: 11/08/2009	Nº BOC: 155
Denominación norma:	DECRETO 106/2009, de 28 de julio, por el que se regula la función directiva en los centros docentes públicos no universitarios dependientes de la Comunidad Autónoma de Canarias.	
Ámbitos de interés:	<input type="checkbox"/> (E)scolarización <input type="checkbox"/> (S)egregación <input checked="" type="checkbox"/> (D)irección-liderazgo <input type="checkbox"/> (P)articipación <input type="checkbox"/> (C)urriculum-evaluación <input type="checkbox"/> (I)nclusión <input type="checkbox"/> (FI) formación inicial <input type="checkbox"/> (FP) formación permanente <input type="checkbox"/> (T) Condiciones de trabajo.autonomía del profesorado	

### Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión

Pretende regular el desarrollo de la función directiva, atendiendo al nuevo marco legal LOE, y, al mismo tiempo, integrar la múltiple normativa dispersa que la regula. Específicamente:

- Desarrolla el Título V de la LOE, donde se abordan las competencias de la Dirección de los centros docentes públicos, el procedimiento de selección de los directores y directoras y el reconocimiento de la función directiva, para la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Reconocer y apoyar la importancia que la función directiva mediante una norma reguladora que establezca los principios generales de actuación del equipo directivo, las competencias del director o de la directora, y haga más explícitas determinadas facultades y funciones, el procedimiento para la selección, formación inicial y nombramiento de directores y directoras de los centros docentes públicos y que garantice la selección por un concurso regido por los principios constitucionales y legales de igualdad, publicidad, mérito y capacidad.

- También, favorecer el acceso a la Dirección de las personas más cualificadas y de las mejor valoradas por la comunidad educativa, reconocer su labor y establecer los procedimientos de la evaluación de su desempeño.

Con esta norma el director/a se convierte en una figura con capacidad real para ejercer el liderazgo organizativo, pedagógico e institucional que el cargo les confiere. En concreto, se les atribuyen las siguientes funciones:

Artículo 5.- El director o la directora.

1. El director o la directora es la persona responsable de la organización y funcionamiento de todas las actividades que se llevan a cabo en el centro educativo y ejercerá la dirección pedagógica, sin perjuicio de las competencias, funciones y responsabilidades del resto de los miembros del equipo directivo y de los órganos colegiados de gobierno.

2. Podrá realizar contratos menores concernientes a la adquisición de bienes y a la contratación de obras, servicios y suministros, de acuerdo con lo dispuesto en la legislación vigente en materia de Contratos del Sector Público, con los límites fijados en la normativa correspondiente y con sometimiento a las disposiciones que establezca la Administración Educativa de Canarias. Asimismo, podrá autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.

Tendrá también capacidad de gestionar los recursos económicos y donaciones, cuya obtención se haya aprobado por el Consejo Escolar, y que reciba el centro docente público por parte de la Administración, de instituciones y de empresas, que se reflejarán en el presupuesto de ingresos y de los que se dará cuenta al Consejo Escolar y a la Consejería competente en materia educativa.

3. Con el fin de cumplir los objetivos propuestos en el proyecto educativo del centro, los directores y directoras podrán proponer la definición de los puestos de trabajo requeridos para el desarrollo de proyectos, actividades o medidas no reguladas por la Consejería competente en materia educativa, atendiendo a su titulación o capacidad profesional.

A estos efectos, los distintos centros directivos de la Consejería competente en materia educativa, en el ámbito de sus competencias, establecerán las condiciones y los procedimientos oportunos.

4. En el ejercicio de la jefatura de todo el personal adscrito al centro, que le reconoce el artículo 132, apartado e), de la Ley Orgánica de Educación, los directores y directoras de los centros docentes públicos serán competentes para el ejercicio de la potestad disciplinaria, en relación con las faltas leves respecto al personal funcionario y laboral, docente y no docente, que presta servicios en su centro, en los casos que se recogen a continuación:

a) Incumplimiento injustificado del horario de trabajo, de permanencia obligada en el centro, hasta un máximo de nueve horas al mes.

b) La falta de asistencia al trabajo injustificada, en un día.

5. Las faltas a las que se refiere el apartado anterior podrán ser sancionadas de acuerdo con la normativa vigente, debiendo ser comunicadas a la Administración educativa a los efectos oportunos. Contra las resoluciones sancionadoras podrá interponerse recurso de alzada o reclamación previa a la vía judicial ante la Dirección General de Personal o la Secretaría General Técnica, según se trate de personal docente o no docente.

6. Los directores o directoras podrán proponer sanción disciplinaria por la comisión de faltas leves, distintas de las relacionadas en el apartado 4 de este artículo.

7. Los directores y directoras de los centros docentes públicos serán competentes para elevar la comunicación de las faltas del personal del centro al órgano competente correspondiente, para el inicio del procedimiento disciplinario por faltas graves y muy graves.

#### Ficha documentos normativos- Comunidad Autónoma de Canarias

Nº ficha: 1.2	Fecha de publicación: 22/07/2010	Nº BOC: 143
Denominación norma:	DECRETO 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias.	
Ámbitos de interés:	<input checked="" type="checkbox"/> (E) escolarización <input type="checkbox"/> (S) segregación <input checked="" type="checkbox"/> (D) dirección-liderazgo <input checked="" type="checkbox"/> (P) participación <input type="checkbox"/> (C) currículum-evaluación <input type="checkbox"/> (I) inclusión <input checked="" type="checkbox"/> (FI) formación inicial <input checked="" type="checkbox"/> (FP) formación permanente <input checked="" type="checkbox"/> (T) Condiciones de trabajo.autonomía del profesorado	

#### Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión

La finalidad de este Decreto es la de regular de manera ordenada la estructura de organización y gestión de los centros y su régimen académico, recogiendo los nuevos principios de actuación establecidos en la normativa vigente.

La disposición tiene una estructura en la que en el cuerpo de la misma se aprueba el Reglamento (ROC) y el ROC en sí mismo aparece como una anexo, detallando las especificidades de Organización y Funcionamiento para cada tipo de centro.

En el capítulo I define los órganos de gobierno, en el que equipo directivo y Consejo Escolar asumen roles complementario y relativamente equilibrados, en todos los tipos de centros sostenidos con fondos públicos.

Especialmente interesante es el título III dedicado a la autonomía y evaluación de los centros docentes (reconoce y da forma a la autonomía de los centros).

#### Ficha documentos normativos- Comunidad Autónoma de Canarias

Nº ficha: 1.3	Fecha de publicación: 17/03/2016	Nº BOC: 53
Denominación norma: DECRETO 17/2016, de 14 de marzo, que modifica el Decreto 61/2007, de 26 de marzo, por el que se regula la admisión del alumnado de enseñanzas no universitarias en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Canarias.		
Ámbitos de interés:		
<input checked="" type="checkbox"/> (E)scolarización <input type="checkbox"/> (S)egregación <input checked="" type="checkbox"/> (D)irección-liderazgo <input type="checkbox"/> (P)articipación <input type="checkbox"/> (C)urriculum-evaluación <input type="checkbox"/> (I)nclusión <input type="checkbox"/> (FI) formación inicial <input type="checkbox"/> (FP) formación permanente <input type="checkbox"/> (T) Condiciones de trabajo.autonomía del profesorado		

#### Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión

Pretende una adaptación de las condiciones de admisión del alumnado, derivadas de la entrada en vigor del nuevo marco legal LOE-LOMCE. En concreto, la LOMCE prevé, en su redacción actual, la situación de escolarización de quienes se trasladan por movilidad forzosa de la familia o por medidas de acogimiento familiar; también la garantía expresa de una reserva de plazas para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o el cambio en la distribución de competencias de la dirección del centro y de su consejo escolar en las decisiones del proceso de admisión, así como también, la garantía de la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de acoso escolar. Situación esta última que preocupa especialmente por la dimensión y repercusión en nuestros menores y que en su atención obliga a tomar medidas de prevención o de actuación.

#### Ficha documentos normativos- Comunidad Autónoma de Canarias

Nº ficha: 1.4	Fecha de publicación: 17/03/2016	Nº BOC: 53
Denominación norma:	ORDEN de 12 de mayo de 2016, por la que se regulan la composición y el procedimiento para la constitución y la renovación de los Consejos Escolares de los centros educativos sostenidos con fondos públicos del ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias.	
Ámbitos de interés:	<input type="checkbox"/> (E) escolarización <input type="checkbox"/> (S) segregación <input checked="" type="checkbox"/> (D) dirección-liderazgo <input checked="" type="checkbox"/> (P) participación <input type="checkbox"/> (C) currículum-evaluación <input type="checkbox"/> (I) inclusión <input type="checkbox"/> (FI) formación inicial <input type="checkbox"/> (FP) formación permanente <input type="checkbox"/> (T) Condiciones de trabajo.autonomía del profesorado	

#### Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión

Pretende regular la composición de la los Consejos Escolares, adecuando la misma a las disposiciones derivadas de la aprobación de la LOMCE, que lo deja en un mero órgano de



“participación” y ya no de “órgano colegiado de gobierno” (artículo 13 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias).

Artículo 1.- Objeto y ámbito de aplicación.

1. El Consejo Escolar es el órgano colegiado de los centros docentes, a través del cual los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa de los centros escolares participan en su funcionamiento y **gobierno**.

2. La presente Orden se dicta como desarrollo del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias y tiene por objeto regular la composición, el proceso de elección, renovación y constitución de los Consejos Escolares de las Escuelas de Educación Infantil (EEI), Colegios de Educación Primaria (CEP), Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Centros de Educación Obligatoria (CEO), Institutos de Educación Secundaria (IES), Secciones de Institutos de Educación Secundaria (SIES), Centros de Educación Especial (CEE), Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), Centros de Educación a Distancia (CEAD), Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), Escuelas de Arte (EA), Escuelas de Arte y Superiores de Diseño (EASD), y Conservatorios Profesionales de Música (CPM).

3. Asimismo, se regula por esta Orden la composición y el proceso de elección, renovación y constitución del Consejo de Residencia de las Residencias Escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias, por lo que todas las referencias a los Consejos Escolares se hacen extensivas a los Consejos de Residencia.

#### Ficha documentos normativos- Comunidad Autónoma de Canarias

Nº ficha: 2.1	Fecha de publicación: 13/8/2014	Nº BOC: 156
Denominación norma:	DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.	
Ámbitos de interés:	<input type="checkbox"/> (E)scolarización <input type="checkbox"/> (S)egregación <input type="checkbox"/> (D)irección-liderazgo <input type="checkbox"/> (P)articipación <input checked="" type="checkbox"/> (C)urriculum-evaluación	

<input type="checkbox"/> <b>(I)</b> nclusión <input type="checkbox"/> <b>(FI)</b> formación inicial <input type="checkbox"/> <b>(FP)</b> formación permanente <input type="checkbox"/> <b>(T)</b> Condiciones de trabajo.autonomía del profesorado
---

### Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión

Hace la adaptación a Canarias de la reforma curricular que introdujo la LOMCE en esta Etapa. No obstante, en Canarias se hizo un esfuerzo de adaptación que se caracteriza por los siguientes principios:

“los principios que han guiado la concreción del currículo en la Comunidad Autónoma de Canarias se materializan en este Decreto en un currículo competencial, centrado en que el alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles para continuar desarrollándose como ciudadanía activa, crítica y responsable en el plano individual, social y académico-profesional; un currículo que facilita y orienta el desempeño docente, fomentando la integración de las áreas en situaciones de aprendizaje funcionales y contextualizadas a través de la participación activa en entornos socialmente relevantes y significativas que se puedan desarrollar o simular en el contexto educativo; un currículo que visibiliza los principios pedagógicos de una escuela que persigue el éxito de todo el alumnado, que supera factores generadores de desigualdad y el riesgo de exclusión social; que facilita las relaciones entre áreas y que cuida la coherencia y el tránsito entre etapas y niveles, todo ello con el fin de garantizar, desde los primeros años de escolarización, la continuidad en la formación del alumnado y la prevención del abandono escolar temprano.”

### Ficha documentos normativos- Comunidad Autónoma de Canarias

Nº ficha: 2.2	Fecha de publicación: 06/05/2015	Nº BOC: 85
Denominación norma:	ORDEN de 21 de abril de 2015, por la que se regula la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la etapa de la Educación Primaria.	
Ámbitos de interés:	<input type="checkbox"/> <b>(E)</b> scolarización <input type="checkbox"/> <b>(S)</b> egregación <input type="checkbox"/> <b>(D)</b> irección-liderazgo <input type="checkbox"/> <b>(P)</b> articipación	

<input checked="" type="checkbox"/> <b>(C)</b> urriculum-evaluación <input type="checkbox"/> <b>(I)</b> nclusión <input type="checkbox"/> <b>(FI)</b> formación inicial <input type="checkbox"/> <b>(FP)</b> formación permanente <input type="checkbox"/> <b>(T)</b> Condiciones de trabajo.autonomía del profesorado
--

### Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión

Se trata de una disposición normativa que desarrolla lo previsto en el Decreto 89/2014, de 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 156, de 13 de agosto). La Orden regula el marco general de la evaluación de los procesos de aprendizaje y las condiciones de promoción en la etapa educativa de la Educación Primaria. Este marco general requiere de un desarrollo complementario mediante una orden que defina y describa las características y el proceso de evaluación objetiva destinado a garantizar que todo el alumnado alcance las competencias para continuar su formación en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

### Ficha documentos normativos- Comunidad Autónoma de Canarias

Nº ficha: 2.3	Fecha de publicación: 31/8/2015	Nº BOC: 169
Denominación norma:	DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.	
Ámbitos de interés:	<input type="checkbox"/> <b>(E)</b> scolarización <input type="checkbox"/> <b>(S)</b> egregación <input type="checkbox"/> <b>(D)</b> irección-liderazgo <input type="checkbox"/> <b>(P)</b> articipación <input checked="" type="checkbox"/> <b>(C)</b> urriculum-evaluación <input type="checkbox"/> <b>(I)</b> nclusión <input type="checkbox"/> <b>(FI)</b> formación inicial <input type="checkbox"/> <b>(FP)</b> formación permanente <input type="checkbox"/> <b>(T)</b> Condiciones de trabajo.autonomía del profesorado	

### Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión

Hace la adaptación a Canarias de la reforma curricular que introdujo la LOMCE en esta Etapa.

El objeto de esta norma se limita establecer el ordenamiento (estructura) del currículo de la ESO y del Bachillerato. Se complementa con otro Decreto que regula el contenido curricular.

El ordenamiento de la Etapa reproduce el ya propuesto por la LOMCE con margen mínimo a la adaptación, sin embargo, en la versión canaria se tiene una especial consideración a la transición y la continuidad desde la etapa de Educación Primaria a la de Educación Secundaria Obligatoria, y desde esta etapa a la de Bachillerato, a efectos organizativos y curriculares.

Se regulan aspectos comunes de la ordenación de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato que tienen que ver, entre otros, con el currículo, las competencias, la acción tutorial y la orientación, la participación en la comunidad educativa, los documentos oficiales de evaluación y la autonomía de los centros docentes.

Además, se concretan aspectos específicos de cada etapa (ESO y Bachillerato) en relación con la evaluación y la promoción del alumnado, la evaluación del proceso de enseñanza, la atención a la diversidad, la organización de las materias y el horario escolar semanal.

### Ficha documentos normativos- Comunidad Autónoma de Canarias

Nº ficha: 2.4	Fecha de publicación: 15/07/2016	Nº BOC: 136
Denominación norma:	DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.	
Ámbitos de interés:	<input type="checkbox"/> (E)scolarización <input type="checkbox"/> (S)egregación <input type="checkbox"/> (D)irección-liderazgo <input type="checkbox"/> (P)articipación <input checked="" type="checkbox"/> (C)urriculum-evaluación <input type="checkbox"/> (I)nclusión <input type="checkbox"/> (FI) formación inicial <input type="checkbox"/> (FP) formación permanente <input type="checkbox"/> (T) Condiciones de trabajo.autonomía del profesorado	

### Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión

Hace la adaptación a Canarias de la reforma curricular que introdujo la LOMCE en esta Etapa.

En este Decreto se hace la adaptación de la propuesta curricular establecida por el RD de currículo y se completa con el margen que se ofrece a la CAC. Es en este proceso y en este ámbito en el que se consigue preservar una interpretación curricular mucho más alineada con el espíritu de la LOE original que con lo que se pretende, curricularmente, con la LOMCE:

“En este sentido, los principios que han guiado la concreción del currículo para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias se materializan en este Decreto en un currículo competencial, centrado en que el alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles para continuar desarrollándose como ciudadanía activa, crítica y responsable en el plano individual, social y académico-profesional; un currículo que facilita y orienta el desempeño docente, fomentando la integración de las áreas en situaciones de aprendizaje funcionales y contextualizadas, a través de la participación activa en entornos socialmente relevantes y significativos que se puedan desarrollar o simular en el contexto educativo; un currículo que visibiliza los principios pedagógicos de una escuela inclusiva que persigue el éxito de todo el alumnado, que supera factores generadores de desigualdad y el riesgo de exclusión social; que facilita las relaciones entre materias y que cuida la coherencia y el tránsito entre etapas y niveles, todo ello con el fin de garantizar la continuidad en la formación del alumnado y la prevención del abandono escolar temprano.”

### Ficha documentos normativos- Comunidad Autónoma de Canarias

Nº ficha: 2.5	Fecha de publicación: 13/09/2016	Nº BOC: 177
Denominación norma:	ORDEN de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias.	
Ámbitos de interés:	<input type="checkbox"/> (E)scolarización <input type="checkbox"/> (S)egregación <input type="checkbox"/> (D)irección-liderazgo <input type="checkbox"/> (P)articipación	

<input checked="" type="checkbox"/> <b>(C)</b> urriculum-evaluación <input type="checkbox"/> <b>(I)</b> nclusión <input type="checkbox"/> <b>(FI)</b> formación inicial <input type="checkbox"/> <b>(FP)</b> formación permanente <input type="checkbox"/> <b>(T)</b> Condiciones de trabajo, autonomía del profesorado
---

### Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión

Se trata de una disposición normativa que desarrolla lo previsto en el Decreto 89/2014, de 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 156, de 13 de agosto). La Orden regula el marco general de la evaluación de los procesos de aprendizaje y las condiciones de promoción en la etapa educativa de la Educación Primaria. Este marco general requiere de un desarrollo complementario mediante una orden que defina y describa las características y el proceso de evaluación objetiva destinado a garantizar que todo el alumnado alcance las competencias para continuar su formación en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

### Ficha documentos normativos- Comunidad Autónoma de Canarias

Nº ficha: 2.6	Fecha de publicación: 6/3/2018	Nº BOC: 46
Denominación norma:	DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.	
Ámbitos de interés:	<input type="checkbox"/> <b>(E)</b> scolarización <input type="checkbox"/> <b>(S)</b> egregación <input type="checkbox"/> <b>(D)</b> irección-liderazgo <input type="checkbox"/> <b>(P)</b> articipación <input type="checkbox"/> <b>(C)</b> urriculum-evaluación <input checked="" type="checkbox"/> <b>(I)</b> nclusión <input type="checkbox"/> <b>(FI)</b> formación inicial <input type="checkbox"/> <b>(FP)</b> formación permanente <input type="checkbox"/> <b>(T)</b> Condiciones de trabajo.autonomía del profesorado	

### **Aspectos destacables de la norma o documento en cuestión**

Trata de dar forma a los principios de calidad y equidad en la educación, establecidos en la LOE y reinterpretados por la LOMCE:

“La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), recoge en el Título Preliminar los principios y los fines de la educación, entre los que se destaca la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; así como la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación, la accesibilidad universal a la educación y la flexibilidad para adecuar la intervención educativa a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.”

Todo este proceso está mediado y condicionado por la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, que en el artículo 3 establece los principios rectores que regirán el sistema educativo canario, entre los que figura un sistema educativo de calidad, entendido como un sistema que garantice la equidad y la excelencia, con capacidad de ofrecer a cada persona el tipo de atención pedagógica que necesita, garantizar una amplia igualdad de oportunidades, facilitar la participación social, promover la eficacia en todos los centros para atender a las necesidades educativas del alumnado y alcanzar los mejores resultados de aprendizaje en este. Asimismo, en el artículo 4 se recoge que el sistema educativo de Canarias se configurará como un sistema inclusivo, orientado a garantizar a cada persona la atención adecuada para alcanzar el máximo nivel de sus capacidades y competencias.

A partir de aquí, se interpreta la inclusión como un marco de referencia amplio sobre los derechos de las personas y especialmente de aquellas que, por distintas razones puedan encontrarse en mayor riesgo de exclusión y de abandono escolar, orientada a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad de alumnado, profesorado, familias y comunidad que se encuentra en los centros educativos. Así, la Declaración Universal de los Derechos Humanos se convierte en el referente desde el que promover las políticas e intervenciones educativas de carácter inclusivo, planteadas como un derecho en condiciones de justicia y equidad social.

En concreto, el Decreto traza el marco general para desarrollar las propuestas metodológicas y organizativas para atender a la diversidad, que los centros educativos han de realizar dentro de un enfoque inclusivo. No obstante, los centros educativos, en el ámbito de su autonomía y partiendo de su propia realidad, han de ajustarlas a sus circunstancias concretas, a su contexto y a la rica

diversidad de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar y, por ende, una educación de calidad, garantizando siempre el interés superior del menor.



---

## Capítulo III. Políticas de equidad e inclusión en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Iniciativas de innovación y equidad en Cataluña. Karine Rivas, Àlex Egea y Enric Prats. Universidad de Barcelona.

Este documento presenta un estudio de algunas iniciativas relacionadas con la innovación y la equidad llevadas a cabo en Cataluña en los últimos años: en primer lugar, se presentan dos informes breves de carácter general relativos a medidas y experiencias orientadas a la equidad, y a la formación del profesorado; en segundo lugar, se describen dos experiencias concretas llevadas a cabo recientemente relativas al tiempo escolar y a la organización interetapas en la educación obligatoria.

El primer informe es un resumen de las medidas y actuaciones educativas para potenciar la equidad en el sistema educativo, algunas lideradas por la Administración autonómica y otras por agentes sociales, durante el período 2018-2020. Se destaca el marco legislativo propio, con la Ley de Educación de Cataluña, de 2009, y el pacto contra la segregación escolar, firmado recientemente por la mayoría de las fuerzas parlamentarias y una buena parte de la comunidad educativa (sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, etc.). Asimismo, se detallan algunos de los planes iniciados en clave de equidad, como el plan contra el abandono escolar, el decreto de educación inclusiva, el impulso de los instituto escuela (de los cuales se analizará una experiencia en el cuarto apartado de este informe), así como otras medidas de carácter general. En un segundo momento, el informe detalla algunas experiencias concretas orientadas hacia la equidad y la innovación, como la Red de Institutos Escuela de Cataluña, Escola Nova 21, Educació 360 (que se detallará en el tercer apartado de este informe), las Escuelas Magnet y la Red de Competencias Básicas.

El segundo informe es un resumen de las actuaciones más destacadas llevadas a cabo en el terreno de la formación del profesorado en el marco del Programa MIF, de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros, impulsado por la Administración autonómica y las universidades que imparten grados de educación infantil y primaria. En concreto, el informe detalla acciones del Programa relativas al acceso a los estudios, donde destaca la puesta en marcha de una prueba de nivel obligatoria y complementaria a la selectividad; la creación de los dobles grados en educación infantil y primaria; la promoción de la investigación teórico-práctica en los grados que forman maestros, en colaboración con centros educativos, y la mejora de las prácticas curriculares en escuelas.

---

El tercer informe es un estudio de caso a partir de la iniciativa Educació 360, donde se pone de relieve la necesidad de repensar los horarios escolares a partir de la integración de la oferta educativa desarrollada en el entorno, tomando el centro educativo como núcleo a partir del cual se puede articular una propuesta integrada y racionalmente adecuada a las necesidades del alumnado y sus familias. De hecho, es un intento de llegar a fusionar aprendizajes lectivos con los no lectivos a partir de unos horarios educativos a tiempo completo que, con la implicación de la comunidad, permite llevar el currículo más allá de la escuela. El informe detalla, mediante entrevistas a agentes protagonistas, el desarrollo de esta iniciativa en lo relativo a la gestión y dirección de los centros educativos y las implicaciones de su aplicación en términos de equidad e innovación.

El cuarto informe es un estudio de caso a partir de la iniciativa de los institutos escuela a partir de tres fuentes informantes: un director de centro, una concejal y un responsable de movimientos de renovación pedagógica. El informe recoge los antecedentes de esta iniciativa, que arrancó con la Junta de Ampliación de Estudios en 1918 y ampliada durante la Segunda República, y que la Administración autonómica retomó recientemente. Para contextualizar el estudio y situar mejor a los informantes, se recoge la valoración de estos acerca de aspectos concretos de política educativa, como los cambios legales recientes, cuestiones de gestión y dirección escolar, de innovación y equidad, y de profesorado. Seguidamente, se detalla la valoración concreta del instituto escuela, tanto en un sentido específico, con las declaraciones del director y la concejal entrevistados, como en un sentido más general, por parte del responsable de movimientos de renovación pedagógica. El informe se cierra con elementos para el debate acerca del grado de adecuación de este tipo de iniciativas innovadoras en clave de equidad.

## **1. Medidas y actuaciones educativas para potenciar la equidad en el sistema educativo de Cataluña (2018-2020)**

### **1.1. Introducción a las políticas educativas y formativas de Cataluña**

Garantizar la equidad educativa es uno de los principales debates y retos del sistema educativo catalán. En este sentido, el Pla de Govern de la XII legislatura del gobierno catalán establece un marco explícito de políticas educativas para potenciar dos aspectos esenciales y entrelazados como son la igualdad de oportunidades y la inclusión. De este modo, en primer lugar, establecer

políticas y medidas educativas para la igualdad de oportunidades busca paliar las desigualdades y barreras de factores como el género, el origen socioeconómico familiar, el origen migrante o étnico, o la discapacidad, ya sea física, psíquica o mental. En segundo lugar, estas políticas y medidas educativas para la igualdad de oportunidades se deben complementar con otro paquete de medidas que asegure las condiciones necesarias para que cualquier persona adquiera las competencias necesarias para desarrollar su proyecto y trayectoria tanto en la vida personal como social y económica sin restricciones. Esto significa el compromiso expreso para que la infancia catalana independientemente de su sexo, género, clase social o origen étnico tenga las mismas oportunidades para acceder a un sistema educativo de calidad en cualquiera de sus etapas obligatorias y postobligatorias, y que no se limiten las condiciones pedagógicas y económicas para desarrollar todas sus facetas y dimensiones como persona a través de la adquisición de conocimientos y aprendizajes significativos.

Para ello, el Pla de Govern propone cinco grandes líneas de actuación prioritarias como son:

1. El fortalecimiento del modelo de escuela catalana.
2. El posicionamiento del profesorado como pieza clave del sistema educativo de Catalunya.
3. El impulso de la igualdad de oportunidades en el marco de la educación inclusiva.
4. La consolidación de un modelo de formación profesional a lo largo de la vida.
5. La promoción de la práctica deportiva en el ámbito escolar y la formación deportiva.

## **1.2. Medidas y actuaciones impulsadas para potenciar la equidad educativa**

### Despliegue de la Ley de Educación de Cataluña

Sin duda, el punto de partida es el despliegue de la *Ley de 12/2009, del 10 de julio, de Educación* (LEC) que, en cumplimiento de lo que determinaba el Estatuto de Autonomía, se empieza a desplegar y, en consecuencia, fortalecer un modelo propio de escuela catalana. Básicamente, esta ley busca cumplir con lo acordado en el Pacto Nacional para la Educación, que aportaba, entre otros aspectos, extender la autonomía del centro, planificar las necesidades educativas de cada territorio garantizando la elección de centro, la descentralización y corresponsabilidad de los ayuntamientos en educación, llevar a la práctica la cultura de la evaluación del sistema educativo mediante cuatro principios pedagógicos clave como son la equidad (igualdad de oportunidades

en el acceso y la promoción), la excelencia (calidad del sistema educativo), cohesión social (la escuela debe promover unos valores cívicos comunes) y la identidad compartida (adhesión a la lengua y cultura catalana).

### Impulso del Pacto contra la segregación escolar

Liderado por el *Síndic de Greuges*, el Pacto contra la segregación escolar es un documento que incorpora 30 actuaciones y 189 medidas concretas acordadas por las entidades firmantes, entre las cuales se encuentran el Departamento de Educación de la Generalitat, la mayoría de ayuntamientos de poblaciones con más de 10.000 habitantes, la *Associació Catalana de Municipis*, la *Federació de Municipis de Catalunya*, las patronales de escuela concertada y plataformas de la sociedad civil organizada como la *Plataforma d'Infància de Catalunya* o la *Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya*.

En este pacto se parte de la premisa que uno de los problemas más graves del sistema educativo catalán y que está presente en la totalidad del territorio. Se entiende que es un problema social que afecta a las capas más vulnerables de la sociedad, que no se conocen los efectos que este problema puede implicar a largo plazo y que, por tanto, se deben movilizar los recursos y realizar las acciones necesarias para evitar guetos escolares y luchas contra la exclusión escolar y social. En este sentido, durante el periodo 2018-2022, se activan diferentes mecanismos como un nuevo decreto de admisión de alumnado para una distribución más equilibrada y coherente, la coordinación e implicación de los agentes del territorio con los centros educativos, los protocolos sobre los procedimientos a seguir para la reserva de plazas para alumnado con necesidades educativas especiales (donde se incluyen también derivadas de situaciones socioeconómicas desfavorecidas), los ajustes económicos específicos para garantizar la gratuidad de la enseñanza o la incorporación de la equidad como eje de los Proyectos educativos de centro y los Proyectos de Dirección de los centros públicos

### Despliegue del Plan contra el abandono escolar

Una de las medidas importantes para conseguir potenciar la igualdad de oportunidades en un marco de educación inclusiva que propone el Pla de Govern de la XII legislatura del gobierno catalán es el despliegue del Plan contra el abandono escolar que se centra, en esencia, en la

inversión prioritaria en los centros de alta complejidad, en la elaboración de un protocolo marco de absentismo de ámbito comunitario en colaboración con entidades municipales, la ampliación del proyecto de promoción escolar del pueblo gitano en aquellas zonas del territorio con alto porcentaje de alumnado gitano y el desarrollo de programas de formación e inserción académico-laboral. Conviene destacar que, con la mitad de la legislatura agotada, esta medida sigue pendiente de concreción y que, en cierta manera, se entiende que deberían sumarse al paquete de necesidades generado por la crisis sanitaria del COVID-19.

#### Despliegue del decreto de educación inclusiva

Este decreto se ampara principalmente en la Ley de Educación de Cataluña, Ley 14/2010, del 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades de la infancia y la adolescencia, y en la Ley 13/2014, del 30 de octubre, de accesibilidad. Este decreto destaca por cinco aspectos concretos como son: 1) su principio vertebrador que fija como principio rector la escolarización de todo el alumnado en centros ordinarios (excepto casos concretos que respondan a requisitos y procedimientos propios); 2) el ámbito subjetivo de aplicación que considera alumnado con necesidades específicas tanto a alumnado con discapacidades físicas, intelectuales o mentales como alumnado con trastornos de aprendizaje, con altas capacidades intelectuales, con problemáticas derivadas de situaciones socioeconómicas y socioculturales o derivadas de la incorporación tardana en el sistema educativo; 3) el objeto mismo del decreto que postula por la obligatoriedad y garantía de la inclusión tanto en los centros educativos públicos y privados concertados dentro del ámbito de enseñanza no universitaria; 4) la regulación de los centros de educación especial como proveedores de servicios y recursos para los docentes de centros de primaria y secundaria; y 5) el tratamiento que se da a los servicios educativos como pieza clave de la red de soporte a la educación inclusiva. En suma, comporta un paso adelante en la construcción de una realidad educativa más igualitaria e inclusiva. Aún así, el decreto deja cuestiones en suspense como la dotación presupuestaria necesaria y suficiente para un despliegue de este tipo, la necesidad de formación y sensibilización del profesorado para el tratamiento de casos de este tipo o, en última instancia, la incorporación de alumnado ya escolarizado en centros de educación especial que quieran o no continuar en él.

#### Impulso de los institutos-escuela como modelo público que potencia la continuidad

Es la Ley 12/2009, del 10 de julio de educación de Cataluña (LEC) que permite de nuevo la creación de la modalidad de los instituto-escuela como establecimientos educativos públicos en Cataluña. En concreto, es en el artículo 75 donde se presentan los instituto-escuela como aquella tipología de centros que imparten educación primaria y secundaria, entre otras enseñanzas de régimen general. Permiten, por tanto, la integración en un único centro los niveles de educación infantil, educación primaria y educación secundaria.

Esta integración de educación primaria y secundaria en un mismo centro otorga al instituto-escuela la autonomía necesaria tanto para impulsar los proyectos educativos como para potenciar su capacidad de autogestión de recursos y organizativa que responda las necesidades educativas del alumnado, de sus familias y del territorio. En este sentido, el despliegue de instituto-escuelas iniciado en el curso 2004-2005 llega a un total de 79 centros de este tipo que responden a realidades muy diferentes y se presentan como una herramienta principal para la equidad, para el reequilibrio de la oferta educativa o para la lucha contra el despoblamiento de ciertas zonas rurales de Cataluña. En este sentido, los instituto-escuela representan el paradigma organizativo de escuela pública que a través del cual se quiere impulsar la transformación educativa en Cataluña y conseguir un sistema más justo y solidario.

#### Otras medidas y actuaciones destacadas

En relación al fortalecimiento de la escuela catalana:

- Priorización de la financiación pública del sistema educativo y reparto equitativo de los recursos.
- Aprobación del Decreto y financiación de la educación 0-3.
- Plan general de formación profesional de Cataluña.

En relación a la potenciación del profesorado como pieza clave del sistema educativo de Cataluña:

- Promoción de la formación global del profesorado.
- Mejora de la dotación del profesorado para garantizar la cobertura de las necesidades de escolarización y calidad del sistema

En relación a la potenciación de la igualdad de oportunidades en el marco de la educación inclusiva

- Programa piloto para potenciar los centros educativos de barrios con problemas graves de inclusión social y carencia de actividad cívica y comunitaria.
- Creación de itinerarios formativos personalizados, en el marco de la acción tutorial, que conecten la educación formal y no formal según las necesidades e intereses del alumnado (pilotaje en el marco de los planes educativos de entorno).
- Asesoramiento para la elaboración e implementación de proyectos de convivencia de centros: Escuelas libres de violencias.
- Mejora de la participación e implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas en el funcionamiento del centro.
- Medidas y soportes para la atención educativa del alumnado con necesidades educativas específicas
- Garantía de una escolarización más equilibrada y promoción de la cohesión social
- Plan de interacción entre el sistema educativo, el social y el ocupacional.

En relación al impulso y consolidación del modelo de formación profesional a lo largo de la vida:

- Desarrollo de la Ley de formación y calificación profesionales
- Despliegue de la formación dual, en alternancia, y otros modelos.

En relación a la promoción de la práctica deportiva en el ámbito escolar y la formación deportiva:

- Seguimiento del Plan estratégico del deporte en la escuela.

### **1.3. Experiencias concretas vinculadas a las medidas y actuaciones impulsadas para potenciar la equidad educativa**

En este punto, se recogen y describen brevemente diferentes experiencias que se llevan a cabo en Cataluña que forman parte o tienen vinculación con las medidas y actuaciones que garanticen o potencien la equidad educativa.

#### La Red de Institutos Escuela de Catalunya (XIEC)

Esta red nace de la necesidad de disponer de espacios de coordinación entre centros, con la

finalidad de fomentar el intercambio de experiencias y conocimientos, compartir reflexiones alrededor del modelo pedagógico que sustentan los institutos-escuela y profundizar en procesos de formación interna y externa a partir de las necesidades detectadas en los diferentes centros que configuran la red. La red se entiende como un motor para los encuentros e intercambios, el trabajo en red y el aprendizaje entre iguales y que permite la articulación y optimización de la atención a la diversidad y a la promoción de la igualdad de oportunidades.

### Escola Nova 21

Surgida de la alianza entre centros educativos y entidades públicas (Departamento de Educación de la Generalitat, Diputació de Barcelona) y privadas (Fundació Jaume Bofill, EduCaixa) tiene como finalidad implementar un sistema educativo a través del intercambio y aprendizaje mutuo entre escuelas, profesorado y, también, del alumnado, respondiendo, en cierta medida, a las premisas de la UNESCO para la participación de todos los sectores en el proceso de mejora de la educación. Escola Nova 21 se presenta como la propuesta catalizadora de la voluntad de cambio de paradigma educativo y, de este modo, unificar las iniciativas transformadoras junto con los centros educativos que lideran procesos de cambio e innovación. Finalmente, conviene anotar que un total de 494 centros educativos se incorporaron a la iniciativa y que se desarrollaron más de sesenta redes territoriales. Cada red territorial aglutinaba entre cuatro y dieciséis centros educativos que se colaboraban y se formaban para la construcción de una escuela más autónoma, competencial, inclusiva y globalizada.

### Educació360

La Diputación de Barcelona, la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica (FMRPC) y la fundación Jaume Bofill impulsan la iniciativa Educació360 que aglutina tanto ayuntamientos como entidades locales, redes de centros educativos, asociaciones de maestras y educadores, entidades de ocio y del tercer sector social, cultural y deportivo de Cataluña, y grupos de investigación de las universidades, con el objetivo de conectar la educación y los aprendizajes que están ofreciendo desde varios ámbitos. Para ello, Educació360 se rige por cuatro ideas fuerza centradas en: 1) la equidad en el acceso y aprovechamiento de las oportunidades educativas; 2) la conexión entre agentes, tiempos y espacios educativos; 3) el reconocimiento de los ecosistemas educativos locales; y 4) la personalización del aprendizaje. De este modo, el propósito de esta experiencia que se está llevando a cabo es ofrecer y potenciar mejores oportunidades de aprendizaje en cualquier espacio y tiempo de vida, conectando y desarrollando propuestas que



reúnan agentes, tiempos y espacios educativos para mejorar tanto aprendizajes sociales como reducir el abandono escolar prematuro como fomentar la cohesión social y el bienestar comunitario.

### Escoles Magnet

Las Escoles Magnet es un programa impulsado por la Fundación Jaume Bofill en colaboración con el Departamento de Educación de la Generalitat, el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB y la Diputación de Barcelona, que tiene por objetivo acompañar los centros educativos en el desarrollo de un proyecto educativo en alianza con una institución social o cultural. Esta alianza permite en el centro educativo desarrollar un proyecto educativo innovador que se convierta en referencia dentro de su territorio, tanto por las familias como por la comunidad educativa. Este programa de alianza con los centros educativos tiene como propósito general la lucha contra la segregación escolar a partir de acciones concretas en centros educativos del territorio catalán comprometidos con la búsqueda de la calidad y la equidad en sus propuestas educativas, abiertos al entorno y que sitúen al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje.

### Red de Competencias básicas

La Xarxa de Competències Bàsiques (Xarxa Cb) es una iniciativa del Departamento de Educación de la Generalitat que promueve una modalidad de formación y desarrollo profesional docente basada en el aprendizaje entre iguales y en red, dentro de su plan de formación permanente. Esta red se forma por equipos docentes de centros de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y bachillerato que quieren iniciar, mantener o consolidar procesos de reflexión-acción en equipo para transformar la escuela en un espacio que promueva el aprendizaje y se constituya como una organización que aprende. En 2020, la red está formada por más de 700 centros de todos los niveles educativos, organizados en redes territoriales que influyen a un total de 10.000 docentes.

## **2. La formación del profesorado en Cataluña. El Programa MIF**

En el marco de los cambios que están acaeciendo en el sistema educativo, los responsables académicos y las autoridades educativas de Cataluña pusieron en marcha en mayo de 2013 el Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros (MIF). El Programa fue posible gracias a la colaboración de las nueve universidades, públicas y privadas, de Cataluña que forman

maestros, más la UOC, junto con el Departamento de Empresa y Conocimiento de la Generalitat de Cataluña, que asume las competencias en universidades a través de la Secretaría de Universidades e Investigación, y el Departamento de Educación de la Generalitat, que tiene competencias en el sistema educativo formal. La coordinación directa y la gestión del Programa se encargó a profesorado universitario.

Este programa, todavía en funcionamiento, tiene su ámbito de interés en dos terrenos específicos: la formación inicial y el desarrollo profesional de maestros y maestros de educación infantil y educación primaria. Por lo tanto, queda fuera de su espectro de trabajo la formación permanente y el profesorado de educación secundaria obligatoria y postobligatoria. Conviene destacar particularmente esta doble condición puesto que, si bien el impacto de su actuación se ha producido de manera notable en el terreno indicado y más concretamente en el ámbito de las universidades que forman maestros, su repercusión ha ido más allá alcanzando, en situaciones particulares, a escuelas de educación infantil y primaria, tanto públicas como privadas. Este trabajo recoge las acciones más destacadas de este Programa y se aleja de consideraciones de valor.

La acción del Programa MIF se ha orientado inicialmente a dos ámbitos: el acceso a los estudios de maestro y la calidad de estos estudios. Sin embargo, cabe señalar que el radio de implicación se ha movido en un terreno más amplio, por lo que se puede analizar su repercusión en cuatro aspectos: la selección de aspirantes a los grados de educación infantil y educación primaria; la puesta en marcha de un grado de doble titulación; la promoción de la investigación teórico-práctica en docencia universitaria, y la mejora de las prácticas curriculares y del modelo formativo. Un quinto aspecto, el de la transición de la formación inicial a la profesión docente, no ha sido desarrollado puesto que no se han implementado acciones en este terreno.

## **2.1. Acceso a los estudios de educación infantil y educación primaria**

En Cataluña, el acceso a la educación superior universitaria exige el filtro de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), cuyo resultado pondera un 60%, junto con el 40% de la calificación del Bachillerato establecida por cada centro educativo, para establecer la nota de acceso. Para los estudiantes procedentes de ciclos formativos de grado superior, la PAU permite aumentar la calificación obtenida en esos estudios. Existen pruebas específicas para colectivos concretos (mayores de 25 años, de 45 años, y extranjeros).

Desde 2014, para acceder a los estudios de grado de educación infantil y educación primaria se exige, además, una prueba de aptitud personal (PAP). Hasta 2016, la PAP se convalidaba a los estudiantes de bachillerato si habían superado las materias de lengua catalana y de lengua española de la PAU; los estudiantes que procedían de ciclos formativos de grado superior tenían que realizar esas mismas pruebas de las PAU (cabe recordar que estos estudiantes no están obligados a hacer las PAU para acceder a la universidad). A partir de 2017 se puso en marcha una prueba específica, que consta de dos ejercicios que miden sendas competencias: competencia comunicativa y razonamiento crítico, y competencia lógico-matemática. Esta prueba es universal para todos los aspirantes, lo que incluye también a los que provienen de los ciclos formativos de grado superior. El resultado de la PAP se da en términos de apto o no apto, y se aprueba con una nota de cuatro en ambos ejercicios y una media de cinco entre ambos. Ese resultado es determinante para acceder a los estudios, aunque el aspirante haya superado la PAU.

En términos cuantitativos, la cifra de aprobados de la PAP, desde que se realiza de manera específica, con los dos ejercicios mencionados, se sitúa en torno al 60%.<sup>20</sup> El dato contrasta con el porcentaje de aprobados de la PAU, que suele estar por encima del 95% (2015: 97,6%; 2016: 97,7%; 2017: 95,1%; 2018: 97,7%; 2019: 97,5%).<sup>21</sup> El número absoluto de matriculados en la PAP ha ido en aumento en los últimos años, mientras que la oferta de plazas se ha ido rebajando muy ligeramente: en datos de junio de 2018, los estudiantes presentados a la PAP fueron 3.682, de los que aprobaron 2.425 (69%). En datos globales, la oferta de estos estudios alcanza los 2.300 estudiantes en los grados de educación infantil y educación primaria, por lo que la cifra viene a ajustar oferta y demanda de manera casi milimétrica.

Lo que apuntan los datos es que la PAP filtra uno de cada tres aspirantes, que en las condiciones actuales no tiene acceso a una universidad catalana. Un estudio interno demuestra que los estudiantes con más dificultades para superarla provienen de ciclos formativos, con una diferencia notable con los de bachillerato: 76% de bachilleres superan la prueba, por el 44% de los de ciclos formativos. Ello ha provocado un giro importante en la composición de los estudiantes de los grados de educación infantil y educación primaria, que han reducido notablemente la presencia de los procedentes de ciclos formativos. En 2018, tres de cada cuatro procedían de bachiller, lo

---

<sup>20</sup> Datos publicados por el Observatorio del Sistema Universitario:

<https://www.observatoriuniversitari.org/blog/2019/05/26/catalunya-nomes-un-60-daprovats-en-les-proves-daptitud-per-accedir-a-graus-deducacio-infantil-i-primaria/>

<sup>21</sup> Ver resultados en página web de la Oficina de Acceso:

[http://universitats.gencat.cat/ca/altres\\_pagines/informe\\_i\\_estadistiques/informe\\_i\\_estad\\_pau/index.html](http://universitats.gencat.cat/ca/altres_pagines/informe_i_estadistiques/informe_i_estad_pau/index.html)

que se corresponde con los datos de la PAP; entre 2012 y 2017, el porcentaje de estudiantes procedentes de ciclos formativos pasó de 1.172 a 683 en términos absolutos (del 40% al 29%), mientras que los de bachiller se mantenían inalterables (1.576 en 2012; 1.574 en 2027), debido a la reducción en la oferta general.

## **2.2. El grado de doble titulación**

En el curso 2012-2013, el Consejo Interuniversitario de Cataluña aprobó la puesta de grados con doble titulación de educación infantil y educación primaria. Inicialmente, lo pusieron en marcha cuatro universidades públicas, salvo la Universidad Autónoma de Barcelona, que lo inició en el curso siguiente, y dos universidades privadas. En un primer momento, se planteó como experiencia piloto que debía monitorizarse en los años siguientes. De hecho, la puesta en marcha del Programa MIF se debió a esta finalidad inicial, aunque pronto amplió su ámbito de interés como ha sido indicado.

El doble grado se configura como unos estudios de 300-330 créditos, según la universidad, al final de los cuales se obtienen dos títulos de grado. Esta situación se debe a la inexistencia, en el marco jurídico español, de una titulación que agrupe las dos etapas educativas.

Su condición de experiencia piloto significó la puesta en marcha de grupos de estudiantes con un número inferior a lo que es habitual en los grados de referencia. Así, estos grupos estaban integrados por 30-40 estudiantes, según cada universidad, en lugar de los 60-80 habituales. La reducción de ratios se produjo a raíz de un acuerdo con la Administración que mantuvo la financiación, algo que las universidades afectadas no siempre han admitido, y que la complejidad del modelo de financiación universitaria no ha permitido aclarar.

Un estudio interno a los estudiantes que terminaban sus estudios de doble grado arroja datos interesantes acerca de la satisfacción de los primeros estudiantes de esta nueva oferta. El 45% considera que el nivel de exigencia es el adecuado, mientras que el 20% considera todo lo contrario. El 54% considera que no está equilibrada la presencia de contenidos de infantil y de primaria. El 39% manifiesta que esperaba más de este doble grado, aunque el 58% valora que se siente capacitado para ejercer en una escuela. En general, la satisfacción no es muy elevada con solo un 44% que se muestra de acuerdo con esta valoración y un 22% en el punto medio. Valoran más bien a la baja el nivel de satisfacción con la facultad (45%, contra un 23% a favor), pero valoran bien de manera abrumadora a los tutores de las escuelas de prácticas (88%) y algo menos

a los tutores de prácticas de la universidad (59%).

Asimismo, y entrando en detalle, valoran muy bien el número reducido de estudiantes en las clases (86%), y la integración teoría y práctica (34%), dando por buenos los contenidos tanto teóricos como prácticos (61%), así como la duración total de los estudios (48%). No salen bien valorados el trabajo final de grado (el 40% no lo consideran útil para consolidar las competencias del grado; el 46% no ve correcto tener que realizar dos TFG, como exige la normativa marco), y la coordinación del profesorado (55% no lo ven adecuado).

La incidencia de esta nueva oferta debe entenderse como un estímulo para la mejora de los estudios. De hecho, la nota de corte en la PAU de los estudiantes que acceden al doble grado se sitúa muy por encima de la de los dos grados por separado: así, en el caso de la Universidad de Barcelona, los estudiantes del doble grado necesitaban en 2018 un 10,870 sobre 14 para acceder a las 40 plazas, mientras que la nota para educación primaria era de 8,434 (para 450 plazas), y la de educación infantil era de 8,420 (para 200 plazas).

### **2.3. La promoción de la investigación teórico-práctica en docencia universitaria**

La tercera herramienta en la mejora de la formación inicial de docentes es la incentivación de la investigación teórico-práctica en docencia universitaria en los grados correspondientes. Sin entrar a valorar la situación de debilidad que viene afectando a la investigación universitaria en el campo de la educación, tanto en España y mucho más en Cataluña, desde hace más de una década, resulta pertinente resaltar que una de las acciones del Programa MIF ha sido la puesta en marcha de dos líneas de apoyo mediante convocatorias públicas para el profesorado que imparte docencia en esos grados. Por un lado, con ayudas directas a la investigación, que desde 2014 a 2017 ha destinado 1.065.000 euros para financiar; por otro lado, con ayudas en movilidad internacional para profesorado, por un valor de 65.000 euros, además de ayudas para estudiantes, suplementarias a las ordinarias, en movilidad internacional, por 121.000 euros. Las ayudas a la investigación se han destinado a casi 100 proyectos de los 130 presentados en tres convocatorias, la última de las cuales, en 2017, presentan en 2021 sus resultados.<sup>22</sup> Los requisitos de los proyectos exigían la presencia de equipos mixtos de investigación, con personal de universidades y escuelas, lo que ha implicado a 820 miembros del personal universitario y 270 maestros y maestras adscritos

---

<sup>22</sup> Pueden consultarse los datos en <https://mif.cat/wp-content/uploads/2018/05/Recerca-Memoria.pdf>

a 180 centros educativos. Los proyectos entraban en un proceso de evaluación competitiva, con doble ciego, y se plantearon alrededor de líneas de trabajo prioritarias fijadas por la coordinación del Programa: evaluación de aprendizajes; mejora de las competencias lingüísticas, científicas y matemáticas de los futuros maestros; mejora de las prácticas; identidad y ética profesional, y desarrollo de estrategias colaborativas, digitales y de evaluación formativa.

En líneas generales, cabe decir que la incentivación investigadora, en tiempos de recortes drásticos como se han vivido en la investigación educativa, ha supuesto un aliciente para hacer emerger equipos de trabajo que difícilmente podían acceder a otro tipo de convocatorias, todas ellas alejadas de los intereses concretos del Programa. Como es bien conocido, los criterios de evaluación de los proyectos de I+D+i no tienen en cuenta la realidad concreta donde se llevarán a cabo y se mueven, como es lógico, por dinámicas de otro nivel, más generales. Además, la implicación de escuelas ha supuesto un aterrizaje interesante a las realidades concretas, lo que ha beneficiado notablemente la calidad investigadora.

Sin embargo, cabe decir que, aunque los requisitos establecían un mérito añadido a los proyectos interuniversitarios, esta situación se ha dado en pocos pero notables ejemplos, que las convocatorias últimas han intentado resolver. En este sentido, la convocatoria de 2017 intentó centrarse en objetivos estratégicos de cada facultad concreta, lo que pudo medrar en esos elementos transversales interuniversitarios que se buscaban.

## **2.4. La mejora de las prácticas curriculares y del modelo formativo**

Como viene siendo habitual, las quejas habituales de la formación se focalizan en su déficit práctico. No cabe indagar ahora acerca de la situación deficitaria en la que se encuentra la universidad en España y en Cataluña, con un porcentaje de profesorado asociado extremadamente elevado, que en el caso de la Universidad de Barcelona supera el 70% de la plantilla.

A pesar de esta situación, uno de los ejes sobre los que pivota la mejora de la formación inicial de docentes es su componente práctico. En este sentido, las acciones del Programa MIF se han dirigido hacia las tareas siguientes:

- El hecho de que el Departamento de Educación de la Generalitat y las universidades trabajen de manera colaborativa ha permitido mejorar mucho los procesos y relaciones con los centros formadores.

- En algunos territorios, se ha consolidado la red de centros formadores.
- Se han clarificado las tareas del tutor de escuela y el tutor de universidad.
- Se ha mejorado el proceso de evaluación del practicum y se ha profundizado en la
- corresponsabilidad del centro y la facultad.
- Se han compartido criterios entre las facultades para optimizar el proceso de acompañamiento y tutoría de los estudiantes en prácticas.

Además, cabe indicar que, con ayuda de los proyectos de investigación y las visitas financiadas a centros de reconocido prestigio internacional, se ha incrementado el trabajo interdisciplinar entre diferentes asignaturas, y también se ha fomentado el trabajo interdisciplinario entre el profesorado y la implementación de metodologías innovadoras, profundizando en el uso de metodologías transversales y potenciando la formación dual (de alternancia).

Como se ha señalado el doble grado ha propiciado una mejor reflexión en torno a los contenidos que enseñan al grado de Educación Infantil y de Educación Primaria, eliminando repeticiones de conceptos o métodos básicos y profundizando más en algunos contenidos.

En este sentido, se han revisado las prácticas y el TFG con la voluntad de introducir cambios en la próxima revisión del plan de estudios, y se ha potenciado el trabajo colaborativo entre el profesorado y entre las diferentes facultades para mejorar el modelo formativo.

En el marco de la mejora del modelo formativo, el Programa MIF presentó una propuesta de reforma integral de la formación inicial, con un doble carácter, reflexivo y propositivo. El documento final<sup>23</sup> aborda las exigencias educativas en función de diferentes escenarios de futuro; las profundas transformaciones que ya está experimentando la educación formal; las bases para diseñar una mejora de la formación inicial de los futuros docentes, y una propuesta concreta de cambio estructural, con una oferta múltiple de 300 créditos para la docencia en todas las etapas educativas. Todo ello implica cambios profundos en la selección de estudiantes, en el modelo de prácticas, en los perfiles de profesorado universitario y en el acceso a la profesión docente, entre otros aspectos.

---

<sup>23</sup> Puede consultarse en <https://mif.cat/wp-content/uploads/2017/01/ModeloFormativoES.pdf>

## CAPÍTULO IV. Políticas de equidad e inclusión en la Comunidad Autónoma de Madrid. Análisis documental sobre la equidad en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid.

Mercedes Sánchez Sáinz, Raúl García Medina, Melani Penna Tosso y Michael Gómez Dobrott. Universidad Complutense de Madrid

Se presenta en este informe una descripción de las políticas educativas de la Comunidad de Madrid en relación con la equidad, durante los años de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

La información al respecto se ha obtenido a partir de dos fuentes: el análisis de la normativa promulgada por la Comunidad de Madrid en aplicación de la LOMCE, con especial atención a aquellas medidas que tienen que ver con la equidad del sistema educativo; y los datos obtenidos a través de entrevistas en profundidad a cinco profesionales implicados en la educación desde diferentes cargos y responsabilidades, tres de ellos más vinculados con la gestión académica y dos plenamente centrados en la actividad formativa.

Hay que destacar que, en todos los casos, se trata de personas con formación académica y trayectorias profesionales muy amplias y variadas, algunas de ellas han ocupado diferentes cargos de responsabilidad en la gestión educativa o en ámbitos políticos muy relacionados con ella. Se ofrecen a continuación algunos datos relevantes, así como su experiencia en el diseño o aplicación de políticas educativas, de cada una de las personas entrevistadas, que puede servir para comprender sus opiniones, pero salvaguardando el derecho a la intimidad y el anonimato.

Se trata de una representante sindical, una Subdirectora General de la Comunidad de Madrid, un Decano de Facultad pública, una Directora de un IES público y una orientadora y Jefa de Departamento en un IES público.

En el caso de la representante sindical (así se hará referencia a ella, a partir de ahora), ha sido responsable del área de Formación del Profesorado y actualmente es la responsable del área de Mujeres, Políticas de Igualdad y Políticas LGTB en uno de los sindicatos de la enseñanza pública. Tiene experiencia en la aplicación de las políticas educativas relacionadas con la formación permanente del profesorado y la atención a la diversidad, y ha coordinado la elaboración de materiales didácticos que abordaban temáticas muchas veces olvidadas por la administración (igualdad, violencias, LGBTIQ), y otras de índole formativa (tratamiento de contenidos curriculares en el aula).



Mientras que la Subdirectora General (se utilizará esta denominación en todo el informe) fue asesora técnico-docente del Programa Bilingüe, Directora de uno de los centros territoriales de innovación y formación del profesorado y, actualmente, Subdirectora General en la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación y Juventud (Comunidad de Madrid). En su etapa como directora del centro de innovación y formación participó en el diseño e implementación de planes de formación del profesorado. Actualmente, desde la Subdirección General de Bilingüismo y Calidad se encarga de diseñar y aplicar el plan de formación dirigido específicamente a docentes que imparten enseñanzas en centros bilingües o a docentes que aspiran a participar en este proyecto.

En cuanto al Decano de Facultad (se utilizará esta denominación en todo el informe) fue Director de Departamento, Vicedecano de Investigación, asesor del Vicerrectorado de Posgrado y Formación Continua y asesor en la Secretaría General de Universidades. Actualmente Decano en una de las facultades de educación de Madrid. Como asesor en la Secretaría General de Universidades participó en el diseño y redacción del estatuto del estudiante universitario y en la organización del consejo de estudiantes universitarios (órgano estatal de representación máxima de los estudiantes). Se trata de un órgano decisivo en la conformación de políticas educativas, puesto que una de sus responsabilidades es pronunciarse sobre toda la normativa establecida por el Ministerio, que tenga que ver con los estudiantes de la universidad.

La Directora de IES es profesora de secundaria (especialidad, Educación Física) y funcionaria con destino definitivo (con más de 15 años de experiencia). Ha ejercido como Jefa de Estudios, previamente, y en la actualidad como Directora del IES, lo que le ha permitido desarrollar su experiencia en el diseño y aplicación de políticas educativas. Pertenece actualmente a la Red de Directores de Madrid siendo representante de las directoras del distrito de Vallecas.

Por último, la Orientadora de IES es profesora de secundaria (especialidad, Orientación Educativa) y funcionaria con destino definitivo. Ha ocupado distintos puestos docentes en los últimos diez años, como PTSC y tiene más de 15 años de experiencia en educación (ha pasado por más de 10 centros públicos diferentes). Tiene experiencia en el diseño y aplicación de políticas educativas desde el activismo sindical y político. Pertenece a Red de orientación y a la Plataforma de la Marea Verde.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de febrero y diciembre del año 2020, tras un muestreo no aleatorio e intencional. Las cinco entrevistas tuvieron una media de duración de dos horas; cuatro entrevistas se realizaron presencialmente y la última a través de video-llamada. Las personas

entrevistadas se mostraron muy colaboradoras y con una actitud positiva en todo momento. Todas las entrevistas han sido grabadas, con su expreso consentimiento, transcritas y analizadas.

A continuación, se presentan los tres informes parciales de la Comunidad de Madrid. Se realizará a modo de pirámide invertida, comenzando por el análisis de la normativa legal vigente, como aspecto más general, para dar paso al informe de las entrevistas realizadas a las personas más relacionadas con la gestión educativa y finalizando con el informe de las personas vinculadas con el aula de manera más específica.

Resulta imprescindible, para poder realizar un análisis exhaustivo sobre la situación relativa a la Comunidad de Madrid en lo que a políticas educativas y su impacto en la equidad se refiere, realizar un breve informe sobre la normativa legal vigente que viene a concretar las peculiaridades de la atención a la diversidad. Para ello se ha optado por hacer una división sobre el tratamiento de la equidad en diferentes apartados: atención a la diversidad, currículo, convivencia y otras referencias externas al sistema educativo. Pasamos al análisis.

## 1. Atención a la diversidad

Existen múltiples referencias en las que se encuentra reflejada la atención a la diversidad, algunas generales como las relativas al currículo de la Comunidad de Madrid y otras más específicas como aquellas que vienen a desarrollar específicamente el documento marco o Plan de atención a la diversidad (PAD). Iremos de las más generales a las más concretas.

Así si nos centramos en la **normativa curricular** nos encontramos con tres referencias fundamentales específicas para cada etapa educativa.

Por su parte, el **Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil**, en su artículo 17 sobre la atención a la diversidad viene a concretar que “la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños” (art.2.1), asimismo establece que la Consejería de Educación adoptará los canales de coordinación oportunos y que “los centros docentes organizarán las medidas de apoyo y de atención educativa que mejor se adapten a las necesidades personales de los alumnos con necesidades educativas especiales y de aquellos que tengan detectadas altas capacidades intelectuales (art. 2.3).

En definitiva parece que la forma de entender la diversidad se encuentra claramente vinculada con la discapacidad y las altas capacidades, aunque comienza estableciendo que la diversidad alude a

características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo, a la hora de concretar medidas, se centra exclusivamente en los que no llegan o despuntan frente al currículo establecido.

Por su parte, el **DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria**, también en su artículo 17, viene a desarrollar las peculiaridades de la atención a la diversidad, haciendo división entre el alumnado que llega a lo establecido y el que no. De hecho establece como diversidad la discapacidad, la dislexia en TDAH, las altas capacidades intelectuales, la incorporación tardía al sistema educativo y la historia escolar. Es decir, la diversidad entendida como otredad (Britzman, 2016), no como aspecto inherente al ser humano.

Concreta que la Consejería de educación será la que establezca las medidas necesarias para que el alumnado logre alcanzar las competencias y objetivos. Es decir, parece que la equidad se limita solo a cuestiones puramente curriculares, volviendo a establecer la diversidad en aquellas personas que llegan a lo establecido desde arriba y las que no.

Centrándonos ya en Secundaria, el **Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria**, para hablar de diversidad se centra nuevamente en alumnado con necesidades específicas de atención educativa (incluyendo dentro de estas las mismas analizadas en Primaria). Asimismo viene a concretar que “la escolarización de los alumnos que presentan dificultades específicas de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión” (art. 16). Resulta cuando menos curioso cómo se unen, de manera inseparable (también en la legislación estatal) estos dos principios ¿Cómo unir una escuela para todas las personas con intentar que sigan unos patrones normativos que vienen dados desde arriba? Existe ya multitud de bibliografía que viene a cuestionar esta unión (Sánchez Sáinz y García Medina, 2013; Alonso y Zurbriggen, 2014; Alegre, 2015; Sánchez Sáinz, 2019; flores, 2019). De hecho “la diferencia se transforma en desigualdad mediante el invento de la normalidad (...) amparada en el sistema educativo como el gran mecanismo de regulación de los cuerpos y de las personas” (Sánchez Sáinz, 2019: 53).

Hace especial hincapié en las adaptaciones curriculares sin llegar a cuestionar que, tal vez, lo perverso del currículo es que solo haya uno establecido desde arriba al que tiene que llegar la totalidad de alumnado. Es precisamente esto lo que implica que la equidad no se está llevando a cabo en los centros educativos. Esta idea de que ofrecer a todas las personas lo mismo implica igualdad, no deja de ser algo irreal que no contempla las diferencias de partida que provocan desigualdades.

El artículo 17 establece que las medidas para la supuesta atención a la diversidad (desdobles, PMAR, apoyo, ámbitos... todas ellas relacionadas con ACNEAES) deberán encontrarse reflejadas en el proyecto educativo de cada centro.

Centrándonos ya en la **normativa específica** que viene a regular la atención a la diversidad en el sistema educativo madrileño, decir que existen multitud de referencias para la atención a las necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, dificultades específicas de aprendizaje, compensación de desigualdades en educación (educación compensatoria, aulas hospitalarias, apoyo educativo domiciliario, centros educativos terapéuticos) y absentismo escolar. De forma general, la atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid viene determinada por las siguientes referencias normativas: Resoluciones de 21 de julio de 2006 y de 10 de julio de 2008, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa y Circular de 27 de julio de 2012 de las Direcciones Generales de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial para la organización de la atención educativa de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que presenta necesidades educativas especiales y de los alumnos con necesidades de compensación educativa en centros de educación infantil y primaria y en institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid.

No obstante entendemos que es relevante el tratamiento generalizado que se le da a la diversidad en la Comunidad de Madrid a la diversidad entendida esta de manera amplia (no desarrollo exhaustivo de cada una de las referencias normativas específicas). Para ello vamos a centrarnos en las dos referencias sobre la que se establece la atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid.

**Instrucciones de 19 de julio de 2005, de la Dirección general de centros docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.** Pese a que considera que la atención a la diversidad es la que

proporciona el profesorado al conjunto del alumnado y que el PAD responde a un concepto de diversidad que engloba a todo el alumnado, cuando llega a definir dicho documento entiende que “debe ser entendido como el conjunto de actuaciones, adaptaciones al currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar, tanto al conjunto del alumnado del centro la respuesta más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares, como a las propias dificultades que puede suponer la enseñanza de ciertas áreas o materias, intentando prevenir posibles dificultades de aprendizaje”. Es decir, vuelve a entender la diversidad como dificultad de aprendizaje.

Asimismo habla explícitamente tolerancia y de integración, elementos que vienen a corroborar que la atención a la diversidad se basa en los conceptos de hegemonía y otredad, quiénes están dentro y quiénes fuera, quiénes integran y quiénes son los integrados. Habla de convivir con personas que tienen dificultades, es decir, los “normales” deben integrar a los “diferentes”, a los que no llegan, a los que están fuera de los valores establecidos como hegemónico, a los que se ha excluido históricamente y se sigue haciendo (Planella y Pie, 2012) reflejado incluso en el lenguaje utilizado en la normativa vigente. Asimismo hablar de tolerancia y educación implica reproducir las exclusiones que se pretende subsanar, ilegitimando a las personas que no están dentro de lo marcado como normal pero siendo estas a su vez necesarias para que la hegemonía quede reconocida (flores, 2008; Sánchez Sáinz, 2019. “Es decir, si la inclusión genera exclusión, si lo único que plantea es el “normal tolerante y el subalterno tolerado” (Britzman, 2016) es que algo está fallando”. (Sánchez Sáinz, 2019: 55)

En esta misma línea discursiva se encuentran las **Instrucciones de las viceconsejerías de política educativa y de organización educativa, de 9 de julio de 2020, sobre comienzo del curso escolar 2020-2021 en centros docentes públicos no universitarios de la comunidad de Madrid**, ya que en ella son destacables las cuestiones organizativas (apoyos, desdobles, grupos flexibles, etc.) y curriculares que faciliten la atención a la diversidad del alumnado, entendiendo por esta ACNEAES, dislexia, TDAH y compensación educativa

## 2. Currículo

Haremos alusiones a los Decretos que vienen a establecer el currículo en la Comunidad de Madrid y en aquellos que vienen a establecer la transversalidad. Estos últimos surgen específicamente tras la aprobación en la Comunidad de Madrid de las dos leyes relacionadas con el colectivo LGBT+ y que se mencionarán específicamente en el apartado relativo a las otras referencias.

En Educación Infantil es destacable que en el **Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil**, se concreta como criterio de evaluación de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal “Manifestar respeto y aceptación por las características de los demás, sin discriminaciones de ningún tipo, y mostrar actitudes de ayuda y colaboración”. Es decir, aspecto fundamental de cara a lograr la equidad en educación.

Por su parte, el **DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria**, establece

entre sus objetivos de etapa: “conocer, comprender y respetar las diferencias culturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas y la no discriminación de personas con discapacidad (objetivo d) y “desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (objetivo m). Aunque solo aparece la no discriminación de personas con discapacidad al menos se encuentran reflejadas cuestiones como igualdad de derechos o actitudes contrarias a la violencia o a los prejuicios. No obstante igualdad no implica equidad, más bien enmascara las acciones basadas en la misma.

Es importante destacar el **DECRETO 17/2018, de 20 de marzo, por el que se modifica el Decreto 89/2014, de 24 de julio, por el que se establece para la CM el Currículo de Educación Primaria**, que viene a regular los elementos transversales que deben estar presentes a lo largo de la Educación Primaria. En este sí se explicita en el punto 1 que se fomentará “la calidad, equidad e inclusión educativa” aunque solo aplicable a las personas con discapacidad. Es curioso como parece el principio de equidad no se relaciona con orígenes, culturas, identidades sexuales, cuerpos... sino solo con capacidades. El término diversidad se ha utilizado tantas veces en la normativa como vinculado con discapacidad que incluso las pocas veces que se verbaliza la equidad es también en esta línea.

No obstante sí que se establece en este decreto la necesidad de incluir en el currículo, contenidos relativos a la igualdad entre hombres y mujeres, la resolución de conflictos en cualquier ámbito de la vida, así como pedagogías que reconozcan al colectivo LGBT+ y sus derechos.

También aquí se habla de tolerancia. Teniendo en cuenta que el término, según acepciones de la RAE, implica una actitud indulgente, una permisión de algo desde la hegemonía aunque no se llegue a aprobar expresamente, no se entiende si se pretende hablar de diversidad como enriquecimiento, que se haga mediante la tolerancia porque con este término se presupone que hay personas situadas dentro de los valores entendidos como hegemónicos que tolerarán a otras (situadas fuera de estos) sin llegar a hablar en igualdad.

Pasando ya a la ESO, dentro del **Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria**, se establecen, en su artículo 3, como objetivos a alcanzar por el alumnado: respetar a los demás, afianzar los derechos humanos y la igualdad de trato entre hombres y mujeres, rechazar cualquier tipo de discriminación y estereotipos y resolver conflictos de manera pacífica. No obstante cuando se menciona en el artículo 15 la atención individualizada, se hace

sobre la base del alumnado con dificultades de aprendizaje, altas capacidades o discapacidad. En definitiva, se sigue asimilando diversidad con otredad.

Asimismo el **DECRETO 18/2018, de 20 de marzo, por el que se modifica el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, por el que se establece para la CM el currículo de la ESO**, concreta como elementos transversales a incluir en el currículo aspectos como: igualdad entre hombres y mujeres, no discriminación por cualquier circunstancia personal o social o resolución pacífica de conflictos. Por otro lado entiende que la programación docente deberá sensibilizar en los principios de igualdad y no discriminación los concernientes a la orientación sexual y la identidad de género y deberá contener pedagogías adecuadas para el reconocimiento y respeto de las personas LGTBI y sus derechos. Aunque es cierto que no se menciona la equidad en ningún momento, fue un paso adelante para determinados colectivos invisibilizados hasta el momento.

En cualquier caso no hay que obviar que la transversalidad muchas veces se encuentra en terreno de nadie, que aludir a la transversalidad sin que en el currículo oficial haya menciones explícitas queda condenada a su no existencia. No obstante también hay que reconocer que el hecho de que aparezca en la normativa vigente hace que el profesorado que quiera visibilizar estos temas y trabajar por el tratamiento equitativo de ciertos colectivos, pueda hacerlo.

### **3. Convivencia**

La principal referencia a este respecto se encuentra en el **DECRETO 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid**. Resulta cuando menos curioso que para hablar de convivencia se utilice como forma de redacción exclusivamente el masculino y se siga hablando de tolerancia como principio a seguir. También es destacable que solo es aplicable a centros públicos y concertados (artículo 17), es decir, que cualquier actuación violenta o que desestabilice la convivencia de centros privados no se encuentra regulada de ninguna manera (parece claramente clasista). También resulta importante que las medidas que se proponen en lo que a la convivencia se refiere son correctoras, punitivas y de expulsión. Es decir, pese a que en el preámbulo se establece que habrá que dotar a los jóvenes de herramienta para una interacción positiva (se centra sobre todo en la procedencia) cuando se va desarrollando el decreto se centra en un seguimiento de normas (las cuales no llegan a concretarse ni se establece de dónde parten, se supone que “de arriba”) cuyo no cumplimiento tiene repercusiones que vienen desarrolladas en

dos secciones completas, la 2º destinada a establecer los tipos de faltas y la 3º los procedimientos disciplinarios. Todo esto es absolutamente jerárquico y vertical, no hay responsabilidades conjuntas, cada persona tiene las suyas, no se observan actuaciones colaborativas, ni necesidad de consenso en el establecimiento de normas. La expulsión es la medida estrella, es decir, alguien con pocas estrategias sociales recibe la expulsión como medida disciplinaria sin propiciarle en ningún momento herramientas para que pueda responder con otro tipo de conductas en otros momentos. Sí que es cierto que la equidad aparece, en el artículo 4, como forma de valorar al alumnado y como derecho educativo en el artículo 6. Asimismo en el artículo 9 se establece la necesidad de proporcionar al alumnado una enseñanza de igualdad y equidad. Nos planteamos si ambos principios son compatibles. Ofrecer una respuesta igualitaria no es lo mismo que una respuesta equitativa, la primera no tiene en cuenta las situaciones de partida y la segunda sí ¿por qué entonces se usan como sinónimas?, ¿acaso no interesa entrar en las desventajas de partida de muchos grupos sociales que se invisibilizan en la escuela?

También en este decreto se separa el acoso escolar de la LGBT+fobia. Tal vez la segunda tenga unas características que le son propias como contagio del estigma, horizonte de la injuria, falta de apoyo familiar... (Pichardo, 2013) pero es precisamente la LGBT+fobia la que permite determinados tipos de acoso escolar, así como el racismo, la xenofobia, el capacitismo, la gordofobia... que quedan invisibilizadas dentro del paraguas de acoso.

En este decreto no se exponen cuáles pueden ser las causas de las situaciones de acoso, quiénes tienen implicación, sobre todo se manejan respuestas punitivas y tolerancia. Claramente escaso.

Son destacables también las **Instrucciones de 2 de noviembre de 2016 de las viceconsejerías de educación no universitaria, juventud y deporte y organización educativa sobre la actuación contra el acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid** que vienen a entender el acoso como una persecución física y/o psicológica de un alumno contra otro. Es innegable que resulta importante tener desarrollada normativa que venga a visibilizar el acoso escolar, ahora bien ¿dónde están los que miran?, en el acoso ¿solo tienen implicación quien realiza el acoso y la víctima? Por otro lado consideran que hay que separar el acoso escolar de la LGTB+fobia, acaso esta última ¿no lleva a situaciones de acoso? Realmente entonces habría que pensar que la palabra acoso tal vez esté escondiendo racismo, capacitismo, gordofobia, gitanismo... y demás enfermedades sociales a las que parece que cuesta poner nombre.

En estas instrucciones se siguen contemplando términos como la tolerancia y están cargadas de pasos burocráticos que vienen a enmascarar el problema real y que dificultan la intervención



efectiva ante casos de agresiones por intolerancia y porque hay un sistema normalizador y poco equitativo que hace que el acoso sea la punta del iceberg de multitud de agresiones y de invisibilizaciones que se perpetúan social y educativamente.

#### **4. Otras referencias externas al sistema educativo**

Ya para finalizar es importante destacar que, en ocasiones resultan relevantes normativas que no son propias del sistema educativo pero que terminan repercutiendo claramente en él, como es el caso de las leyes que vamos a mencionar, ya que, tras su aprobación, se tuvieron que sacar modificaciones sobre la transversalidad en el currículo (analizadas en el apartado correspondiente) tanto en Primaria como en Secundaria (lástima que se dejara Infantil de lado con la importancia desde la prevención que tiene). Nos referimos a las siguientes:

La **Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra la LGTBifobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid**, en su capítulo XI viene a concretar medidas en el ámbito educativo como la necesidad de establecer un plan sobre educación y diversidades sexo-genéricas (artículo 29), para combatir el acoso y favorecer la visibilidad (artículo 30) y la inclusión de estos temas en los planes y contenidos educativos así como en los planes de estudio (artículo 31 y 32). Estableciendo la necesidad de formación del profesorado en esta línea (artículo 34).

Por otro lado, la **Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid**, viene a establecer también, en su título III las Medidas en el ámbito de la educación, destacando actuaciones concretas (artículo 22) como el respeto a toda expresión de género, la protección a estudiantes y docentes trans o con orientaciones sexuales diversas y la inclusión en el currículo de estos temas (artículo 24), así como el protocolo de atención educativa a la identidad de género (artículo 23). También viene a establecerse la necesidad de acciones de formación del profesorado.

#### **5. Consideraciones finales**

Es oportuno recalcar como, todas las referencias normativas analizadas, pese a que hablan de equidad y de diversidad, son redactadas íntegramente en masculino, invisibilizando a las profesoras, alumnas y otras personas que no se encuentran dentro de este binarismo cerrado de hombre-mujer.

Por otro lado parece reseñable el abuso que se hace del término tolerancia, en el cual queda implícito el hecho de estar dentro o fuera de los valores hegemónicos, de ser o no otredad. De hecho es así como se contempla en todo momento a la diversidad, no se entiende que todo el alumnado es diverso, se equipara diversidad con tener necesidades especiales, con no llegar por una causa o por otra a un currículo establecido desde arriba, sin consensuar, sin tener la diversidad en el eje de acción educativa.

Es fácil llegar a la conclusión (Sánchez Sáinz, 2019) de que la normativa educativa no es neutra, es normativa política, diseñada y amparada por partidos políticos en aras de la consecución de su propio proyecto ideológico (Gimeno, 2006). La normativa no es imparcial, es el medio para que el modelo de ciudadanía que pretenden los partidos políticos sea perpetuado. Por eso no son de extrañar (dado que el análisis es de la normativa de la Comunidad de Madrid) alguna de las consideraciones que se han ido señalando.

Para finalizar queremos centrarnos en el término equidad que tanta relación tiene con el proyecto de investigación. Es un término poco utilizado y cuando se hace se sitúa en el mismo nivel que la igualdad, cuando realmente no están en el mismo nivel. Las ideas neoliberales de “si ofrezco a todas las personas la misma respuesta lograrán los mismos resultados si se lo proponen”, no deja de ser algo perverso e irreal. Es necesario que desde la educación se hable, no de igualdad sino de equidad, no es dar a todos lo mismo es dar a cada alumno y alumna lo que precisa teniendo en cuenta las diferencias individuales.

Como apuntan Torres Santomé (2017) y Sánchez Sáinz (2019) las políticas públicas deberían tener como objetivo prioritario la justicia curricular, la equidad, de tal forma que se ayude a que cada estudiante pueda reconocerse, comprenderse y valorarse dentro del lugar donde pasa la mayor parte de su tiempo, y esto deberá hacerse por medio de políticas de reconocimiento y participación de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.

## Conclusiones

Como conclusiones finales de los tres informes es importante destacar que existen **discrepancias** en función de dos cuestiones fundamentales:

- El signo político de la persona entrevistada
- El papel que ejerce en la pirámide burocrática

Resulta evidente que si estamos hablando de políticas educativas, las ideas políticas de las personas, no solo entrevistadas, sino de aquellas que forman parte de la comunidad educativa, van a influir claramente en su percepción de cómo estas influyen en la equidad. Pero no solo eso es destacable,

también resultan evidentes las diferentes opiniones en función de si la persona informante ejerce sus funciones en la gestión o en un centro educativo en concreto. Desde la gestión muchas veces no resultan tan evidentes las dificultades con las que se encuentra el profesorado en su día a día. En definitiva, cada informante responde en función de sus intereses ideológicos, más ideológico desde la gestión que desde el aterrizaje educativo

En general se observa una gran desconexión entre las políticas educativas y los centros docentes. Desde la más alta gestión de la Comunidad de Madrid se tiene un gran interés en demostrar que sus políticas públicas, sobre todo el bilingüismo por el que ha apostado esta comunidad desde hace dieciséis años, son adecuadas en lo que a la igualdad y la calidad de la educación se refiere. Según se van bajando escalones de gestión y se van observando otras ideas políticas, se comienzan a ver diferentes opiniones.

Son destacables, en relación con la equidad, las ideas que vienen de la parte más baja de la pirámide burocrática, ya que ponen en evidencia que las políticas seguidas por la administración de la Comunidad de Madrid en los últimos años han repercutido enormemente en la inequidad de la respuesta educativa: falta de presupuesto que trae lamentables implicaciones educativas, aumento de ratios, falta de espacios para la coordinación (de hecho consideran que la administración la evita), así como la falta de autonomía de los centros educativos (debiendo acatar órdenes de la administración en las que no creen). En definitiva, desde los centros tienen la sensación de que las políticas educativas están marcando tensiones en los centros educativos y piensan que el profesorado no puede hacer nada, que sus protestas no sirven.

En relación con el **currículo**, marcado claramente por la administración y por la normativa legal vigente, desde la docencia se entiende que sus contenidos son mercantilistas, que no se encuentran actualizados y que son imposibles de abarcar, lo que deriva en la falta de motivación del alumnado y del profesorado. Asimismo opinan que la rigidez curricular no favorece la equidad ni la innovación, siendo más fácil volver a un pasado de clases magistrales.

En relación con las **políticas educativas** son destacables las siguientes ideas:

Desde los centros educativos y la representación sindical se afirma que está habiendo en la Comunidad de Madrid un apoyo a la privada y la concertada, denigrando al profesorado y a la escuela pública. Se habla en esta línea de la libertad de elección y hay informantes (no pertenecientes a la administración) que consideran que es una falacia, una manera de favorecer a la concertada y que influye negativamente en la equidad. De hecho algunas de las voces entrevistadas entienden que si solo hubiera escuela pública se garantizaría la equidad.

Es destacable, tras la aprobación de la LOMCE, el aumento de burocracia pero no de coordinación. Consideran desde los centros que la administración no tiene contacto con los centros pero cada vez exigen más y que hay una gran desconexión entre lo legislado y el aula y una falta de comunicación política

Por ello, no hay innovación, hay nuevas exigencias y más burocracia, poca capacidad de decisión del profesorado. Las formas de evaluar han supuesto una vuelta hacia atrás, hacia métodos más tradicionales, dando poca importancia a los valores. Las evaluaciones externas llevan a un sistema de comparación de escuelas

Por otro lado, en relación con el bilingüismo, consideran que los centros han tenido que hacerse bilingües para no quedarse sin estudiantes, ha supuesto más segregación. El bilingüismo se ve de manera diferente desde los centros y desde la administración. Los centros lo ven como imposición y como elemento claramente segregador, la administración lo ve como fomento de valores europeos

En relación con el **profesorado y su formación**, desde el propio profesorado (e, incluso voces de la gestión) se visibiliza una falta de reconocimiento, han sido varias la opiniones que aludían a su voluntariado, especialmente en lo que la atención a la diversidad se refiere. Se pone de manifiesto que las políticas educativas que se llevan desarrollando en la Comunidad de Madrid en los últimos años han hecho un cuerpo docente más individualista y menos luchador, piensan que sus protestas no sirven de nada y que no tienen posibilidad de participar en las políticas que vienen a regularles. Se entiende que la formación del profesorado lleva años estanca, en parte por la inestabilidad normativa, y que son precisos cambios en la formación inicial y permanente. Resulta evidente para muchas de las voces que la inclusión y la equidad no están suficientemente reflejadas en la formación inicial del profesorado, ni de Infantil y Primaria y, muchos menos, de Secundaria. Asimismo se alude a la poca participación de profesorado en ejercicio en la formación inicial. Se observa poca coordinación entre las diferentes instituciones educativas en lo que a la formación del profesorado se refiere. Si hay algo que se saca en claro es la necesidad de escuchar al profesorado. En definitiva resulta evidente que las políticas educativas tienen una enorme influencia en las formas de enseñar que adopta el profesorado aunque la influencia se analiza de manera diferente en función del signo político de la persona entrevistada.

En relación con la **atención a la diversidad**, se entiende desde todos los sectores que las políticas educativas influyen en la percepción de la diversidad. En general, en la Comunidad de Madrid se entiende que hay una enorme escasez de recursos para atender a la diversidad. Asimismo los

caminos segregadores por los que se están optando desde la aprobación de la LOMCE no pueden ayudar a la equidad.

Ya, para terminar, corroborar lo mencionado en el informe documental y es que, también desde los centros educativos se entiende que no es lo mismo abogar por la igualdad que por la equidad. Dar respuestas igualitarias no garantiza la misma meta para todo el alumnado, son las respuestas equitativas las que podrán lograr una educación de calidad para todo el alumnado, sea cual sea su procedencia, identidad, capacidad, cultura, orientación sexual, economía... Una educación de calidad precisa de unas políticas educativas que aboguen por la equidad, no por la igualdad.

## CAPÍTULO V. Las políticas de equidad e inclusión en la Comunidad Valenciana. Análisis documental en las vertientes de gestión y formación. Luis Aguilar Hernández, Universitat de València

El soporte documental de las políticas de equidad e inclusión en la Comunidad Valenciana (CV en adelante) en la actualidad es básicamente de carácter normativo. Lo es, en primer lugar, por la tradición burocrática en el diseño y desarrollo de políticas educativas en el Estado español en las últimas décadas, que procede sustancialmente por promulgación y reglamentación de las mismas. También, y en segundo lugar, porque el contexto de recorte del gasto, en la segunda década del presente siglo, ha reforzado esta tendencia, a menudo, sustrayendo las condiciones materiales de su implementación. Finalmente, las estrategias de elaboración y difusión de materiales como sostén de los procesos de diseminación que se ensayaron en la década de 1990 han caído en desuso, por las razones ya apuntadas, limitando estas labores a las políticas de formación permanente del profesorado, uno de los dos vectores de este trabajo. Por ello, y aún pensados como casos diferentes de esta investigación, la gestión y la formación confluyen inevitablemente en el estudio, por más que hagamos, a efectos de análisis, el esfuerzo de abordarlos consecutivamente.

La llegada al Gobierno valenciano del PSPV y Compromís en 2015 supone un cambio de signo político en la Comunidad Valenciana, poniendo fin a dos décadas de gobiernos del PP. No será hasta la segunda legislatura de la coalición que, en el ámbito de las políticas educativas, se haga una apuesta por la Equidad y la Inclusión, que marca la publicación del Decreto 104/2018, de 27 de Julio, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Dado que la segunda legislatura de esta coalición se inicia en junio de ese mismo año, cabe pensar que los trabajos conducentes a su promulgación son anteriores al cambio de legislatura, pero de algún modo constituyen el buque insignia de la política educativa de esta Administración en esta segunda legislatura, que tiene su correlato en la reestructuración del organigrama de la Consejería de Educación. Así, donde antes existía un Servicio de Inclusión Educativa aparece ahora una Dirección General de Inclusión Educativa, una de las siete que conforman la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, un cambio de estatus que, a pesar de la existencia de una Dirección General de Innovación Educativa y Ordenación, vence las políticas de innovación hacia la educación inclusiva.

El citado decreto, y la Orden 20/2019 que lo desarrolla, constituyen el faro del cambio en el sistema educativo valenciano en la actualidad, del que se puede afirmar, como primera hipótesis de

este análisis, que trae un discurso con voluntad de nuevo paradigma educativo, regulador por su carácter prescriptivo pero falto de condiciones materiales y recursos presupuestarios. Eso sí, esa apuesta por el paradigma de inclusión, como lo enuncian algunos de los agentes con los que tuvimos ocasión de conversar, impregna la formación permanente del profesorado –en 2016 se crea, entre otros, el CEFIRE específico de Educación Inclusiva, los Planes Anuales de Formación (PAF) la contemplan como línea estratégica–, delimita en gran medida el ámbito de acción de los Planes de Actuación para la Mejora (PAM) que han de elaborar los centros y afecta a las labores de los Servicios Psicopedagógicos Escolares que trabajan con los centros de Educación Infantil y Primaria y los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, por lo que cobra importancia la cuestión, en ausencia de mayores dotaciones, de la disseminación y socialización de ese discurso con voluntad de cambio, del impacto del mismo en su relación con las culturas de trabajo en los centros, en particular en los centros de Educación Secundaria, que preocupan a esta investigación.

La gestión de una política directamente relacionada con los objetivos de nuestra investigación es, pues, una de las vertientes de este análisis. Una gestión que atañe a distintos niveles, desde la Administración y sus agencias intermedias a los propios centros educativos, los Institutos de Educación Secundaria. Nos interesa especialmente cómo la apuesta por la Educación Inclusiva se traslada a la relación entre las organizaciones, unidades, etc. y al trabajo al interior de las mismas, qué nuevo mapa institucional prefigura el cambio de paradigma, y a qué traducciones y mediaciones está dando lugar.

La segunda vertiente hace a la formación permanente del profesorado, subcampo que sufrió una transformación importante con la publicación y aplicación de la Orden 65/2012 que establecía el nuevo modelo de formación permanente del profesorado en la CV, que acompañó, en el contexto de los recortes en educación, de una reducción muy significativa de los CEFIRE, y del Decreto 99/2014 que regularía el componente retributivo de l@s docentes, vinculando la participación en actividades de formación e innovación a los sexenios. También en este ámbito, el cambio de Administración comportó modificaciones que, sin abandonar por completo el citado modelo, permitieron recuperar e incluso ampliar la red de CEFIRE, y dar otro sesgo a los contenidos de la formación. Las dos vertientes se cruzan por el soporte que proporciona la formación permanente a la implementación de políticas de cambio o innovación, como es el caso: la Educación Inclusiva como línea estratégica en los Planes Anuales de Formación de la Administración, que añadió a la oferta de CEFIRE el específico de Educación Inclusiva.

## 1. Una apuesta por la inclusión

1) En Julio de 2018, el Consell publica el **Decreto 104/2018 que desarrolla los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano**. Los precedentes en la CV hay que buscarlos en el Decreto 39/1998, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales y la Ley 11/2003, de la Generalitat, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad, anteriores a, en el ámbito nacional, la Ley orgánica 2/2006 de educación y la Ley 26/2011 de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Con el tiempo, comenzará a apreciarse un cambio en el discurso y en la orientación de las políticas, las educativas entre las más importantes. En 2015, la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales definió la política que regula los sistemas de educación inclusiva y los principios operativos que orientan la aplicación de las estructuras y los procesos en los sistemas de educación inclusiva, y el propio Govern Valencià elaborará el Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social 2017-2022. En el marco de estos desarrollos normativos aparece, pues, el decreto 104/2018, que concreta ese cambio de orientación para el sistema educativo en la CV.

Con la pretensión de que el modelo de educación inclusiva esté presente en todos los planes, programas y actuaciones que los centros desarrollan en todas las etapas y niveles educativos, desde una perspectiva sistémica e interdisciplinaria, se prevé la aplicación flexible de recursos organizativos, curriculares, materiales y personales para atender las situaciones en que el alumnado necesita algún tipo de apoyo, ya sea de manera transitoria o prolongada, *siempre que sea posible a través de actuaciones ordinarias*, pero sin perjuicio de otras medidas más específicas, con un papel destacado de la orientación educativa como apoyo a la evaluación y a la intervención educativas (art. 3). Se pone especial énfasis en el inicio de la **escolarización** y en los **procesos de transición** –que los centros deben planificar (art. 16)– y en la gestión de un **currículo para la inclusión** atento a la individualización y las adaptaciones (art. 4), con fórmulas flexibles de escolarización y planes para combatir el absentismo escolar y el abandono prematuro (art. 5); la apuesta por metodologías activas y el trabajo en equipo reclama el diseño e implementación de **planes de formación** dirigidos al profesorado, a los equipos directivos y a la propia Inspección de Educación (art.17). Los principios de la escuela inclusiva han de incorporarse también a los proyectos educativos y los Planes de Actuación para la Mejora, con objeto de *planificar, adecuar y disponer la organización, las condiciones, las medidas y los apoyos que permiten el máximo nivel de inclusión de todo el alumnado, favoreciendo la participación de las familias* (art. 6).



En lo que hace a la **ORGANIZACIÓN**, los **Planes de Actuación para la mejora** (PAM, en adelante) vienen a fundir dos instrumentos previos, los Planes de Mejora y los Contratos Programa, esto es, se vinculan a medidas ordinarias y a la activación de programas de la Administración, diluyéndose el componente de innovación de los primeros y prevaleciendo el carácter de contenedores de medidas de los segundos, una vez depurado el componente empresarial –la formalización de objetivos y la obtención de recursos en función de su consecución: una fórmula, la contractualización, cara a la Nueva Gestión Pública– que les confirió la anterior Administración. Así, los PAM han de contemplar la organización de los grupos con criterios inclusivos, grupos flexibles heterogéneos, actividades de refuerzo y de profundización, medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso, optatividad, actividades complementarias, el programa de aula compartida (PAC), el programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) y los programas de refuerzo para el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (PR4), o (art. 12). Sobre estos dos últimos, una precisión. Los PMAR en 3º de la ESO son programas del marco LOMCE, que vienen a sustituir a los grupos de diversificación curricular; los PR4 son Programas de Refuerzo para 4º de la ESO que la Conselleria d’Educació de la Generalitat Valenciana pone en marcha para dar continuidad a los primeros y facilitar la obtención del título de Graduado de ESO. Incluyen, igualmente, los Programas del Fondo Social Europeo (FSE). Esto es, el decreto de educación inclusiva incorpora medidas del discurso de atención a la diversidad –desde la LOGSE a la LOE– y redefine la LOMCE, en la franja de edad donde la línea entre la éxito y el fracaso y el abandono escolar, al final de la ESO, es más tenue, y que, más que inclusivas, suponen la articulación de itinerarios alternativos para poblaciones específicas. Es una de las tensiones que contiene el decreto. Así, en la **Resolución de 20 de agosto de 2019, que regula los PAM del curso 2019-20**, éstos se definen como *el conjunto de intervenciones educativas que se realizan en un centro educativo para la mejora de la calidad educativa que incluye, entre otros aspectos, la consecución de la equidad en la educación y la mejora de las competencias del alumnado* (tercero). Sus finalidades, *Desarrollar intervenciones educativas inclusivas y cambios organizativos y metodológicos que den respuesta a las necesidades educativas desde una perspectiva inclusiva, Aumentar la tasa de titulación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria, Reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro e incrementar la tasa de escolarización en la educación postobligatoria, Desarrollar acciones para prevenir y compensar las desigualdades en educación desde una perspectiva inclusiva* (cuarto). Es decir, el discurso de la educación inclusiva tiñe el instrumento articulador de *la parte pedagógica de la Programación General Anual* (PGA). Se prevé, en particular, dotar de personal adicional de las especialidades de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje atendiendo a las necesidades del alumnado con informe

psicopedagógico (duodécimo) y asignar horas adicionales a los centros públicos de ESO para el desarrollo de su PAM y también las correspondientes al desarrollo de los programas PAC, PMAR de 3º de ESO por ámbitos y PR4 en los centros autorizados (decimocuarto).

Volviendo al **Decreto 104/2018**, la identificación previa a la escolarización de las condiciones y circunstancias de vulnerabilidad queda a cargo de los servicios con competencias en sanidad, igualdad y políticas inclusivas –aquí, una derivada a contemplar en el análisis que apareció en las entrevistas: la cooperación entre servicios y unidades de distintas Consejerías de la misma Administración–, que deberán poner la información en conocimiento de los servicios especializados de orientación, encargados a su vez de la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo (art. 13): *cuando el alumnado requiere una respuesta personalizada e individualizada que comporta medidas curriculares extraordinarias o apoyos especializados, es preceptivo que los servicios especializados de orientación efectúen una **evaluación sociopsicopedagógica** y emitan el **informe sociopsicopedagógico** correspondiente, que habrá de determinar la intensidad y duración de los apoyos y aportar orientaciones para elaborar el **plan de actuación personalizado (PAP)***. Estos son los instrumentos de dictamen e intervención que prevé el decreto, y que marcan un umbral en la catalogación y abordaje de los casos. A destacar el prefijo ‘socio’ en la evaluación y sus posibles correlatos en el plan de actuación.

Se establecen **4 niveles de respuesta educativa para la inclusión** (art. 14): (1) medidas que implican los procesos de planificación, la gestión general y la organización de los apoyos del centro, que competen a órganos de gobierno y coordinación; (2) medidas generales programadas para un grupo-clase que implican apoyos ordinarios; (3) medidas dirigidas al alumnado que requiere una respuesta diferenciada, individualmente o en grupo, que implican *apoyos ordinarios* adicionales –2 y 3 competen al equipo educativo, coordinado por las tutorías y con el asesoramiento de servicios especializados y profesorado de apoyo, pero que no exceden el carácter ordinario de los apoyos–, y (4) medidas dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que requiere una respuesta personalizada e individualizada de *carácter extraordinario* que implique apoyos especializados adicionales, incluyendo medidas de flexibilización de la **escolarización**, prórrogas de permanencia extraordinaria para el alumnado con n.e.e., o la determinación de la modalidad de escolarización, que competen al equipo educativo con la colaboración del profesorado especializado de apoyo y, en su caso, del personal no docente de apoyo y otros agentes externos. El **plan de actuación personalizado (PAP)**, como señalábamos con anterioridad, es el documento que concreta las medidas de este último nivel de respuesta. En la estructura de la **ORIENTACIÓN educativa, psicopedagógica y profesional** (art. 32),

encontramos a los **equipos de orientación especializados (EOE)**: los **Servicios psicopedagógicos escolares (SPE)**, equipos de zona, multidisciplinares y externos a los centros de Educación Infantil y Primaria–, los **Departamentos de orientación (DO)** de los Institutos de Educación Secundaria, los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Formación de Personas Adultas, y los **Gabinetes psicopedagógicos escolares (GPE)** autorizados.

En lo relativo a la **ESCOLARIZACIÓN**, *la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y el alumnado con situaciones que requieren medidas para la compensación de desigualdades se llevará a cabo de manera equilibrada en todos los centros ordinarios sostenidos con fondos públicos y en ningún caso podrá superar una cuarta parte del total de alumnado matriculado en cada centro* (art. 20.3). El alumnado con n.e.e. derivadas de **discapacidades graves o severas**, debe escolarizarse en centros educativos ordinarios y, de manera excepcional, en centros de educación especial, cuando se justifique la necesidad de apoyos y medidas de alta intensidad e individualización. En los **centros de educación especial** el alumnado podrá permanecer hasta los veintiún años; en las **unidades específicas** ubicadas en centros ordinarios para alumnado que requiere una respuesta especializada, intensiva y personalizada de manera permanente (por ejemplo, las y aulas de Comunicación y Lenguaje –CYL–), este podrá permanecer hasta el máximo de edad que indique la normativa aplicable a la etapa que imparta el centro. Se prevén también programas de **escolarización combinada** entre centros ordinarios y otras modalidades u opciones de escolarización, así como la escolarización del alumnado de **acceso tardío** al sistema educativo, de manera que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características con los apoyos necesario (art. 21), y una oferta educativa dirigida al alumnado que finaliza la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sin que haya obtenido **el título de Graduado** en ESO, con orientación al alumnado (art. 25).

Aunque no se ha concretado, se contempla igualmente la creación de **centros educativos ordinarios especializados** como respuesta al alumnado con determinadas necesidades específicas de apoyo, que en ningún caso supondría una opción segregadora para el alumnado y serían de libre elección para las familias. Estos centros funcionarían también como centros de experimentación y de recursos para la promoción y difusión de buenas prácticas. Una novedad importante, en la misma dirección, al menos en el discurso, es la consideración de los **Centros de Educación Especial**, como centros de recursos y apoyo a la comunidad educativa, en tareas de asesoramiento al profesorado, formación, coordinación, recursos y apoyos materiales, prestación de servicios específicos, en colaboración con los servicios especializados de apoyo y los CEFIRE

(art. 23).

En definitiva, el decreto aporta un nuevo paradigma (cultura) de actuación reestructurando los servicios, equipos y organizaciones existentes, así como sus articulaciones. Traduce los programas y medidas de carácter general y ordinario a nivel curricular y organizativo a través de los PAM e introduce el dictamen sociopsicopedagógico como dispositivo articulador de diagnósticos e intervenciones, ordinarias y extraordinarias, con un PAP en este caso. Los niveles de intervención dibujan un escenario de coordinación de equipos, órganos y agencias, un reequilibrio de competencias y de flujos en las decisiones y actuaciones, con los SPE y los DO como nudos de la red. Se revisa el marco de las escolarizaciones, cuidando la distribución de situaciones y recursos, así como el mapa de centros especiales, unidades específicas y modalidades combinadas, primando en lo posible la escolarización ordinaria y prestando especial atención a los procesos de transición/graduación.

Apunta a mediaciones de las culturas profesionales del profesorado y de los propios centros, en tanto los equipos educativos y directivos asumen mayor protagonismo en el diseño y gestión de las intervenciones, con el asesoramiento de los especialistas y servicios de apoyo. También a una reconfiguración de competencias y tareas y de las tramas de coordinación intra e intercentros, etc., que tendrá mucho que ver en las expectativas de institucionalización. Este componente puede ser tanto más determinante, cuanto que en la disposición adicional segunda del decreto se advierte que *la implementación y el desarrollo de este decreto no pueden tener ninguna incidencia en la dotación de los capítulos de gasto asignados a la conselleria competente en materia de educación, que en todo caso deberán ser atendidos con los medios personales y materiales que esta tiene asignados.*

2) El decreto 104/2018 se desarrolla en la **Orden 20/2019, que regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.** En el marco de los Decretos 108/2014 y 87/2015, que establecieron, respectivamente, el currículum y la ordenación de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana, viene a derogar la Orden de 4 de julio de 2001 que regulaba la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. Cabe insistir en este aspecto, por el giro discursivo desde la compensación educativa y aún la atención a la diversidad del marco LOGSE –de la que, como se señaló, conserva algunos elementos– a la inclusión educativa.

La Orden clarifica, ordena y secuencia los momentos e instrumentos establecidos en el Decreto, clarificando supuestos y procederes:

-Previamente a la escolarización, los SPE y los GPE (de zona) reciben la información del alumnado que puede presentar necesidades específicas de apoyo educativo, aportada por las familias, por otros servicios educativos, por los servicios con competencias en sanidad y bienestar social y los centros de atención temprana (CAT), hacen la identificación, emiten el informe sociopsicopedagógico y, si es el caso, tramitan el dictamen para la escolarización. Esta información se pone a disposición de las comisiones de escolarización municipales con la finalidad de asesorar en el **proceso de escolarización** (art. 4). Los SPE o GPE municipales hacen la identificación y asesoran en el proceso de escolarización. El equipo directivo, con la colaboración del Servicio Especializado de Orientación (SEO), organiza, supervisa y hace el seguimiento. El equipo educativo, coordinado por la tutora o el tutor y el asesoramiento, si procede, del SEO, planifica y aplica las medidas y los apoyos más adecuados, incidiendo especialmente en el nivel de respuesta II y en las medidas de nivel III que no requieren una evaluación sociopsicopedagógica. Si se concluye la necesidad de llevar a cabo una evaluación sociopsicopedagógica, la tutora o el tutor, con el visto bueno de la dirección del centro, tiene que formalizar la solicitud al SEO para que inicie el procedimiento.

-La **evaluación sociopsicopedagógica** es *el proceso sistemático, planificado y riguroso de recogida y valoración de la información relevante, mediante el cual el personal de los servicios especializados de orientación, de forma coordinada y colaborativa con los equipos educativos, la familia o representantes legales, los servicios sociales y sanitarios y otros agentes significativos, identifica de forma precisa las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, y justifica y orienta las decisiones sobre las medidas de respuesta educativa* (art. 5.1). La valoración sociopsicopedagógica tiene carácter prescriptivo para la aplicación de las medidas de respuesta de **nivel III**: Enriquecimiento curricular para el alumnado con altas capacidades, Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR), Programa de refuerzo para el cuarto curso de ESO (PR4), Programa de aula compartida (PAC) en la ESO, Programas formativos de cualificación básica, Ciclos de formación profesional básica de segunda oportunidad; y **nivel IV**: Flexibilización de programas, niveles y etapas, Prórrogas de permanencia y escolarización, ACIS, etc. (art. 5.3). La evaluación sociopsicopedagógica y la emisión del informe sociopsicopedagógico es competencia de los **SEO**: SPE, DO, y GPE autorizados autorizados (art. 5.5).

-El **informe sociopsicopedagógico** es *el documento escrito donde el especialista de Orientación Educativa recoge las conclusiones del procedimiento de evaluación sociopsicopedagógica, determina si la alumna o el alumno presenta necesidades específicas de apoyo educativo y su tipo, y hace la propuesta de*

*medidas, apoyos y, si procede, del Plan de actuación personalizado.* Determina del **grado de apoyo**: Grado de apoyo 1: necesita supervisión o apoyo con personal no especializado en alguna área o entorno en algún momento de la jornada escolar semanal; Grado de apoyo 2: necesita apoyo con personal especializado en algunas áreas o entornos durante una parte de la jornada escolar semanal; Grado de apoyo 3: necesita apoyo con personal especializado en la mayoría de áreas o entornos durante más de la mitad de la jornada escolar semanal (art. 7). El **Plan de actuación personalizado** (PAP) es el documento que organiza las medidas de respuesta educativa y forma parte del expediente académico del alumnado, tiene carácter anual, con evaluaciones trimestrales (art. 8 y 9).

-(art. 10) En la toma de decisiones se tiene que escuchar y tomar en consideración la opinión de las familias y, siempre que sea posible, del alumnado. La dirección de los centros tiene que autorizar las medidas curriculares extraordinarias de nivel III y las medidas de nivel IV que implican actos administrativos y formalizar la solicitud de las medidas que implican la autorización de la Administración educativa (direcciones territoriales). Las medidas pueden ser **de acceso** (prevención y reducción del abandono escolar, compensar las desigualdades en el acceso y permanencia en el sistema educativo derivadas de situaciones personales, sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole); **de aprendizaje** (adaptaciones, refuerzos y enriquecimiento curriculares, Programas específicos, Itinerarios formativos personalizados en la Formación Profesional, Programas formativos de cualificación básica, Formación Profesional Básica de segunda oportunidad); de **flexibilización en el inicio o duración de las etapas educativas**; de **transición** entre niveles, ciclos, etapas y modalidades de escolarización; y **de participación** (igualdad y convivencia, prevención y detección de situaciones de acoso escolar, valoración de la diversidad cultural y étnica, etc.).

-El **apoyo personal** se tiene que facilitar, preferentemente, junto con el **grupo-clase** de referencia; en caso de que sea necesaria una actuación más específica y diferenciada, puede llevarse a cabo de forma individualizada o mediante **agrupamientos** del alumnado fuera el aula ordinaria, siempre con criterios inclusivos. Los centros docentes que imparten ESO cuentan con personal docente especializado de apoyo de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje integrados en el DO (art. 40). Son **Servicios y equipos de apoyo** los SPE, los GPE autorizados, los DO y EOE; también los **CEFIRE** o los Centros de Educación Especial (art. 44).

-Las **modalidades de escolarización** del alumnado con n.e.e. son: *ordinaria* (en aula ordinaria a tiempo completo, en Unidad específica en centro ordinario a tiempo parcial); *específica* (en Centro de Educación Especial, en Unidad específica sustitutiva de un centro de Educación Especial); *combinada* específica y ordinaria en aula ordinaria (art. 45). Es preceptivo un **dictamen de escolarización**, después de la evaluación sociopsicopedagógica, a solicitud de la familia si no está escolarizado o del centro si ya lo está. Realiza la evaluación el SEO, informa la Inspección Educativa y resuelve la Dirección Territorial (art. 46). Implica reducción de ratio en el grupo ordinario: en ESO, Bachillerato y Formación Profesional, si hay una alumna o un alumno, la ratio se reduce en tres puestos; si hay dos, la ratio se reduce en seis puestos (art. 47). La opción de las **unidades específicas** en ningún caso puede ser a tiempo completo. Este alumnado tiene que disponer de un grupo ordinario de referencia próximo a su edad cronológica y participar lo máximo posible en la actividad ordinaria. En la práctica, no obstante, la oferta limitada de estas unidades puede suponer cambios de centro y alejamiento de la zona del alumno o la alumna: son éstos quienes se acercan a los recursos, no al contrario. La edad máxima de permanencia en estas unidades específicas en la Educación Secundaria Obligatoria es hasta los diecinueve años (art. 49). Los **centros de Educación Especial**, como centros de recursos, dan asesoramiento y apoyo a los centros ordinarios y pueden desarrollar programas grupales de escolarización combinada con centros ordinarios (art. 50).

-La escolarización del alumnado en situación de **compensación de desigualdades** se tiene que producir en un centro ordinario próximo al domicilio familiar o laboral, procurando una escolarización equilibrada entre todos los centros sostenidos con fondos públicos de una misma zona o distrito escolar (comisiones de escolarización municipales) (art. 53), y de forma heterogénea entre todos los grupos de un mismo nivel educativo. (art. 54) Los centros docentes desarrollan las actuaciones necesarias para que el alumnado en situación de desventaja: actuaciones con las familias, acciones transversales, programas singulares, etc., en coordinación con otros servicios.

Nos interesa especialmente, no sólo la reorganización de competencias y coordinación entre instancias, también las traducciones que l@s responsables y profesionales, en los distintos niveles, pueden hacer de estos procedimientos, las dinámicas de colaboración entre centros y servicios, y de éstos con la Administración, como también los efectos que puedan tener en el estudiantado.

Finalmente, destacar que la Disposición adicional Séptima de la Orden hace alusión a los **Centros docentes de carácter singular (CAES)**: *la conselleria competente en materia de educación tiene*

*que proveer los medios personales, materiales, económicos y organizativos para dar respuesta a las necesidades de los centros que, por sus características o por los proyectos que desarrollan, tengan un carácter singular.*

Aquí un elemento a indagar, porque pone en evidencia una de las tensiones del discurso de inclusión, que tal vez explique la parquedad con que se recoge en la orden. En el contexto del discurso de inclusión educativa, los CAES dejarían de tener sentido, como no lo tendrían, llevado al extremo, los Centros de Educación Especial. De hecho, esta orden deroga la **Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa**, que consideraba alumnado con necesidades de **compensación educativa** *aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales* (segundo). La **determinación de esas necesidades** era competencia de los **SPE** o los Gabinetes Psicopedagógicos autorizados en los niveles de Educación Infantil y Primaria y por los **DO** en la ESO. Como en el caso de la normativa actual, se garantizaba la escolarización de este alumnado en puestos escolares gratuitos de su propio municipio, o zona, así como la continuidad de su escolarización en el cambio de nivel o etapa educativa en el IES o Sección adscrita al centro de origen, y, sobre todo, que, *en el proceso de escolarización de una localidad o zona, exista una **distribución equilibrada**, entre centros sostenidos con fondos públicos, del alumnado con necesidades de compensación educativa* (quinto). Esta orden contemplaba que los centros docentes ubicados en un Barrio de Acción Preferente (BAP) o que escolarizaran alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro, se considerarían Centros de Acción Educativa Singular (**CAES**). Para los centros docentes con un 20% y un 30% de este alumnado en el nivel o etapa correspondiente, se preveía el desarrollo de un **Programa de Compensación Educativa** (sexto). Y si estos últimos, pueden considerarse integrados en el catálogo de acciones a incluir en los PAM, la situación de los CAES resulta más problemática, sobre todo en el nivel que atañe a esta investigación: en la CV existen secciones CAES adscritas a determinados IES en barrios como los apuntados en la Orden. Los CAES son centros o secciones dotadas con recursos humanos y materiales complementarios y que, entre otras medidas, han de realizar ajustes organizativos y adaptaciones curriculares en relación a las características del alumnado que atienden, que han de coordinarse con los servicios del municipio, así como otras tendentes a evitar la desescolarización y el absentismo, como la **prórroga de la escolarización** básica (adicional primera). El Proyecto Curricular incluye una organización de los contenidos en **ámbitos de conocimiento** o **actividades de iniciación profesional**; en la ESO, materias optativas que faciliten la transición a la vida activa, vinculadas al entorno productivo (décimo).



En un aspecto, insistimos, que abordamos tangencialmente en las entrevistas, porque en la Comunidad Valenciana todavía existen secciones CAES de Institutos de Secundaria, atendiendo situaciones de desventaja de gran calado. El nuevo marco normativo (el paradigma inclusivo) apunta en principio a la extinción de los CAES. Sin embargo, por su tarea, por la concentración de situaciones complejas y por la respuesta organizativa y curricular a las mismas, resultan de especial interés, y de difícil supresión. Cabría preguntarse, en sentido contrario, qué aprendizajes dejan y cómo proyectarlos a un panorama de inclusión.

Así, en el contexto de emergencia sanitaria por la pandemia del COVID-19, que obligó a arbitrar medidas excepcionales para la culminación del curso 2019-2020, se rescatará uno de estos elementos. En el marco de *la Orden 365/2020 del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por la cual se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021*, que determina que las administraciones educativas podrán autorizar para todo o para parte del curso 2020-2021 una **organización curricular excepcional**, la **Resolución de 4 de mayo de 2020, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la cual se establece el marco y las directrices de actuación a desarrollar durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021 ante la situación de crisis ocasionada por la Covid-19**, establece, en su apartado duodécimo, una organización curricular excepcional en todos los grupos del 1º curso de ESO de todos los centros educativos, donde el currículo se organizará por **ámbitos del conocimiento** *con el fin de facilitar una transición adecuada de todo el alumnado procedente de 6º curso de Educación Primaria*. Esta organización curricular contemplará diferentes posibilidades de agrupación de diferentes materias en ámbitos, partiendo de las experiencias ya desarrolladas por distintos centros. Poco después se publica la **Resolución de 29 de mayo de 2020, por la que se establecen las directrices generales para la organización curricular del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2020-2021**, que regula esa propuesta de organización curricular para la transición de sexto de Primaria a 1º de ESO, con objeto de consolidar y reforzar los aprendizajes esenciales, motivar al alumnado hacia los aprendizajes activos a través de metodologías innovadoras, promover estrategias que faciliten la coordinación y el trabajo conjunto de los equipos docentes, o promover la codocencia del profesorado de distintos departamentos didácticos, del departamento de orientación, en especial de las y de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje para favorecer la atención a la diversidad del alumnado (tercero). La organización curricular de primero de la ESO se basará en una agrupación de materias por **ámbitos de conocimiento**, con sus correlatos organizativos (cuarto):

a) En los casos que se agrupen dos materias en un ámbito, se asignarán estas horas a uno de los dos departamentos didácticos implicados, procurando una distribución equilibrada de los diferentes grupos de primer curso entre los dos departamentos.

b) En los casos que se agrupen tres o más materias en un ámbito de conocimiento, los centros podrán adjudicar este ámbito a los dos departamentos didácticos implicados que el centro considere más adecuados.

Los casos *a* y *b* se podrán desarrollar en régimen de codocencia, con la participación simultánea de los dos profesores o de las dos profesoras en la misma aula. La suma de los ámbitos que cada centro haya decidido organizar, más el número de materias no agrupadas, no podrá ser superior a 8.

Las horas semanales dedicadas a cada ámbito serán, con carácter general, la suma de las horas establecidas en el currículo oficial a las distintas materias que lo componen.

Cuestiones fundamentales, cabe pensar, en relación a las culturas docentes y organizativas en los IES. Como lo son las **programaciones** didácticas: en la programación del ámbito participarán los departamentos de las materias agrupadas en el mismo y será concretada por quien lo vaya a impartir, sea individualmente, sea en régimen de codocencia. La organización de los contenidos en un ámbito se tiene que realizar de manera globalizada, no fragmentada en contenidos específicos de cada materia, tienen que incluir aspectos metodológicos y de organización propios que requieren los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) así como las nuevas funciones del docente y del alumnado, hay que priorizar los modelos colaborativos de trabajo, los modelos de tutorización y dinamización que refuerzan el aprendizaje autónomo del alumnado y el acompañamiento pautado en este proceso (quinto). Las tensiones del tránsito a esta forma de organización curricular se hacen patentes en el apartado de la **evaluación**: *la evaluación de los ámbitos se tiene que realizar de manera globalizada de acuerdo con la consecución de los objetivos del nivel dentro de la etapa y de la adquisición de las competencias clave. Pero la calificación (el resultado académico que aparece en el expediente) de cada una de las materias que integran los ámbitos se tiene que consignar por separado (sexto).*

El discurso de la inclusión educativa hace su aparición, en el apartado octavo, al considerar esta integración de materias en ámbitos como **respuesta inclusiva**, y determinar que el DO asesorará al centro en el diseño de los ámbitos y se coordinará con el profesorado que trabaje en los mismos, con la colaboración del personal especializado de apoyo (maestros/as de Pedagogía Terapéutica en especial). Se prevé, igualmente el asesoramiento y **oferta formativa** específica de

los CEFIRE, y en los anexos de la resolución se incluye un listado de centros que ya vienen trabajando por ámbitos, e ilustraciones del detalle de agrupamientos por ámbitos de alguno de esos centros, a modo de ejemplo, y recursos para el profesorado.

La organización curricular por ámbitos, característica de los grupos de diversificación que surgieron en el marco LOGSE, y de otras modalidades semejantes en el segundo ciclo de la ESO desde entonces, pero también, como señalábamos, del trabajo en los centros CAES, es decir, formas de organización curricular en circunstancias no ordinarias y para poblaciones singulares, pareciera que impensables hasta ahora en una enseñanza secundaria ordinaria, se arbitran cuando la escolaridad se ve afectada por acontecimientos externos. Si esta era una posibilidad anterior a la pandemia que encontró sus condiciones de oportunidad en el contexto de emergencia, y con la experiencia del confinamiento, no lo sabemos. Que ahora se activa para el primer curso de la ESO es una evidencia. Que tenga el recorrido suficiente para institucionalizarse y aún contaminar otros niveles de la etapa, está por ver. Pero, en cualquier caso, apunta a la penetración del discurso en la lógica de organización y programación del currículo, así como de un cambio metodológico que habrá de validarse en relación a las culturas docentes del profesorado de Secundaria.

3) La Orden 20/2019 se concreta y desarrolla en la **Resolución de 24 de julio de 2019, por la que se dictan instrucciones para la aplicación de los principales procedimientos previstos en la Orden 20/2019**, una Resolución de carácter procedimental: reuniones, actas, espacios de coordinación, flujos de las decisiones, informes y archivos. A indagar en los efectos de burocratización que pudieran tener, y la interpretación de esos procedimientos. Revisaremos sus aspectos fundamentales, algunos de los cuales entroncan con la **DIMENSIÓN ORGANIZATIVA Y DE GESTIÓN** de la política de inclusión.

Los SPE devienen la instancia coordinadora de la zona educativa, con un **registro** actualizado de centros y agentes que pueden intervenir en la detección y aportar información; durante el primer trimestre de cada año natural, recogen toda la información de que disponen y la remiten a la dirección territorial para conocimiento de la Inspección de Educación de cada zona, que la pondrá a disposición de las diferentes comisiones de escolarización (segundo). En **la Resolución de 22 de julio de 2019, por la que se dictan instrucciones para la organización de los servicios psicopedagógicos escolares y los gabinetes psicopedagógicos escolares autorizados**, los SPE intervienen con dedicación horaria semanal en las escuelas de Educación Infantil, los Centros de Educación Infantil y Educación Primaria y los Centros de Educación Especial (Segundo), colaborando en el desarrollo y coordinación de: a) los programas de transición

entre etapas; b) la dedicación del personal especializado de apoyo a la inclusión educativa de su zona adscrito a los centros educativos, a localidades o al propio SPE; c) la intervención de los diferentes profesionales en los procesos de evaluación sociopsicopedagógica y en la redacción de los correspondientes informes sociopsicopedagógicos, la determinación del grado de apoyo y, si es el caso, la propuesta de PAP; d) la recogida de la información previa a la escolaridad del alumnado que pueda presentar necesidades específicas de apoyo educativo y la detección de posibles situaciones de vulnerabilidad, desventaja y desigualdad; e) la realización de un informe previo a la escolarización, así como la propuesta de modalidad de escolarización; f) el asesoramiento a y colaboración con los equipos docentes (tutoras y tutores, maestros especialistas de Audición y Lenguaje, maestros de Pedagogía Terapéutica); g) la actualización en la plataforma Ítaca de los datos del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en colaboración con los equipos directivos de los centros.

Los SPE son **gestores de zonas**. El director o la directora del SPE asigna a cada profesional un número de centros del sector educativo ubicados en el mismo distrito o en distritos próximos geográficamente si se trata de la misma localidad, o en localidades próximas y, preferentemente, pertenecientes a la misma zona (tercero). En este sentido, la coordinación en la sede del SPE se centra en la **unificación de criterios técnicos** de intervención, que se aplica tanto a las metodologías de intervención como a las actividades de investigación, adaptación y elaboración de materiales, de registro y análisis de datos y de intercambio de información sobre el alumnado (cuarto).

Interesa especialmente a este estudio la tarea de coordinación de la dirección del SPE los **departamentos de orientación (DO) de los Institutos de Educación Secundaria** de la zona, con una periodicidad trimestral “*con la finalidad de facilitar la continuidad del proceso de orientación del alumnado, especialmente de aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo*”; también de los especialistas de Audición y Lenguaje y de los gabinetes psicopedagógicos escolares autorizados de su ámbito de influencia, la acción de las **unidades específicas** de educación especial, y con los equipos directivos de los centros de la zona. Los SPE aparecen, pues, como nudos en la coordinación de las tareas y los programas relacionados con Inclusión, con competencias ampliadas de diseño y organizativas y de gestión de personal.

La dirección del **SPE** tiene que colaborar con las direcciones territoriales y la dirección de los centros docentes que disponen de unidades específicas en la coordinación de estas unidades dentro de su **zona de influencia**. La **Resolución de 29 de julio de 2020, por la cual se dictan**

instrucciones para la organización y funcionamiento de las unidades específicas ubicadas en centros ordinarios sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2020-2021, publicada en el contexto de emergencia sanitaria de la pandemia por el COVID-19, establece que las unidades específicas ubicadas en centros ordinarios constituyen “*un recurso de apoyo especializado e intensivo para facilitar la presencia, la participación y el aprendizaje, en contextos normalizados y en grupos ordinarios de referencia, al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, que requiere, de acuerdo con el informe sociopsicopedagógico, medidas de respuesta educativa de nivel IV y apoyo de grado 3*”, y pueden configurarse como unidades mixtas, que escolarizan alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de diferentes tipos de discapacidad, o como unidades específicas en la respuesta educativa a determinadas discapacidades (decimocuarto). La **escolarización** en una unidad específica en un centro ordinario es una opción a tiempo parcial, al alumnado se le tiene que asignar un grupo de referencia en el aula ordinaria próximo a su edad cronológica. En el caso de las unidades específicas ubicadas en Institutos de Educación Secundaria, el alumnado podrá participar en las actividades de su grupo de referencia según establezca su PAP y la organización de este grupo (sexto), y la edad máxima de permanencia, en la ESO, es hasta los diecinueve años. La tutoría del grupo de la unidad específica la tiene que asumir una de las maestras o uno de los maestros de apoyo de las especialidades de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje asignados a la unidad a jornada completa; las tutoras o los tutores de los grupos de referencia del aula ordinaria tienen que asumir la función de cotutoría (décimo). En lo relativo a la **transición**, el alumnado que finaliza la ESO en una unidad específica en un centro ordinario tiene que recibir la oportuna orientación y acompañamiento sobre el **itinerario** académico, formativo o laboral más adecuado; siempre que sea posible, se le tiene que orientar en primer lugar hacia ciclos de **Formación Profesional Básica** o, en caso de que esto no sea posible, hacia **programas formativos de calificación básica** adaptada a las personas con n.e.e. (noveno).

Aquí encontramos un cruce con el caso de **Formación del profesorado**. Los CEFIRE ofrecen (undécimo): a) talleres de **sensibilización** para el equipo de profesionales de los centros que cuentan con nuevas unidades específicas, b) **formación inicial** para profesionales que se incorporan a una unidad específica, y c) red de **seminarios permanentes de actualización** e intercambio para profesionales de centros con unidades específicas. También los **centros de Educación Especial**, como centros de recursos, pueden ofrecer asesoramiento y formación a los profesionales de las unidades específicas. La dirección del **SPE** colabora, en particular, en la

planificación de las actuaciones de sensibilización e información a los equipos educativos y a las familias (decimosegundo).

Volvemos a la **Resolución de 24 de julio de 2019** para referir el **procedimiento de evaluación sociopsicopedagógica** se inicia con una reunión conjunta del equipo educativo y del SEO, con objeto de analizar de manera conjunta toda la información disponible sobre el alumnado, las barreras detectadas y las medidas aplicadas de los niveles II y III que no han requerido de evaluación sociopsicopedagógica y que han sido aplicadas con anterioridad y, además, proponer nuevas medidas o las modificaciones oportunas, con el fin de dar respuesta a las necesidades del alumnado en el marco más normalizado posible (acta de las reuniones, anexo I). Si, realizada esta valoración, está justificado iniciar el procedimiento de evaluación sociopsicopedagógica, el tutor o la tutora, como representante del equipo educativo, rellenará la solicitud de **evaluación sociopsicopedagógica** utilizando el modelo (anexo II). Previamente a su entrega al SEO, habrá informado a la familia de los motivos y la necesidad de esta evaluación y habrá obtenido su consentimiento explícito, así como el visto bueno de la dirección del centro educativo. El profesorado de la especialidad de orientación de los SEO elaborará el **informe sociopsicopedagógico** (modelo anexo III), que debe indicar la propuesta de medidas de respuesta educativa recomendadas, la intervención del personal especializado y no especializado de apoyo, así como las actuaciones en el ámbito familiar y de otros agentes externos. En el caso de ser prescriptiva la realización de un Plan de Actuación Personalizado (PAP), todas estas indicaciones quedarán reflejadas en ese documento. En el caso de que no sea prescriptiva su realización, el equipo educativo, mediante una reunión de coordinación, articulará las actuaciones necesarias. Lo mismo cuando se considere justificado no iniciar el procedimiento de evaluación sociopsicopedagógica, pero el SEO recomiende una serie de medidas. Todas las medidas que se adopten en los niveles II y III serán objeto de revisión a final de curso por el equipo educativo y sus resultados serán registrados por los tutores y tutoras en los documentos oficiales de evaluación del expediente académico del alumnado (tercero).

El **Plan de Actuación Personalizado (PAP)** recoge las conclusiones de la evaluación sociopsicopedagógica y las orientaciones del informe sociopsicopedagógico (modelo anexo IV). El PAP concretará el horario del personal especializado de apoyo. El número de sesiones de atención al alumnado escolarizado en el aula ordinaria, calculadas en franjas de 30, 45 o 60 minutos, se determinará en función de la **intensidad** establecida en el informe sociopsicopedagógico:

- a) Intensidad baja: hasta un máximo de 2 sesiones/semanales (1 o 2 sesiones)

b) Intensidad mediana: hasta un máximo de 4 sesiones/semanales (3 o 4 sesiones)

c) Intensidad alta: hasta un máximo 6 sesiones/semanales (5 o 6 sesiones).

Se efectúa un seguimiento en sesiones trimestrales específicas a las que asistirá el personal especializado de apoyo, y una información a las familias, a través de un documento informativo del progreso del alumnado y del resultado de las evaluaciones periódicas (cuarto).

La solicitud de la evaluación sociopsicopedagógica puede ser realizada por la familia, si el alumnado no se encuentra escolarizado, y por la dirección del centro escolar si se detecta la necesidad en el momento de la matriculación o, en el momento que se considere conveniente (anexo II A). Si, una vez finalizada la evaluación sociopsicopedagógica, el SEO concluye que hay que determinar o modificar la **modalidad de escolarización** del alumno o alumna, habrá que añadir al informe sociopsicopedagógico el anexo III A. Cuando en el informe sociopsicopedagógico se determine la modalidad de escolarización específica en un centro de educación especial es necesaria la intervención del personal del SEO que atiende el centro de educación especial implicado. La orientadora u orientador del centro de educación especial formará parte del equipo de profesionales que necesariamente deben colegiar este informe. La dirección del SPE correspondiente será la encargada de coordinar a todos los profesionales implicados. El informe sociopsicopedagógico para la determinación de la modalidad de escolarización implica siempre la participación colegiada de más de un profesional de orientación educativa de los SEO; en el caso de SEO unipersonales, esta colegiación deberá realizarse solicitando la colaboración del SPE de la zona de intervención –de interés, aquí, la relación entre los SPE y los DO–. La propuesta de modalidad de escolarización será remitida a la Dirección Territorial por la dirección del SPE de la zona, en el caso del alumnado de Educación Infantil y Primaria, y por la dirección del centro escolar cuando se trate de alumnado de Educación Secundaria. Los informes realizados por Gabinetes Psicopedagógicos Autorizados tendrán que ser visados por la dirección del SPE correspondiente, quién lo remitirá a la Dirección Territorial. La Inspección de Educación debe emitir un informe con la propuesta del centro docente más adecuado para escolarizar al alumnado (modelo del anexo III B), y remitirá toda la documentación a la Dirección Territorial correspondiente que emitirá la resolución de escolarización (quinto).

La política de Educación Inclusiva tiene, como vimos con los CAES, implicaciones para los centros no ordinarios. Es el caso también de los Centros de Educación Especial, que participan en la referida modalidad combinada de escolarización. **La Resolución de 18 de julio de 2019, por la cual se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los centros docentes específicos de Educación Especial sostenidos con fondos públicos para el curso**

2019-2020, establece que la catalogación de los destinatarios de la escolarización en los centros de Educación Especial (discapacidades), pasa por: a) una valoración sociopsicopedagógica y un informe sociopsicopedagógico, elaborados por los servicios especializados de orientación, que propone la escolarización en un centro de Educación Especial; b) medidas de respuesta educativa de nivel IV y apoyo de grado 3 (necesita apoyo con personal especializado en la mayoría de áreas o entornos durante prácticamente la totalidad de la jornada escolar); c) una resolución de la Dirección Territorial de Educación que propone la escolarización en un centro de Educación Especial (segundo). En cuanto a la escolarización, para el alumnado que se escolariza en un centro de Educación Especial se tiene que tramitar, de forma preceptiva, un **dictamen** para la escolarización. Los centros de Educación Especial tienen que colaborar con los SEO en la valoración del alumnado con necesidades educativas especiales para proponer o revisar la modalidad de escolarización. La SPE tiene que supervisar el proceso de valoración sociopsicopedagógica y **visar los informes** de los gabinetes psicopedagógicos autorizados que proponen la escolarización en un centro de Educación Especial. La escolarización del alumnado en un centro de Educación Especial se tiene que considerar, excepcionalmente, cuando lo informe sociopsicopedagógico justifica con evidencias que *“el alumnado requiere apoyos y medidas de alta intensidad e individualización que, en el momento en que se encuentra, pueden ser prestados en mejores condiciones en estos centros”*. El alumnado puede permanecer en un centro de Educación Especial hasta los veintiuno años, hasta los veinticuatro años si el centro dispone de programas formativos de calificación básica adaptada a las personas con necesidades educativas especiales (tercero). La **escolarización combinada** entre un centro de Educación Especial y un centro ordinario se determina mediante el correspondiente dictamen de escolarización; el alumnado está matriculado simultáneamente en ambos centros, y la planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación de la respuesta educativa se tiene que realizar y coordinar de manera conjunta entre los dos centros. El alumnado escolarizado en la modalidad combinada tiene que disponer de un *grupo de referencia en el centro ordinario* próximo a su edad cronológica con qué participar en las diferentes actividades escolares, extraescolares y complementarias. El tutor de este grupo tiene que asumir la función cotutorial. En caso de que la alumna o el alumno requiera la atención de personal de apoyo especializado de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje o Fisioterapeuta para trabajar programas individualizados, estos se desarrollarán preferentemente en el centro de Educación Especial, con el objetivo de aprovechar al máximo el tiempo dedicado a la realización de actividades con su grupo de referencia del centro ordinario (cuarto).

En la **Resolución de 24 de julio de 2019** para referir el **procedimiento de evaluación**



**sociopsicopedagógica**, se especifica que es el personal especializado de orientación realiza la propuesta inicial; antes de emitir el informe sociopsicopedagógico lo comunicará a la familia y a las direcciones de los dos centros escolares, que lo comunicarán a sus respectivos claustros. Debe contar con el acuerdo de los tres elementos implicados: familia, centro de educación especial, donde está matriculado el alumno o alumna, y centro ordinario que colaborará en su proceso educativo. El acuerdo de las tres partes implicadas constará en el informe sociopsicopedagógico, en el apartado de justificación de la modalidad propuesta (anexo III A). Una vez emitida por la Dirección Territorial la resolución de escolarización, la jefatura de estudios del centro de educación especial de la alumna o alumno convocará una reunión de los tutores o tutoras implicados de ambos centros, y se constituirá una comisión de coordinación y seguimiento de la que formarán parte los dos tutores o tutoras, el personal especializado de orientación de ambos centros y el personal de apoyo. La comisión de coordinación y seguimiento elaborará, a partir de las indicaciones del informe sociopsicopedagógico, el PAP. En cada una de las medidas de respuesta se especificarán los objetivos que desarrollará el centro ordinario y los que desarrollará el centro de educación especial y aquellos que se desarrollarán de manera colaborativa. Se tendrá especial cuidado cuando se realice la distribución horaria, procurando que la presencia de la alumna o alumno en el centro ordinario coincida con las áreas en las que tenga mayor posibilidad de interacción social y con las actividades complementarias a las que puede asistir. La coordinación y seguimiento del proceso de la escolarización combinada se realizará, de manera regular, en las sesiones de seguimiento y evaluación del PAP, donde quedará reflejada (sexto).

**La Resolución de 18 de julio de 2019, que regula el funcionamiento de los centros docentes específicos de Educación Especial** recoge en su punto sexto que para el alumnado escolarizado en los centros de Educación Especial o en la modalidad combinada se tiene que realizar un **Plan de actuación personalizado (PAP)**, competencia del equipo educativo que apoya el alumnado, coordinado por la tutora o el tutor de este y asesorado por el servicio especializado de orientación. El Plan de actuación personalizado tiene que incluir la orientación y acompañamiento en el alumnado sobre el **itinerario** académico o formativo más adecuado para cada alumna o alumno, en función de sus capacidades, intereses y posibilidades de éxito. Siempre que sea posible, se le tiene que orientar hacia **programas formativos de calificación básica** adaptada a las personas con n.e.e. Estos programas van dirigidos a alumnado entre 16 y 21 años, con una duración de dos cursos, en grupos de doce alumnos como máximo, siendo necesario un mínimo de seis alumnos para poder autorizarlos (octavo). En general, y en lo que hace a la **organización**, los Centros de Educación Especial (quinto), pueden realizar una **distribución**

**flexible** del alumnado, de acuerdo con criterios pedagógicos, metodologías de trabajo, estilo de aprendizaje y necesidades del alumnado; también podrán ofrecer **Programas de Transición a la Vida Adulta (TVA)**, en el tramo de dieciséis a veintiún años, y programas de cualificación básica adaptados al alumnado con n.e.e., impartidos por maestros de la especialidad de Pedagogía Terapéutica y profesorado técnico de Formación Profesional. El personal especialista de Pedagogía Terapéutica tiene que asumir, preferentemente, la tutoría del grupo (séptimo). Expedirán un **Certificado final de estudios**, en el cual consten las fechas de inicio y de finalización de esta, el logro de competencias y el consejo orientador, que tiene que elaborar la tutora o el tutor con la información obtenida del equipo educativo, y librarlo a la familia o representantes legales. El especialista de orientación educativa tiene que asesorar en el **consejo orientador** y, si procede, realizar el acompañamiento a las familias o representantes en el proceso de transición que corresponda (décimo).

De singular relevancia es la redefinición de las funciones de estos centros (undécimo), como **centros de recursos** que dan asesoramiento y apoyo a los centros ordinarios en la respuesta educativa y en los procesos de transformación hacia la inclusión, conjuntamente con los servicios especializados de orientación y los CEFIRE, en tareas de: a) asesoramiento al profesorado y otros profesionales de los centros ordinarios, b) consulta en temas relacionados con apoyos materiales y equipación didáctica, c) valoración y seguimiento sobre la adecuación y la utilización de los productos de apoyo y sistemas de comunicación en los centros ordinarios y en los mismos centros de educación especial, d) prestación, con carácter ambulatorio, de servicios específicos, e) atención temprana previa a la escolarización, f) colaboración con los servicios especializados de orientación en la valoración del alumnado al que se ha de proponer o revisar la modalidad de escolarización. Para ello tienen que actuar de manera coordinada con los servicios especializados de orientación y con los CEFIRE. Se puede adscribir personal adicional especializado de carácter itinerante a los centros de Educación Especial, para apoyar complementario a los centros educativos ordinarios de la **zona**.

La colaboración con los CEFIRE afecta igualmente a las **actuaciones de sensibilización** contempladas en la **Resolución de 24 de julio de 2019** que regula el **procedimiento de evaluación sociopsicopedagógica**, en la que se especifica, además, que los centros podrán solicitar de manera preferente a los CEFIRE **acciones formativas** sobre temas relacionados con la educación inclusiva, el trabajo colaborativo y en red entre centros, y contarán con el asesoramiento de los SEO.

En el presente curso, este perfil de los Centros de Educación Especial como centros de recursos se aborda con carácter experimental. La **RESOLUCIÓN de 31 julio de 2020, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se regula, con carácter experimental, la organización de los centros específicos de Educación Especial de titularidad de la Generalitat como centros de recursos**, delimita el ámbito geográfico de actuación de estos centros, las 28 **zonas** que atenderán otros tantos Centros de Educación Especial, incidiendo en el proceso de **zonificación en la gestión**. En sus puntos tercero y cuarto, establece la creación de un **Equipo de coordinación** del centro de recursos (un/a docente, preferentemente de la especialidad de Pedagogía Terapéutica, con destino definitivo en el centro, que asumirá la función de coordinación del centro de recursos, una persona del equipo directivo y la persona especialista de orientación educativa que atiende el centro) y un **Equipo de intervención** del centro de recursos, compuesto por cualquier profesional del equipo educativo de la plantilla del centro que decida el equipo de coordinación, de acuerdo con su especialidad y experiencia previa. Este es el **procedimiento** para la **solicitud** de la intervención del centro de recursos: la COCOPE del centro ordinario acordará, después de haber aplicado las diferentes medidas de todos los niveles de respuesta a la inclusión, la necesidad de la intervención del centro de recursos y la dirección del centro cursa la solicitud (según modelo); una vez recibida la solicitud, el equipo de coordinación del centro de recursos analiza el caso, y decide el tipo de intervención y, si procede, el personal que formará parte del equipo de intervención, que elaborará la propuesta de intervención más adecuada, mediante el documento «Planificación de la intervención». Esto puede suponer la derivación a otro centro de Educación Especial que tenga mayor especialización en el ámbito o la recomendación de acciones formativas. La persona coordinadora del centro de recursos coordina la intervención y el seguimiento con el centro solicitante. Una vez finalizada la intervención, las personas implicadas del centro de recursos junto con las personas destinatarias de la intervención, rellenarán el documento «Valoración de la intervención (sexto).

Un apunte interesante lo encontramos en el apartado octavo de la resolución, donde se explicita que “*la implementación de esta resolución no puede tener ninguna incidencia en la dotación de todos y cada uno de los capítulos de gasto asignados a la conselleria competente en materia de educación, que en todo caso tienen que ser atendidos con los medios personales y materiales que tiene asignados*”, particular que no lo es tanto, y puede aplicarse al conjunto de la política de educación inclusiva: hay una derivación de recursos, en el mejor de los casos, pero desde el mismo decreto, o la orden que lo desarrolla, no hay presupuesto específico.

Una de las dimensiones fundamentales de este estudio es la del encaje institucional de la política, que hace al entramado de organizaciones implicadas. Nos referiremos a los Institutos de Educación Secundaria, etapa objeto del estudio, a los Centros de Educación Especial, a las Unidades Específicas y a los Servicios Psicopedagógicos Escolares. De todos ellos hemos dado cuenta, en mayor o menor medida, a lo largo de la exposición, pero por el tenor de GESTIÓN de este caso, conviene detenerse en ellos, atentos a la redefinición de funciones y la recomposición y nuevas articulaciones de la red.

El **DECRETO 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional**, incluye, entre las competencias del equipo directivo (art. 10), organizar y liderar el proceso de evaluación y análisis de los factores del contexto que faciliten o dificulten la **inclusión** con el objeto de articular las medidas necesarias, o garantizar que el proyecto educativo del centro, la programación general anual (PGA), las prácticas educativas y todas las actuaciones que se desarrollan en cada uno de los **niveles de respuesta** establecidos en el Decreto 104/2018, así como organizar y liderar el proceso de análisis de las mejoras necesarias para conseguir la **inclusión**. El art. 33, incorpora, entre las competencias del **claustro**, fijar los criterios referentes a la **atención a la diversidad, la orientación**, la tutoría, la evaluación y la recuperación del alumnado dentro del marco normativo, y el art. 36, confiera a la **comisión de coordinación pedagógica**, la competencia de elaborar la propuesta de organización de la orientación educativa y de la acción tutorial, los criterios y los procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares significativas al alumnado con n.e.e., y la propuesta de criterios para la organización de los apoyos personales para la **inclusión** del alumnado, y la coordinación de la organización y la implementación de las medidas de respuesta para la inclusión. El contenido del **PEC**, en fin, tiene que reflejar un compromiso colegiado de toda la comunidad escolar para ofrecer la mejor **respuesta en clave educativa a la diversidad social, económica y cultural del contexto**, teniendo en cuenta las características del alumnado, de la comunidad educativa y del entorno social y cultural del centro (art. 70); también la **coordinación con los servicios** del municipio, las relaciones con instituciones públicas y privadas; la coordinación y la **transición** entre niveles y etapas; **la atención a la diversidad** del alumnado; y La promoción de la equidad y la inclusión educativa del alumnado (art.71). Corresponde a los **equipos educativos** (art. 39) llevar a cabo las estrategias de detección e intervención con el alumnado que presenta necesidades específicas de **apoyo educativo**, realizar las **adaptaciones curriculares** significativas para el alum- nado con n.e.e., en coordinación con el

departamento de orientación y participar en la coordinación, cuando sea el caso, de los procesos de transición de ciclo y etapa. A los **departamentos** compete (art. 42) llevar a cabo las estrategias de detección e intervención con el alumnado que presenta necesidades específicas de **apoyo educativo**.

El art. 45 refiere las competencias del **departamento de Orientación**: (a) Asesorar y colaborar con los órganos de gobierno, de coordinación didáctica en el proceso de identificación de barreras a la inclusión en el contexto escolar, familiar y social en cada uno de los niveles de respuesta a la **inclusión**, la planificación, desarrollo y evaluación de actuaciones y programas preventivos que contribuyen a eliminarlas, y la prevención y detección temprana de situaciones de **desigualdad o desventaja**; (b) Formar parte del equipo de **transición** de los centros educativos y participar en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de transición entre etapas y modalidades de escolarización e inserción laboral; (c) Participar en el ámbito de sus competencias en la **evaluación sociopsicopedagógica** y colaborar con los equipos educativos en la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de **los planes de actuación personalizados**; (d) Transmitir la información educativa del alumnado entre las **diferentes estructuras de la orientación** educativa y profesional, así como otros servicios públicos de la administración local, autonómica o estatal; (e) Colaborar en la organización y desarrollo de acciones y proyectos **formativos**, de sensibilización y de innovación o de investigación dirigidos al profesorado, las familias y el entorno comunitario con el objetivo de implementar la cultura y los valores de la educación **inclusiva**. A su dirección le corresponde (a) Colaborar con los órganos de gobierno de los centros para realizar la solicitud de las medidas de respuesta educativa y de los **apoyos** personales docentes y no docentes complementarios; (b) Participar en representación de los miembros del departamento de orientación del centro en las reuniones con los servicios de orientación especializados de la **zona** y en las reuniones ordinarias y extraordinarias con los servicios psicopedagógicos escolares; (c) Establecer procedimientos de comunicación, intercambio de información y **coordinación con agentes, instituciones y entidades** socioeducativas y sanitarias del entorno que participen en las medidas de respuesta a la inclusión del alumnado del centro (art. 46). Como establece la **RESOLUCIÓN de 28 de julio de 2020, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2020-2021**, en su punto décimo, el DO se tiene que coordinar con los servicios especializados de orientación de los **centros de primaria adscritos** al menos al inicio de curso y una vez en el trimestre, con el fin de planificar y desarrollar de manera conjunta programas y actuaciones, considerando las características y necesidades del alumnado y

del entorno sociocomunitario: “*Se tienen que incorporar actuaciones referidas a la prevención de las dificultades de aprendizaje, la promoción de la igualdad y la convivencia, el desarrollo emocional, la transición entre etapas y la orientación académico-profesional*”.

Estamos, por tanto, ante la unidad de los IES central en la gestión y coordinación de las actuaciones relacionadas con la inclusión, que, cabe pensar, resultará fundamental en la implementación de las dinámicas y estrategias que trae esta nueva perspectiva. Es una instancia de coordinación dentro del centro y con otras instancias, los SPE cuando corresponda, o los Centros de Educación Especial o Unidades Específicas en las modalidades combinadas de escolarización. Lo cual no implica que sea el único departamento con competencias o protagonismo en la aplicación de las medidas; de hecho, el sentido del decreto 104/2018 y la orden 20/2019 es que haya una asunción por parte de los equipos educativos, del profesorado, de estas dinámicas y estrategias. Es decir, el rol de los DO cambiaría, en el diseño de la normativa, otra cosa es el resultado y efectos de su implementación, manteniendo la función de diagnóstico, diseño y coordinación, pero incorporando ahora un mayor componente de asesoramiento al profesorado de los centros, verdadero aplicador de las medidas. Es en este punto donde el cambio de cultura de trabajo se antoja decisivo, y los cambios culturales no son rápidos ni previsibles en sus derivas.

A nivel del centro, el **plan de actuación para la mejora (PAM)** sintetiza el sentido del cambio de orientación: “*tiene como finalidad, entre otras, incrementar el porcentaje de alumnado que consigue los objetivos y las competencias educativas, reducir el absentismo escolar y desarrollar acciones para prevenir y compensar las desigualdades en educación desde una perspectiva inclusiva. Debe contener, entre otros elementos, la descripción de las intervenciones educativas que se desarrollan para atender a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva*” (art. 98). El centro ha de concretar, por otra parte, un **informe de autoevaluación** que incluya las medidas y las actuaciones dirigidas a la prevención de las dificultades de aprendizaje del alumnado, incluyendo indicadores como el grado de utilización de los diferentes **servicios de apoyo** a la educación y de las actuaciones de estos servicios en el centro.

En el desagregado, desde el decreto, pasando por la orden, hasta la resolución, pareciera diluirse el contenido educativo de la propuesta, ganando peso los aspectos técnicos y procedimentales; la pedagogía de la inclusión pierde espacio en beneficio de los informes y los dictámenes, toda una panoplia para documentar diagnósticos e intervenciones. El peso de lo que se pretende un nuevo paradigma se desplaza desde los equipos educativos a los especialistas, una contradicción en los términos del propio discurso que, como ocurriera con el de la atención a la

diversidad, parece prestar más atención a lo específico que a lo común, a lo extraordinario que a lo usual. Subyace seguramente a esta tensión la preocupación por los aspectos legales que sustenten las actuaciones, cuando las autorizaciones, las conformidades y los acuerdos dan carta de naturaleza a intervenciones que se extrañan de las prácticas ordinarias y prefiguran otras escolaridades.

## **2. Formación, profesionalismo e inclusión.**

En 2012, con el Partido Popular en el Consell, se publica la ORDEN 65/2012, de 26 de octubre que establece el modelo de formación permanente del profesorado y el diseño, reconocimiento y registro de las actividades formativas, que regula la política de formación permanente del profesorado de manera global, estableciendo no sólo los dispositivos de oferta sino también los de rendición de cuentas y recompensa por la participación en actividades de formación e innovación. El modelo es un híbrido de mecanismos burocráticos y postburocráticos, con elementos prescriptivos del lado de la oferta y performativos del lado de la demanda, a los que se añade un fuerte componente territorializador, y en los que se mantiene –actualizado– el tenor diseminador de políticas de la Administración, que nos interesa especialmente en este caso, en lo que hace, en su último giro, a las políticas de inclusión. El articulado de dispositivos de formación permanente se modifica parcialmente con la llegada al Consell del nuevo govern, pero, como suele ocurrir a menudo en las políticas educativas nacionales o regionales, no supone un cambio drástico; elementos del modelo persisten, más allá de sus posibles efectos, curiosamente aquellos directamente relacionados con la rendición de cuentas y las recompensas profesionales.

Hemos ido señalando, en la primera parte de este análisis, las implicaciones y los cruces de las políticas de inclusión con la formación del profesorado. Insistiremos aquí en algunas de ellas, pues con el cambio de Administración se proyecta la Inclusión educativa como línea estratégica de la formación permanente del profesorado. Tampoco es esta una deriva novedosa: en ausencia de más recursos los dispositivos de formación devienen muleta de las políticas en proceso de implementación. Y aquí, de nuevo, la importancia de la articulación entre los elementos estructurales y los culturales. Si el cambio en la cultura profesional del profesorado de Educación Secundaria se antoja determinante para una concepción más inclusiva del trabajo en los centros y en el sistema en su conjunto, especialmente en una etapa donde no ha sido una tradición dominante, no menos determinante resulta la acomodación de los aspectos curriculares y organizativos, y las dotaciones de personal y recursos materiales y tecnológicos.

1) La **ORDEN 65/2012, de 26 de octubre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo establece el modelo de formación permanente del profesorado y el diseño, reconocimiento y registro de las actividades formativas** no se puede entender separada de su gemela, la **ORDEN 64/2012**, de 26 de octubre, por la que se desarrolla el Decreto 231/1997, de 2 de septiembre, por el que se regula la creación, estructura y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunitat Valenciana, que **reduce el número de CEFIRE** en la CV de 17 a 9 (ocho de zona y uno específico), en el **contexto recortes en educación**, y del posterior **DECRETO 99/2014**, de 27 de junio, por el que se regula el **componente retributivo** relacionado con la formación permanente del profesorado y la realización de otras actividades para la mejora de la calidad de la enseñanza. Se atisba aquí un desplazamiento y un dispositivo. El primero hace a la responsabilidad de centros y profesores en la gestión de su formación, cuando el número de CEFIRE se reduce drásticamente, el segundo liga formación a recompensas, como veremos a continuación.

La Orden 65/2012 nace con la voluntad de establecer o sistematizar un modelo global de formación permanente; el precedente es el ya lejano Decreto 231/1997, que regulaba la creación, estructura y funcionamiento de la red de centros de formación, innovación y recursos para el profesorado, un paso importante en el sentido que la Administración educativa da a la formación permanente, que se sustentaba en el paso de los anteriores Centros de Profesorado (CEP) a los CEFIRE, todavía con una concepción que privilegiaba el lado de la oferta, vencida definitivamente a las necesidades de la Administración. En la justificación del modelo (art. 2) se vincula la formación del profesorado a la mejora de la calidad educativa y el incremento del **éxito escolar** del alumnado y la reducción del abandono prematuro del sistema educativo; en el art 3, el objetivo es “*dotar al profesorado de la formación necesaria para avanzar en la reducción del fracaso escolar y el aumento del éxito en los aprendizajes del alumnado*”, lo que apunta a la **autonomía de los centros educativos**, así como el protagonismo de los equipos directivos y docentes en la organización integral de la formación permanente del profesorado.

El modelo es una mixtura de elementos pretéritos, más propios de la racionalidad burocrática y otros más novedosos, en el orden de los postburocráticos. Entre los primeros, fundamentalmente, el **Plan Anual de Formación (PAF)**, documento de la Conselleria de Educación que define las líneas estratégicas generales, las áreas de actuación prioritarias, así como las instrucciones concretas sobre formación permanente del profesorado para cada curso escolar. Establece las guías para el diseño, desarrollo y evaluación de los planes anuales de actuación de



los CEFIRE, así como para los programas anuales de formación de los centros educativos (art 5.). En efecto, los CEFIRE concretan el PAF de la Conselleria en oferta formativa y ejercen labor de mediación con, pero también de **evaluación** de, los centros educativos (art 8.) y los centros educativos elaboran su **Programa Anual de Formación** (art. 9). Se crea la figura del **Coordinador de Formación en el centro**, que recoge necesidades formativas claustro y, en el marco de las líneas estratégicas del PAF, elabora la propuesta de PAF de centro, en coordinación con el CEFIRE adscrito. Tiene una reducción de hasta 4 horas semanales y certificación por la coordinación, así como ponderación en concursos de traslados, comisiones de servicio, etc. (art. 10). En el contexto de la reducción del número de CEFIRE, la anterior administración puso en marcha un plan experimental de **Gestión Autónoma de la Formación**, que la actual Administración suprimió, con el que, en la práctica –a pesar de su carácter supuestamente experimental, participó la práctica totalidad de los centros, porque era el modo de recibir recursos adicionales– suponía el traslado de la gestión de la formación desde los CEFIRE (entonces más lejanos, cubriendo zonas más amplias) a los centros. Ese plan tuvo como efecto, al menos, institucionalizar la precaria figura del Coordinador de Formación en los centros, una más de entre las figuras de coordinación que vienen proliferando en los centros desde la entrada en vigor de la LOPEGCE (1995).

El elemento más ilustrativo de la racionalidad postburocrática es **la cuenta/formación** (art. 6), una herramienta que permite al profesorado conocer la formación permanente recibida, así como gestionar, analizar y tomar decisiones con respecto a la participación en futuras acciones formativas: muestra el historial formativo, todas aquellas actividades recogidas en el registro de formación permanente; muestra los itinerarios didácticos en los que participa el docente, así como el grado de completitud; orienta a los docentes en cuanto a las competencias profesionales a actualizar, teniendo en cuenta el perfil y las líneas estratégicas del Plan Anual de Formación; permite evaluar los procesos y agentes de las acciones formativas en las que esté participando. La cuenta formación vehicula **recompensas**: permite optar a mejoras laborales y profesionales, al reconocimiento expreso de la administración educativa al completar los itinerarios formativos así como a la valoración en las convocatorias para el acceso al cuerpo de catedráticos, a la Inspección Educativa, a direcciones de centros educativos o a asesorías de formación; considerada en la elección de ponentes, en el otorgamiento de ayudas económicas destinadas a la formación continua y en la selección de docentes para cursos o actividades formativas gestionadas desde la Conselleria; también en el baremo para determinar los concursos de traslados autonómicos y en la adjudicación de comisiones de servicio, entre otras. El más importante de ellos, no obstante, lo

regulará el citado **Decreto 99/2014, que regula el componente retributivo relacionado con la formación permanente del profesorado y la realización de otras actividades para la mejora de la calidad de la enseñanza**, que en su art. 3 establece que el reconocimiento, a los efectos económicos y administrativos, del derecho a percibir el componente retributivo “*se practicará de oficio por cada periodo, con los datos que consten en el registro de personal docente, a cuyo efecto deberán tenerse acreditados seis años de servicios y haber participado con aprovechamiento en actividades de formación permanente o haber realizado otras actividades para la mejora de la calidad de la enseñanza correspondientes a un mínimo de **cien créditos en cada periodo de seis años afectado***”. El exceso de créditos acreditados se desecha, no se podrá vincular al futuro reconocimiento del derecho a percibir el componente retributivo vinculado a nuevos periodos de seis años. Transcurrido un determinado periodo de seis años, si el interesado no ha efectuado actividad suficiente para la obtención de los cien créditos necesarios para el reconocimiento, se ampliará hasta la fecha en que quede acreditado haber realizado actividad suficiente para su obtención, momento a partir del cual comenzará a computar el siguiente periodo de seis años.

Para hacer efectiva la cuantificación de la formación efectuada, se crea el **registro de formación permanente del profesorado (art. 6)**, “*practica de oficio o a instancia de parte la asignación, anotación y reconocimiento de las actividades de formación permanente y de otras actividades para la mejora de la calidad de la enseñanza*”. La **Orden 65/2012**, en su art. 20, ya regulaba la **certificación y registro** de las actividades de formación y la creación un **Registro de la Formación Permanente**, así como el procedimiento para el **registro de actividades** de formación y actividades de mejora-(art.28 y 29).

Es decir, se perfila un dispositivo de formación permanente que tiene un elemento ‘de entrada’ (el PAF), a concretar/desarrollar por CEFIREs y Centros educativos, un registro de formación permanente, que tanto incorpora las actividades validadas por la Administración (incluidas las de **entidades colaboradoras**, públicas, pero también privadas, en el art. 24) como las realizadas por y certificadas al profesorado, y una cuenta formación que individualiza el registro, en dos direcciones: de cara a la Administración permite dar fe de la realización de actividades que conducen a la obtención del sexenio y otras recompensas, de cara al propio profesorado, le permite visualizar su ‘estado’, la cantidad y suma de actividades realizadas. En este aspecto, es importante también el concepto de **itinerario formativo** (art. 21), el “*conjunto de actividades formativas propuesto para la participación de forma activa de todo el personal docente de una especialidad, nivel, cargo o grupo de intereses profesionales similares para la consecución de unos objetivos concretos*”. Con el fin de motivar al profesorado para completar itinerarios, la realización completa de los

mismos conlleva una **bonificación** un incremento sobre la duración en horas del total de las actividades que lo componen y se traducirá en una anotación en el Registro de Formación del Profesorado de haber completado el itinerario, visible desde la cuenta/formación.

Aunque de momento no se están dando otros usos, la tecnología de la cuenta formación tiene margen de optimización en la línea de la vinculación entre formación y recompensas de carrera docente. Es un instrumento performativo, que pone al profesorado a diseñar su formación, completar itinerarios, sumar créditos de cara a la recompensa; pero, en el otro sentido, puede permitir a la Administración trasladar al profesorado prioridades estratégicas expresadas como preferencias individualizadas, perfiles formativos determinados. En un contexto futuro, donde el profesorado concurre a procesos de acreditación semejantes a los del profesorado universitario, la herramienta está dispuesta.

2) En el contexto de los recortes presupuestarios en Educación como en otros campos de las políticas públicas, se publica la **Orden 64/2012**, que reestructura el mapa de los CEFIRE, reduciendo su número de diecisiete a nueve, ocho generales y uno específico. Como ya se ha explicado, la Administración arbitra un plan experimental para paliar –desde una racionalidad eficientista– esa situación. En los cursos 2014-15, 2015-16 y 2016-17, otras tantas resoluciones convocan concursos de selección de centros públicos educativos de titularidad de la Generalitat para la **gestión autónoma** de programas anuales de formación permanente del profesorado de la CV, que trasladan la gestión de los PAF a los propios centros. Este plan cesará con el cambio de Administración. La **Resolución de 5 de agosto de 2016, por la que se crean los centros de formación, innovación y recursos educativos (CEFIRE) generales y específicos**, deja el mapa de CEFIREs de la siguiente forma: Se crean 3 nuevos **CEFIRE generales** (pasan a ser 11) y se crean los siguientes 6 **CEFIRE específicos: Educación Inclusiva**, Educación Infantil, de Ámbito Científico, Tecnológico y Matemático, de Plurilingüismo, de Ámbito Humanístico y Social y de Ámbito Artístico-Expresivo. En la actualidad son 12 CEFIRE Territoriales (en **Resolución de 20 de febrero** de 2019 se crea uno más) y 7 CEFIRE específicos (se añade uno de FP) y 2 de **Ámbitos: TIC y FPA**. Es decir, se recuperan los 17 CEFIRE preexistentes a la Orden 64/2012, con una diferencia: se dividen en generales y específicos, y posteriormente se amplían a un total de 19. Con el correlato ya señalado de la extinción, tras tres cursos, del programa de gestión autónoma de la formación permanente (ya en el curso 2017-18).

De particular interés para este trabajo es el **CEFIRE específico de Educación Inclusiva**, que tendrá especial protagonismo en la difusión de la política derivada del Decreto 104/2018, con la importante cobertura de una Dirección General en la Conselleria. Este CEFIRE cuenta con 13 asesorías, su oferta formativa en la actualidad es de aproximadamente 100 actividades, la mayor parte a distancia en las condiciones de emergencia sanitaria, pero sólo 5 de ellas dirigidas específicamente al profesorado de Educación Secundaria (en total, teniendo en cuenta todos los ámbitos, son sólo unas 20 son exclusivas de este nivel de enseñanza). Además, el CEFIRE de Educación Inclusiva ofrece recursos, experiencias, biblioteca, etc., entre ellas materiales para los ámbitos en 1º de la ESO. Cabe preguntarse por este carácter generalista de la formación en Educación Inclusiva, desconectada de las exigencias de las distintas etapas, de las especificidades organizativas de los CEIP o los IES, y aún de las agencias relacionadas en la organización y gestión de la política (los SPE, de un lado, los DO, del otro). Por otra parte, si la distribución geográfica de CEFIRE ordinarios procuraba una **territorialización de la gestión** de la oferta formativa, la apuesta por los CEFIRE específicos traslada esa geografía a los **ámbitos**, disciplinares o de otro tipo.

3) ¿En qué medida esa apuesta por la Educación Inclusiva está presente en los Planes Anuales de Formación? ¿Cuáles otras centran la oferta? La **Resolución de 31 de julio de 2019, por la que se establece el plan anual de formación permanente del profesorado para el curso 2019-2020**, el primero que sigue al desarrollo legislativo que hemos trazado en la primera parte, define el Plan Anual de Formación Permanente del profesorado (PAF) como *“el instrumento que establece los objetivos, define las líneas estratégicas y la planificación de la formación permanente del profesorado no universitario con carácter anual”*. Su desarrollo concierne a la Subdirección General de Formación del Profesorado, a la red de asesorías de formación de los CEFIRE, en colaboración directa con las coordinadoras y los coordinadores de formación de los centros (primera). Entre los objetivos, desarrollar la **autonomía** de los centros educativos y el trabajo intercentros como eje vertebrador de la formación permanente, y favorecer entre el profesorado la innovación y la investigación **dentro del aula** con la finalidad de elevar el impacto en el **rendimiento académico** del alumnado. Y entre las líneas estratégicas:

- (a) La formación del profesorado como factor clave para el desarrollo de una **escuela inclusiva, coeducativa e igualitaria**, atendiendo a contenidos como: (1) Escuela inclusiva: Organización de centros para la inclusión, Unidades y programas específicos en centros

ordinarios, Atención a los centros con entornos de aprendizaje específicos, Convivencia y ciberconvivencia, Orientación y tutoría; (2) Coeducación e igualdad: Marco afectivo-sexual; (3) Inclusión social e interculturalidad; y (4) **Transición** entre etapas.

(b) La formación del profesorado como impulsora del **desarrollo del currículo** en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, **Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato** y Formación de Personas Adultas: Acceso y diseño universal (Proyectos interdisciplinares, Talleres de refuerzo y de profundización, Docencia compartida, Metodologías activas y participativas adaptadas al contexto y a las necesidades de cada centro, etc.); Evaluación curricular (Competencias clave en el alumnado, Instrumentos de programación y de evaluación, Evaluación para el aprendizaje); Investigación e innovación educativas integradas en el proyecto curricular; Enfoque trasversal del currículum; etc.

(c) La formación del profesorado como factor clave para el **desarrollo profesional del profesorado**: Desarrollo de competencias para el personal docente de **nueva incorporación**, Desarrollo de competencias profesionales **a lo largo de la vida**, Desarrollo de competencias profesionales para **funciones específicas** (Actualización y acreditación docente para la función directiva, Formación de los equipos directivos en ejercicio, Actualización de las competencias para el ejercicio de la función inspectora, Formación básica para las personas coordinadoras de formación en centros, en igualdad y convivencia y en TIC); Formación para la actualización profesional de **orientadores, PT y AL como personal especializado y de apoyo a la inclusión**.

A partir de esas líneas y concreciones, los **CEFIRE** realizarán su **Plan anual de actuación** que contendrá la concreción de la oferta general establecida por esta conselleria e incorporarán las actuaciones formativas propias de su entorno, detectadas en su zona de influencia y demandadas por los centros y por el personal docente (tercera), y los centros educativos elaborarán su **Programa anual de formación**, resultado del análisis y de la detección de sus necesidades, recogiendo las mejoras y propuestas incorporadas en el Plan de actuación para la mejora (**PAM**), con la voluntad de involucrar a todo el claustro en la búsqueda de soluciones. *“todas las actuaciones incluidas en el Programa anual de formación del centro serán susceptibles de ser reconocidas como formación permanente siempre que estén dirigidas directamente a la **mejora de la calidad** educativa, a la participación y al **éxito del alumnado** en el ámbito escolar, personal y social, y/o a la reducción del abandono temprano del sistema educativo”* (cuarta).

En suma, la formación permanente refuerza su carácter de contenedor de líneas de formación que definen perfiles o competencias profesionales específicas, incluye ya paradigma ‘inclusión’; aunque persisten en el discurso las alusiones al ‘éxito escolar’ y persiste la idea del rendimiento académico –una tensión a resolver–, y la preocupación se desplaza al impacto de la formación en los contextos de aula, y en los de centro: la vinculación del PAF de los centros a su PAM. De hecho, la **Resolución de 21 de mayo de 2020, por la que se establece el Plan bienal de formación permanente del profesorado correspondiente a los cursos 2020- 2021 y 2021-2022**, (teniendo en cuenta las modificaciones generadas en el Plan anual de formación 2019-20 sobre la base de la situación de emergencia de salud pública ocasionada por la Covid-19), incluye entre los objetivos, “*partir de las necesidades de formación detectadas en los centros educativos en el marco de sus planes de actuación para la mejora (PAM)*” e “*impulsar la innovación y la investigación en el contexto escolar, con la finalidad de elevar el impacto de la formación permanente en el éxito educativo del alumnado*”. Entre las líneas estrategias marco, “*La formación del profesorado como factor clave para el desarrollo de una **escuela inclusiva, coeducativa e igualitaria***”, que se despliega de esta forma:

1. Organización de centros para la inclusión: Organización de los niveles de respuesta, Participación de la Comunidad Educativa y redes del entorno, Unidades y programas específicos en centros ordinarios, Atención a los centros con entornos de aprendizaje específicos
2. Convivencia y ciberconvivencia
3. Orientación y tutoría
4. Coeducación e igualdad
5. Inclusión social e interculturalidad
6. Transición entre etapas.

Se ofrecerán actividades específicas desde los diferentes CEFIRE, sobre la base de las medidas especiales que, respecto de la situación de emergencia ocasionada por la COVID-19, se puedan adoptar, en las que, pareciera, la introducción de los ámbitos en el currículum de 1º de la ESO va de la mano de una formación en Educación Inclusiva:

- 1) **Educación inclusiva**, coeducativa e igualitaria Las líneas específicas: Sensibilización y evaluación inicial (cultura), Organización de centros para la inclusión (políticas), Metodologías y estrategias inclusivas (prácticas), Innovación e Investigación y Redes de

aprendizaje.

-Se desarrollan a través de 5 itinerarios: para **orientadores y orientadoras**, para maestros y maestras de pedagogía terapéutica, para maestros y maestras de audición y lenguaje, para la tutoría y para la coordinación de igualdad y convivencia.

-Oferta formativa (cursos): ABC de la Inclusión, ABC de la Orientación, Organización de la respuesta educativa en los centros, formación para la Igualdad y Convivencia CIC I y II, y Seminarios Redes de aprendizaje de centros de educación especial y de centros con unidades específicas.

2) Desarrollo del **currículum**: se articulan tres **ámbitos** [*experimental en 1º ESO*]: Artístico-expresivo, Científico, Tecnológico y Matemático (CTEM), Humanístico y Social.

Un apunte último. El personal especializado de los **servicios psicopedagógicos escolares (SPE)** de sector y los gabinetes psicopedagógicos escolares autorizados podrá participar en los programas de actividades formativas de los centros a los que estén asignados, y/o en los programas de actividades formativas que los servicios o gabinetes de los que forman parte(cuarta), como ya vimos con anterioridad.

Queda la duda de por qué se apuesta por la bienalidad del PAF. Si en términos pedagógicos y del desarrollo de los procesos de formación, parece razonable ir a una estructura bienal que les dé recorrido suficiente, y la incertidumbre por la emergencia sanitaria aconseja una planificación a más largo plazo (como la preferencia por actividades a distancia en la oferta de los CEFIRE), no es menos relevante el hecho de que en 2021 concluye la legislatura y se convocarán elecciones: la nueva Administración, en caso de cambio, se encontrará con un PAF ya cerrado.

## Referencias

Aymerich Balagueró, R. (2020) «Institutos-escuela: una *rara avis* llena de oportunidades».

*Aula de Innovación Educativa*, 299, pp. 10-15.

Gencat (2021) Institut Escola. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Consulta 15 febrero 2021: <http://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/tipus-centres/institut-escola/>

IDESCAT (2021) *Datos estadísticos de Cataluña*. Instituto de Estadística de Cataluña.

Generalitat de Catalunya <https://www.idescat.cat/?lang=es>

- Palacios Bañuelos, L. (1988) *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sánchez Sarto, L. (dir.) (1936) *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona, Editorial Labor.
- Alegre Benítez, C. (2015). *Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia. Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: UOC.
- Alonso, G. y Zurbriggen, R. (2014). Transformando corporalidades: desbordes a la normalidad pedagógica. *Educación en revista, edición especial*, 1, pp.53-69.
- Britzman, D. (2016). *Curiosidad, sexualidad y curriculum. Pedagogías transgresoras*. Argentina: Bocavulvaria ediciones.
- Flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, 18. México: UNAM.
- Flores, v. (2019). Para que no nos roben el cuerpo. Prólogo a *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: La Catarata.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Pichardo Galán, J.I. (coord.) (2013). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Madrid: UCM.
- Planella, J. y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXII*, 15, pp. 265-283.
- Sánchez Sáinz, M. y García Medina, r. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: La Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: La Catarata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata