

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 30 Número 117

9 de agosto 2022

ISSN 1068-2341

Racionalidades en la Gestión de una Política de Educación  
Inclusiva en los Institutos de Educación Secundaria de  
Valencia<sup>1</sup>

*Luis Aguilar Hernández*

*Isabel María Gallardo Fernández*

*Clara Arbiol González*  
✍

*Laura Monsalve Lorente*  
Universitat de València  
España

**Citación:** Aguilar Hernández, L., Gallardo Fernández, I., Arbiol González, C., & Monsalve Lorente, L. (2022). Racionalidades en la gestión de una política de educación inclusiva en los institutos de educación secundaria de Valencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(117).

<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6853> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas Educativas y Equidad*, editado por Carmen Rodríguez-Martínez, Javier Marrero-Acosta y Diego Martín-Alonso.

<sup>1</sup> \*Este trabajo es el resultado de una investigación del Programa Estatal de Generación del Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i (PGC2018-095238-B-I00)

**Resumen:** En el presente artículo presentamos parte de los hallazgos del estudio de caso sobre la aplicación de la política del Gobierno Valenciano sobre Educación Inclusiva y sus consecuencias para la equidad en los Institutos de Educación Secundaria (IES en adelante) de la ciudad de Valencia y su área metropolitana, atendiendo a las posibles traducciones de la misma en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), allá donde se extremen las tensiones entre la inclusión y la segregación. Estructuramos el estudio en tres niveles: la formulación y difusión de la política, a cargo de la Administración; el encaje organizativo y curricular en los IES, con el referente de la dirección de los centros; y la gestión en la práctica de las medidas y programas de educación inclusiva por los Departamentos de Orientación (DO). El estudio se basa en análisis documental y en entrevistas en profundidad con representantes de esos tres niveles. Los principales resultados del trabajo revelan la coexistencia de la racionalidad burocrática con respuestas estratégicas desde los centros, que muestran una distinta articulación de aspectos estructurales y culturales en las organizaciones y diferentes expresiones de los efectos en términos de equidad tanto de la política como de las prácticas.

**Palabras clave:** política educativa; educación secundaria; educación inclusive; equidad; segregación

### **Rationalities in the management of an inclusive education policy in the secondary schools of Valencia**

**Abstract:** In this paper we present partial findings of a case study on the application of the Valencian government's policy on inclusive education and its consequences for equity in the secondary education institutes (IESs) of the city of Valencia and its metropolitan area, attending to their possible translations in secondary education organizations, especially in ESO, where tensions between inclusion and segregation are extreme. We structure the study in three levels: the formulation and dissemination of the policy, in charge of the administration; the organizational and curricular fit in the IESs, with the reference of the management of the high schools; and the management in practice of inclusive education measures and programs by guidance departments. The study is based on documentary analysis and on in-depth interviews with representatives of these three levels. The main results of the work reveal the coexistence of bureaucratic rationality with strategic responses from the schools, which show a different articulation of structural and cultural aspects in organizations and different expressions of the effects in terms of equity of both politics and practices.

**Key words:** educational policy; secondary education; inclusive education; equity; segregation

### **Racionalidades na gestão de uma política de educação inclusiva nos centros de ensino médio de Valência**

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos dos resultados do estudo de caso sobre a aplicação da política do Governo valenciano à Educação Inclusiva e suas consequências para a equidade nos Institutos de Ensino Secundário da cidade de Valência e sua área metropolitana, atendendo às possíveis traduções do mesmo especialmente no ESO, onde as tensões entre inclusão e segregação são extremas. Estruturamos o estudo em três níveis: formulação e divulgação da política, a cargo da Administração; a adequação organizacional e curricular nas IES, tendo como referencial a gestão dos centros; e a gestão na prática de medidas e programas de educação inclusiva pelos Departamentos de Orientação. O estudo se baseia na análise documental e em entrevistas em profundidade com representantes desses três níveis. Os principais resultados do trabalho revelam a coexistência da racionalidade burocrática com as respostas estratégicas dos centros, que mostram uma diferente articulação dos aspectos estruturais e culturais nas organizações e diferentes expressões dos efeitos em termos de equidade tanto das políticas como das práticas.

**Palavras-chave:** política educacional; ensino médio; educação inclusiva; equidade; segregação

## **Racionalidades en la Gestión de una Política de Educación Inclusiva en los Institutos de Educación Secundaria de Valencia**

La implementación, desde 2018, de la política de educación inclusiva en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana (CV) se ha concretado en tres ámbitos. En primer lugar, el institucional, con la creación de una Dirección General de Inclusión Educativa, que anunciaba su carácter de política emblema, y un Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) específico de Educación Inclusiva. En segundo lugar, el normativo, con el desarrollo 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*, en una orden y, finalmente, una resolución de corte procedimental, en un sistema donde la regulación administrativa tiene un peso determinante en las prácticas y la gestión de los centros. El tercer ámbito es de la difusión, a través de la oferta de formación permanente, coordinada por el mencionado CEFIRE. Se echa en falta, en cambio, una mayor atención al ámbito organizativo, en sus dimensiones estructural y cultural, y a las singulares implicaciones de la política en la Educación Secundaria –la política afecta igualmente a los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP)–, en ausencia de un proceso de experimentación y debate con la comunidad educativa.

La política de educación inclusiva afecta al proceso de escolarización, al diagnóstico de necesidades específicas y la manera de organizar la respuesta educativa. Es una apuesta por la reducción del tiempo fuera del grupo de referencia y la escolaridad ordinaria, y de las modalidades organizativas que implican unidades de atención o aun centros específicos. Ciertamente, estamos ante un problema que no es nuevo. Ya en el proceso de implementación de la aplicación de la LOGSE (1990) se abordó con programas de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y desde entonces ha experimentado sucesivas reencarnaciones, con diferentes formatos y nomenclatura, hasta tornarse como medidas estructurales. Todas esas tensiones se proyectan especialmente sobre las direcciones de los centros y los DO de los IES, un enclave de singular importancia en la gestión tanto de las medidas individuales (adaptaciones curriculares, refuerzos, medidas de convivencia, etc.) como de los programas específicos.

En este sentido, ponemos el foco en analizar cómo políticas curriculares y de formación del profesorado, pero también organizativas y de mejora e innovación se articulan entre sí y con esas variables y qué efectos da en producir dicha articulación. ¿Se puede hablar de un dispositivo que produce trayectorias escolares divergentes con efectos de segregación del alumnado con hándicaps, dificultades o en situación de desventaja? Se persigue una comprensión ecológica de (las respuestas a) situaciones de estudiantes en zonas de vulnerabilidad. En este estudio se muestran algunas de las claves de ese proceder, y en qué medida la política que nos ocupa viene a revertirlo o meramente se integra en él y lo actualiza.

En estos casos, además, tratamos con profesionales cuyas organizaciones se ubican en zonas con realidades diversas, con un Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) que van del nivel medio al bajo. No traemos aquí un mapa representativo de la ciudad y su extrarradio, pero sí se aportan descripciones, análisis y reflexiones de actores relevantes en el despliegue y las traducciones de la política, en un momento crítico del mismo. Estamos ante un caso particular de un problema más amplio, el de los procesos de implementación de procesos de cambio que ponen la mirada sobre políticas, prácticas y agentes involucrados (Sancho et al, 2020).

## Algunas Notas para Pensar las Políticas de Educación Inclusiva en los Centros de Educación Secundaria y sus Efectos en Términos de Equidad

Los estudios sobre equidad en educación (Ainscow, 2016; Bishop y Noguera, 2019; Nygreen, 2016; Simón et al., 2019) aportan evidencias sobre la relación entre los procesos y resultados educativos y determinadas variables personales y sociales (género, situación económica, origen social-cultural, etc.) o educativas (tipo y tamaño del centro, contexto, recursos, formación del profesorado, etc.). Sus resultados han servido, por ejemplo, para clasificar a los países de la OCDE según su nivel de equidad (OCDE, 2012), o para poner de manifiesto los niveles de segregación escolar por motivos socioeconómicos que existen en España y en otros países de Europa (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). También para evaluar el impacto que determinadas políticas educativas están teniendo en dichos niveles (Sanjuán et al., 2019).

Estos análisis pueden aportar claves importantes para el diseño e implementación de políticas educativas de compensación de tales desigualdades, en materia de escolarización, sectorización, o recursos, entre otras muchas. El reto es reducir la distancia entre la teoría y la práctica y traducir valores y principios en acción (Booth y Ainscow, 2015). Así, garantizar que las políticas de educación inclusiva, por ejemplo, se implementen de forma que apoyen el bienestar y el progreso social y académico de todo el alumnado, supone vincular estrechamente estas políticas con una pedagogía inclusiva (Florian, 2019).

Como sostiene Echeita (2019), los estudios y la mirada desde la equidad han servido para poner de manifiesto la necesidad de llevar a cabo análisis y planes de acción a distintos niveles en los sistemas educativos, para que la escuela contribuya al desarrollo de una sociedad más justa, reconozca la igualdad de todo el alumnado y ofrezca oportunidades equiparables. Las políticas para la equidad requieren de una triple perspectiva: ecológica, sistémica y *glocal*. No se trata de cambiar solamente las escuelas, las barreras para una educación más inclusiva están profundamente arraigadas en las estructuras social, política, económica e ideológica dominantes (Sapon-Shevin, 2013). Un enfoque ecológico de la equidad es de gran utilidad por reparar en factores propios de la escuela y otros externos (Ainscow et al., 2012); una política que quiera promover la equidad y la justicia social debe incidir no sólo en los centros escolares sino también en los otros niveles o sistemas señalados (Simón et al., 2019).

La Administración escolar puede cumplir un rol importante, al ofrecer un marco de actuación y recursos más racional, y respetar y potenciar, al tiempo, la autonomía de cada centro, propiciando estructuras flexibles que apoyen acciones educativas diversas, adaptadas a las situaciones reales de cada centro educativo. Para García-Corona et al. (2010), esto pasa, entre otras cosas, por iniciar campañas de sensibilización inclusiva, repartir equitativamente el alumnado inmigrante entre todos los centros públicos y concertados, disminuir la ratio de las aulas, incrementar la formación de Inspección, equipos directivos y profesorado, establecer sistemas de valoración de recursos y necesidades de los centros, favorecer la estabilidad de equipos docentes, o detectar y difundir buenas prácticas.

La dirección de los centros, por su parte, señalan las autoras, debe apoyar cambios organizativos y metodológicos: trabajo en equipo por ciclos, flexibilización de espacios y horarios, organización de contenidos interdisciplinar, agrupaciones flexibles y atención individualizada, diseño curricular flexible, y uso inclusivo de los recursos organizativos que facilita la Administración (desdobles, diversificación, apoyos, refuerzos), tratando de evitar los efectos discriminatorios.

Una educación para la justicia social, equitativa, democrática e inclusiva ha de concretarse en los centros escolares en aspectos como la redistribución, el reconocimiento y la participación (Adams y Bell, 2016; Clark, 2006; Murillo, 2019; Murillo y Hernández-Castilla, 2015). La inclusión

educativa, supone una transformación en los paradigmas de la educación, de la cultura, la organización y las prácticas educativas, con un objetivo: tratar de forma diferenciada lo que es desigual en origen, y reconocer y minimizar las barreras que limitan el acceso y la permanencia de las y los estudiantes en los sistemas educativos (Delgado y Blanco, 2015; Williams et al., 2012).

Sin embargo, las estrategias puestas en marcha para la atención de la diversidad adoptan a menudo una visión burocrática (Torres, 2012), se estandarizan los elementos curriculares y se aplican políticas compensadoras, programas y dispositivos para atenderla de manera segregada en colectivos específicos, como los servicios de apoyo fuera de las aulas. La inclusión pasa por el reconocimiento de la necesidad de trabajar colaborativamente (Caparrós et al., 2021). Tan importante como los centros es su entorno, el nivel social y económico de las familias, la localización geográfica, los servicios tanto internos como externos, o la accesibilidad a los recursos humanos y materiales (Bell et al., 2010; Escudero, 2012).

La sensibilización y la difusión de las nuevas regulaciones y prácticas, no deberían soslayar el papel de los y las agentes que han de implementar la política en las prácticas y, en último término, transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas. Las percepciones del profesorado hacia la educación inclusiva son un aspecto fundamental para el éxito de políticas que abracen este paradigma (Hunter-Johnson et al., 2014), y los factores más influyentes, la ausencia de formación en educación inclusiva y la falta de recursos.

## Consideraciones Metodológicas

Metodológicamente esta investigación se articula en tres fases. En la primera, el análisis documental de la normativa generada por la política de educación inclusiva en la Comunidad Valenciana (CV), con una muestra exhaustiva de 16 normativas (decretos, órdenes y resoluciones) proporciona cuatro ámbitos categoriales: (a) la política de educación inclusiva en su formulación, dispositivos y procedimientos; (b) las regulaciones organizativas para IES, DO, y centros y unidades específicas; (c) los dispositivos y disposiciones de innovación, como los planes de mejora y los ámbitos curriculares; y (d) el modelo de formación, sus instrumentos y agencias. El rango temporal de la normativa analizada abarca desde julio 2018 a julio de 2020 en el caso de la normativa de equidad e inclusión (dos cursos académicos, en el despliegue de la política objeto de análisis), y de 2012 a 2020 en el de la formación permanente.

La (re)elaboración de instrumentos para el análisis de la documentación, en el marco de una investigación a nivel nacional, permitió generar un *fondo* a partir de ese corpus normativo, que, junto al bibliográfico, proporcionó los elementos para la elaboración de los guiones de las entrevistas. La entrevista es una conversación estructurada en la que el investigador plasma sus propósitos y espera obtener un conocimiento comprobado (Kvale, 2011); la conversación resulta relevante para mostrar evidencias y que los datos sean útiles en el análisis posterior (Rapley, 2014). Como el propósito era producir discursos que permitieran conocer e identificar las distintas racionalidades expresadas por los/las informantes sobre su participación en el proceso de despliegue de la política de educación inclusiva, se optó por las entrevistas en profundidad, semiestructuradas. Los guiones incorporaban dimensiones comunes a la más amplia investigación en que se integra la nuestra, a saber: i) diseño y aplicación de políticas educativas, ii) influencia de la LOMCE en el cambio de las políticas educativas y en la gestión y planificación de los centros, iii) conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas de gestión escolar, iv) influencia de las políticas educativas en las prácticas escolares, v) atención a la diversidad, vi) conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas de formación inicial y continua del profesorado, vii) conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas en las trayectorias profesionales y carrera docente, y viii) mejora de la calidad y equidad en los centros

educativos. Otros elementos son idiosincrásicos del ámbito territorial de la CV y se obtuvieron del análisis documental previo. Se incluyeron, igualmente, aspectos específicos de la posición del o la informante, el nivel en que actúa y la naturaleza de sus tareas.

La segunda fase de la investigación consistió en la realización de 14 entrevistas, a responsables de la Administración (3), Inspección (1), responsables y asesores de CEFIRE (4), responsable de Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE) (1), directores de centros (3) y directores/as de DO de IES (3). Todas ellas fueron grabadas en audio, transcritas y devueltas a los/las informantes, cuyas observaciones fueron eventualmente recogidas en las transcripciones, ya que toda aportación al sentido y significado de lo transmitido resulta beneficiosa a la hora de entender los datos recogidos y poder emplearlos para extraer conclusiones (Simons, 2011). El proceso de transcripción realizado con cada grabación constituye en sí mismo un análisis inicial de la información transmitida durante las entrevistas (Rapley, 2014). A cada transcripción realizada se le asignó un código que se utiliza como medio de citación en los resultados de este artículo.

En la tercera fase, a partir de las entrevistas, se elaboraron dos estudios de caso, sobre la gestión de la política de educación inclusiva y sobre la formación permanente ligada a ella, que igualmente fueron remitidos a los/las informantes para, en su caso, incorporar sus observaciones al análisis. Se procedió utilizando las técnicas del análisis de contenido, atentos a la emergencia de categorías comunes en los discursos analizados, que permitieran ponerlos en diálogo, pero también a las racionalidades, discontinuidades, contradicciones, etc., expresadas en cada una de ellos, y en los distintos colectivos (Antaki et al., 2003; Martín Criado, 2014). Los estudios se estructuraron a partir de dos criterios: los niveles en que operan los/as informantes, y las categorías emergentes del propio análisis, que proporcionaron los hilos narrativos de ambos casos. Este artículo se basa primordialmente en el primero de ellos, del que se han seleccionado, por cuestiones de extensión, algunos de los hilos más relevantes.

Este artículo inaugura, pues, una cuarta fase de la investigación, la de la difusión de los resultados, mostrando un recorte de los mismos. Más específicamente, el objetivo del presente artículo es identificar, exponer y poner en relación las distintas racionalidades expresadas por los/las informantes sobre su participación en el proceso de despliegue de la política de educación inclusiva y sobre el impacto que en términos de equidad puede estar teniendo, en el ámbito de la ciudad de Valencia y su área metropolitana.

Se optó por una muestra de directores de IES y de responsables de DO de IES de centros con ISEC diferentes, con una concentración significativa de las problemáticas que describe el estudio. El caso hace pues al ámbito delimitado y al conjunto de los centros seleccionados, no a cada uno de ellos separadamente.

Para seleccionar a los/las informantes se optó por un muestreo de conveniencia. En el caso de la Administración, acudimos a los responsables del diseño, difusión e implementación de la política. En el caso de directores de centros y responsables de los DO de los IES, se recurrió a informantes relevantes que nos ayudaron a identificar a profesionales con trayectorias relevantes, con experiencia dilatada en la dirección y la gestión en los centros de las políticas relacionadas con la inclusión –y otro tanto puede decirse del representante de la Inspección–. Este fue el primer criterio. El segundo hacía relación al Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) de los centros en que desempeñaban su tarea. El ISEC, basado en encuestas sobre el contexto social y familiar del alumnado, se construye a partir del nivel educativo y estatus ocupacional de ambos progenitores y la posesión de bienes materiales y culturales en el hogar, indicando los recursos que las familias pueden movilizar para mejorar el rendimiento y expectativas académicos de sus hijos. El primer quintil refiere un grupo de nivel socioeconómico y cultural bajo y el quinto quintil uno de nivel socioeconómico y cultural alto. Nuestro muestreo (Tabla 1) optó por centros con ISEC bajo, medio-bajo o medio, en los quintiles 1 a 3, para un total de seis centros distintos, por considerar que era en

estos contextos donde las implicaciones de la política de educación inclusiva eran indisociables de sus antecedentes y de sus efectos en términos de equidad.

Los contactos se gestionaron en enero-febrero de 2020, pero, en el contexto de la emergencia sanitaria por la pandemia, la mayor parte de las entrevistas se realizaron en los meses de junio-julio del mismo año. Algunos de esos elementos contextuales inevitablemente quedaron reflejados en las entrevistas.

**Tabla 1**

*Informantes del Estudio*

Identificación	Perfil	Sexo	Años de experiencia docente
ADM1	Responsable Dirección General de Inclusión Educativa, Consejería de Educación	M	Entre 5 y 15
ADM2	Responsable Dirección General de Inclusión Educativa, Consejería de Educación	V	Entre 5 y 15
ADMINSP	Responsable Inspección Educativa, Dirección Territorial Valencia, Consejería de Educación	V	Entre 15 y 30
DIR1	Director IES, localidad extrarradio Valencia (ISEC medio-bajo).	V	Más de 30
DIR2	Director IES, localidad extrarradio Valencia (ISEC medio)	V	Más de 30
DIR3	Director IES, barrio de la ciudad de Valencia (ISEC bajo)	V	Entre 15 y 30
DOIES1	Director DO IES ciudad de Valencia. (ISEC bajo)	V	Más de 30
DOIES2	Directora DO IES ciudad de Valencia (ISEC medio-bajo)	M	Entre 15 y 30
DOIES3	Director DO IES ciudad de Valencia (ISEC medio)	V	Entre 15 y 30

El proceder metodológico en el desarrollo de los casos tiene un primer momento de revisión y codificación manual inductiva de las transcripciones, en los meses de septiembre y octubre de 2020, que proporcionó las categorías emergentes del estudio, recogidas en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Categorías del Estudio*

1. La retórica de la inclusión: formulación y difusión de la política.
2. El abordaje de la segregación.
3. Las políticas de inclusión en los centros: contradicciones y tensiones.
3.1 La colegialidad y el trabajo colaborativo sin tiempo para el encuentro.
3.2 Entre la autonomía y la rendición de cuentas.
3.3 Cambios curriculares y estructuras disciplinares.
3.4 Las condiciones del lugar de trabajo.

En un segundo momento, en el mes de noviembre de 2020, la categorización permitió la representación de distintas racionalidades al interior de cada uno de los estamentos (administración, dirección de centros y dirección de DO) y la triangulación entre ellos y con la normativa. A efectos de la presentación de resultados –y por mor de su extensión–, en el cruce entre el análisis

documental y las entrevistas se ha ponderado el peso de estas últimas, pues sostienen el objeto primordial de esta investigación.

En un tercer momento, entre diciembre de 2020 y enero de 2021, se procedió a la redacción de los casos, con objeto de reconstruir el proceso de (gestión de la) implementación de la política en una fase determinada del mismo, cuando ya se había producido todo el desarrollo normativo y sus dispositivos, prácticas y procedimientos estaban siendo implantados/traducidos en los centros.

Se presenta este como un *caso particular de lo posible*, de la implementación de una política que pretende resignificar el discurso del profesorado sobre sus prácticas, incorporando el universo simbólico de la inclusión educativa, al tiempo que introducir nuevas regulaciones en las prácticas de los IES. Ubicamos la investigación en la Educación Secundaria, donde algunos de esos significados y las prácticas objeto de regulación pueden resultar más controvertidos.

Para facilitar la lectura del caso, incluimos un glosario de siglas en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Glosario de Siglas*

PROA	Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo
PAC	Programas de Aula Compartida
PR4	Programa de Refuerzo para 4º de la ESO
PMAR	Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento
PAM	Plan de Actuación para la Mejora
FPB	Ciclos de Formación Profesional Básica

## Presentación de Resultados

El 50% te acaban un cuarto A, un cuarto ordinario; un 10% más nos sacaban el graduado por lo que era la diversificación, ahora PR4, el graduado. Otro 10% con la FPB (...) Y con todas esas medidas que se han puesto en marcha estos años, se nos siguen yendo un 30% sin nada (DOIES1).

En el trabajo con las entrevistas identificamos tres hilos a partir de los cuales explorar las categorías emergentes. En primer lugar, nos preguntamos por la formulación y la difusión de la política, o cómo con la retórica de la inclusión –a través del desarrollo normativo y en la formación permanente– se aspira a producir un cambio de cultura en las prácticas. En segundo lugar, analizamos las claves en el abordaje de la segregación que señalan los y las participantes en la investigación, que contiene tres elementos: la apelación a un trabajo de atención singular a los barrios, los procesos de escolarización y las traducciones en los centros de los programas previstos en la política. En tercer lugar, se intenta mostrar las tensiones que acompañan a la implementación de las políticas de inclusión, cómo llegan a los centros y qué elementos atraviesan su cristalización: los tiempos, los mecanismos de control, las culturas docentes y las condiciones de trabajo.

### La Retórica de la Inclusión: Formulación y Difusión de la Política

La implementación de la política de inclusión educativa se sostiene en la minuciosidad en el desarrollo normativo y el soporte de la formación permanente. El primero –“se ha producido en un tiempo muy reducido” (ADMINSP)– se funda en un principio de tensión normativa con las prácticas. No se consideraron procesos de experimentación o de debate con representantes de los IES, aunque se intenta instaurar una “rutina de ir a los centros educativos (...) para conocer buenas prácticas (...) que queremos poner como modelo”, acompañarlos en el proceso del cambio y

“reducir la angustia” (ADM1). A la postre, se genera un proceso “a diferentes ritmos [con] centros que sí están haciendo esto y promoviendo el efecto contagio (ADM2).

Difusión y diseminación, pues, economía del cambio. Los diferentes ritmos de adhesión al paradigma de la inclusión sugieren en realidad la existencia de racionalidades diversas entre el profesorado. En este sentido, los tiempos de aplicación de las regulaciones y socialización del discurso no coinciden necesariamente:

Quando hablas con los claustros, hay inquietud (...) Siempre hay gente con resistencias, barreras, pero que la gente maneja ya la terminología inclusiva, (...) prácticamente el 80% de los profesores ya manejan a nivel lingüístico ese registro (ADMINSP).

Un “cambio de mirada” que apunta directamente al profesorado, una apuesta por herramientas como el DUA (diseño universal de aprendizaje) o la programación multinivel, donde “un profesor o una profesora programe para todos los niveles que tenga en su clase” (ADM2), carente, en cambio, de un enfoque organizativo:

(...) Que se incorpore en Secundaria es absolutamente fundamental. No existirían esos programas si la Educación Secundaria funcionase a la altura de las circunstancias, los programas de diversificación curricular no existirían. (...) Ahora bien, la estructura organizativa de la propia Educación Secundaria, tan absolutamente atomizada y con una vertebración del conocimiento... tenemos quince departamentos en primero de la ESO (ADMINSP).

En este contexto, la implementación de la política de inclusión sería un particular de un problema más amplio:

Los cambios legislativos llegan muy a menudo desembarcando con un vocabulario propio para llamar de manera diferente a cosas en el fondo parecidas cuyos elementos de matiz no siempre se comprenden. Estos cambios de lenguaje tan habituales crean desconcierto entre el profesorado (...) ya sabemos lo importante que es el lenguaje para modelar el pensamiento y la acción (DOIES2).

### **El Abordaje de la Segregación**

La concentración de factores de desigualdad en determinadas zonas exige “una política más interinstitucional”, el desarrollo de planes para barrios vulnerables –“los llamamos inclusivos” (ADM1)–. En un contexto que acusa la falta de recursos y actuaciones integrales, “cada vez hay más diferencias entre estudiar en un centro o en otro, en una localidad que en otra” (DOIES2). Se trata, por tanto, de una “pelea contra la desigualdad, o contra una cierta injusticia, es una pelea multifactorial”: a un contexto determinado, una consideración diferente, “los centros son diversos y, a pesar de todo, sólo muy tímidamente se les trata de manera diferente” (DIR1). Así, en uno de los centros, ubicado en “uno de los barrios de Valencia, donde el índice socioeconómico es más bajo”, la expectativa se ajusta a la población:

(...) Sabemos dónde estamos. (...) somos realistas, si ahora mismo tenemos tres grupos de primero, sabemos que vamos a acabar con un grupo de cuarto, pero lo que tenemos que intentar es intentar que el mayor número de alumnos posibles continúe estudiando (DIR3).

Uno de los orientadores entrevistados, afirmaba que los datos de los últimos ocho años en su centro (ISEC bajo) revelan que sólo el 49% de los alumnos que entran en primero acaban un cuarto

ordinario: “es duro ver que de esos chicos que entrarán ahora en septiembre (...) la mitad no van a acabar el cuarto A” (DOIES1). Su estimación es que en un IES del centro de la ciudad ese porcentaje sería de un 30%.

A la postre, hay situaciones que exceden las posibilidades de los centros y reclaman “crear experiencias concretas de complicidad y de colaboración con los agentes sociales más activos en el entorno” (DIR2). También, la presencia de otras figuras profesionales en los IES, trabajadores sociales, educadores sociales, o integradores sociales “para hacer el acompañamiento de las familias más desfavorecidas” (DIR3).

La territorialización en la gestión del sistema se sitúa en el nivel provincial y, en su interior, el de las zonas o distritos, a cargo de la Inspección:

(...) Había inspectores específicos de Educación Secundaria, otros de Infantil... Pero se prefirió, en aras de fomentar una mayor cohesión (...) que participase solamente una persona en cada zona geográfica. Eso, a mi juicio, es lo mejor. (...) puedes ser el agente transformador no de un centro puntual sino de una zona (ADMINSP).

Pese a ello, las discordancias en el entramado institucional no ayudarían a garantizar la distribución equitativa de situaciones de desventaja en el proceso de escolarización – “no es una competencia de la Dirección General de Inclusión” (ADM2)—. Se identifican ciertas dinámicas “que venían muy antiguas que hemos empezado a destapar (...) eso hay que frenarlo” (ADM1). Especialmente en Valencia ciudad, donde “se ha desmontado buena parte de toda la maniobra orquestada para estigmatizar la escuela pública” (ADMINSP) gracias al nuevo Decreto de Admisión del alumando, aprobado en 2016, tras la declaración de Valencia como distrito único a efectos de escolarización en 2014, que rigió el proceso de admisión durante dos cursos, y la incorporación de la renta valenciana de inclusión como criterio. Se detectan, sin embargo, situaciones extendidas en ciertas zonas en lo relativo a la distribución equilibrada de casos de inclusión cuando afectan a los centros privados sostenidos con fondos públicos (antes concertados).

Otro elemento de segregación tiene que ver con la opción lingüística. Ya a la entrada en los IES y en la ESO, las propias familias hacen sus traducciones de los procesos de escolarización. Así, alumnado que llegaba a 1º de la ESO de CEIP con línea en castellano cambiaban a la de valenciano en el IES, porque en los grupos en castellano se producía, en algunas zonas, una concentración de población inmigrante, alumnado de etnia gitana y familias con desventaja social y cultural. Esa distribución por idioma se eliminó en Primaria y ahora se trasladará a Secundaria, lo que tal vez ayude a paliar sus efectos indeseados.

Un elemento contenido en el decreto ayudaría a cubrir ese espacio de articulación de agencias del entramado institucional y del entorno de los centros.:

(...) Cada centro tiene que elaborar el plan del entorno, que es otra cosa (...) de las tantas que tiene el decreto por desarrollar. Claro, el plan del entorno es elaborar y articular la colaboración con entidades, con municipio, con ayuntamiento, con el SPE de la zona (...), los centros de Secundaria, los de Primaria, eh, los servicios municipales de la zona... (DOIES3).

Los planes de entorno podrían evitar duplicidades en la oferta de programas o la mala gestión de la escolarización de situaciones de compensación educativa, favoreciendo la coordinación entre centros de una misma zona o municipio. Uno de los directores reclama, en este sentido, un mayor peso del nivel local:

(...) Municipalizar de alguna manera los institutos, como un poco pasa con los colegios, ese modelo nórdico en el que los municipios tienen mucho que decir, digamos, respecto incluso del currículum (DIR1).

El despliegue de los programas de compensación ha tenido incidencia diversa. El PROA del MEC –“programas bastante singularizados (...) bastante ajustados a la situación” (DIR1)–, el INTEGRA, los PAC, se integraron en los contrato-programa, una suerte de ‘contenedor de programas’. En la actualidad, el dispositivo articulador de actuaciones y recursos del que disponen en los centros es el Plan de Actuación para la Mejora (PAM). En una parte, el acceso a los programas está tasado: el PR4 es la continuidad del PMAR en 3º de ESO, con una reducción a un máximo de 12 alumnos para trabajar por ámbitos, y, para 1º y 2º de la ESO, desdobles y refuerzos de las materias instrumentales. Medidas y programas diversas con los que juegan equipos directivos y responsables de los DO, a la hora de traducir necesidades en actuaciones y horas (personal) adicionales:

(...) Lo priorizaban en los desdobles por arriba, en cuarto. Nosotros lo enfocamos por abajo que es donde están los mayores problemas. (...) En parte es carta a los reyes, porque de ahí te van a caer recursos que es lo que primero que se mira en el instituto: si me cae un profe más consigo desdoblar un segundo. Yo creo que, en muchos centros, la mayoría de los centros, la primera prioridad es la ratio (DOIES1).

Reaparece aquí la tensión entre el discurso de la inclusión educativa y los programas específicos, donde se expresan las diversas racionalidades al interior de los centros:

En la segunda evaluación se hacen unas predicciones de qué alumnos serían mejor atendidos el siguiente curso en algún programa específico (...) las valoramos y, en el caso de estar de acuerdo, las trabajamos con las familias y los alumnos. (...) En la evaluación final, es donde se ratifica si un alumno será incluido en un programa (DOIES3).

Ya en la segunda evaluación le dimos vueltas a en cada grupo dónde los vemos el año que viene. Este va a seguir, este pues no ha repetido nunca, se le ha atragantado, será una repetición. Claro, este a PMAR, a PR4, a FPB. (...) Como la FPB es un proceso que hay que pedirlo de manera formal, administrativa (...) pues es lo más urgente. El PMAR, PR4 y tal son nuestros, y es algo totalmente interno que cogiendo al padre el 27 de junio y hablando con él no es tan urgente (...) Por ahí se van desviando alumnos y a tercero pues ya bastantes no llegan (DOIES1).

La autonomía de los centros para gestionar esos programas puede suponer, incluso, prefigurar itinerarios ya en primer ciclo:

Hay autonomía incluso para saltarse la ley (...) En tercero se puede constituir un grupo aparte sólo de PMAR y vale (...) eso es segregado. (...) En segundo se puede hacer, [alumnado para un] PMAR hay en segundo y en tercero, pero (...) no puedes constituir un grupo de segundo de PMAR segregado. (...) Entonces no ha aportado. Y ha llegado a montarse grupos de segundo diferenciados, porque veías que había alumnos que el ritmo de segundo... (DOIES1).

PMAR, PR4, FPB, configurarían “la verdadera secundaria obligatoria”, apuntaba este orientador, aún con efectos segregadores garantizan un 90% de obtención del título de Graduado en ESO, hasta el punto que se fijan requisitos de acceso a estos programas (asistencia continuada y un comportamiento y nivel de trabajo aceptables). Muestra de un proceder instalado en la práctica de los centros que ilustra la gestión de estos programas específicos. En otros casos, esa gestión operaría de manera diferente, apuntando a una distinta cultura de centro:

(...) Los cambios metodológicos son los que marcan realmente el progreso (...) Si hay una dinámica y una forma de organizarse en la cual se permiten trabajos

diversificados, diversos niveles de trabajo y tal, ahí es muy fácil que se enganche con un cierto aspecto de normalización (DOIES3).

### **Las Políticas de Inclusión en los Centros: Contradicciones y Tensiones**

Abordamos en este apartado, las tensiones que han emergido en las entrevistas a propósito de la traducción de la política que ilustran el transitar entre su discurso y las lógicas de la vida en los centros, marcadas por unas condiciones –de trabajo, contextuales, disciplinares– que no pueden quedar desatendidas en la apuesta por la inclusión educativa.

### **La Colegialidad y el Trabajo Colaborativo sin Riempo para el Encuentro**

Desde la Administración educativa se apela a una renovación de la cultura profesional en los centros de Secundaria a través del trabajo colegiado y la coordinación. El discurso de la inclusión, transversal a las etapas, tal vez soslaye singularidades, que en el caso de Secundaria remitirían más a la compensación y la orientación que no al diagnóstico de dificultades de aprendizaje. Se atisba aquí una cierta incompreensión –“con los DO trabajamos menos. Eso es una realidad” (ADM1)– del trabajo que desempeñan los DO de los IES, del tipo de problemáticas que han de gestionar y las implicaciones del paradigma inclusivo en etapas como la ESO. Aquí, elementos de la cultura profesional remiten a aspectos estructurales:

[En] Primaria tienen el mismo horario. En Secundaria hay casi tantos horarios como profesores. Entonces buscar esos huecos para la coordinación (...) Pero sí es una falta de cultura, tradición o quizás también una falta de incentivo por parte de la administración (ADM2).

Todo el profesorado de Secundaria debería coincidir obligatoriamente en una hora mínimo a la semana para trabajar en equipo. Los ritmos de trabajo son tan intensos (...) que hay poco tiempo para reflexionar sobre la práctica docente. Los jefes de departamento didáctico a menudo no están ejerciendo las funciones de coordinación que deberían. Ni los coordinadores de Secundaria (DOIES2).

La parcelación de los institutos es la gran diferencia con Primaria (...) Yo he perdido bastantes horas en estos años cogiendo los horarios de todos los profesores que intervienen en el aula CYL a ver qué día, haciendo un cuadrante de los cinco días de la semana, cogiendo los horarios de los 12 profesores de primero, hay que hacer una reunión urgente (DOIES1).

El tiempo es un elemento clave a la hora de pensar determinadas actuaciones, aquellas que implican la colaboración de diferentes docentes, del personal del DO y otros especialistas.

### **Entre la Autonomía y la Rendición de Cuentas**

En la medida en que las obligaciones normativas se han multiplicado exponencialmente, la autonomía de los centros decrece. No hay más. La autonomía de los centros está absolutamente muy limitada (ADMINSP).

Los centros necesitan flexibilidad para poder ajustar los recursos y las propuestas a las necesidades y peculiaridades con que trabajan. Una relación de complicidad y colaboración con la Inspección facilita las cosas, especialmente allí donde se ubican las soluciones controvertidas. Uno de los directores afirma que “los programas que mejor funcionan son PMAR en 3º y PR4, 1º y 2º de la ESO se debería trabajar por ámbitos” (DIR2). Está apuntando a una flexibilización curricular y metodológica para arbitrar alternativas en la finalización de la ESO, pero que cuesta más de asumir

en los primeros cursos. A su vez, esta cuestión remite al margen que tienen los centros para poner en marcha este tipo de propuestas, y una cierta ortodoxia en su aplicación:

La normativa te limita mucho. (...) Por un lado, te dicen que trabajes por ámbitos, pero después, por otro lado, estás obligado en los boletines de notas, en los expedientes académicos del alumno, a poner una nota diferenciada por cada una de las asignaturas. Una cosa que es incongruente. Desde la Administración tendrían que darnos a los centros educativos, que somos los que conocemos la realidad, la potestad de organizar el currículum como mejor consideremos (DIR3).

En este centro observaron que los desdobles no funcionaban, que los resultados no eran buenos, que el tiempo fuera del aula ordinaria no ayudaba a la integración en el grupo de referencia, y decidieron utilizar las horas de desdobles que les llegaban por el PAM en experimentar la docencia compartida. En último término, el PAM son recursos, habitualmente en forma de horas de dedicación de profesorado y especialistas, que los centros gestionan, en el marco de su autonomía, a menudo de forma creativa:

Como solamente tenemos un grupo de tercero y cuarto, no tenemos ni PMAR ni PR4. (...) de forma oficial. (...) Hacemos dos grupos para el alumnado que le cuesta más, pero que ha decidido que continúa estudiando la ESO, pues hacemos, aunque no sea de forma oficial, un PMAR o un PR4 (DIR3).

Para organizaciones que han de ser consideradas de manera diversa en relación a su entorno, la autonomía resulta fundamental a la hora de gestionar estos programas.

### **Cambios Curriculares y Estructuras Disciplinarias**

Los cambios curriculares –coinciden los distintos colectivos– son una medida positiva. En el curso 2020-21, de manera coyuntural a la situación derivada de la pandemia, se introduce la organización por ámbitos en el primer curso de la ESO:

La organización curricular por ámbitos es factible hace muchísimos años (...), hay demasiadas asignaturas, once asignaturas en primero de la ESO, (...) once profesores, eso es una burrada. (...) Van a tener como mucho ocho asignaturas, tampoco es que sea... pero bueno, es una diferencia muy importante; y tendrán, además, los dos profes de los ámbitos y uno de los dos será el tutor (DIR1).

(...) Tienen demasiadas materias, y lo que se quiere impartir cada curso es demasiado. Entonces hay que saber seleccionar cuáles son los contenidos imprescindibles (...) centrarnos en lo que es más importante (...) trabajar de forma interdisciplinar (...) de forma interdepartamental, coordinarnos (DIR3).

La estructura departamental de los IES estaría a la base de las dificultades para un cambio relevante en las prácticas. La desigual disposición de los departamentos obliga a “ir negociando” su implicación (DIR3). El de los ámbitos es un ejemplo de aterrizaje de nuevas regulaciones en tradiciones de la práctica muy solidificadas. Romper las barreras disciplinarias y la especialización pasa, también, por afrontar cambios metodológicos:

El currículum es una cosa que puede flexibilizarse mucho y que se puede adaptar mucho (...) Si simplemente vamos a agrupar asignaturas a un profesor que va a intentar darlas (...) sin hacer ningún cambio metodológico, eso va a servir de bien poco (DOIES3).

En uno de los centros “hubo hasta quien reclamó que volvieran los maestros que había en la implantación de la ESO” (DOIES3). Rasgos de una cultura de la especialidad del profesorado de Secundaria aparecen aquí como obstáculos en relación a la promoción y la graduación:

(...) Que un chico no pase de curso por no saber cosas que el profesor de al lado no las sabe. Tú das cosas en matemáticas de cuarto que no las sabe el de lengua (DOIES1).

Lo cultural se articula con lo estructural, la concepción disciplinar de la enseñanza con las condiciones de trabajo. Así, para institucionalizar una práctica como la de los ámbitos sería tan necesario poner en suspenso una como flexibilizar las otras.

### **Las Condiciones del Lugar de Trabajo**

Las condiciones de trabajo en los centros apuntan a la falta de dotaciones en los DO, escasos de recursos y desbordados de tareas, para centros, en ocasiones, de un tamaño desmesurado:

Con las ratios que tenemos actualmente de número de orientadores por centro y con la falta de inclusión en los DO de figuras especialistas en la vertiente socioeducativa, el trabajo es ingente (DOIES2).

La mejor gestión educativa de Secundaria sería, a nivel organizativo, que los centros no superaran los 600 alumnos, aproximadamente. (...) Mejor distribuidos, más comarcales, más de barrio y con una vinculación familia-centro. Y luego, otro procedimiento, que facilite la estabilidad docente, de los equipos docentes, porque hay centros que el 60 o 70% del profesorado es interino (DIR2).

La estabilidad del profesorado permite atender y acompañar las trayectorias de los y las estudiantes, y asentar dinámicas de trabajo y procesos colaborativos:

Las reformas se adaptan en los centros al día a día. La presión por dar la clase, por resolver las múltiples urgencias, la gestión de los problemas del aula, el comportamiento... no deja tiempo, no hay claustros pedagógicos (...) lo que es hablar de que tenemos que poner en marcha una nueva organización del centro o una nueva forma de trabajar, no, no es un tema de claustro (DOIES1).

Cambian la normativa y el discurso, se intensifican las tareas y sus exigencias burocráticas, pero con recursos insuficientes. Se intenta “implantar unas políticas de igualdad con coste cero”, con una normativa que “no llega a concretar bastante, deja como mucha autonomía a los centros” (DOIES3). En ese difícil “equilibrio entre la directividad y la confianza en la autonomía de los centros” (DOIES2) que intenta sostener la Administración se da una paradoja: un desarrollo normativo reduce la incertidumbre y proporciona seguridad jurídica, pero paralelamente genera dependencia y limita el uso efectivo de la autonomía, las traducciones, por tanto. Cercana a la filosofía del decreto en algunos aspectos –“el éxito pasa por un acompañamiento muy personalizado del alumno/a”–, pero crítica con el proceso –“todo el tiempo que se invierte en relatar lo que se hace, detrae recursos de la implementación” (DOIES2)–, para esta profesional pesaría más las condiciones de trabajo en los centros, el volumen de burocracia y la formación del profesorado de Secundaria, especialistas en sus materias.

### **Conclusiones**

Un desarrollo normativo intensivo no garantiza un cambio en las prácticas. Queda la impresión de que los centros –en los márgenes de su autonomía– gestionan la aplicación de los

aspectos más tasados del dispositivo y articulan respuestas estratégicas y aun creativas en sus márgenes, por la gestión que hacen de los recursos, pero igualmente por la manera en que, en función de los eventuales equipos directivos, DO y claustro, traducen regulaciones normativas al interior de una estructura de la práctica no menos reguladora. Las diversas racionalidades aquí recogidas contienen necesariamente elementos comunes, pero se expresan de manera dispar. De particular relevancia, en este punto, es la tensión en la ESO entre este discurso de la inclusión y los programas específicos (Domínguez et al., 2016) que, integrados en los PAM, proporcionan una escolaridad diferente a las y los estudiantes que tienen dificultades para graduarse, con posibles efectos segregadores (Amores y Rittaco, 2012; Forteza-Forteza y Moreno Tallón, 2017).

Aquí radican los aspectos menos deseables de las prácticas –por sus efectos en términos de inequidad–, a la espera de cambios estructurales que no acaban de llegar. Las personas entrevistadas transmiten a menudo la sensación de desconcierto, pero también de desamparo, por enfrentar situaciones que les exceden, en el entramado institucional, y les desbordan en el contexto de sus condiciones de trabajo. Por ello, arbitran maneras de proceder muchas veces en el límite, allá donde decisiones profesionales tienen efectos personales, para los y las estudiantes y sus familias, convertidos en agentes de organizaciones que abordan problemas estructurales (acotados) en contextos particulares, un ejemplo del dispositivo de control poblacional en sus extremos. Es en este ámbito donde más se acusa la complejidad de la adopción del *ethos* de la educación inclusiva: la gestión de situaciones de fracaso escolar, absentismo y abandono, todas ellas claramente relacionadas con las posibilidades de promoción de la equidad atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje (Mariga et al., 2014; Torres, 2011).

Los y las responsables de los DO de los IES aportan una mirada con más relieves, que cubre tanto los aspectos macro de las diferencias sociales como el micro de sus traducciones escolares, algunas de las cuales gestionan cotidianamente, la reflexión sobre el sistema y la etapa, el centro y la zona en que trabajan. Y tal vez esa sea una mirada –singular, para el caso de la Secundaria–, como la de los propios directores de los IES, que se echa en falta en la política cuyo despliegue analizamos.

La mirada de los y las responsables de la Administración descansa en una concepción vertical del diseño y la implementación de la política. Si deseable en sus principios, y oportuna en algunas de sus aportaciones –la apuesta por cambios curriculares como los ámbitos y una formación específica del profesorado (Fernández Batanero, 2010)–, acusa una falta de atención a las racionalidades (diversas) de la práctica en los IES, la idiosincrasia organizativa y curricular de la ESO y las realidades con las que se trabaja en las organizaciones. Una mayor atención a las dimensiones organizativa y de innovación (Durán y Giné, 2011) es fundamental en esta dirección. En desmedro de la política, la sensación de que el discurso se sobrepone a las realidades, en especial a las complejidades que presiden la gestión de las desigualdades y la diversidad escolar y la insuficiente dotación presupuestaria.

El rápido desgaste y la dispersión de energías que experimentan los procesos de reforma opera en contra de su institucionalización. En la CV, los cambios de la normativa de atención a la diversidad (inclusión, ahora) han dejado denominaciones sucesivas, lógicas que trasladan a los centros una autonomía relativa en la organización y gestión de esas medidas y programas, pero también en la co-producción de sus efectos segregadores.

## Referencias

- Adams, M., & Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In *Teaching for diversity and social justice* (pp. 21-44). Routledge.

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2).
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818077>
- Amores Fernández, F. J., & Ritacco Real, M. (2012). Prácticas inclusivas. Impacto y efectos en los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión escolar y social. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 16-29. <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Antaki, C., Billigf, M, Edwards, D., & Potter, J. (2003). El análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital*, 3, 14-35.
- Bell, R., Illán, N., & Benito, J. (2010). Familia-Escuela-Comunidad: Pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24,3), 47-57.
- Bishop, J. P., & Noguera, P. A. (2019). The ecology of educational equity: Implications for policy. *Peabody Journal of Education*, 94(2), 122-141.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272-287.
- Caparrós, E., García, M., & Sierra, J. E. (2021). Educación inclusiva hoy: Sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 226-230.
- Delgado, H., & Blanco, G. (2015). Acercando la brecha entre la equidad y la igualdad en las oportunidades. La inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 1889-4208.
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., & Vázquez Varela, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44, 70-76. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11676>
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Fernández Batanero, J. M<sup>a</sup>. (2010). Estrategias y prácticas eficaces para la educación inclusiva: Un estudio de caso en Andalucía. *Education Policy Analysis Archives*, 18(22). <https://doi.org/10.14507/epaa.v18n22.2010>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Forteza-Forteza, D., & Moreno Tallón, F. (2017). Procesos que obstaculizan la inclusión en la educación secundaria obligatoria. Muchas sombras y todavía pocas luces. *Aula Abierta*, 46, 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.41-48>
- García-Corona, D., M García-García, M., Biencinto, C., Pastor, L., & Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: Respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 22(3), 297-312 <https://doi.org/10.1174/113564010804932166>

- Hunter-Johnson, Y., Newton, N., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis del discurso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72(1) 115-138.  
<https://doi.org/10.3989/ris.2012.07.24>.
- Mariga, L., McConkey, R., & Myezwa, H. (2014). *Inclusive education in low-income countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers*. Atlas Alliance and Disability Innovations Africa.
- Murillo, F. J. (2019). La educación para la justicia social como enfoque para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. En M. Alfaro, S. Arias & A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 182-199). Catarata.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58.  
<https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Nygreen, K. (2016). Competing paradigms of educational justice: Parent organizing for educational equity in a neoliberal reform context. *Equity & Excellence in Education*, 49(2), 202-214.
- OCDE. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OCDE.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Montero, L., De Pablos, J., Rivas, I., & Ocaña, A. (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Sanjuán, C., Martínez, L., & Ferrer, A. (2019). *Méxclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Recuperado de  
[https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate\\_conmigo-anexo\\_cm.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo-anexo_cm.pdf)
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y Práctica*. Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de troya de la cultura escolar*. Morata.
- Williams, R., Brien, K., & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: Supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (134).

## Sobre los Autores

### **Luis Aguilar Hernández**

Universitat de València

[Luis.Aguilar@uv.es](mailto:Luis.Aguilar@uv.es)

Profesor Contratado Doctor de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de las políticas del cambio en educación, la gestión de la innovación y sus efectos en las organizaciones educativas y el trabajo de los profesores.

<https://orcid.org/0000-0002-5617-7783>

### **Isabel María Gallardo Fernández**

Universitat de València

[Isabel.Gallardo@uv.es](mailto:Isabel.Gallardo@uv.es)

Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València. Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo e innovación del curriculum en Educación Infantil, Primaria y Secundaria y las políticas de formación y desarrollo profesional docente.

<https://orcid.org/0000-0001-7505-5469>

### **Clara Arbiol González**

Universitat de València

[Clara.Arbiol@uv.es](mailto:Clara.Arbiol@uv.es)

Profesora Contratada Doctora de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, indagación narrativa y políticas de la experiencia escolar.

<https://orcid.org/0000-0003-1024-6402>

### **Laura Monsalve Lorente**

Universitat de València

[Laura.Monsalve@uv.es](mailto:Laura.Monsalve@uv.es)

Profesora Contratada Doctora de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de las políticas educativas e interculturalidad, desarrollo curricular e innovación.

<https://orcid.org/0000-0002-8036-4677>

## Sobre los Editores

### **Carmen Rodríguez-Martínez**

Universidad de Málaga

[carmenrodri@uma.es](mailto:carmenrodri@uma.es)

Profesora Titular de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se desarrollan en formación del profesorado, políticas educativas y género.

<https://orcid.org/0000-0002-0423-458X>

### **Javier Marrero-Acosta**

Universidad de La Laguna

[jmarrero@ull.edu.es](mailto:jmarrero@ull.edu.es)

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. Sus líneas de trabajo e investigación se centran principalmente en el estudio y análisis del “Poder, saberes y subjetividad en Educación”.

<https://orcid.org/0000-0002-1589-6335>

### **Diego Martín-Alonso**

Universidad de Málaga

diegomartin@uma.es

Profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas curriculares y educativas, los saberes docentes, la formación inicial del profesorado y masculinidades.

<https://orcid.org/0000-0001-7367-7862>

## **Número Especial Políticas Educativas y Equidad**

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 117 9 de agosto 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el Consejo Editorial de EPAA/AAPE: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.