

archivos analíticos de
políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 30 Número 121

9 de agosto 2022

ISSN 1068-2341

La Atención a las Diversidades y la Equidad en las Políticas Educativas de la Comunidad de Madrid

Raúl García Medina

Melani Penna Tosso



Mercedes Sánchez Sáinz

Universidad Complutense de Madrid
España

Citación: García Medina, R., Penna Tosso, M., & Sánchez Sáinz, M. (2022). La atención a las diversidades y la equidad en las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(121). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6878> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas Educativas y Equidad*, editado por Carmen Rodríguez-Martínez, Javier Marrero-Acosta y Diego Martín-Alonso.

Resumen: Se presenta en este artículo, derivado del proyecto de investigación, “Nuevas Políticas Educativas y su Impacto en la Equidad: Gestión de las Escuelas y Desarrollo Profesional Docente (PGC2018-095238-B-100),” un análisis de los documentos normativos que regulan la atención educativa a las diversidades en la Comunidad de Madrid, para ponerlo en contraste con la interpretación que algunos de los agentes educativos principales hacen de dicha legislación y su aplicación en relación con la equidad educativa. Se adoptó una metodología cualitativa que permitiera la producción de datos descriptivos, estructurando el estudio en tres fases diferentes: análisis documental de la normativa de esta comunidad sobre atención a las diversidades, entrevistas en profundidad a profesionales de la educación y triangulación de los resultados obtenidos en las dos

fases anteriores. Se tomó como referencia la concepción de equidad educativa propuesta en la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa pues se trataba del marco legislativo vigente. El análisis normativo desveló que el principio de equidad educativa pierde su universalidad –aunque admitida en la citada Ley Orgánica–, para asociarse de manera simplificadora a la excepcionalidad, al déficit y, en general, a las necesidades educativas especiales, sin un análisis mínimo de las condiciones de discriminación y desigualdad con la que estos colectivos acceden al sistema educativo y que podrían perpetuarse, anulando el efecto de cualquier medida de apoyo educativo. Los datos recogidos en las entrevistas revelaron que el modelo de atención a la diversidad parece incidir negativamente en la equidad educativa, lo que estaría en sintonía con la escasa precisión y coherencia con la que se contempla el principio de equidad en los documentos legislativos de la Comunidad de Madrid.

Palabras clave: política de la educación; equidad educativa; educación inclusiva; atención a la diversidad; entrevistas en profundidad

Attention to diversities and equity in the education policies of the Community of Madrid

Abstract: This article, derived from the research project, “New Education Policies and their Impact on Equity: School Management and Teacher Professional Development (PGC2018-095238-B-100),” presents an analysis of the normative documents that regulate attention to student diversity in the Community of Madrid, in order to compare it to the interpretation that some of the main educational agents make of such legislation and its application in relation to equity in education. A qualitative methodology was adopted, aiming to generate descriptive data and structuring the study in three different phases: documentary analysis of this community’s regulations on attention to diversities, in-depth interviews with education professionals and triangulation of the results obtained in the two previous phases. The concept of educational equity proposed in the Organic Law for the Improvement of Educational Quality was taken as a reference, since it constituted the legislative framework in force. The normative analysis revealed that the principle of educational equity loses its universality –although such universality was admitted in the aforementioned Organic Law, to be simplistically associated with exceptionality, deficit and overall with special educational needs, without a prior analysis of the conditions of discrimination and inequality that affect these groups when accessing the education system, and which could be perpetuated, nullifying the effect of any educational support measure. The data collected from the interviews revealed that the attention to diversity model seems to have a negative impact on educational equity, which would align with the lack of precision and coherence with which the principle of equity is contemplated in the legislative documents of the Community of Madrid.

Key words: educational policy; educational equity; inclusive education; attention to diversity; in-depth interviews

Atenção à diversidade e equidade nas políticas educativas da Comunidade de Madrid

Resumo: Este artigo, derivado do projecto de investigação, “Nuevas Políticas Educativas y su Impacto en la Equidad: Gestión de las Escuelas y Desarrollo Profesional Docente (PGC2018-095238-B-100),” apresenta uma análise dos documentos normativos que regulam a atenção educativa às diversidades na Comunidade de Madrid, a fim de contrastar com a interpretação que alguns dos principais agentes educativos fazem desta legislação e a sua aplicação em relação à equidade educativa. Foi adoptada uma metodologia qualitativa para permitir a produção de dados descritivos, estruturando o estudo em três fases diferentes: análise documental dos regulamentos desta comunidade sobre a atenção à diversidade, entrevistas aprofundadas com profissionais da educação e triangulação dos resultados obtidos nas duas fases anteriores. O conceito de equidade educativa proposto na Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educativa foi tomado como

referência, uma vez que era o quadro legislativo em vigor. A análise normativa revelou que o princípio da equidade educativa perde a sua universalidade - embora admitida na referida Lei Orgânica - para ser associado de forma simplificada à excepcionalidade, ao défice e, em geral, às necessidades educativas especiais, sem uma análise mínima das condições de discriminação e desigualdade com que estes grupos acedem ao sistema educativo e que poderiam ser perpetuadas, anulando o efeito de qualquer medida de apoio educativo. Os dados recolhidos nas entrevistas revelaram que o modelo de atenção à diversidade parece ter um impacto negativo na equidade educativa, o que estaria de acordo com a falta de precisão e coerência com que o princípio da equidade é contemplado nos documentos legislativos da Comunidade de Madrid.

Palavras-chave: política de educação; equidade educativa; educação inclusiva; atenção à diversidade; entrevistas em profundidade

La Atención a las Diversidades y la Equidad en las Políticas Educativas de la Comunidad de Madrid

Se pretenden describir las políticas educativas aplicadas en la Comunidad de Madrid (CM) consecuentemente con el marco legislativo que estableció la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa - LOMCE (Jefatura del Estado, 2013), con la intención de analizar su consideración de la equidad educativa, algo que resulta determinante en la organización y práctica de la atención a la diversidad del alumnado y puede generar desigualdades tanto dentro como fuera del sistema educativo.

Considerando que la regulación de la atención a la diversidad tiene por objeto establecer medidas para adaptar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades, temporales o permanentes, del alumnado (Consejería de Educación CM, s.f.), resulta evidente su estrecha relación con el principio de equidad educativa.

La información al respecto se ha obtenido a partir de dos fuentes: el análisis de la normativa promulgada por la CM derivada de la LOMCE con especial atención a las medidas relacionadas con la equidad educativa; y los datos recogidos gracias a las entrevistas en profundidad realizadas a cinco profesionales implicados en la educación desde diferentes cargos y responsabilidades, tres de ellos vinculados con la gestión académica y dos plenamente centrados en la actividad formativa.

No obstante, dado el amplio número de factores que podría aportar el análisis se procedió a acotar el objetivo del estudio a la comprensión de la influencia que la normativa sobre atención a la diversidad, en función de cómo la perciben y entienden algunos de los profesionales implicados, puede tener sobre la equidad educativa.

Marco Teórico

La equidad educativa se entiende en el Preámbulo de la LOMCE como “igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación” (Jefatura de Estado, 2013, p. 11).

Es importante no confundir equidad con igualdad, ya que esta última no contempla las desigualdades de partida. Creer que basta con ofrecer oportunidades semejantes para alcanzar la equidad educativa, es no tener en cuenta de dónde parte cada persona, a nivel económico, funcional, cultural, sexual... Para que realmente hubiera equidad tendría que haber justicia curricular (Connel, 1997; Torres Santomé, 2017), ofrecer a cada estudiante aquello que precisa, no adoptando un currículo hegemónico, sino partiendo de la diversidad existente en el sistema educativo en sentido

amplio. Las ideas neoliberales que vienen a defender que basta con ofrecer a todas las personas la misma respuesta educativa para garantizar que logren resultados similares, no deja de ser algo perverso e irreal. Es necesario reivindicar que la equidad educativa no consiste en dar a todos lo mismo, sino en dar a cada estudiante lo que precisa en función de sus características.

Por otra parte, los principios de normalización e inclusión son la referencia en la atención a la diversidad desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), aunque resulta complejo entender cómo es posible compatibilizar una escuela para todas las personas (inclusión) con la existencia de patrones normativos que vienen dados desde arriba (pretendida normalización). El principio de normalización se basa en el ajuste de todo el alumnado a las normas establecidas previamente por una autoridad, determinando quiénes quedan dentro y quiénes al margen de los cánones impuestos socialmente y transmitidos en la educación formal.

Existe ya multitud de bibliografía que cuestiona el principio de normalización (Alegre, 2015; Alonso y Zurbriggen, 2014; flores, 2019; Sánchez Sáinz, 2019; Sánchez Sáinz y García Medina, 2013). 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, p. 53). Es así cómo se construye la otredad, las personas que quedan fuera del marco hegemónico (Britzman, 2016; flores, 2008; Freire, 1996) y, desgraciadamente, es la interpretación de la diversidad que predomina en el sistema educativo. Atención a la diversidad como atención a la otredad.

La interpretación de la diversidad que prima en el sistema educativo y orienta muchas de las medidas de atención a la diversidad, tiende a situar a multitud de alumnado en los márgenes de la normalidad, no promoviendo la inclusión de todas las personas sino la asimilación a ciertas estructuras impuestas (García et al., 2020; Peluso, 2018). De hecho, diferentes investigaciones han constatado que el sistema educativo perpetúa la diferencia como algo juzgable (Pichardo et al., 2013) y que hay una “escasa consideración de los centros educativos hacia la diversidad cultural y, prácticamente ninguna, hacia la diversidad sexo-genérica, a la hora de establecer medidas de apoyo educativo o fomentar la convivencia” (García et al., 2020, p.2016). En definitiva, se formaliza una interpretación de la diversidad basada en la tolerancia que demuestran los colectivos hegemónicos hacia aquellos que se sitúan fuera de esos cánones, con una actitud un tanto indulgente y conceptualizando la diversidad como otredad y no como enriquecimiento.

Es cada vez más abundante la investigación que cuestiona este modelo sesgado, analizando y destacando el carácter segregador y nada equitativo de algunas de las medidas específicas de atención a la diversidad. Por ejemplo, el proyecto INCLUD-ED (2011) ya aportó claras evidencias de que la segregación del alumnado en distintos itinerarios únicamente genera desigualdades. Además, se critican las medidas de atención especial al alumnado considerado problemático, en riesgo o excluido, porque promueven la clasificación, estigmatizan y no mejoran los resultados académicos (Tarabini, 2017), argumentando que resultan descontextualizadas y ajenas al centro educativo, que no comprende su utilidad ni varía sus planteamientos de enseñanza tradicional y organización escolar para aplicarlos con eficacia (Escudero, 2016; González González, 2016). El caso concreto de las denominadas aulas de acogida lingüística, para estudiantes que no conocen la lengua vehicular empleada en la escuela, acumula cuantiosa bibliografía que corrobora su carácter estigmatizador y escasa efectividad (ver la revisión de García Medina, 2018), lo que incluye también al dispositivo de esta naturaleza empleado en la CM, las denominadas aulas de enlace (García Fernández et. al., 2010; García Fernández y Moreno, 2014).

En definitiva, el análisis que se presenta a continuación pretende evidenciar que este modelo de atención a la diversidad basado en la segregación sigue predominando en el sistema educativo de la CM, sin que las iniciativas reguladoras hayan modificado sustancialmente la situación descrita en los anteriores estudios y estén muy lejos, aún, de garantizar la equidad educativa.

Metodología de Investigación

Se pretendía una aproximación exploratoria al objetivo del estudio, por ello se adoptó una metodología cualitativa que permitiera obtener datos descriptivos, a partir de las propias palabras y conductas de las personas (Taylor y Bodgan, 1992). Como es propio de la investigación cualitativa, la intención fue abordar una realidad compleja, dinámica y holística intentando comprender e interpretar la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas (Bisquerra, 2009). En consecuencia, se optó por un diseño no-experimental con el objetivo de describir y comprender el fenómeno estudiado y las posibles relaciones existentes entre distintas variables que no se manipularon previamente a la recogida de datos.

El estudio se estructuró en tres fases diferentes, relacionadas con el uso de distintas técnicas y herramientas para la recopilación y análisis de los datos:

Primera fase. Análisis documental. Se trataba de obtener, analizar e interpretar información tomando como objeto de estudio el modelo de atención a la diversidad y su relación con la equidad, a través de los documentos legislativos, páginas y portales web empleados por la CM para su regulación.

Segunda fase. Entrevistas en profundidad a profesionales y agentes educativos. Las entrevistas en profundidad, como plantean Taylor y Bodgan, (1992, p.101), suponen un encuentro entre el investigador y los informantes orientado a la comprensión de las perspectivas que estos últimos tienen sobre sus vidas, experiencias y situaciones, tal y como los relatan con sus propias palabras. Más que un intercambio convencional de preguntas y respuestas, a partir de un formulario cerrado, se trata de una conversación entre iguales en la que el propio investigador se convierte en el instrumento para obtener la información, lo que implica la habilidad para saber qué y cómo preguntar en consonancia con las respuestas inmediatas que está obteniendo. Se trata de superar las limitaciones del cuestionario estandarizado que, al fijar la secuencia de los temas y cómo abordarlos, no consigue iluminar suficientemente el punto de vista de la persona entrevistada, más bien la ensombrece (Flick, 2007).

Además, como apunta Simons (2011), las entrevistas permiten llegar en menos tiempo y con mayor profundidad al núcleo del tema estudiado desvelando las motivaciones, sentimientos y particular perspectiva de la persona entrevistada. En consecuencia, resultan muy útiles para documentar las opiniones sobre el tema, facilitan la implicación activa de los participantes en la identificación y análisis del mismo, son flexibles y permiten abordar temas emergentes, profundizar en una respuesta o relanzar un diálogo y, por último, ayudan a desvelar y representar sentimientos y sucesos difícilmente observables.

Tercera fase. Triangulación de los resultados obtenidos en las dos fases anteriores. Atendiendo a las estrategias y herramientas definidas en las fases anteriores resulta imprescindible adoptar una estrategia convergente para el análisis de datos que son de distinta naturaleza. Se recurrió, por tanto, a la triangulación, buscando “el solapamiento o convergencia de los resultados” que permitiera obtener un conocimiento más completo, contrastado y profundo sobre el fenómeno objeto de estudio (Bericat, 1998, p. 38).

La muestra final estuvo constituida por cinco informantes claves seleccionados de manera intencional y no aleatoria: una maestra y representante sindical, una Subdirectora General de la CM, un Decano de Facultad pública de Educación, una Directora de un IES público y una orientadora y Jefa de Departamento en un IES público. La dedicación profesional media en centros educativos públicos era de 22 años en el grupo que conforma la muestra y, al menos, 3 puestos de gestión en su trayectoria, lo que garantizaba tanto su experiencia y conocimiento del sistema educativo como el dominio de las regulaciones legislativas y medidas educativas adoptadas en la CM. Las cinco

entrevistas fueron grabadas, contando con el consentimiento y total colaboración de las personas entrevistadas, se desarrollaron en varias sesiones y tuvieron una duración media de dos horas y cuarenta minutos. Tras lo cual se transcribieron para la posterior categorización, análisis y triangulación con los datos obtenidos en el análisis documental.

Resultados

Primera Fase: Análisis Documental de la Normativa Vigente

Existen variadas referencias en las que se encuentra reflejada la equidad educativa en la CM. Como criterios de selección que se tuvieron en cuenta se destacan: que regularan acciones propias de la CM, que fueran de obligado cumplimiento para los centros educativos, que reflejaran el desarrollo curricular y establecieran medidas concretas de atención a la diversidad.

En relación con los documentos que regulan el desarrollo curricular cabe mencionar el Decreto que establece las enseñanzas de la Educación Infantil (EI) para la CM, donde se concreta 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” (Comunidad de Madrid, 2008, p.9), estableciendo que “los centros docentes organizarán las medidas de apoyo y de atención educativa que mejor se adapten a las necesidades personales de los ACNEEs y de aquellos que tengan detectadas altas capacidades intelectuales” (Comunidad de Madrid, 2008, p. 9).

Es semejante a lo dispuesto en el Decreto del Currículo de la Educación Primaria (EP) en la CM, que en su artículo 17 marca las directrices para atender a la diversidad diferenciando entre el alumnado que llega y el que no al currículo establecido. Entiende como diversidad: discapacidad, dislexia, TDAH, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo e historia escolar. La Consejería de Educación deberá establecer las medidas necesarias para que el alumnado logre alcanzar las competencias y objetivos. Asimismo, incluye entre los 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” (Comunidad de Madrid, 2014, p. 12).

Aunque se alude a características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo, en la normativa se reduce la atención a la diversidad tan solo a promulgar medidas específicas dirigidas al alumnado que no alcanza los estándares curriculares, especialmente en el caso de la diversidad funcional.

Esta misma concepción se aprecia en el Decreto del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la CM. Al hablar de diversidad se centra en ACNEAE, especificando que “la escolarización de los alumnos que presentan dificultades específicas de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión” (Comunidad de Madrid, 2015, p.21). Además de vincular estos dos principios, sobre cuya incongruencia se discutió en el marco teórico, se hace especial hincapié en las adaptaciones curriculares, evitando cuestionar la existencia de un único currículo hegemónico, poco accesible y alejado de la diversidad propia del alumnado. También, en el artículo 15, se promueve la atención individualizada principalmente para el alumnado con dificultades de aprendizaje, altas capacidades o discapacidad.

Siguiendo con el desarrollo curricular son destacables, por sus referencias a la inclusión y la equidad, los dos decretos (EP y ESO) que modifican los decretos de currículo de ambas etapas. Entre otras cosas, regulan los elementos transversales que deben estar presentes en EP y ESO. En EP se pretende fomentar “la calidad, equidad e inclusión educativa” (Comunidad de Madrid, 2018, p. 15) cuando se trata de alumnado con discapacidad. Asimismo, se hace referencia al principio de equidad no desde la perspectiva de la diversidad de orígenes, culturas, identidades sexuales,

cuerpos..., sino tan solo asociándolo con las capacidades. No obstante, en ambos se especifica la necesidad de incluir en el currículo contenidos relativos a la igualdad entre hombres y mujeres, la resolución pacífica de conflictos, la no discriminación por circunstancias personales o sociales, el reconocimiento del colectivo LGBT+ y sus derechos, así como la sensibilización basada en la igualdad y no discriminación por orientación sexual o identidad de género.

En cuanto a la normativa específica que regula la atención a la diversidad, existen multitud de referencias para la atención a ACNEAE, compensación de desigualdades en educación (educación compensatoria, aulas de enlace, aulas hospitalarias, apoyo educativo domiciliario, centros educativos terapéuticos) y absentismo escolar. Así, en las Resoluciones de 21 de julio de 2006 y de 10 de julio de 2008, se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa, y en la Circular de 27 de julio de 2012, para la organización de la atención educativa de ACNEEs y necesidades de compensación educativa. En las Instrucciones sobre la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) en centros de la CM, parece entenderse que la diversidad engloba a todo el alumnado, pero cuando especifica 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” (Dirección General de Centros Docentes, 2005, p. 3), se vuelve a asociar la diversidad con dificultades de aprendizaje, dejando claro nuevamente quiénes están dentro y quiénes fuera del patrón hegemónico.

Segunda Fase: Resultados de las Entrevistas en Profundidad

Las personas entrevistadas reflexionan sobre la concepción de diversidad y el modelo de atención educativa que se deduce de las regulaciones normativas y medidas educativas de la CM, en aplicación de la LOMCE, así como su repercusión sobre la equidad del sistema educativo. Se han agrupado sus observaciones y opiniones en tres categorías que facilitan el análisis y establecimiento de conclusiones.

Primera Categoría: Concepción de Diversidad y Equidad

Para entender la concepción de diversidad que se deriva de la legislación hay que considerar primero, como advierte el Decano de Educación (DE), la importancia otorgada a la “comprensividad” en las leyes educativas españolas, especialmente en la LOGSE y su apuesta por la igualdad, “en el fondo la vieja política de trabajar más por el que necesita más”. Sin embargo, aunque dice no tener datos suficientes sobre sus resultados, opina que la LOMCE “no fue una ley que apostase precisamente por la equidad”

Analizando los principales objetivos que plantea la LOMCE, reducción de la tasa de abandono temprano, mejora de los resultados educativos (incrementar alumnado excelente y titulados en ESO), mejora de la empleabilidad o estímulo del espíritu emprendedor, la Subdirectora General (SG) se muestra convencida de su impacto positivo sobre la equidad, “(...) los objetivos que comentas buscan precisamente que menos alumnado se quede atrás y que más alumnado tenga la capacidad de incorporarse con éxito al mercado de trabajo, por lo que entiendo que van en la línea de conseguir un sistema lo más equitativo posible.”

Sin embargo, las apreciaciones de la Representante sindical (RS) no son tan favorables, pues considera que los planteamientos de la LOMCE suponen un retroceso absoluto, “(...) porque no mira al ser humano desde un punto de vista de sus capacidades individuales, de dónde parte cada persona, sino que hace lo contrario, pone una línea... “los listos» llegan hasta aquí y los demás no llegarán nunca.”

Por eso, señala la contradicción entre las dos leyes educativas vigentes en la actualidad, lo que ocasiona que las políticas y medidas se encuentren demasiado alejadas de la realidad de las escuelas, “(...) existe una desconexión entre lo legislado y el aula”. La Directora de IES (DIES) coincide con esta opinión, “Actualmente hay una desconexión entre las políticas educativas y la realidad de los centros docentes. Los ministros y ministras hacen leyes que no consultan”.

Tampoco se muestra optimista el DE al constatar que nuestro sistema educativo aún debe progresar hacia un modelo inclusivo capaz de atender a todas las personas. Por eso, concede mucha importancia a la formación del profesorado para atender a grupos de estudiantes muy heterogéneos, con distintos ritmos de aprendizaje, “(...) la idea de ritmo es muy importante en la educación, la estamos olvidando mucho y hay diferentes ritmos. (...) es la gracia de ser maestro..., a ver cómo haces para organizarte en un aula con alumnos que son diferentes...”

La SG declina pronunciarse sobre la influencia de las decisiones políticas en la convivencia escolar, la prevención de la intolerancia o la atención a la diversidad, por tratarse de asuntos ajenos a sus responsabilidades de gestión actuales centradas en la implementación del Programa Bilingüe. No obstante, apunta que el “aprendizaje de una segunda lengua va ligado al estudio de una segunda cultura. En este sentido, se fomenta la diversidad al aprender valores que no siempre coinciden con los nuestros.”

No piensan lo mismo la DIES y la Orientadora de IES (OIES), pues la situación en los centros actualmente no favorece la atención a la diversidad, y advierten del empeoramiento que comenzó ya antes de la LOMCE, como explica la DIES, “a partir del 2008 entra el famoso Real Decreto urgente, los llamados recortes. Se aumentaron las ratios y la jornada laboral (...). Esto fue para ahorrarse personal, muchísimos puestos de trabajo”.

La RS añade que la concepción de diversidad derivada de la normativa y medidas educativas vigentes en la CM, transmite una imagen distorsionada de la realidad, adoptando una perspectiva estrictamente heteronormativa y masculina...

(...) lo que se intenta manifiestamente y obsesivamente con la normativa es que los seres humanos nos vivamos, nos sintamos y nos referenciamos de la misma manera y eso es absolutamente una farsa total, porque las realidades van por delante de lo que intentan unos cuantos (...) no hay una realidad en este caso, una tradición desde la ley a las diferentes identidades, expresiones, género....

Además, la RS señala que la normativa y medidas educativas deberían dar una importancia primordial a la convivencia escolar ya que el entorno y la colectividad son esenciales para el desarrollo individual. El DE coincide en destacar su importancia y elogia el incremento de programas de convivencia escolar diseñados por los propios centros educativos, aunque insiste en la necesidad de prestar mayor atención al acoso y la violencia escolar:

Un sistema que esté un poco más atento a lo que pueda pasar (...), especialmente en un entorno educativo que está bastante olvidado como es el de los recreos (...), los niños aprenden ahí a convivir los unos con los otros en un espacio mucho más libre, donde ellos se tienen que organizar, y eso es bueno, pero también es donde se producen los mayores líos de un acoso, que no tiene por qué ser explícito, también puede ser un acoso muy latente....

Consecuentemente, tanto la RS como el DE resaltan la importancia de la participación de la comunidad educativa en la configuración de un espacio de convivencia tolerante, respetuoso con los derechos humanos y que prevenga la desigualdad y la marginación.

Segunda Categoría: Medidas Concretas de Atención a la Diversidad

Esta categoría se centra en las medidas concretas de atención a la diversidad implementadas en la CM, pero conviene mencionar primero la flexibilización del currículo, pues condiciona el modelo de atención a la diversidad que se pretende.

El DE entiende que la rigidez del currículo no favorece la equidad. Piensa que hay que superar el afán reglamentista que nos caracteriza y potenciar la autonomía de los centros. También la RS entiende que la regulación autonómica del currículo (contenidos escolares, propuesta de asignaturas...) está siendo poco flexible y no responde a las demandas y necesidades de los implicados.

Tampoco, en opinión de DE y RS, parece que la anticipación de itinerarios académicos hacia Bachillerato y Formación Profesional suponga mayor equidad. Para la RS “eso sesga, es desigualitario, es segregador, es concebir al ser humano solo y exclusivamente en función de unos pocos”. Por su parte, el DE, considera que los itinerarios son contrarios a la filosofía de la “comprensividad”, puesto que...

“(...) no es un sistema de elección vocacional..., es un sistema para intentar que el que progresa, precisamente, eleve los resultados..., ese sistema no me gusta y no creo que colabore demasiado a la equidad y de esto sí que hay datos de la ciencia (...), está en los informes PISA, que lo que más influye en el rendimiento de los estudiantes es el entorno familiar (...), pero influye también muchísimo el propio entorno de aprendizaje del estudiante; si tú a los estudiantes que van mal los metes en un grupo que va mal, los has condenado al fracaso y, eso está demostrado, es bastante poco equitativo....

En el caso de los itinerarios, la SG no considera oportuno pronunciarse al respecto ni tiene suficientes datos para opinar.

En opinión de la RS, las medidas de atención a la diversidad implementadas por la CM (Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento -PMAR-, FP Básica, compensatoria, aulas de enlace, Bachillerato de excelencia, etc.), están siendo muy negativas para la equidad, contraproducentes y segregadoras. Tampoco el DE se muestra de acuerdo con estas medidas...

Todo lo que sea separar por caminos diferentes no me gusta. Yo creo que eso hay que hacerlo dentro de la propia aula, con el tipo de apoyo que te dé la gana; o si haces separaciones..., con muchas posibilidades de retorno y eso ahora mismo no está sucediendo.

En concreto, la DIES y la OIES consideran que el PMAR no es un buen programa, como explica la DIES: “no tiene ningún sentido porque además no pueden titular desde ahí. (...) Por lo tanto, al final estas cuestiones afectan a los más vulnerables”.

En relación con el programa de FP Básica, la OIES puntualiza que no conviene rechazar este tipo de programas, pues suponen una dotación de recursos en momentos tan difíciles “para el alumnado que está muy quemado con el sistema educativo, pues hay chavales que les da balón de oxígeno con respecto a su propia vida, aunque luego terminan el programa y ven que no es así”. En consecuencia, DIES y OIES concluyen que si la atención a la diversidad funciona es fundamentalmente por la voluntariedad del profesorado, “muchas veces los profes trabajan por voluntariedad y eso al final agota a lo largo del tiempo, muchos proyectos en los centros se acaban dejando por esta falta de ayuda” (OIES).

Además, la RS se refiere a la repercusión tan negativa sobre la equidad que tiene la segregación o separación por sexos, adoptada en algunos centros concertados, “tenemos una educación masculinizada y que otorga privilegios a la masculinidad tradicional (...) invisibilizando realidades culturales, sociales, sexuales...”. También la OIES resalta la inequidad de género que

supone el sexismo aún presente en los centros educativos y que la normativa educativa suele olvidar. Opina que tratar este tema de una manera transversal no funciona, “los temas que se transversalizan, se transversalizan poco y se deja la puerta abierta a que no se haga nada (...) considero que debería haber una asignatura específica”.

En relación con los colectivos vulnerables, DIES y OIES muestran su preocupación por la migración ya que, como destaca la OIES “las aulas de enlace se han desmantelado y no hay recursos”. Además “se hacen bolsas de población de alumnado migrante que se le segrega y marginaliza”. Insiste en que solo puede haber inclusión real si se intenta “modificar el currículo, que se puede enriquecer reconociendo esa diversidad de orígenes que aporta el alumnado migrante”. Sin replantearse el currículo, el alumnado migrante “no suma sus conocimientos y riqueza al aula”, como ocurre actualmente. También la RS se refiere a la escasa atención prestada a colectivos como la comunidad gitana o el alumnado migrante, cuya escolarización mayoritaria se produce en centros públicos originando situaciones muy complejas que les hacen vulnerables al fracaso y abandono escolar. Mientras, los concertados, a pesar de beneficiarse de los fondos públicos, reciben a poquísimos de estos estudiantes.

Por último, se analiza la evaluación de los aprendizajes, considerando su estrecha relación con la atención a la diversidad. La RS sostiene que la administración dicta cómo hay que evaluar de manera muy rígida, priorizando los estándares cognitivos por delante del desarrollo de cualquier otra dimensión humana. Por ejemplo, lo emocional no está reflejado en la evaluación y no suele registrarse ni calificarse, luego, no se tiene en cuenta la diversidad al evaluar el progreso en el aprendizaje. El DE añade que para conseguir una evaluación más equitativa el profesorado debería tener mayor capacidad de decisión sobre cómo evaluar y qué evaluar, pues son los que mejor conocen al alumnado.

Asimismo, tanto RS como DE coinciden al señalar la incidencia negativa de las evaluaciones externas de fin de etapa, implantadas por la LOMCE. La RS denuncia que algunos centros se dedican a trabajar para obtener mejores resultados en esas evaluaciones, y las considera “totalmente innecesarias, absurdas, ridículas y carecen de sentido tal y como están concebidas. Para lo único que valen es para que los padres vean qué centro es más «molón» para mi hijo o mi hija...”

También el DE piensa que este sistema de evaluación no se ajusta a las necesidades de todo el alumnado y señala algunas malas prácticas...

Un sistema demasiado estandarizado, que es el que se propone ahora, se convierte en un sistema de comparación entre escuelas y eso puede provocar algún tipo de mala práctica, (...) para conseguir que el colegio sobresalga vamos a fomentar que algunos obtengan muy buenos resultados..., y con los que no lleguen..., pues ya veremos cómo los “escondemos”.

La OIES considera que la evaluación debería estar diseñada por el propio profesorado adaptándola a cada centro. Añade... “a mí me parece bien evaluarse si una vez las haces te dan los recursos suficientes para poder aplicar los planes de mejora”. De igual manera, la DIES destaca que “se pueden implementar mecanismos para que el alumnado de todas las etapas evalúe la manera de enseñar, lo que se enseña y cómo se enseña y una evaluación de las familias”.

En lo relativo a las formas de evaluar en el aula y los cambios que ha supuesto la LOMCE tanto la DIES como la OIES destacan que son para el profesorado muy difíciles de implementar... “que utilices las rúbricas (...) si te son útiles, pues bien, pero a veces te dan más trabajo que otra cosa. Además, esto lo puedes hacer si tienes pocos estudiantes. Si no es muy difícil” (OIES).

Tercera Categoría: Recursos, Organización y Cooperación del Profesorado

En relación con la relevancia de los recursos, el DE opina que no son suficientes para alcanzar una educación plenamente inclusiva. Pone de ejemplo las experiencias de otros países (Finlandia o Inglaterra), donde disponen de más de un profesional por aula, incluso adultos voluntarios, lo que es determinante para atender a la diversidad.

Igualmente, DIES y OIES destacan la necesidad de aumentar los recursos teniendo en cuenta el centro, como explica la DIES... “hay que tener en cuenta el contexto. Los centros que más lo necesiten deberían tener más recursos, no quitándoselo a otros. No es lo mismo igualdad que equidad”.

La RS coincide en que los recursos materiales, humanos y tecnológicos son insuficientes, poniendo en entredicho la equidad educativa. Por contra, la SG se refiere a su experiencia particular en el Programa Bilingüe de la CM, donde considera que los recursos se han ido incrementando conforme aumentaba el alumnado participante.

En relación con la organización de los centros y su repercusión sobre la atención a la diversidad, la RS denuncia el aumento desmesurado de la burocracia que ha supuesto la aplicación de la LOMCE, “el profesorado se tiene que entretener muchísimo en todo lo reglamentario: recoger información del alumnado, faltas..., lo que conlleva una pérdida de energía...”. Y añade que tiene una repercusión negativa sobre la colaboración, responsabilidades y relaciones entre profesionales del centro, disminuyendo las oportunidades para reuniones de equipos pedagógicos y para planificar adecuadamente la tutoría. También la masificación de las aulas obstaculiza y entorpece la labor del profesorado en relación con la atención a la diversidad y la equidad, ocasionando mayor desigualdad.

Asimismo, la OIES destaca que “ahora los profes van como locos y no hay espacios de coordinación. No tenemos espacios para poner en común (...) estamos desbordadas y tenemos la sensación de que no llegamos...”. Y remarca la falta de diálogo entre los diferentes agentes educativos, entre inspección y equipos directivos, entre profesorado, familias y alumnado. La DIES se refiere al caso concreto de la inspección educativa ya que “también ha ido perdiendo recursos. Su labor es controlarte, pero también asesorarte y ahora ya no pueden”. Como consecuencia, “si tienes un problema nunca llamas a inspección, eso es muy significativo” (OIES).

DIES y OIES coinciden en que la falta de diálogo actual afecta mucho a la atención a la diversidad, que requeriría de reuniones y coordinación... “tenemos menos tiempo, es imposible que nos podamos reunir porque no tenemos tiempo a no ser que sea fuera de horario y aun así se buscan los huecos, pero eso ya es voluntariedad del profesorado” (OIES).

En este sentido, el DE considera que no se ha favorecido la formación de equipos docentes, por la poca estabilidad del cuerpo del profesorado... “es tremendamente difícil configurar equipos de profesores y es algo que incide mucho en la calidad y por tanto en la equidad.”

Todo lo anterior guarda una estrecha relación con la autonomía que la CM concede a los centros educativos y que, en opinión de la SG, se ha visto incrementada desde la aplicación de la LOMCE junto con una mayor transparencia en la rendición de cuentas, “El incremento en la autonomía de los centros se ha visto reflejada en la formación del profesorado, en el gran número de proyectos de formación en centros y seminarios temáticos que permiten que se formen los claustros en temáticas que se ajustan a la casuística de sus centros”.

Contrariamente, la RS manifiesta que la aplicación de la LOMCE... “Ha quitado autonomía a los centros... Control piramidal obsesivo por parte de la derecha «yo digo lo que tiene que tener el centro sin tener en cuenta sus peculiaridades» en cuanto a zona, alumnado, profesorado...”. Opinión que comparte el DE señalando que “el sistema sigue siendo muy reglamentista con los dos niveles, porque tienes las directrices del ministerio y de la propia comunidad, entonces al centro le queda francamente muy poco...”.

Tercera Fase: Triangulación y Discusión

El análisis documental pone de relieve una utilización poco clara de los conceptos de diversidad y equidad, comenzando por la escasa sensibilidad que denota el hecho de que se emplee una redacción genérica en masculino cuando se está hablando de diversidad, invisibilizando a las mujeres y a cualquier persona que no se sitúe dentro del binarismo de género.

De la misma manera, resulta confuso el uso del término tolerancia cuando se emplea para señalar a toda aquella persona que no se ajusta a los cánones hegemónicos. También lo es la utilización del concepto de diversidad para referirse a la persona diferente, con necesidades especiales o, en general, a cualquiera que se sospeche que no alcanzará los estándares establecidos en el currículo normativo, en lugar de reconocerla en la totalidad del alumnado. Queda así comprometido el auténtico sentido del concepto, forzándolo a marcar la frontera entre la hegemonía y la otredad, entre los que están dentro o fuera, entre los que integran y los integrados. La diversidad así entendida puede reproducir las exclusiones que debería subsanar, ilegitimando a las personas que no se enmarcan en dicho patrón de normalidad, pero sin prescindir de ellas para poder justificar la existencia de límites hegemónicos (flores, 2021; Planella y Pie, 2012). Por derivación, la inclusión se produciría entre una persona normal, tolerante, y otra subalterna, tolerada (Britzman, 2021), manteniendo una desigualdad que justifica lo contrario, la exclusión.

Aunque se pudiera objetar que la normativa educativa no es imparcial ni neutra, sino diseñada por partidos políticos en aras de su propio proyecto ideológico y modelo de ciudadanía (Gimeno, 2006), esto no parece suficiente para explicar el aparente descuido y escasa coherencia conceptual con el que se emplean estos términos en la normativa. No resulta extraño que, como revelan las entrevistas realizadas, exista una importante desconexión entre las intenciones de la administración y los centros educativos. Lo que resulta verosímil si atendemos a las respuestas de la responsable de la administración entrevistada, siempre evasiva y procurando no pronunciarse o valorar la intencionalidad y objetivos de las normas y medidas, limitándose a ensalzar los programas en los que ella participaba, pero sin justificar su contribución a la equidad ni su ajuste a las demandas y necesidades de la comunidad educativa.

Sin duda, contrasta con la coincidencia del resto de personas entrevistadas al señalar las desigualdades entre el alumnado que está produciendo este modelo de atención a la diversidad. Y es que, además de la cuestionable pertinencia de cada medida educativa, su aplicación se está viendo comprometida por factores que la administración no parece querer reconocer como la disminución presupuestaria, el aumento de ratios, la falta de oportunidades para la coordinación docente o la escasa autonomía de los centros educativos. En este sentido, conviene tener en cuenta las diferentes responsabilidades de gestión de las personas entrevistadas, lo que influye en su mejor o peor predisposición hacia las medidas de la administración. No obstante, esta evidencia no consigue ocultar el incremento de la distancia entre dos percepciones de la realidad educativa, la alejada y sostenida en las instancias encargadas de diseñar la norma, frente a la más cercana y propia del colectivo de profesionales que deben aplicarla.

En definitiva, las entrevistas están reflejando claramente la tensión entre administración autonómica y colectivo docente, que ha visto reducida su participación en las decisiones y siente impotencia ante la rigidez curricular, la sobrecarga de contenidos poco motivadores, el retorno a una evaluación tradicional basada en la memorización, la proliferación de programas poco accesibles para todo el alumnado, el escaso fomento de la innovación educativa, el incremento desproporcionado de la burocracia, la competencia originada por las evaluaciones externas o la escolarización basada en el distrito único. Medidas que dificultan y originan mayor sobrecarga de trabajo si se quiere seguir atendiendo a la diversidad del alumnado.

Otra de las ideas que revela el análisis documental, es la falta de concordancia entre la normativa de mayor rango (LOMCE y decretos curriculares) y las medidas educativas concretas dirigidas a atender a distintos colectivos. Si los conceptos de diversidad, inclusión, tolerancia o

equidad aparecen desdibujados y confusos en aquellas, resultan irreconocibles en las regulaciones más concretas, donde se limitan a mencionar la normativa de referencia, pero olvidando sus implicaciones y centrándose en las dificultades, déficits e incapacidad de las personas atendidas. De esta forma, la atención a la diversidad se convierte en recurso o medida específica para subsanar la ineptitud curricular de la persona excepcional, apartándola de los itinerarios educativos ordinarios (y si es posible, sin alterarlos).

Las entrevistas también reflejan con claridad que todos estos programas específicos no consiguen reducir las diferencias de rendimiento, sino que contribuyen a incrementar la desigualdad y la estigmatización. Es el caso del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), la FP Básica, la compensatoria, el aula de enlace, el Bachillerato de excelencia, la segregación por sexos o los itinerarios en Secundaria, algunos de los cuales han sido analizados en investigaciones ya citadas, concluyendo que su naturaleza eminentemente segregadora no contribuye a incrementar la equidad educativa.

Por último, conviene prestar atención a la percepción global de las personas entrevistadas acerca del marco legislativo autonómico. Exceptuando a la representante de la administración, que se expresa en sentido contrario, la opinión mayoritaria es que las actuales regulaciones autonómicas no son efectivas para atender a la diversidad y, por tanto, no favorecen la equidad educativa.

Entre los principales inconvenientes señalan, en primer lugar, que la regulación autonómica se preocupa poco y no articula medidas y recursos apropiados para atender a la diversidad. Además, transmite una percepción sesgada que prioriza la segregación y repercute negativamente en la equidad.

También afirman que la aplicación de la LOMCE dificulta la coordinación entre administración y centros educativos incrementado la burocracia, disminuyendo la autonomía del centro y relegando la innovación en materia de atención a la diversidad.

Con respecto al Programa de Bilingüismo, y contrariamente a la opinión de la representante de la administración que resalta su contribución al fomento de valores europeos y culturales, el resto de profesionales señalan su imposición y carácter segregador (no se implanta en todos los centros ocasionando desigualdades entre ellos y en la escolarización).

Además, opinan que las regulaciones autonómicas han originado desequilibrios notables entre la enseñanza pública y la privada, muy negativos para la escuela pública, según algunos testimonios. Se apunta que la libertad de elección de centro educativo genera mayor desigualdad, algo que ha sido reiteradamente señalado y considerado por algunos autores como un “enfoque clientelar” (Rodríguez Martínez, 2014), y que un sistema educativo completamente público garantizaría mejor la equidad.

Asimismo, se resalta el escaso reconocimiento de la labor del profesorado, específicamente en la atención a la diversidad que, con demasiada frecuencia, queda abandonada a su buena voluntad.

Por último, se critica a la administración autonómica por descuidar la formación permanente del profesorado, que lleva años estancada. Además, la inclusión y la equidad no se abordan lo suficiente en la formación inicial del profesorado de Infantil o Primaria, y mucho menos con el de Secundaria; coincidiendo con lo señalado en el estudio TALIS de la OCDE (MEFP, 2019), así como en otros análisis de los planes de estudio universitarios que muestran sus carencias en cuanto a educación inclusiva y atención a la diversidad se refiere (Sánchez Serrano et al., 2021).

Conclusiones

Se aprecia una clara coincidencia entre el análisis documental y los datos recogidos en las entrevistas al evidenciar el uso inapropiado de los conceptos de diversidad, inclusión y equidad,

vinculándolos exclusivamente con la escasa competencia curricular y articulando medidas específicas y segregadoras para atender a los colectivos considerados diferentes, pretendiendo corregir sus presuntos déficits, lo que la mencionada literatura especializada considera ineficaz y estigmatizador.

Asimismo, en las entrevistas se señala repetidamente que la administración de la CM se encuentra muy alejada de la realidad de los centros educativos y las necesidades de profesorado y alumnado, denunciando la evidente falta de recursos y presupuesto para atender a la diversidad, el aumento de ratios, la escasa autonomía concedida a los centros, los obstáculos para la coordinación docente, la sobrecarga de trabajo originada por la burocracia, la rigidez del currículo y de la evaluación o la proliferación de programas poco accesibles para todo el alumnado.

En definitiva, factores que no favorecen la equidad educativa, pues no se atiende precisamente al alumnado más vulnerable, al obviar sus particularidades e identidad, para reducirle tan solo al rendimiento curricular como rasgo absoluto que justifica la atención segregada (aunque resulte contraproducente para su desarrollo cognitivo, emocional y social). No es posible reducir la equidad educativa a la oferta de un currículo unificado, idéntico para todo el mundo, como si con eso se garantizara una igualdad de oportunidades torpe y mal entendida. Es preciso apostar por una justicia curricular (Penna, 2012) que contribuya a que cada persona pueda consolidar su identidad, comprenderse y valorarse en el contexto escolar, donde pasa gran parte de su tiempo, gracias a políticas de reconocimiento y participación de toda la comunidad educativa (Sánchez Sáinz, 2019; Torres Santomé, 2017).

Referencias

- Alegre, C. (2015). *Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia. Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Universidad Oberta de Catalunya.
- Alonso, G., & Zurbriggen, R. (2014). Transformando corporalidades: Desbordes a la normalidad pedagógica. *Educación en Revista*, 1(edición especial), 53-69.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.36467>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel Sociología.
- Britzman, D. (2021). *Anticipating education*. Myers Education Press.
- Comunidad de Madrid. (2008, 12 de marzo). *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*. Boletín Oficial de la CM, n.º 61.
http://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/2008/03/12/06100.pdf
- Comunidad de Madrid. (2014, 25 de julio). *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*. Boletín Oficial de la CM, n.º 175.
https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF
- Comunidad de Madrid. (2015, 20 de mayo). *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*. Boletín Oficial de la CM, n.º 118.
https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF
- Comunidad de Madrid. (2018, 26 de marzo). *Decreto 17/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica 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*. Boletín Oficial de la CM, n.º 73.
https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2018/03/26/BOCM-20180326-1.PDF

- Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía de la Comunidad de Madrid. (s.f.). *Atención a la diversidad*. EducaMadrid. Consultado el 28 de septiembre de 2021.
<https://www.educa2.madrid.org/web/direcciones-de-area/atencion-a-la-diversidad>
- Dirección General de Centros Docentes. (2005, 19 de julio). *Instrucciones 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*. Comunidad de Madrid.
http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/atencion_diversidad/pad/instrucciones_pad.pdf
- Escudero, J. M. (Comp.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Nau Llibres.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social UNAM*, 18, 14-21.
- Flores, v. (2021). *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. Continta me tienes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- García Fernández, J. A., Sánchez, P., Moreno, I., & Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493
- García Fernández, J. A., & Moreno, I. (Coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. La Catarata.
- García Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: Carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro (Monográfico: Los agrupamientos escolares). *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105
<https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- García Medina, R., Penna, M., Sánchez Sáinz, M., Salguero, J. M., & Moreno, I. (2020). Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios, desde una perspectiva educativa inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 207-218. <https://doi.org/10.5209/rced.62016>
- Jimeno, J. (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata.
- González González, M. (2016). Una mirada al pasado más reciente: El fracaso escolar y los intentos de acometerlo a base de programas extraordinarios de atención a la diversidad. En J. M. Escudero (Comp.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp. 115-133). Nau Llibres.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. IFIIE-Creade
- Jefatura del Estado. (2013, 10 de diciembre). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, n.º 295.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español – Volumen I*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>
- Peluso, L. (2018). *Apuntes para repensar la inclusión educativa*. Topos.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la diversidad afectivo-sexual*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16718/1/T34011.pdf>
- Pichardo, J.I., De Stéfano, M., Sánchez Sainz, M., Puche, L., Molinuevo, B & Moreno, O. (2015). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Universidad Complutense de Madrid.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/34926/>

- Planella, J. & Pie, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15 (1), 265-283. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.1.159>
- Rodríguez Martínez, C. (2014). La contra-reforma educativa en España: Políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27433841001>
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* La Catarata.
- Sánchez Sáinz, M., & García Medina, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. La Catarata.
- Sánchez Serrano, J. M., Alba Pastor, C., & Zubillaga, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Tarabini, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. UNICEF Comité español.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.

Sobre los Autores

Raúl García Medina

Universidad Complutense de Madrid
rgmedina@ucm.es

Información biográfica en este párrafo. Profesor del Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación (UCM). Sus líneas de investigación se centran en la didáctica para la atención a la diversidad cultural y lingüística, metodologías y estrategias didácticas para la educación inclusiva, la equidad y la convivencia escolar.

<https://orcid.org/0000-0003-4367-3160>

Melani Penna Tosso

Universidad Complutense de Madrid
melani.penna@edu.ucm.es

Profesora de la UCM desde 2008. Líneas de investigación: Pedagogías feministas y queers. Educación sexual. Diversidad LGBTIQ.

<https://orcid.org/0000-0002-8211-8664>

Mercedes Sánchez Sáinz

Universidad Complutense de Madrid
mercesan@edu.ucm.es

Profesora de la UCM desde 1999. Líneas de investigación: equidad e inclusión educativas y pedagogías transgresoras.

<https://orcid.org/0000-0002-7547-4724>

Sobre los Editores

Carmen Rodríguez-Martínez

Universidad de Málaga

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

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 121

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

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