

archivos analíticos de
políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 30 Número 120

9 de agosto 2022

ISSN 1068-2341

**En Busca de una Educación Pública Justa: Un Estudio de
Casos sobre la Equidad en la Educación Secundaria de la
Comunidad Autónoma de Canarias¹**

*Javier Marrero-Acosta
José Diego Santos Vega
Juan José Sosa Alonso*



Ana Vega Navarro

Universidad de La Laguna - Grupo de Investigación Poder, Saberes y Subjetividad en
Educación (POSASUe)
España

Citación: Marrero-Acosta, J., Santos Vega, J. D., Sosa Alonso, J. J., & Vega Navarro, A. (2022). En busca de una educación pública justa: Un estudio de casos sobre la equidad en la educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(120). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6886> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas Educativas y Equidad*, editado por Carmen Rodríguez-Martínez, Javier Marrero-Acosta y Diego Martín-Alonso.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación Nuevas Políticas Educativas y su impacto en la equidad: Gestión de las escuelas y desarrollo (NUPE), con la referencia PGC2018-095238-B-I00, correspondiente a la convocatoria 2018 de la Agencia Estatal de Investigación Proyectos de I+D de Generación de Conocimiento.

Resumen: Vivimos en un mundo lleno de ideas en conflicto y contradicción. Una de ellas es la de la educación justa. ¿Qué hace justa a la educación pública? Una primera respuesta sería aquella que hace posible el acceso igualitario a un bien público. Esto es, la igual posibilidad de acceder a una ética compartida para la vida buena. Y es aquí donde surge el debate en torno a la equidad en educación. Un debate que nosotros vamos a esbozar en la primera parte de este artículo, en la que nos inspiramos en propuestas de autores y autoras como Rawls, Bolívar, Fraser o Nussbaum por citar solo a unos pocos. Son estos conceptos los que sirven de base para nuestro modelo de investigación. En una segunda parte, recogemos, a modo de ejemplo, un caso de estudio de nuestro grupo, un instituto de educación secundaria (IES) ubicado en la isla de Tenerife, en el que analizamos cómo el centro educativo articula y desarrolla formas de equidad influenciadas por y adaptadas al contexto. Finalmente, y como conclusión provisional, destacamos aquellos aspectos de la vida de los centros tales como, los cambios en las políticas y legislación educativa, la implicación del profesorado, los resultados educativos y el abandono escolar, la forma de relacionarse con el contexto, que estarían evidenciando las dificultades para una educación secundaria pública más justa.

Palabras clave: equidad; educación secundaria; políticas educativas; justicia en educación

In search of a fair public education: A case study on equity in secondary education in the Autonomous Community of the Canary Islands

Abstract: We live in a world full of conflicting and contradictory ideas. One of them is the idea of fair education. What makes public education fair? A first answer would be that which makes possible equal access to a public good, that is, the equal possibility of access to a shared ethic for the good life. And it is here that the debate on equity in education arises, which we outline in the first part of this article, giving voice to the proposals of authors such as Rawls, Bolívar, Fraser, and Nussbaum, whose concepts serve as the basis for our research model. In a second part, we present a case study of our group, a secondary school (IES) located on the island of Tenerife, and analyze how the school articulates and develops forms of equity influenced by and adapted to the context. Finally, as a provisional conclusion, we highlight contextual aspects, such as changes in educational policies and legislation, teacher involvement, educational results and school dropout rates, that present challenges for a more fair public secondary education.

Key words: equity; secondary education; education policy; justice in education

Em busca de uma educação pública justa: Um estudo de caso sobre equidade no ensino secundário na Comunidade Autónoma das Ilhas Canárias

Resumo: Vivemos num mundo cheio de ideias conflituosas e contraditórias. Uma delas é a da educação justa. O que torna a educação pública justa? Uma primeira resposta seria aquela que torna possível a igualdade de acesso a um bem público. Ou seja, igual acesso a uma ética partilhada para a boa vida. E é aqui que surge o debate sobre a equidade na educação. Um debate que delinaremos na primeira parte deste artigo, no qual nos basearemos nas propostas de autores como Rawls, Bolívar, Fraser e Nussbaum, para citar apenas alguns. São estes conceitos que servem de base ao nosso modelo de investigação. Na segunda parte do documento, tomamos como exemplo um estudo de caso do nosso grupo, uma escola secundária (IES) localizada na ilha de Tenerife, na qual analisamos como o centro educativo se articula e desenvolve formas de equidade influenciadas e adaptadas ao contexto. Finalmente, e como conclusão provisória, destacamos os aspectos da vida escolar, tais como mudanças nas políticas e legislação educativa, envolvimento dos professores, resultados educativos e taxas de abandono escolar, e a forma de se relacionar com o contexto, que são provas das dificuldades para um ensino secundário público mais justo.

Palavras-chave: equidade; ensino secundário; política de educação; política de educação; justiça na educação

El Problema de la Justicia y la Condición Humana

Vivimos en un mundo lleno de ideas en conflicto y contradicción. Una de ellas es la de la educación justa. ¿Qué hace justa a la educación pública? Una primera respuesta sería el acceso en condiciones de igualdad a un bien público. Esto es, la posibilidad de acceder a una educación buena y justa para todas y todos. Y es aquí donde surge el debate en torno a la equidad en educación. Un concepto tan controvertido como polisémico.

No somos solo primates bípedos. Lo que nos diferencia de otros simios (Cela Conde & Ayala, 2021), es, entre otras, nuestra capacidad de dispersión (desplazamiento), de amor y amistad, de mentira y engaño, de cultura, nuestro cerebro, el lenguaje, la capacidad de generar ciencia, la estética, la moral y la espiritualidad. Todos estos aspectos, son la fuente de nuestra subjetivación, y por consiguiente, de nuestra diversidad como humanos que se sustenta en el reconocimiento y la reformulación (Sennett, 2012).

Lo cierto es que nuestra condición humana (Arendt, 2009), en tanto que acción, conlleva el desarrollo de la capacidad que le es más propia: la capacidad de ser libre. Una capacidad que dependerá, entre otras, de la confluencia e interacción entre lo social y lo privado. Entre la necesidad y la libertad. Y es en el marco de la interacción social en donde, casi inexorablemente, aparece la idea de la justicia como elemento esencial para la regulación de la vida en común.

Nancy Fraser (2008) sostiene que ha desaparecido el acuerdo sobre cuál era la materia de la justicia, es decir, el *qué* de la justicia. Hasta hace bien poco, se concebía que las reivindicaciones viables en una sociedad moderna eran exclusivamente las referidas en términos distributivos (Cohen, 1993; Dworkin, 1977, 1985; Nozick, 1988; M. Nussbaum & Sen, 1993; Rawls, 1995; Sen, 2010; Walzer, 1983). Vista así, la justicia consiste en un reparto justo o en la asignación de bienes divisibles, normalmente considerados recursos económicos. Pero ahora, en contextos anormales también el reconocimiento legal y cultural por parte de mujeres y minorías étnicas se ha convertido en reclamaciones de justicia relevantes y atendibles por parte de las sociedades. Las reivindicaciones que los individuos o grupos sociales realizan para lograr el reconocimiento recíproco que cumplan con el conjunto de promesas normativas que se han formado institucionalmente en la sociedad². Cualquier individuo o grupo debe estar reconocido en el ámbito del amor, en el jurídico y en el ámbito socio-institucional, de tal manera que logre gracias al reconocimiento dado por los demás una relación consigo mismo de autoconfianza, de autorrespeto y de estima social al contribuir a la realización de los valores sociales. Así, el origen de los conflictos sociales surge cuando aparece alguna forma de menosprecio a estas esferas donde se produce el reconocimiento recíproco (Fraser & Honneth, 1999; Honneth, 1997).

Así, cartografiar lo que ocurre en la escuela es importante debido a que es uno de los lugares de constitución del sujeto moral, todavía hoy. Aunque no de manera exclusiva, por supuesto, en la escuela se discute el qué de la justicia, encontrando diferentes reivindicaciones: ¿cuánta distribución es necesaria y de acuerdo a qué principio de justicia distributiva?, ¿qué tipos de diferencias merecen reconocimiento público y de qué manera? La escuela debe proveer una buena distribución de las posibilidades (igualdad de oportunidades) a todos los individuos para que cada uno pueda desarrollar

² Honneth emprende una reformulación de los modos de reconocimiento haciendo que transiten de un fundamento antropológico a un fundamento institucional, posibilitando un análisis concreto de las instituciones comparándolas con las promesas normativas que las impulsó, como la institución escolar (Rebelo Martins et al., 2017).

sus capacidades y méritos, que serán desiguales, pero el papel de la educación no debe quedarse en este punto bajo el criterio del reconocimiento. Las desigualdades escolares no deberían generar desigualdades económicas y sociales tan grandes que hagan imposible un reconocimiento logrado. Cuando la escuela da como resultado el reconocimiento de todos y todas, puede decirse que las desigualdades escolares, producto del mérito y esfuerzo individual, son justas (Dubet, 2005).

En este sentido, la escuela es un foco institucional por el cual los individuos acceden a las posiciones que sustentan las virtudes éticas en las que creemos. Si existe una imposibilidad de encarnar plenamente estas posiciones y virtudes éticas para muchos individuos, estamos cometiendo importantes injusticias. Frente a una visión meritocrática, de ganadores y vencidos, donde el motivo de la victoria -que justifica el desigual reparto de las posiciones laborales- se encuentra en el interior de los ganadores, capaces de sostenerse desde dentro, podemos atender al reconocimiento recíproco que permite comprender que una identidad lograda depende, en todo caso, de los otros, del afuera, del conjunto más o menos denso de soportes sociales más o menos legítimos a que acceden los individuos (Martuccelli, 2007, 2013). Son esos soportes los que permiten que algunos, a veces con evidente mala fe, se piensen sustentándose desde dentro, mientras otros, por la ausencia o la escasa legitimidad de sus soportes, son percibidos y se autoperciben como sustentados desde fuera, algo que frecuentemente se relaciona con sentimientos de vergüenza (Ahmed, 2019; Berlant, 2020).

Hasta aquí, el qué de la justicia queda definido por las dimensiones de la distribución y del reconocimiento. Fraser (2008) añade otra dimensión que debe atenderse para que una sociedad sea justa: la dimensión política de la representación. Se establece como principio normativo la participación paritaria, es decir, como pares en el conjunto de la vida social. Para ello, se hace imprescindible eliminar los obstáculos institucionalizados que impiden una participación plena: en estructuras económicas que niegan recursos que son necesarios para una plena interacción con los demás; en jerarquías institucionalizadas de valor cultural que niegan las relaciones adecuadas que permitan desarrollar una posición y una identidad lograda; y también en reglas de decisión que estructuran las confrontaciones negando la igualdad de voz y voto en la adopción democrática de decisiones públicas. Cada dimensión es autónoma e irreductible, aunque sí guarden entre ellas diferentes grados de entrelazamiento e incluso de jerarquización, pero siempre dependerá de la validación empírica, nunca teórica.

Esta nueva dimensión política supone un cambio importante porque implica un debate sobre la justicia de segundo nivel, relacionado ya con el marco adecuado dentro del cual han de tomarse en consideración los problemas de justicia de primer orden relativos al qué. Ahora aparecen las preguntas por el quién y por el cómo de la justicia. En cuanto al *quién*, su importancia reside en que considera cuál es el escenario en donde se despliegan las luchas por el reconocimiento y por la distribución, debido a que establece criterios de pertenencia social que marcan quiénes cuentan como miembros y como no miembros de la comunidad política. De ese modo, existen reglas de decisiones que niegan a determinadas personas la posibilidad de participar en paridad en la interacción social, formando parte de las deliberaciones que ordenan la vida social. Pueden distinguirse dos niveles diferentes de representación fallida. El primero es denominado representación fallida *político-ordinaria*, y con él se trata de aludir a los problemas que se generan en el funcionamiento cotidiano de la política, de los que habitualmente se encargan de estudiar la ciencia política (sistema político, sistema electoral, etc.)³.

³ Aquí se incluirían los problemas de representación que sufren individuos o grupos que ya estaban incluidos en la comunidad política, que se intentan solucionar estableciendo nuevos derechos relacionados con el género y la sexualidad (Young, 2000), la multiculturalidad (Benhabib, 2005; Kymlicka, 1995) o, para España, los diferentes formatos institucionales pensados para encajar nacionalismos español y periféricos.

Y el segundo nivel de representación política fallida se refiere a la injusta delimitación del marco, es decir, la injusticia hace aparición cuando las fronteras de la comunidad política han sido trazadas de modo que alguien -individuos y/o grupos- queda excluido de la posibilidad de participar en las confrontaciones sobre la justicia en las que podría sentirse o se siente concernido; algo que toma hoy relevancia en asuntos globales, como cambio climático, las crisis financieras e inmobiliarias, la desindustrialización y deslocalización, etc. El metanivel del marco es vehículo de reproducción de injusticias y violencias al restringir el número de personas que pueden reivindicar la distribución de recursos y el desarrollo de una identidad lograda, así como las posibilidades de que se tomen decisiones democráticas a nivel transnacional, suponiendo la muerte política del resto, a los que solo se le puede prestar ayuda en forma de caridad.

Entonces, ¿cómo determinar el quién? Descartada la apelación a criterios de pertenencia política, como la ciudadanía o la nacionalidad, Fraser (2008, 120 y ss.) opta por el “*principio de todos los sujetos a*”, por el que aquellos que estén involucrados en una estructura de gobernación, se considerarán en posición moral de ser sujetos de justicia en todo lo que esté relacionado con tal estructura, teniendo en cuenta que “sujeto a” no significa lo mismo que miembros oficialmente acreditados de la estructura en cuestión. Este principio normativo nos conduce a la pregunta por el *cómo*, por la manera en que debe determinarse la gramática pertinente para reflexionar sobre la justicia, o cuáles son los criterios o los procedimientos de decisión con los que deben resolverse las disputas sobre el qué y el quién(es) de la justicia. Se vuelve discutible cualquier pretensión cientificista, propia de los “tecnócratas de la justicia”, que sugiera que las decisiones sobre el marco que define el quién y el qué deberían ser determinadas por la ciencia social. En cambio, las disputas sobre el marco adecuado deben tratarse dialógicamente para que la resolución requiera de una discusión pública incluyente que aplique el principio de todos los sujetos a las disputas sobre el quién y el qué.

En una escuela justa, por tanto, no sólo debe discutirse qué bienes deben repartirse o qué reconocimiento es necesario para alcanzar una identidad suficientemente lograda, sino también cuánta participación se requiere en la toma de decisiones. Si la respuesta es todos aquellos que estén sujetos a su estructura, debe ampliarse quiénes son tenidos en cuenta, qué medimos y valoramos, y cómo decidimos ese quiénes y ese qué arbitrando medidas e instituciones democráticas que lo permitan, concediendo presunción de inteligibilidad y potencial de validez a las nuevas demandas, así como eliminando la producción de ignorancia y opacidad que caracteriza a las instituciones, especialmente las educativas (Bourdieu, 2017; Bourdieu & Passeron, 2003), grandes generadoras “injusticias epistémicas” (Broncano, 2019, 2020). Cualquier sujeto es capaz de realizar reivindicaciones de justicia apelando a diferentes principios de justicia que la haga inteligible, de modo que debemos atender a los actores mientras las realizan e intentan materializarlas, como sostiene (Boltanski, 2000). Los actores en situación intentan justificar sus actuaciones apelando a principios de justicia que ordenen las situaciones en las que interactúan. Pero esos mismos actores pueden revisar sus preferencias iniciales y moldearlas cuando constituyen un colectivo que explicita, denuncia y resiste esas situaciones injustas, aunque conlleve enormes esfuerzos y dificultades (Boltanski, 2014).

Hacia un Modelo de Justicia en la Institución Educativa

El análisis anterior, centrado fundamentalmente en Fraser, nos permite abordar la cuestión de la justicia en la educación con otra mirada, puesto que se ha venido tratando, de manera mayoritaria, desde la perspectiva de la justicia distributiva (Bolívar, 2005).

En la actualidad, la perspectiva dominante en las sociedades occidentales, en relación al problema de la justicia distributiva en la educación quedaría resuelta, atendiendo a las leyes del

mercado: más y mejor educación para quien se la pueda pagar o para quienes, por sus capacidades y talentos, se la puedan conseguir y lo único que hay que hacer es garantizar una “educación mínima” para el resto (educación básica universal, currículos mínimos inclusivos, políticas de compensación y de discriminación positiva).

Desde la perspectiva de la justicia distributiva, la cuestión es simple. A partir de la instauración de la escuela moderna, esta se convierte en una palanca de promoción social; en un camino a condiciones sociales en las que las posibilidades de acceso al reparto de bienes económicos, se hace más beneficioso, más fácil o más “retributivo”. En esta idea va implícito que también se persigue el desarrollo humano y las capacidades básicas que permiten desarrollar adecuadamente el rol de ciudadanía, condición sin la cual no podría accederse a la plena inclusión social (Connell, 1997; Guarro, 2002, 2007; Torres Santomé, 2012). Transitar ese camino con éxito implica, por tanto, estar en situación (en mejor situación) de poder integrarse socialmente y desarrollar plenamente una vida ciudadana. Sea como sea, de lo que se trata es de evitar que la desigualdad de origen se cambie por “exclusión” social como consecuencia de la experiencia de lo escolar; o, mejor dicho, que la desigualdad de origen, como consecuencia de la experiencia escolar, no pase a ser exclusión social, sino promoción e inclusión social.

Los sociólogos de la educación ya han confirmado que este camino, el escolar, suele reproducir las desigualdades de origen (Cabrera et al., 2011). El reto sería, por tanto, un modelo escolar que contribuyese a paliar las desigualdades de origen. En la medida en que ello se lograra, podríamos decir que el sistema escolar se vuelve más “justo”, socialmente hablando, desde el punto de vista de la justicia distributiva.

Sin embargo, los conceptos y teorías derivados de la justicia distributiva y, en particular, de una de sus palancas o herramientas principales, la equidad, nada nos dicen acerca de cómo debe ser la educación justa. ¿Qué significa realmente buscar la equidad en educación? ¿Qué significa una justicia distributiva en términos de educación? ¿Cuál es el bien o valor a “distribuir”? Alguien podría decir que es la educación... pero, ¿qué es la educación? ¿Es un bien “distribuable”? En realidad, cuando se hace un planteamiento de este tipo, vinculado a las teorías de la justicia distributiva, lo que se hace es buscar un referente indirecto: la posibilidad de acceso a los bienes económicos y materiales disponibles, a los que, supuestamente, los efectos de la educación escolar darían acceso.

La hipótesis sería la siguiente: si, como consecuencia del paso por el sistema educativo escolar, el acceso observado al “bienestar” (promoción social) cambia a mejor, con respecto al esperado, en función de las condiciones de origen de la persona, deberíamos inferir que el sistema educativo ha hecho un efecto equilibrador (redistributivo) y, por tanto, es más *equitativo*⁴.

Plantearse el problema de la equidad en educación es, en realidad, un atajo mental. La equidad es sólo una de las respuestas que se ha ofrecido al verdadero problema de fondo: la igualdad (o desigualdad) y la justicia en y ante la educación. En particular, ante la educación escolar. La cuestión esencial, por tanto, es la justicia en educación o, más concretamente, cómo conseguir, frente a la existencia inevitable de desigualdades, un sistema educativo “justo”.

Se han ofrecido múltiples respuestas o aproximaciones a la justicia y el problema de la desigualdad en relación con la educación (Bolívar, 2005). Y, aunque algunas nos parecen especialmente interesantes por su relación directa con lo educativo y el contexto canario, como la de Cabrera y otros (2011), sin embargo, todas ellas nos parece que pecan del mismo problema: dejan sin explicar cómo debe afrontarse el problema desde una perspectiva netamente educativa: ¿cómo puede plantearse una educación que sea mínimamente justa? (más allá de la “compensación” o de la “discriminación positiva”).

⁴ Que no deja de ser una forma alternativa de aludir a la igualdad de oportunidades “democrática”, si aceptamos la acotación que hace Rawls (1995).

Las vinculaciones entre una determinada forma de hacer la educación y las ideas de justicia aparecen recogidas en Rawls, cuando describe, entre otros, el “sentido de la justicia” (Rawls, 1995) o en Walzer (1983), cuando enfatiza la necesidad de autonomía de lo escolar como requisito para la independencia de la esfera de distribución de la educación, en una situación de igualdad compleja.

Lo escolar es, por tanto, sólo una de las vías de influencia sobre los procesos formativos de las personas (y, posiblemente, ni siquiera la más importante). En este sentido, la medida de la “justicia escolar”, por medio del efecto indirecto de la misma, observando el grado en que es capaz de garantizar el acceso a los bienes públicos, no deja de ser una aproximación excesivamente burda y condicionada por numerosos factores y niveles que afectan también a los procesos formativos de las personas. Posiblemente, en esta “distancia” encontremos una explicación a la insatisfacción y, en muchas ocasiones, incapacidad explicativa en la práctica de las teorías funcionalistas relativas a la educación y la justicia distributiva (Benadusi, 2002; Bolívar, 2005; Cabrera Montoya, 2007).

En una línea similar argumenta Sen cuando distingue entre “información amplia de la capacidad” frente a la perspectiva estrecha de la “información sobre las actividades realizadas” y a la inconmensurabilidad que acompaña al juicio sobre el valor de determinadas cosas, entre ellas, el grado de desarrollo de las capacidades (Sen, 2010).

¿Cuál es el verdadero valor que realmente repercute en el individuo y condiciona la igualdad en el acceso a los bienes que, desde esta perspectiva (a nuestro juicio, excesivamente materialista y simplificadora) se consideran el referente de la equidad? No es la educación, de manera directa, ya que esta es una mera influencia, de efecto no automático y, en todo caso, incierto, mediado por los mecanismos internos del sujeto (sujeto no determinado, se autodirige). El verdadero valor que realmente viene a repercutir en el individuo es la formación que la influencia educativa (escolar y no escolar) haya podido dejar en la persona. La justicia que cuenta, por tanto, cuando hablamos de educación, es la *justicia formativa* (McClintock, 2019), una cuestión que abordaremos en otro trabajo.

Con ello se pretende superar la visión economicista que asume que el problema de la justicia en educación consiste esencialmente en la justa distribución de bienes, asumiendo implícitamente que los bienes educativos, como los demás bienes materiales, son finitos y limitados... ¿lo son? ¿Todo se reduce a una concepción de la educación como si fuese un bien de consumo?

Poner el foco de la justicia en la educación, aproximarnos al problema, exige recuperar buena parte del discurso y la teoría pedagógica que se ha perdido. Requiere recordar los principios antropológicos de la formatividad (*bildsamkeit*⁵) y de la exhortación de la autonomía que subyacen a las relaciones educación-formación y que quedaron perfectamente recogidas en toda la tradición de la *Bildung* alemana. Exige, también, poner el análisis del fenómeno en relación a las características y parámetros culturales en el que ese proceso educativo-formativo se desarrolla (Marrero & Sosa, 2020).

Este conjunto de ideas ofrece, desde nuestro punto de vista, un principio fecundo para abordar la cuestión de la justicia en educación (la equidad, la distribución o la igualdad de oportunidades educativas) desde una perspectiva diferente (y complementaria) de la que proporciona el acercamiento tradicional basado en parámetros cuantitativos, partiendo de clasificaciones más o menos discutibles como pueda ser el ISEC (Índice Socioeconómico y Cultural) en relación a los resultados y *outcomes* educativos.

Para nosotros, esta idea se concreta en la necesidad de analizar el tipo y calidad de relaciones educativas que la institución escolar es capaz de poner en práctica.

⁵ Con frecuencia se ha traducido por “maleabilidad” o “educabilidad”, pero preferimos la expresión “formabilidad” que creemos es una traducción más adecuada de la expresión original alemana “Bildsamkeit”. Sugerimos la lectura de Runge y Garcés (2011) para una argumentación más desarrollada.

Relaciones fuertemente determinadas, que no conceden margen a la autodirección del sujeto, con imposición de currículos escolares rígidos y predeterminados, criterios de evaluación estandarizados, liderazgos pedagógicos dentro y fuera de las aulas autoritarios, reducen las posibilidades de una “justicia formativa”. Por el contrario, relaciones escolares que conceden espacio para la decisión del sujeto que se forma en función de sus preferencias y percepciones, que apoya la acción y la autodirección del alumnado, reconociéndose como actor protagonista de su propio desarrollo, con el ejercicio de una interpretación del liderazgo pedagógico (tanto docente como directivo institucional) centrado en el desarrollo de la persona, estarán más orientadas en el camino de la justicia y darán lugar, en nuestra opinión, a sistemas escolares más justos.

De lo que se trataría, por tanto, si lo que se pretende es valorar y considerar el problema de la justicia desde una perspectiva educativa y buscando extraer conclusiones relevantes que orienten la acción pedagógica en el sentido del incremento de la justicia en un contexto determinado, es de sondear este tipo de cuestiones y, además, hacerlo desde la perspectiva y significados de los participantes siguiendo un esquema de razonamiento similar al que indicaran Walzer (1983) o Elster (1994): ¿cómo viven y qué significados otorgan, quiénes se encuentran a nivel local, a la justicia de la institución?

Metodología

La finalidad de esta investigación, desde una perspectiva educativa, propone una mirada a la justicia “desde dentro de la escuela”. No asumimos, sólo, la necesidad de un marco político, legislativo y curricular que ampare una justicia en lo escolar (un marco de justicia social). Además, queremos ver relaciones educativas que “encarnan” y desarrollan los procesos formativos. En función de ello, los objetivos planteados en forma de preguntas de investigación son: ¿qué piensa el alumnado, los docentes, los directivos sobre la equidad en sus respectivos entornos escolares? (objetivo 1) ¿Cómo están percibiendo la equidad y la justicia de sus procesos formativos? (objetivo 2) Todo ello en relación al macro -y meso- contexto que lo condiciona.

A partir de este conjunto de consideraciones, desarrollamos un esquema de análisis de la justicia en los entornos escolares que trata de integrar, conceptualmente, la capacidad redistributiva de la escuela, el reconocimiento del mérito o el derecho a la propia identidad y a la diferencia, que conformaría el marco de justicia social en el que se desarrollaría la labor de la escuela.

El modelo se plantea en una secuencia de aproximaciones sucesivas, que van desde el análisis más general (regulación del sistema educativo), para irse aproximando paulatinamente al análisis de la organización del centro, la interpretación que se hace del currículo y, finalmente, el marco de relaciones pedagógicas que se definen en el aula.

Diseño Estudio de Casos

La investigación trata de ceñirse a un diseño de estudio de caso (Yin, 2015, 2018) centrado sobre un Instituto de Educación Secundaria radicado en la zona metropolitana de la Isla de Tenerife. Se trata de un centro relativamente representativo del conjunto de centros de la isla, aunque, por el carácter idiosincrático del estudio, tampoco se buscaba que fuese representativo.

Hay que destacar que, sobre los acuerdos iniciales de colaboración establecidos con la dirección, a partir de los cuales se nos “abrió” el centro para el desarrollo de la investigación, el proceso ha transcurrido sin una trayectoria (diseño) prefijada. Dadas las características del tema, lo elusivo del mismo y lo difícil de su aprehensión, el equipo investigador tenía claro desde un principio que no tenía demasiado sentido definir un itinerario investigador cerrado, siendo preferible optar por un diseño abierto, en el que los propios datos que se fueran recopilando, fueran marcando el

proceso. De esta manera, el diseño de la investigación es más una descripción de lo realizado que un plan prefijado para la acción (Yin, 2015).

En principio, por tanto, tras presentar los objetivos y pretensiones de la investigación, lo que se hizo fue solicitar acceso a los documentos de planificación pedagógica e institucional del centro y establecer un calendario de entrevistas con representantes de los diferentes sectores del centro.

El trabajo de campo en el centro se vio complementado con un esfuerzo por “poner el caso en su contexto”. Esto es, por ofrecer una perspectiva de las influencias externas que pudieran estar condicionando y determinando el funcionamiento del centro. Este trabajo se desarrolló a dos niveles: a) Recopilación documental de la legislación educativa de la Comunidad Autónoma Canaria, tratando de considerar el marco de la política educativa que “condicionaba” y explicaba buena parte de lo que sucedía en el centro. b) Entrevistas a técnicos, inspectores y altos cargos y políticos de la Administración.

A partir de estas decisiones y planteamientos iniciales, el proceso de investigación continuó siguiendo el desarrollo interactivo y recursivo (Maxwell, 2013) que caracteriza este tipo de procesos de investigación.

Hay que decir que esta apertura de planteamiento, atendiendo a lo que el propio proceso de investigación “iba ofreciendo y pidiendo” resultó absolutamente acertado, puesto que en mitad del proceso se produjo la crisis sanitaria mundial asociada a la COVID-19, lo que supuso tener que reajustar las acciones de investigación previstas.

Instrumentos

Entrevistas a profesorado; entrevistas a alumnado; entrevistas a representantes políticos; entrevistas a personal técnico de la administración; entrevistas a personal de la inspección educativa.

En nuestro modelo, lo que se ha hecho es proponer a las diferentes audiencias (políticos, técnicos y responsables de la administración, dirección de centro profesorado, alumnado y familias) que valoren sobre este conjunto de dimensiones. Evidentemente, cada una de las audiencias con un nivel de información y perspectiva diferente, contribuye, en la perspectiva coral, a definir una perspectiva de conjunto de la situación de la justicia en el caso (IES) que se ha analizado.

Todas las entrevistas se ajustaban a un formato semiestructurado, que recorría los siguientes tópicos de o facetas: experiencia y trayectoria profesional; diseño y aplicación de políticas educativas; influencia de la LOMCE en el cambio de políticas educativas; conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas de gestión escolar; influencia que están teniendo las políticas educativas a partir de la LOMCE en la gestión y planificación de los centros; influencia de las políticas educativas en las prácticas escolares; atención a la diversidad; conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas de formación inicial del profesorado; conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas de formación continua del profesorado; conocimiento y percepción sobre las nuevas políticas en las trayectorias profesionales y carrera docente; mejora de la calidad y equidad en los centros educativos.

Cada uno de estos tópicos se desarrollaba en diálogo con las diferentes audiencias. En cada caso, el equipo investigador (siempre un mínimo de 3 investigadores en cada entrevista) iba desarrollando el guion de temas adaptando tanto el orden y planteamiento como la profundidad y rigor técnico en el tratamiento del contenido, a los diferentes colectivos y a sus reflexiones.

En total se desarrollaron 6 entrevistas en el centro educativo y 8 entrevistas adicionales a personal externo al centro, orientado a conocer su contexto “macro” (ver Tabla 1).

Tabla 1*Entrevistas Realizadas*

Entrevistas a audiencias internas al centro	Entrevistas adicionales a personal externo al centro
Entrevista colectiva a 6 alumnos y alumnas de 1º y 2º de la ESO. Entrevista colectiva a 7 docentes de diferentes especialidades. Entrevista colectiva a 5 madres de alumnos y alumnas del centro. Entrevista individual a la directora del centro. Entrevista individual a la secretaria del centro. Entrevista individual a la Jefa de Estudios del centro.	Entrevista colectiva a 2 miembros del servicio de inspección. 4 entrevistas individuales a 4 personas con experiencia técnica en el ámbito de la administración. 2 entrevistas a representantes políticos

Todas las entrevistas fueron grabadas en formato video, excepto la de una de las técnicas de la administración que se hizo antes del confinamiento, de manera presencial y que se grabó sólo en formato de audio. Todas las grabaciones fueron transcritas para su análisis, codificación y categorización.

Resultados

Hemos recogido en este artículo los principales resultados obtenidos hasta la fecha⁶, organizados en torno a los siguientes aspectos relativos a la equidad: Resultados educativos y tasa de abandono; Autonomía de los centros, gestión y burocracia; Centro privados vs públicos; y Relaciones familia-centro. Este conjunto de indicadores representa, de manera amalgamada y solapada, las tres dimensiones de la justicia que se han presentado previamente –distribución, reconocimiento y participación (Fraser, 2008)–. En esta descripción de los resultados obtenidos se va dando respuesta conjunta a los dos objetivos planteados.

Resultados Educativos y Tasa de Abandono

En general, de la revisión inicial de lo expresado en las diferentes entrevistas mantenidas con profesorado, alumnado y familias, no parece que se destaque un efecto específico o reseñable en lo que atañe a la tasa de abandono, achacable al marco legal educativo vigente. Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la LOMCE, sus posibles efectos, vienen coincidir con el proceso de recuperación económica tras la profundísima crisis económica con la que comenzó la década (y de la cual al LOMCE es también, en parte, una consecuencia) y, en el periodo de desarrollo de las entrevistas, con la crisis social sin precedentes que supuso el estado de confinamiento con motivo de la COVID-19.

En este contexto, los participantes atribuyen las tasas de abandono/permanencia más bien a avatares económicos que a causas derivadas de la ley (problemas de distribución).

⁶ El trabajo de análisis y prospectiva aún no se ha concluido, por lo que estos resultados tienen sólo un carácter preliminar.

No obstante, entre las diferentes afirmaciones que se vierten sobre el actual marco legal, el profesorado ha destacado la idea de que “LOMCE⁷ lo que ha hecho es introducir la empresa en la escuela”. El profesorado percibe una tendencia desigualitaria de la LOMCE y señala que en el futuro es posible que se pueda empezar a percibir un incremento de la brecha social, en función de quien tenga, o no, la capacidad económica y cultural de educar más y mejor a sus hijos.

El personal técnico y el de la inspección educativa sí relacionan de manera directa la LOMCE con un empeoramiento importante de los resultados académicos que se atribuye a un enfoque regresivo en la evaluación en Primaria (la de Secundaria ya se había modificado antes de la LOMCE): “el índice de no promoción en el primer ciclo de primaria, primero a segundo de primaria, se ha duplicado desde el 2013 para acá, y los datos están ahí” [entrevista a personal de inspección].

El profesorado hace, en numerosas ocasiones, valoraciones acerca de la enseñanza bilingüe (CLIL), una de las medidas importantes de la LOMCE para mejorar los resultados y la calidad del sistema. Las valoraciones no son, en general, buenas; no tanto con la idea o necesidad de una educación bilingüe (que se valora y reconoce como necesaria), sino con las formas y formatos con los que se ha implantado (que, además, se ha percibido como algo impuesto). A nuestros efectos, quizá, el resultado más llamativo es que se relaciona este planteamiento de enseñanza bilingüe con la instauración de la desigualdad entre centros y con la idea de segregación (de alumnado, profesorado y centros).

En la misma línea se manifiestan las madres. La cuestión del bilingüismo la ven bien, en general, pero entienden que puede poner las cosas muy complicadas según qué alumnado. Desde luego, para todo el alumnado no lo ven:

a mí personalmente me parece bien, lo que pasa es que para algunos chicos yo lo veo muy difícil, porque si ya les cuesta sacar el curso con nada más el español, cuando añades el inglés me da a mí que es un atraso para ellos, es decir, es un bien para el día de mañana de ellos, pero a la vez hay niños que no son capaces de combinar las dos cosas, me da la sensación. [entrevista a las madres]

Opino lo mismo. Hay niños que lo pasan muy mal porque no lo entienden y claro, dar una asignatura en inglés o francés, se les complica y a lo mejor echan a perder el curso. Depende del niño. [entrevista a las madres]

El profesorado destaca la importancia de las medidas de atención a la diversidad y la existencia de programas de refuerzo, que vienen acompañados de recursos (más profesorado). De resto, la posibilidad de trabajar de una manera más personalizada, menos directiva y atendiendo a la individualidad del alumnado se percibe como una tarea muy difícil porque las ratios masificadas lo impiden:

Hasta que no bajen los ratios es imposible trabajar en la diversidad mientras esas ratios permanezcan en clases de 30 alumnos alumnas vamos a estar haciendo un juntadero de chiquillos, metiéndolos ahí, guardándolo de ocho a dos de la tarde. [entrevista al profesorado]

Lo de las medidas de apoyo, toda esa sopa de letras PMAR⁸, FP básica, Post PMAR vienen a rellenar una cosa que está ahí una realidad, porque el sistema tiene que ser garantista, pero seguimos trabajando con los ratios que estamos trabajando de la

⁷ Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de La Educación (LOMCE).

⁸ Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR).

manera que estamos trabajando, de la forma que estamos trabajando, podemos llamarlo PMAR, podemos llamarlo lo que sea, que vamos a seguir reproduciendo dentro del sistema las mismas carencias [entrevista al profesorado]

Algunos docentes empiezan a percibir como disonante la expresión “atención a la diversidad” y prefieren la de “inclusión” y, en general, la diversidad se percibe como un valor que enriquece, pero complica mucho la gestión del aula. Se alude específicamente a la diversidad de identidades y culturas, sobre todo en los centros de la zona sur.

Las madres también hacen una valoración positiva del PMAR. Se acepta como una medida que ayuda. De sus verbalizaciones se deduce una cierta “confianza ciega” en la escuela, institución en la que se delega, para que ella decida y haga lo que considera más conveniente para sus hijos:

Sí, para mí también, porque mi hijo necesita apoyo para poder subsistir y seguir adelante, o sea, que me parece bien para que pueda tener un apoyo con ustedes y seguir adelante y estudiar qué es lo importante. Con el apoyo de ustedes, que mi hijo se sienta seguro para poder avanzar y sé que están haciendo un gran esfuerzo y que mi hijo pueda seguir su curso en PMAR o en lo que sea en función de su apoyo y sus dificultades [entrevista a las madres]

Sin embargo, el personal técnico y de inspección no percibe los programas de refuerzo como una buena medida, sino como una medida segregadora:

los programas de refuerzo, y sobre todo, que era una demanda del profesorado eso es verdad, pero mal entendido de adelantarnos a segundo, o sea los chicos son segregados, son segregados en segundo o en primero de PMAR, en tercero con segundas de PMAR, y ya POSTPMAR⁹, son medidas que yo creo que han sido más segregadora. [entrevista a personal de inspección]

El personal de inspección y técnico tienen, en general, una visión pesimista de las medidas de atención a la diversidad que se implementan. Se ven como poco efectivas, incluso cuando se disminuye la ratio:

yo por ejemplo tengo un caso este año, en primero de la ESO que se ha implementado lo que se llama un Programa Tránsito, en primero de la ESO, que hay muy pocos... hay solo diez en Canarias, que trabajan los chicos de sexto con docencia compartida en sexto y en primero de la ESO,... y yo lo reflexionaba, un dineral de dinero que se fue en ese proyecto, y los chicos que van a repetir, o sea de los que proponen para repetir, es que son los mismos.

En otro momento, se dice,

Está fallando todo lo que es metodología de enseñanza y de formación del profesorado, pero yo creo que en secundaria se han tomado rápidamente sin formar al profesorado, en todos estos programas, que a lo mejor se ha invertido mucho dinero pero yo no sé si está teniendo realmente éxito y, bueno, para la equidad no ha contribuido mucho, porque son programas un poco segregadores. [entrevista a personal de inspección]

⁹ Medida exclusiva de Canarias que consiste en prolongar la atención al alumnado procedente del PMAR en un año más en cuarto de la ESO.

En este sentido, las madres perciben que no se tiene suficientemente en cuenta al alumnado con más dificultades y más vulnerable. Que los recursos suelen llegar tarde. Se identifican los problemas cuando ya han pasado años... Interpelados por si conocen de algún caso de que se haya ofrecido algún tipo de ayuda o apoyo a alumnado vulnerable, sólo una madre dijo conocer de un caso en que se había proporcionado un audífono a una alumna sorda.

La opción de trabajar mediante un currículum integrado, a través de proyectos que impliquen al alumnado y a la comunidad se ve, por parte del profesorado, como una fórmula que mejoraría mucho los resultados escolares, la motivación y la convivencia. Sin embargo, se percibe como un imposible porque los tiempos y los espacios de coordinación que ello exigiría no están disponibles.

Se destaca que la persistencia en modelos metodológicos basados en la transmisión, la repetición, la rutina y la memorización están desfasados, generan problemas escolares e incrementan las desigualdades:

[...] ¿y qué ocurre? pues ocurre por lo que estamos teniendo actualmente, eso influye también en más desigualdades porque hay chavales que vienen de su casa mentalizados, en su casa le han impuesto sí o sí la formación y hay otros chavales que no se la imponen, por lo tanto generamos más amplitud en esas desigualdades, incido en [la necesidad] del cambio de sistema el cambio de organización del propio centro educativo. [entrevista al profesorado]

El profesorado alude en reiteradas ocasiones al problema de la evaluación, a las incertidumbres y presiones con las que se enfrentan en su desarrollo. En parte, motivadas por una regulación muy exhaustiva que, a través de criterios, estándares, rúbricas, etc. establece una miríada de micro referentes, que carecen de sentido con un planteamiento de enseñanza más integrado (que sería mucho más propio de esta etapa educativa y permitiría, además una interpretación más flexible del currículo).

Se critica también la distancia que se observa entre los declaratorios oficiales (evaluación continua, formativa y personalizada) y la obligación de acabar reduciendo el proceso evaluador a una calificación numérica que nada aporta, en términos educativos, pero que distancia y segrega al alumnado.

Y, por otra parte, por las consecuencias que se derivan del proceso de evaluación (repetición, promoción de curso o “asignación” a las diversas “trayectorias” que ofrece el sistema) que el profesorado vive con enorme sentido de trascendencia y responsabilidad, pero con escasa o nula capacidad de adaptar y flexibilizar las decisiones según los casos.

La siguiente frase de uno de los profesores entrevistados resume el planteamiento:

La LOMCE es una ley muy problemática [...] pero claro yo creo que va a ser más justa cuando menos designativos seamos...¿Cuánto dinero tiene en el banco? Un millón o mil euros ¿Qué tienes en matemáticas un uno o un diez? Yo prefiero hablar de otro tipo de valores y la educación está para eso. [entrevista profesorado]

Autonomía de los Centros, Gestión y Burocracia

Sobre estas cuestiones las familias y el alumnado prácticamente no aportan informaciones relevantes. Sin embargo, el profesorado dice percibir un exceso de demandas burocráticas, muchas veces carentes de sentido (desde la perspectiva del profesorado) y sin que tengan un feedback relativo a ese esfuerzo...se describe o percibe como un “porque sí, sin saber para qué”:

la burocracia [...] es un trabajo sobreañadido que, muchas veces, yo, personalmente, no le encuentro un sentido, porque tampoco tiene un feedback real de lo que estás haciendo sirva realmente para algo Si no tienes la sensación, muchas veces, de estar rellenando documentos, por rellenar, que se van a archivar y pueden estar allí 500

años dentro del instituto, que no va a pasar nada, con lo cual es, un poco en ese aspecto, desde mi percepción un trabajo en vano. [entrevista al profesorado]

Se nombra con frecuencia, en las entrevistas con el profesorado, la influencia de determinadas iniciativas muy locales, como puede ser el programa ProIDEAC¹⁰ o la incorporación de las denominadas “Rúbricas”¹¹ como referente complementario en la docencia, pero que, al mismo tiempo, su sobreabundancia aturde y desorienta:

pero también no veo claro un sentido desde la administración de qué guías o qué pautas hay que seguir, por un lado tenemos el ProIDEAC, por otro lado, es que cada año van saliendo cosas nuevas que no sabes cómo adaptarlas. Si las tienes que meter durante el curso -el inspector comentó una cosa, lo tienes que añadir no lo tienes que añadir-, siempre tienes miedo, aunque, bueno, miedo o preocupación de que, si hay una reclamación, tu programación didáctica esté bien para que pueda atender a esa reclamación. [entrevista al profesorado]

Por otro lado, los cambios frecuentes de leyes se citan también en diferentes momentos apuntando a que provocan desorientación e incrementan la burocracia, de manera artificial. El profesorado percibe los cambios como meramente retóricos, no percibe cambios en el funcionamiento y el “fondo”: “cambiar nombres a lo que ya se viene haciendo” que obligan a rehacer documentos y cambios “sobre el papel”, pero que luego nada cambia y los problemas persisten o se agudizan [entrevista al profesorado].

Por ejemplo, en general, el profesorado entrevistado concede escasa trascendencia a la existencia de los estándares educativos (un elemento que restringe, mucho, la autonomía del profesorado) por la vía de que, simplemente, se ha quedado en un mero ejercicio de cumplimentación burocrática de documentos que suelen apartarse bastante de las prácticas. En opinión del profesorado, así como del personal de inspección y técnico, sí ha resultado muy perjudicial, sin embargo, el efecto que ha provocado la introducción de criterios de promoción y permanencia (de la LOMCE) muy rígidos, vinculados a las asignaturas de Matemáticas y Lengua Española, lo cual implica una merma de justicia según Walzer (1983).

Se denuncia también una tendencia creciente, y que se valora positivamente, al trabajo en equipo del profesorado, pero que luego no se sustenta con las pautas de organización de los centros (creando tiempos y espacios para hacerlo) ni con la inestabilidad de los claustros (es difícil encajar en dinámicas de trabajo en equipo cuando se acaba de llegar a un centro...o cuando se te interrumpe por traslado).

Se alude a la dependencia para con la administración y el “miedo” a la inspección: el inspector, pues a mí me gustaría que tener un compañero, más una persona que me ayudara y no que viniera a sancionar, a fiscalizar y a ponerme la pata arriba, como dicen los canarios, es decir, no ¡que viene el coco! ¿sabes?, el hombre del saco al centro. No me parece justo. Yo creo que si las personas lo estamos

¹⁰ Programa en favor de la Integración del Diseño y Evaluación de los Aprendizajes Competenciales (ProIDEAC), una propuesta educativa asumida institucionalmente por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/proideac/que-es-proideac/index.html>)

¹¹ Las Rúbricas de Evaluación representan una iniciativa institucional de las Consejerías de Educación del Gobierno de Canarias que pretende armonizar la evaluación de los aprendizajes competenciales en la enseñanza obligatoria (<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/rubricas/>)

haciendo de buena voluntad, aun estando equivocado haciendo las cosas mal, si se nos dice ¡pues mira esto no va así va de esta manera!, con tranquilidad, todos progresamos. [entrevista al profesorado]

Se alega también desmotivación del profesorado, asociada a una percepción de que han cambiado las reglas (algo para lo que quizá no estaban preparados) y a que perciben poco apoyo social:

nosotros como profesores, en muchas ocasiones, hemos perdido la motivación. Encuentro, también, que muchos de nosotros, o por lo menos a mí me parece, pensábamos que la formación la tenía que dar como a mí me la habían dado, como la antigua escuela, en el sentido de un poquito más de autoridad... no podía abrir la boca. Pero esto ha cambiado, porque el sistema, la sociedad ha cambiado. Somos más permisivos con todo lo que hacemos en la calle. Somos más permisivos con lo que hacemos en casa, y, por lo tanto, lo llevamos al ámbito escolar. [...] Entonces, nuestra motivación, y la de ellos, es menor. [entrevista al profesorado]

En general, como resultado de la entrevista mantenida con el profesorado, las emociones y sensaciones que principalmente se perciben en el colectivo son las de desmotivación, vulnerabilidad, desconfianza, inseguridad y desorientación, asociados a cuestiones como: a) percepción de una cierta involución, en términos de disciplina y respeto en el aula para con el docente; b) la idea de que se ha trasladado buena parte de las responsabilidades educativas de la familia a los centros y al profesorado, pero que el sistema no ha “apoyado” o apoya lo suficiente al profesorado para poder asumir estas labores: “el problema es que cuando intentamos educar nos encontramos también con barreras o límites que nos han propuesto la propia institución...”; c) una percepción de falta de motivación en el alumnado, de falta de interés... como si se le diera ahora menos importancia al estudio y a lo escolar:

[...] por otro lado, también nos encontramos con la situación de que, en cierta forma, siempre nos sentimos acorralados, porque si intervenimos, tarde o temprano, tenemos la sensación de que alguien nos va a decir algo, que va a ser contraproducente para nosotros mismos y para nuestro propio trabajo [entrevista al profesorado].

[...] el profesor es un grupo más, que no tiene digamos seguridad en su trabajo, ni por parte de la Consejería, ni mucho menos de las leyes educativas donde cada vez vamos perdiendo menos peso. [entrevista al profesorado]

También, la sensación de que socialmente no se valora el trabajo docente:

pero creo que, desde fuera de nuestro ámbito, no se considera que trabajamos mucho. Se considera que somos unos privilegiados, que tenemos mucho tiempo libre y que simplemente tenemos que aguantar a los chavales en el centro y hacer poco más; y ponemos las notas como queremos. [entrevista al profesorado]

Centro Privados vs Públicos

Con respecto a la doble red de centros, el profesorado entrevistado percibe como injusto el que parte de los recursos públicos se destinen a centros de titularidad privada que, pese a lo que se diga, en su opinión no son de libre acceso para todo el alumnado. Para el profesorado entrevistado esta circunstancia es una fuente importante de desigualdades dentro del sistema.

Las madres participantes no ven diferencias entre la pública y la privada. No tienen quejas de la pública...consideran que el éxito escolar, el rendimiento, depende más del alumnado que del centro en que estudie. Perciben, eso sí, que en el centro público se ayuda y apoya más al alumnado:

Yo tengo la experiencia de que mis hijas estuvieron cuatro años en el concertado y ahora están en públicos y yo estoy encantada con el público. El que quiere estudiar estudiará. También es verdad que para ayudar y ponerse con los niños y darles un poco de ayuda es mejor el público, yo estoy encantada con el público. Puede ser que el concertado tenga un poco más de nivel, pero el público está muy bien y al final si son buenos estudiantes van a ir bien.

[...] a mí me dijeron que a mi hija pequeña la quitaran del concertado y la llevara al público y que a la mayor, que era muy buena estudiante la dejara. Aunque tenga dinero público yo sí que creo que hay diferencias” [entrevista a las madres].

En general, las familias no están de acuerdo con la doble red de centros públicos y concertados. Opinan que todos deberían ser públicos. Quien quiera una educación privada, que se la financien ellos:

[...] todos deberían de ser públicos, porque los que sí tienen pueden llevar a un niño a un centro privado y los otros no. Deberían de ser pagos desde el bolsillo de ellos. [entrevista a las madres]

Relaciones Familia-Centro

El profesorado describe que hay cierta desconfianza en la relación, por ambas partes...profesorado que prefiere dejar al margen a las familias, y familias que manifiestan cierta hostilidad natural contra la escuela...en parte porque en su momento no los trató bien:

a ellos no les fue bien en su época de estudios, no le fue bien y siguen como un poco enfadado con el cole, hay padres que se han metido por ahí para entrar para armar espectáculo, un escándalo. [entrevista al profesorado]

El profesorado alude al contacto social y familiar como una variable importante en este IES en concreto. Las madres entrevistadas coinciden en declarar una percepción positiva y constructiva de sus relaciones con el centro, pero sí que perciben un cambio de la Ed. Primaria al Instituto que describen como que en el IES se participa menos porque hay menos oportunidades en las que poder participar:

En el instituto, poca cosa, cuando están en infantil sabes que siempre hacían más cosas, como el Día de Canarias, fiestas y participábamos más. En el instituto se participa menos.

Pienso igual, no es participativo, es algo que si los padres son necesarios en algún momento, pues vamos, pero no es participativo. [entrevista a las madres]

Conclusiones

La LOMCE, aprobada por el Partido Popular en el año 2013, supuso un ajuste estructural del Sistema Educativo Español, con la introducción de algunos cambios estructurales (la desaparición del ciclo en la Ed. Primaria, la reorganización de la Etapa Secundaria Obligatoria con la introducción de los Itinerarios a partir de 3º de la ESO o la anticipación de la salida del alumnado a recién creada Formación Profesional Básica) y curriculares importantes (sustitución de materias por asignaturas en la ESO, redefinición de las competencias, introducción de los estándares educativos o

nuevos criterios para la decisión de promoción en base a rendimiento en materias como Lengua o Matemáticas).

Estos cambios fueron, en opinión de políticos, técnicos e inspectores, poco consensuados, se impusieron, de manera poco dialogada y rompieron algunos consensos. Esto supuso que el principal cambio que se experimenta con la LOMCE fuese, más que estructural, de naturaleza ideológica.

Efectivamente, si se repasa el preámbulo de la Ley Orgánica en Educación (LOE), vigente y a la cual la LOMCE¹² modifica, se observan numerosas coincidencias, fundamentalmente retóricas: ambas focalizan en la necesidad de mejorar la calidad en educación y promocionar el aprendizaje y el talento en el alumnado.

Sin embargo, los planteamientos, los énfasis y los matices son muy diferentes. Simplemente, analizando el primer párrafo de ambos preámbulos, se observa que mientras que la LOE persigue un equilibrio entre el desarrollo individual y la mejora social (“de la educación dependen tanto el bienestar individual como el colectivo”; LOE-Pág. 17518), la LOMCE centra, desde un principio, su interés en el individuo y la promoción de sus talentos individuales (“el alumnado es el centro y razón de ser de la educación”; LOMCE-Pág. 97858). A partir de ahí, las diferencias ideológicas y de planteamiento se multiplican.

Aunque ambas leyes dicen querer promover el aprendizaje y el talento individual, la LOE buscaba hacerlo a través una configuración del conjunto del sistema que atendiese a las necesidades específicas del alumnado con mayores dificultades (enfatisa la idea de atención a la diversidad como principio general que recorre todo el sistema). La LOMCE asume un planteamiento mucho más individualista, centrado en detectar y promocionar el talento individual. Mientras que la LOE habla de un planteamiento inclusivo, la LOMCE ofrece un “abanico progresivo” de alternativas y posibilidades de escolarización (“trayectorias”, según expresa la ley) que, en realidad, definen un modelo segregador y clasificador, basado en los talentos y capacidades individuales (asociado al mérito).

Desde el punto de vista del modelo social que se pretende promover con ambas leyes, las diferencias quedan nuevamente claras con el simple análisis de la frecuencia con que aparecen determinadas expresiones e ideas. Mientras que la LOE pretende enfatizar la inclusión, la equidad, la cohesión social, la ciudadanía democrática o el reconocimiento de las diferencias, como principales otros factores y principios de calidad del sistema. La LOMCE, por su parte, pone su foco en ideas como la competitividad, el mérito educativo, basado en la cultura del esfuerzo, como factor de promoción social y una visión de la calidad y la eficacia restringida a la empleabilidad y la productividad económica y laboral.

Puede afirmarse, por tanto, que mientras que la LOE se alinea mucho más con planteamientos de justicia relacionados con el modelo rawlsiano (en particular, con la idea del principio de diferencia de Rawls), la LOMCE viene a enfatizar mucho más un planteamiento meritocrático, basado en la idea de “justa igualdad de oportunidades”.

Los y las participantes en el estudio han destacado, de manera casi unánime, el carácter regresivo en materia de equidad y justicia social que implicaba la LOMCE. Sin embargo, parte de los efectos negativos de la LOMCE se han podido evitar, en Canarias, gracias a la Ley Canaria de Educación, aprobada en el año 2014. Uno de los políticos entrevistados, describe cómo, en previsión de los efectos negativos que la ley de ámbito nacional pudiera acarrear, se reconvierte un proyecto que ya venía desarrollándose y que estaba bastante avanzado (la Ley Canaria de Educación) en una especie de “parche” que, “a nivel canario y hasta donde las competencias lo permitieran, paliara, en parte, los aspectos más negativos de la nueva ley y preservara el carácter compensador y

¹² Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE).

equitativo del sistema” (destacando, no obstante, la idea de que la ley canaria conserva aún un margen importante por desarrollar, entre ellos, el objetivo de alcanzar el 5% de inversión en educación en la Comunidad Autónoma de Canarias en el 2022).

En numerosas ocasiones a lo largo de las entrevistas, se hace referencia también al desequilibrio de poder que introduce la LOMCE en la gestión de los centros, trasladando poder desde los Consejos Escolares a la figura de las direcciones escolares. Este es un efecto que ha sido señalado por varias de las personas entrevistadas (docentes, personal técnico, representantes políticos e, incluso, quienes han ocupado cargo directivo).

Se ha destacado también la tendencia a la restricción en la autonomía, tanto de los centros como del profesorado, con una creciente presión burocrática que ordena, uniformiza y limita el margen de decisión de centros y profesorado. Todo ello acompañado de una sensación de creciente autoritarismo, vinculado al incremento de las capacidades ejecutivas de las direcciones de los centros. El resultado ha sido una sensación difusa, planteada de diversas maneras por muchos de los entrevistados, en el sentido de ser cada vez más “personal dependiente” y poco autónomo con muchas inseguridades acerca de cómo afrontar su trabajo (en detrimento de la justicia, según Walzer 1983).

A todo ello no es ajeno la sobreabundancia de instrucciones, regulaciones y exigencias (a veces contradictorias entre sí) que el profesorado debe afrontar, en una relación de comunicación unidireccional, que siempre va de la administración al profesorado (pasando por las direcciones) sin que haya ningún tipo de diálogo o feedback.

Esta sensación de “proletarización” progresiva del profesorado (o movimiento de “desempoderamiento”) se combina con el contexto de precariedad económica que hemos vivido y las modificaciones introducidas en los sistemas de contratación de profesorado interino, lo que ha ido confiriendo a la composición de los claustros de los centros de Canarias un carácter cada vez más frágil, desigual y dependiente de la “autoridad”. Uno de los políticos entrevistados -un histórico de la educación en Canarias-, lo asocia con el periodo de gobierno del PSOE, en los años 2011-2012 -por tanto, previo a la propia LOMCE-, por lo que podemos decir que, en realidad, lo que ha ocurrido en Canarias en este sentido es que sobre una “llama” iniciada a principios de la década de 2010, se ha echado el combustible que proporciona la LOMCE.

Se ha destacado el incremento que se ha observado en las posibilidades de asignación arbitraria o a criterio de las direcciones de porcentajes importantes de la plantilla, bien a través de las posibilidades que le asignan programas como el AICLE¹³ (bilingüe) u otros “proyectos” educativos que permiten la reclamación de profesorado vinculado al proyecto.

En este trabajo hemos tomado contacto con la piel de la equidad en la educación secundaria a través de sus actores. De sus impresiones se destila un cierto sabor agri dulce. Por una parte, se ha venido haciendo un esfuerzo importante para actualizar el sistema educativo canario; por otra parte, los destinatarios de ese esfuerzo perciben que los recursos disponibles o no han llegado a tiempo o se han desvanecido antes de tomar tierra. Coincidimos en el diagnóstico: hay que mejorar el sistema público hacia una educación más equitativa, sin embargo, somos débiles a la hora de implementar las mejoras. No basta la supervisión y vigilancia estatales. El objetivo de una sociedad ilustrada es ante todo la autonomía, el autocontrol de sus miembros por medio de la razón moral (Gabriel, 2021), a través de una educación justa.

¹³ Programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Referencias

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Caja Negra.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós Ibérica.
- Benadusi, L. (2002). Equity and education. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In pursuit of equity in education*. Kluwer Academic Publishers.
- Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. GEDISA.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja Negra.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(2), 42–69.
- Boltanski, L. (2000). *El amor y la justicia como competencias*. Amorrortu.
- Boltanski, L. (2014). *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Akal.
- Bourdieu, P. (2017). *La reproducción*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. S. XXI.
- Broncano, F. (2019). *Puntos ciegos. Ignorancia pública y conocimiento privado*. Lengua de Trapo.
- Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. Akal.
- Cabrera, B., Cabrera, L., Pérez, C., & Zamora, B. (2011). La desigualdad legítima de la escuela justa. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 4, 307–335.
- Cabrera Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica : La LOGSE de 1990 frente a La LGE de 1970. *Tempora*, 147–181. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14548>
- Cela Conde, C. J., & Ayala, F. J. (2021). *Humanos, ¿o no?* Alianza Editorial.
- Cohen, G. (1993). Equality of what? On welfare, goods, and capabilities. In M. C. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The quality of life*. Clarendon Press.
- Connell, R. W. (1997). *La justicia curricular*. Morata.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. GEDISA.
- Dworkin, R. (1977). *Taking rights seriously*. Duckworth.
- Dworkin, R. (1985). *A matter of principle*. Harvard University Press.
- Elster, J. (1994). *Justicia local*. GEDISA.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Titivillus-epublicre.
- Fraser, N., & Honneth, A. (1999). *Redistribución o reconocimiento. Un debate político-filosófico*. Morata.
- Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros. Valores universales para el siglo XXI*. Ed. Pasado y Presente.
- Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia: Por un cambio de la cultura escolar*. Octaedro.
- Guarro, A. (2007). Los valores institucionales de una escuela democrática. In A. Bolívar & A. Guarro (Eds.), *Educación y cultura democrática*. Wolters Kluwers España.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Grijalbo Mondadori.
- Kymlicka, W. (1995). *Ciudadanía multicultural*. Paidós.
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, BOE, núm. 238, de 1 de octubre de 2014, páginas 77321 a 77371. <https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2014/07/25/6>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), BOE, núm. 106, de 04/05/2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), BOE, núm. 295, de 10/12/2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Marrero, J., & Sosa, J. J. (2020). Apuntes para una teoría de la formación. *Curriculum*, 33, 15-30. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.02>
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada.
- Martuccelli, D. (2013). Cultura, individuación y escuela. Notas para un estudio de la concreción

- personal. *Tempora*, 15, 9–29.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage.
- McClintock, R. (2019). *Formative justice*. The Reflective Commons-Collaboratory for Liberal Learning.
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (Eds.). (1993). *The quality of urban life*. Clarendon Press.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rebelo Martins, M., Hernández, F., & Herzog, B. (2017). La sociología de la educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 10(1), 80–89. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.1.9451>
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. Basic Books.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research. From start to finish* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6th ed.). Sage.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.

Sobre los Autores

Javier Marrero-Acosta

Universidad de La Laguna

jmarrero@ull.edu.es

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. Miembro Grupo de Investigación “Poder, Saberes y Subjetividad en Educación”.

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

José Diego Santos Vega

Universidad de La Laguna

jdiegosantosvega@gmail.com

Doctorando. Miembro Grupo de Investigación “Poder, Saberes y Subjetividad en Educación”.

<https://orcid.org/0000-0002-6705-5597>

Juan José Sosa Alonso

Universidad de La Laguna

jsosalo@ull.edu.es

Profesor Ayudante-Doctor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. Miembro Grupo de Investigación “Poder, Saberes y Subjetividad en Educación”.

<https://orcid.org/0000-0001-5615-5536>

Ana Vega Navarro

Universidad de La Laguna

amvega@ull.edu.es

Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. Miembro Grupo de Investigación “Poder, Saberes y Subjetividad en Educación”.

<https://orcid.org/0000-0001-9901-0994>

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 120

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/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.