

Atención a la diversidad en un instituto público. El papel de las concepciones en la intervención

Alberto Rico Trigo

Máster en Psicología de la Educación



MÁSTERES
DE LA UAM
2018 - 2019

Facultad de Psicología

TRABAJO FIN DE MÁSTER

“Atención a la diversidad en un instituto público. El papel de las concepciones en la intervención”

“Attention to diversity in a public high school. The role of conceptions in the intervention”

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autor: Alberto Rico Trigo

Tutor/es: Elena Martín Ortega

Curso académico de la defensa: 2018/2019

Índice

Resumen	3
Abstract	3
Introducción	4
Marco teórico	5
La función del sistema educativo	6
La calidad de la educación. Criterios para cumplir los objetivos	7
¿Diversidad o desigualdad?	7
Diversidad/Desigualdad Sexual y de Género (DSG).....	8
Diversidad/Desigualdad socioeconómica.	11
Diversidad/Desigualdad cultural y étnica.	12
Diversidad/Desigualdad funcional.....	14
Conclusiones compartidas.	14
La educación es política	15
Bajando a tierra: del marco general al centro educativo y la gestión del cambio	16
Atención a la diversidad.....	16
Concepciones implícitas.	17
Gestión del cambio.	18
Contextualización	19
Resultados y discusión	23
Análisis de las concepciones del equipo docente	24
Concepciones sobre la diversidad.....	24
Concepciones sobre la atención a la diversidad.....	27
Concepciones sobre el centro.....	32
Elaboración de perfiles agrupados.	32
Devolución de la recogida de datos	33
Resultados de la reunión de devolución.....	33
Discusión acerca de la reunión de devolución.....	35
Valoración de la intervención.....	36
A modo de epílogo	37
Referencias	38
Anexo I. Esquema de la entrevista semiestructurada	42
Anexo II. Esquema de la reunión de devolución al Departamento de Orientación	44
Anexo III. Ejes de análisis con resultados	45

Resumen

La atención a la diversidad es un tema clave en el sistema educativo español actual. A pesar de los esfuerzos volcados en las últimas décadas, aún encontramos que el sistema sigue alimentando desigualdades propias de la sociedad en la que se inserta. Estas desigualdades afectan al aprendizaje y al desarrollo y están relacionadas con las distintas identidades y condiciones sociales de las que todo el mundo formamos parte: género, etnia, clase social, etc. Para generar una educación más inclusiva debemos trabajar desde los departamentos de orientación para liderar cambios. Para ello, la herramienta de las concepciones implícitas puede sernos útil. En este trabajo se analizan las concepciones del equipo docente de un IES público de la Comunidad de Madrid y se trabajan en el Departamento de Orientación como base para una posible reelaboración del Plan de Atención a la Diversidad del centro.

Palabras clave: atención a la diversidad, inclusión educativa, desigualdades, gestión del cambio, concepciones, orientación.

Abstract

Attention to diversity is a key issue in the current Spanish education system. Despite the efforts made in recent decades, we still find that the system continues to maintain inequalities of the society in which it is inserted. These inequalities affect learning and development and are related to the different identities and social conditions of which everyone is part: gender, ethnicity, social class, etc. To generate a more inclusive education we need to work from the guidance departments to lead changes. For this, the tool of implicit conceptions can be useful. In this work, the conceptions of the teaching team of a public high school of the Community of Madrid are analyzed and they are discussed with the Guidance Department as a basis for a possible reworking of the center's Attention to Diversity Plan.

Keywords: attention to diversity, educational inclusion, inequalities, change management, conceptions, orientation.

Introducción

“Mi imperativo ético y político es no aceptar que haya personas que –por la desigualdad– no estén pudiendo ser lo que están llamadas a ser”

Mercedes Clara (2019)

Dicen que la diversidad es intrínseca al ser humano. Poco a poco, entre los sectores populares y académicos más progresistas se ha instaurado esa premisa como verdad. Y podríamos afirmar que es imposible encontrar a dos personas iguales entre ellas. Nos diferenciamos en el color de los ojos, del pelo y de la piel. En la forma de caminar, la forma de afrontar los problemas, la forma de relacionarnos, la forma de aprender. En nuestra edad, nuestras enfermedades, nuestras marcas y lunares. En lo que sentimos como bello, lo que amamos, lo que nos enfada. En nuestras capacidades, nuestras fortalezas, nuestras metas. Son muchísimas las cosas que nos hacen ser diferentes. ¿Pero es más importante centrarnos en lo que nos hace diferentes o en aquello que nos hace similares, semejantes, humanas?

En el instituto donde he podido hacer mis prácticas este año me he encontrado con muchas personas. Personas similares, personas diferentes. Me he encontrado con la clase de 4ºA, en la que parecía que todo el mundo era prácticamente igual, según decía el profesorado: gente a la que no se le ha dado bien la ESO, que no quería estudiar en un futuro... Pero también me he encontrado con Lina¹, una adolescente harta de que se hicieran bromas sobre su origen sirio. Con Mario, que se sentía incomprendido por tener TDAH y necesitar pastillas para concentrarse en clase. Con Julieta, que quizás, cuando escribo esto, ya no se llame así, porque estaba pasando por un proceso difícil con su cuerpo, su identidad de género y su orientación sexual. Con Antonio, un profe que no era aceptado ni entre el alumnado ni entre el profesorado. Con Lucía, cuyo hermano se murió por una enfermedad hace un año y tuvo que sacar el curso y a la familia adelante. Con personas similares, personas diferentes.

Podría centrarme en lo que nos hace iguales y generar más conocimiento alrededor de teorías en las que parece que a todas las personas le afectan las cosas por igual o donde las variables que parecen ser relevantes no tienen que ver con la identidad ni las condiciones sociales de cada cual. Pero no haré eso. Decidí centrarme en lo que nos hace diferentes. Porque lo que nos hace diferentes nos hace en ocasiones ser desiguales. A veces resulta que el género afecta y en el instituto los niños de 2º de la ESO descubrieron que sus compañeras lo pasaban fatal por la presión continua sobre sus cuerpos que se ejercía de diferentes formas. O a veces

¹ Los nombres utilizados son ficticios, pero los casos son reales.

alguien no tiene ordenador en casa porque sus condiciones económicas no se lo permiten y resulta que su enfado con respecto a un trabajo de clase no viene de ser impulsivo, sino de no poder hacerlo en las mismas condiciones que el resto. O incluso puede que haya alguna docente acumulando frustración tras frustración porque no sabe cómo manejar su clase y no encuentra (quizás incluso no busca) el apoyo necesario en el equipo.

Esas diferencias que se convierten en desigualdades son la pavesa que inició el fuego de este trabajo. La frustración continuada que he sentido en tantas ocasiones por las situaciones de injusticia social me lleva a poner el foco en el centro de la diversidad, especialmente en el seno de la educación formal. Tengo la sensación de que cualquier conversación que gire alrededor de los problemas ecosociales acaba poniendo su mirada en la necesidad de una educación transformadora y comprometida con el cambio. Sin embargo, la realidad educativa es más compleja de lo que podría parecer y no es tan sencillo llevar esa afirmación a la práctica.

Con esas inquietudes entre manos, me surgieron decenas de preguntas: ¿por qué algunas diferencias se convierten en desigualdades y otras no? ¿La escuela favorece o amortigua el efecto de las desigualdades? ¿Cómo podemos enseñar y aprender a convivir en la diversidad? ¿Cómo se consigue que todo el mundo aprenda las competencias necesarias que se enseñan en la escuela sin quedarse atrás ni frustrarse? ¿Puede conseguirse eso? ¿Cuál es el papel real del profesorado en todo esto? ¿Ayuda combatir la desigualdad en la escuela a combatirla fuera de ella? ¿Y viceversa?

Por supuesto, para este trabajo, las preguntas se han limitado a algunas de las anteriores y se han añadido otras que han ido apareciendo en el propio proceso de explorar y compartir.

Marco teórico

“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.”

Michel Foucault (1975/2013)

Abordamos, pues, el supuesto comienzo de todo: la educación. Aquí entenderemos la educación desde una perspectiva sociocultural, que implica que el acto de educar es un continuo de influencias intrínseco a la participación social (desarrollo esta propuesta más adelante). Para poder trabajar sobre algo más concreto, me centraré en la educación formal: aquella de carácter intencional y legislada o regulada de algún modo por las instituciones.

La función del sistema educativo

Para mí, la primera pregunta fundamental a plantearnos con respecto a la educación formal es su función: ¿para qué tenemos un sistema educativo obligatorio?, ¿cuáles son los objetivos de la educación formal? Me parece evidente que son cuestiones tan relevantes como poco presentes en las discusiones habituales sobre la escuela actual.

Aunque hay varias respuestas posibles (desde quienes creen que el objetivo de la escuela es simplemente saber mucho hasta quienes apuestan por la escuela como herramienta de transformación social), me centraré aquí en las dos que considero más relevantes. Por un lado, una propuesta nos dice que la función de la escuela es lograr *el desarrollo integral de todo el alumnado* (por ejemplo, Gerardo² Echeita, 2017; Javier Murillo y Gabriela Krichesky, 2015). Es interesante pararnos a analizar los dos elementos de esta propuesta. Hablar de *desarrollo integral* implica que el currículum de la escuela va mucho más allá de los contenidos tradicionales de Lengua, Matemáticas, Arte o Ciencias. El desarrollo integral bien podría incluir el aprendizaje de habilidades sociales, pensamiento crítico, gestión emocional, etc. Teóricamente, son enseñanzas que la ley contempla de forma transversal, pero que en la práctica no ocurren. El otro elemento clave es hablar de *todo el alumnado*, lo cual señala la necesidad de poner sobre la mesa la cuestión de la inclusión educativa, que abordaré más adelante.

Pero, como decía, la pregunta de la función y objetivos de la escuela tiene otra respuesta posible que considero relevante. En las pedagogías críticas y libertarias se apuesta por entender que el fin último de la educación es *la emancipación* (Jaume Carbonell, 2017; Paulo Freire, 1992; Peter McLaren, 2005). ¿A qué nos referimos con tal término? Una posible definición simplificada de emancipación sería la toma de conciencia de los mecanismos de opresión que existen alrededor de cada persona, para poder emprender acciones contra estos. Necesitamos un objetivo así para la escuela en un siglo tan complejo como el que vivimos, donde las oportunidades parece que están al alcance de cualquiera pero las opresiones y violencias sistémicas no permiten que eso sea realidad para ciertos colectivos.

Todos estos ingredientes (desarrollo integral, inclusión, emancipación) estarán, por tanto, presentes de un modo u otro en el resto del texto como ejes transversales y constitutivos de la filosofía general del trabajo.

² En este trabajo se utilizarán los nombres propios y no solo el apellido en las primeras citaciones, siguiendo la propuesta de Silvia García Dauder (2003), quien señala que el apellido por sí solo invisibiliza a géneros no masculinos, dada la existencia de un sesgo androcentrista que tiende a asignar género masculino a los apellidos “neutros”. Del mismo modo, se utilizará el modo género -e cuando sea necesario, frente al masculino genérico, por considerarse la propuesta más inclusiva para realidades no binarias, como exigen estos colectivos.

La calidad de la educación. Criterios para cumplir los objetivos

Del mismo modo que considero necesario tener presentes los objetivos de la escuela, también creo imprescindible contar con una definición coherente a los mismos de calidad educativa. La calidad de la educación ha recibido mayor atención en la literatura por tratarse de un tema más cotidiano o quizás más mercantilizable, quién sabe. Sea como sea, para este trabajo utilizaré el marco propuesto por Álvaro Marchesi y Elena Martín (2014), ya que lo considero el más coherente con los objetivos elegidos, especialmente con el primero.

La calidad educativa, tal y como la explican Marchesi y Martín (2014), sería la suma de excelencia (lograr el mayor aprendizaje posible) y equidad (que todo el mundo tenga la oportunidad de aprender tanto como pueda). Es importante para mí tener un marco coherente de definición de calidad educativa, ya que nos ofrece los criterios oportunos para poder valorar el funcionamiento de un aula, un centro o un sistema.

¿Qué me parece coherente de este marco con respecto a los objetivos enunciados? Primeramente, la idea de excelencia bien podría asemejarse a la de desarrollo integral. Por supuesto, no tienen por qué ser equivalentes, puede tenerse excelencia en contenidos completamente superfluos para el desarrollo de la persona, como ocurre en ocasiones, pero sí apuntan a una misma dirección: en la escuela es importante aprender tanto como se pueda.

¿Y qué ocurre con el otro criterio, la equidad? Dado que se trata del tallo del que brotan las hojas de este trabajo, me extenderé algo más en él en el siguiente apartado. Pareciera más o menos evidente que la idea de equidad equivale, en cierto sentido a la idea de inclusión de la que se hablaba en el primer objetivo propuesto (aquellos de “todo el alumnado”). Como propondría John Rawls (1985, citado en Marchesi y Martín, 2014), la justicia, entendida como el equilibrio entre la igualdad y la libertad, pasa por la compensación de las desigualdades. Desigualdades que se dan por el tipo de estructuras y dinámicas de nuestra sociedad actual y que el sistema educativo reproduce (Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, 1970/2018). Por eso, la equidad también tiene que ver con la emancipación, entendiendo que la escuela puede ser *habilitadora*, en el sentido que decía McLaren (2005) al referirse a la posibilidad de habilitar un entendimiento crítico del conocimiento para poder actuar contra el orden social dominante.

¿Diversidad o desigualdad?

“Solo si un centro educativo se plantea explícitamente luchar contra las desigualdades estará trabajando por una sociedad más justa; en caso contrario, seguramente estará contribuyendo a

la reproducción de las desigualdades sociales”
(Javier Murillo y Gabriela Krichesky, 2015, p.92)

Si hay un aspecto central en la escuela probablemente sea este. La realidad cotidiana de un aula está atravesada por el hecho inevitable de que todas las personas que forman parte de ella son diferentes. Hay quien aprende más y quien menos, quien aprueba y quien suspende, quien tiene interés en una asignatura y quien tiene interés en otra. Pero no nos engañemos, la diversidad no es tan sencilla como sacar diferentes notas porque nos motiven cosas distintas o porque se nos dé mejor una materia que otra. Como decía al principio del texto, la diversidad educativa se ve atravesada por profundas problemáticas sociales que tienen que ver con las estructuras y dinámicas del sistema en el que participamos (Keith Ballard, 2013; Bordieu y Passeron, 1970/2018; Aina Tarabini y Marta Curran, 2015). Pero, ¿de qué modo ocurre esto?

Por un lado, es interesante analizar las dinámicas y estructuras del propio sistema educativo que generan inclusiones o exclusiones (Ballard, 2013). La exclusión educativa, tal y como señalan Aina Tarabini, Judith Jacovkis y Alejandro Montes (2017) es una cuestión de privación de un derecho clave: no se trata solo del acceso, sino del proceso y los resultados también. Así, la exclusión es un proceso acumulativo que se produce por razones propias del orden escolar y, por tanto, puede ser reversible desde ahí.

Por otro lado, es interesante intentar discernir quién queda dentro y quién fuera. Por supuesto, dado que esas dinámicas y estructuras no son sencillas, tampoco está claro que “dentro” y “fuera” sean posibles de definir de forma estricta ni objetiva. Pero no por ello deja de ser interesante ver quiénes se ven afectadas de forma continuada por la exclusión educativa.

A continuación intentaré abarcar algunas realidades que configuran este problema. Realidades que nos hacen diferentes o, más bien, desiguales. Para ello, trataré de enfocarme en variables de las que todo el mundo forma parte y en las que, depende de dónde te sitúes, partes de una situación más privilegiada u oprimida. La inclusión educativa y la justicia social en la escuela van mucho más allá del clásico debate sobre necesidades educativas y discapacidades (Mel Ainscow, Alan Dyson, Sue Goldrick y Mel West, 2012), por lo que intentaremos abordar la cuestión desde una mirada más amplia e interseccional.

Diversidad/Desigualdad Sexual y de Género (DSG).

La Diversidad Sexual y de Género (DSG) probablemente sea una de las temáticas más conversadas en círculos académicos y en la cotidianidad popular hoy en día. Antes de desarrollar algunas cuestiones que considero relevantes sobre este tema, señalo que he elegido el término DSG para englobar a toda la diversidad de identidades de género, la diversidad de sexos, la diversidad de orientaciones afectivo-sexuales y la diversidad de performatividades o

roles de género. En su lugar podría haber utilizado las siglas LGTBI+, pero son siglas que, de por sí, ya jerarquizan quiénes tienen más poder en estos colectivos y quiénes ni siquiera tienen representación, no abarcando la compleja realidad de esta diversidad.

Desde hace tiempo se viene estudiando cómo la escuela realmente tiene un papel crucial en el desarrollo de los roles y la identidad de género (Madeleine Arnot, 2009; Monserrat Moreno, 1986; M.^a del Carmen Rodríguez y José Vicente, 2005). Esta premisa nos justifica ya la necesidad de poner sobre la mesa la cuestión como objeto de estudio. Los roles de género son “el conjunto de comportamientos, tareas y actitudes asignadas a las personas en función de su sexo” (Escola Lliure el Sol y Raül López, 2011, p. 24). Estos roles no son neutrales, sino que responden a ciertas violencias propuestas por el sistema cisheteropatriarcal (véase Nuria Varela, 2008 para una introducción a esta cuestión). Esto significa que, tanto fuera como dentro de la escuela, aquellas personas que se identifican como hombres (niños aún) aprenden a ejercer sus privilegios y las mujeres (niñas aún) aprenden a colocarse en una posición inferior.

Distintos estudios internacionales concretan esto en datos como el menor nivel de autoestima que históricamente siempre han tenido las niñas en comparación con los niños, aunque parece que este dato está empezando a equilibrarse en los últimos años (véase, por ejemplo, María Elena Gorostegui, 2004). No solo eso, en las escuelas españolas, el 52,65% del estudiantado que ha sufrido insultos y burlas señala que estos proceden de compañeros, frente al 11,36% que señalan que proceden de compañeras y el 28,10% que señala que viene de unos y otras por igual (José Ignacio Pichardo, 2013).

Por supuesto, estos roles desarrollarán en la adolescencia y adultez comportamientos de gravedad extrema, que se concretan en asuntos ya reconocidos como el techo de cristal, la cosificación del cuerpo femenino, la brecha salarial, la violencia de género o machista, el desigual reparto económico y de cuidados, la falta de referentes femeninos en todos los ámbitos, etc. (Nuria Varela, 2008). Si la escuela, como se señalaba más arriba, tiene un papel relevante en el desarrollo de los roles e identidad de género, está siendo un mecanismo más del sistema cisheteropatriarcal, enfatizando la desigualdad y permitiendo y provocando más violencia en el presente y futuro de todas las mujeres que pasan por ella.

Los roles de género constituyen una de las miradas posibles dentro de la DSG. Pero hay más: la identidad de género y la orientación del deseo suponen dos importantes focos de diversidad (desigualdad) en nuestras escuelas. De hecho, las temáticas habituales de los insultos y burlas según el propio alumnado de Secundaria están relacionadas con no cumplir cánones de belleza, ser o parecer homosexual o bisexual, tener sobrepeso, saltarse los roles de género o ser una chica que sale con muchos chicos. Y más allá de eso, casi una de cada cinco personas que

participa del contexto escolar como estudiante considera que es justificable que se den esos comportamientos vejatorios (Pichardo, 2013).

Si ya existen tales violencias sobre cuestiones más o menos reconocidas hoy en día, no podemos dejar de imaginar las violencias invisibilizadas contra identidades trans* o intersexuales. La más obvia, como ejemplo clásico, es la que ocurre en la elección de un baño femenino o masculino, una más de todas esas consecuencias del binarismo occidental (Raquel (Lucas) Platero, 2014). La Plataforma Trans señalaba, de hecho, que más del 80% de adolescentes trans tienen ideas suicidas, intentando hacerlo el 40% y llegando a consumarlo el 7% (Público/Europa Press, 2018). Como señala Belén de la Rosa (2013), parece que no se duda en generar medidas estructurales para ese 2% que puede ir al Bachillerato de Excelencia, pero no se toman medidas de ningún tipo para el 10% que tiene orientaciones e identidades sexuales y de género no normativas y que sufre toda clase de violencias e incertidumbres. Del mismo modo, es interesante que observar que el 45,05% del estudiantado piensa que no hay desigualdades de este tipo, como seña de la invisibilización (Verónica de Miguel, 2013).

En conclusión, tanto roles de género como identidades, sexos y orientaciones del deseo constituyen una fuente de discriminaciones y violencias en la escuela y fuera de ella. Pero no solo eso, la escuela habilita que ocurran y, según apuntan algunos de los estudios citados, las fomenta mediante sus estructuras y dinámicas. Es por tanto, una cuestión trascendente a seguir abordando con urgencia.

Lo único que me queda por añadir en este apartado, que además me permite enlazar con el conjunto del discurso, es la propuesta queer. La propuesta queer, explicada de manera sucinta, reclama el ser diferente, frente a esas propuestas que hablan de que todo el mundo somos iguales (Gracia Trujillo, 2013). La necesidad de remarcar la opción de ser diferente viene dada por esa violencia continua a ser iguales que hace que tanta gente se sienta excluida una y otra vez del sistema. Esto aplica a toda clase de secciones en las que nos inscribimos como cuerpos e identidades (edad, etnia, género, etc.). La traigo a colación en este apartado porque últimamente se reduce el discurso queer al ámbito DSG, pero aquí definiendo el volver a colocarlo donde Teresa de Lauretis, quien acuñó la idea de “teoría queer”, lo quiso colocar: como una propuesta radical de reivindicación de lo diferente que nace del cuestionamiento de las categorías sexuales para llegar a abarcar la interseccionalidad (de Lauretis, 2015).

Diversidad/Desigualdad socioeconómica.

“Mira a la pobreza a los ojos, la encuentra. Dura, desafiante, inquisidora. (...). La siente avanzar, abultarse bajo distintos disfraces y banderas, escabullirse en el futuro y quebrarlo, antes de que sea. La ve borrar el contorno de los cuerpos, hasta hacerlos desaparecer, en un destino revuelto de rabia, resignación y olvido. Invisible, la pobreza le rompe los ojos. Cacho sostiene la mirada, le pregunta, la enfrenta; pero ella no retrocede.”

Mercedes Clara (2018, p.155)

Aina Tarabini y Xavier Bonal (2012) describen nuestro país como uno de los países de Europa con más pobreza y mayor incremento en la brecha salarial entre el 20% más rico y el 20% más pobre. El propio Instituto Nacional de Estadística (2013) señala cómo la crisis económica ha contribuido a generar aún mayores diferencias sociales entre clases. De hecho, un 28,8% de la población menor de 16 años se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social, porcentaje similar al de la población general que es de 26,1% (INE, 2019a).

Estos acercamientos, sin embargo, cuentan con la problemática de reducir la pobreza a una cuestión material o económica. Como señalarían Bruce Headey, Peter Krause y Gert G. Wagner (2009), es necesario ampliar la definición de pobreza para incluir todo lo relativo a carencias psicosociales, tan relevantes como las demás. De hecho, el índice utilizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos para comprobar las relaciones entre pobreza y educación es el llamado índice ISEC (Índice Social, Económico y Cultural) que, a pesar de no ser tan completo como podría, ya no se centra solo en lo material. Es interesante porque el ISEC llega a explicar un 38,8% de la varianza de los resultados académicos de la prueba PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

En muchas ocasiones, las familias de las clases más bajas cuentan con fortalezas y dinámicas diferentes a las que se promueven en el sistema educativo obligatorio. Así, por ejemplo, la diferencia entre la valoración de la comunicación oral o escrita supone un ejemplo de exclusión en muchas ocasiones, ya que las familias de clases más acomodadas cuentan con prácticas como la lectura de cuentos que facilitan la adaptación a la escuela, mientras las familias más vulnerabilizadas utilizan hábitos de transmisión mucho más oralistas y menos valorados en la educación formal (Jean Paul Gee, 2005). En esta línea, Aina Tarabini, Judith Jacovkis y Alejandro Montes (2017) señalan que la exclusiva valoración por parte de la escuela del conocimiento académico (frente a otros conocimientos provenientes de la experiencia o la participación social y cultural) es una de las causas que provocan más exclusión social.

Desde el marco de análisis de las continuidades-discontinuidades familia-escuela, David Poveda (2001) explica cómo los colectivos normativos de clase media-alta tienen una transición menor y menos problemática de la familia a la escuela porque hay muchos marcos que se comparten en ambos espacios (como la lectura o el uso epistémico del saber), lo que permite construir con más facilidad significados y sentidos. Una escuela que solo valora conocimientos epistémicos y no pragmáticos, propios de las culturas populares, es una escuela que excluye a las clases más desfavorecidas (Encina y Ávila, 2017; Marchesi y Martín, 2014). Tal y como señalarían hace tiempo Bourdieu y Passeron (1970/2018), la escuela de hoy en día contribuye con sus dinámicas y estructuras, a reproducir la desigualdad, en lugar de contribuir a la movilidad social, como debería esperarse de una institución de este estilo (Tarabini y Bonal, 2016). Pero me atrevo a ir más allá: como señalan las pedagogías críticas y libertarias, de una escuela que reproduce modos de ser y estar propios del capitalismo no podemos esperar más que exclusión social de las clases bajas y perpetuación de las diferencias socioeconómicas (Enrique Javier Díez, 2018; Henry Giroux, 1988/1997; Anastasio Ovejero, 2018).

Diversidad/Desigualdad cultural y étnica.

La realidad actual de nuestro país está marcada por la diversidad cultural y étnica de un modo muy evidente. Durante el año 2018 llegaron a nuestro país 333.672 personas registradas, frente a las 56.262 que emigraron (INE, 2019b). Y es interesante observar los datos que relacionan la inmigración con el estatus socioeconómico: el 23,1% de la población nativa española está en riesgo de pobreza o exclusión social (porcentaje de por sí reseñable), frente al 47,7% de población extranjera procedente de la UE y al 56% de la población extranjera no procedente de la UE (INE, 2019a). La interpretación de estos datos es un asunto polémico.

Creo necesario señalar que hay una problemática grave de exclusión que hace interrelacionarse el origen extranjero con el estatus socioeconómico. Estudios cualitativos como el de Andrea Dyrness y Enrique Sepúlveda (2016) dan cuenta de cómo se repiten en todos los grupos de inmigrantes sentimientos de discriminación (racismo), falta de pertenencia a España, falta de apoyo, vergüenza del origen, soledad, etc. Como señala Daniel A. Yon (2000, citado en Anne Ríos-Rojas, 2011), la globalización se ha convertido en un refuerzo de prácticas racistas y binaristas entre personas nativas e inmigrantes.

En este sentido, Ríos-Rojas (2011) señala cómo las personas inmigrantes, al llegar, se encuentran con un mensaje implícito de que son diferentes y objeto de intervención, gestión y disciplina, teniendo que negociar su sentido de pertenencia mientras les dicen, de un modo u otro, que no pertenecen (bien porque son terroristas/delincuentes, bien porque son víctimas que

requieren salvación). De hecho, la complejidad de la cuestión en realidad es mucho mayor, ya que la participación en la escuela y otros contextos sociales configura identidades ciudadanas flexibles, híbridas, diaspóricas, policulturales (Andrea Dyrness y Enrique Sepúlveda, 2016; Ríos-Rojas, 2011). Partiendo de esto, Anne Ríos-Rojas (2011) afirma que los marcos de adaptación, asimilación/aculturación, origen/destino y diferencias culturales son insuficientes para estudiar las identidades inmigrantes en el contexto de la globalización. Muchos de estos marcos se asientan en concepciones de que las diferencias culturales provocan conflictos culturales, reificando nociones de la cultura como fija, determinada y fijando dicotomías tradición/modernidad, oriente/occidente, primer/tercer mundo (Ngo, 2008, citado por Ríos-Rojas, 2011). Mientras, nuestro currículum educativo mantiene y refuerza los racismos y xenofobias al representar estos marcos como verdades (véase, por ejemplo, Jurjo Torres, 2011).

Llevando esta realidad al sistema educativo, Tarabini, Jacovkis y Montes (2017) señalan que, incluso controlando otros factores como los relacionados con estatus socioeconómico y cultural, el alumnado extranjero obtiene sistemáticamente peores resultados que el nativo. Dyrness y Sepúlveda (2016) señalan múltiples causas posibles encontradas en la literatura académica: la segregación en la escuela, falta de formación docente, creencias y estereotipos culturales, visión de déficit que atribuye el fracaso a su origen cultural, etc.

Dada la situación actual, se han generado muchas maneras de acercarse a esta problemática en educación (véase, por ejemplo, Beatriz Ballestín, 2010; Xavier Besalú e Ignasi Vila, 2007; Isabel Jociles, 2006): conflicto cultural, déficit cultural, multiculturalismo, sociolingüística, cultura legítima, modelo ecológico, asimilacionismo, ceguera al color, esencialismo cultural, decolonialismo, etc. Desde mi posición, descarto propuestas como el déficit cultural, la ceguera al color, el asimilacionismo o los esencialismos culturales, ya que sitúan el foco del problema fuera del campo de acción y suelen culpabilizar a las personas afectadas del mismo, entendiendo que la falta de éxito académico y social se debe a una privación familiar y que las culturas son cuestiones estáticas. Omiten pues, toda la carga colonial existente, así como la falta de visión emic cuando se habla de estos colectivos.

¿Qué alternativas pueden ser útiles? Para mí, la visión decolonial (véase, por ejemplo, Ramón Grosfogel y Walter Mignolo, 2008) es clave para abordar la cuestión desde una multiculturalidad que se sabe desigual y no solo diversa. Esta propuesta explica cómo el “sistema-mundo” occidental mantiene una hegemonía cultural globalizadora que niega la validez e incluso existencia de muchas culturas colonizadas. Nos es necesaria una escuela que decolonice el currículum y las prácticas educativas, algo que está muy lejos de ser realidad.

Diversidad/Desigualdad funcional.

“Diversidad funcional” es término propuesto por el Foro de Vida Independiente (Javier Romañach y Manuel Lobato, 2009) para referirse de manera digna a los colectivos de personas que presentan algún tipo de discapacidad o movilidad reducida. Como es un término que surge del propio colectivo, considero relevante su uso para este trabajo, aunque en el mundo académico no está completamente aceptado.

La diversidad funcional suele ser el foco principal cuando se habla de inclusión educativa, olvidando muchas veces que las otras diversidades/desigualdades que ya se han mencionado están también presentes. No es casualidad: la segregación en el caso de muchas discapacidades es físicamente radical (Echeita, 2017), existiendo escuelas “especiales” que están alejadas del sistema “ordinario”. Tanto es así que, incluso cuando se realizan esfuerzos para incluir alumnado con determinadas necesidades educativas de las denominadas “específicas”, la ley impide que se gradúen con el título de la enseñanza secundaria obligatoria si han pasado por un proceso de Adaptaciones Curriculares Significativas. Por lo tanto, el sistema es más explícito que en ningún otro caso con respecto a la exclusión de capacidades.

Como dijera Tatiana Urien (2017, p.45): “el modo en el que la sociedad construye el constructo persona con discapacidad intelectual o del desarrollo tendrá extraordinarias consecuencias para la posibilidad de vida plena de la persona”. De hecho, el *Index for Inclusion* explica cómo la propia etiqueta de “necesidades educativas especiales” puede conllevar bajas expectativas (Tony Booth y Mel Ainscow, 2015). A través del efecto Pigmalión o la profecía autocumplida, estas expectativas bajas se retroalimentan con las propias discapacidades, resaltándose así el carácter contextual de la diversidad funcional.

Conclusiones compartidas.

No todas las diversidades/desigualdades han sido contempladas. Por ejemplo, la diversidad familiar constituye un elemento clave por la relación del abandono escolar temprano con un bajo capital instructivo familiar y la falta de referentes afectivos (Tarabini y Curran, 2015). O la diversidad corporal, fuente principal de insultos y burlas entre el alumnado (Pichardo, 2013). La idea, más allá de abordar todas las diversidades/desigualdades es acercarnos a la cuestión con una mirada amplia, interseccional y política, que nos permita abordar soluciones desde la complejidad real que el problema conlleva.

Como señalan Tarabini, Jacovkis y Montes (2017), nuestro país es uno de los países con mayor tasa de fracaso y abandono escolar en Europa, llegando al 20% de abandono escolar prematuro en jóvenes entre 18 y 24 años en 2015. Estas autoras relacionan el hecho con el fuerte

recorte en dinero público para la educación: Europa redujo su inversión en un 3% mientras que España lo hizo en un 12%. El riesgo de pobreza o exclusión social está muy influido por esta cuestión: casi el 34% de las personas que han finalizado solo Primaria o la primera etapa de Secundaria tienen ese riesgo, frente al 12,6% de personas que han finalizado algún tipo de educación superior (INE, 2019a). Sea como sea, las tasas de abandono y fracaso son un claro ejemplo que resume todo lo anterior: demasiadas personas se quedan atrás en un sistema educativo que no es inclusivo, sino excluyente. Si, como señalan Gerardo Echeita y Mel Ainscow (2011), la inclusión es la base para conseguir una sociedad más justa, estamos consiguiendo lo contrario: promover una sociedad más desigual.

La educación es política

“Lo sustantivo y más importante de todas esas preguntas/respuestas alrededor de la educación inclusiva, es que lo que estamos tratando es un asunto de carácter político que versa sobre el proyecto de sociedad en el que queremos vivir”

Gerardo Echeita (2017, p.18)

Llegado este punto creo relevante señalar el hecho de que la educación es, necesariamente, un acto político (que no partidista), cargado de ideología y sin posibilidad de evitar serlo (Carbonell, 2019; Marchesi y Martín, 2014). Una manera concreta de educar corresponde con una manera concreta de pensar. Omitir este hecho nos impide mirar con una visión amplia lo que está ocurriendo en el aula, en el centro, en el sistema.

Pero, ¿de qué modo la educación es política? Si observamos la educación desde la perspectiva sociocultural (Isabel Cuevas, 2006), entendemos que esta se compone de un conjunto de influencias (intencionales y no intencionales, planificadas y no planificadas, reguladas y no reguladas) que se llevan a cabo por la participación en la sociedad o en algún grupo social concreto (véase, por ejemplo, Bárbara Rogoff, 2012). Dentro de este marco, se entiende que la educación es un conjunto de prácticas sociales enmarcadas en un contexto sociohistórico concreto, en las cuales la persona participa. Fruto de esta participación se produce el aprendizaje, que permite el desarrollo del individuo. Por supuesto, el ciclo se cierra con la posibilidad de que el desarrollo humano tenga un impacto en el contexto cultural en el que se encuentra, modificándolo de una u otra forma (Cuevas, 2006).

Otro asunto que caracteriza de manera clara la relación entre educación y política es, precisamente, la relación entre saber y poder que tanto resaltó Michael Foucault en varios trabajos (1975/2013; 1979) y que autores posteriores han retomado (por ejemplo, McLaren,

2005). No podemos olvidar que la escuela es un sistema de generación de verdades. El Estado decide, a través del sistema educativo, qué es verdad y qué no (o qué verdades quiere omitir). De ese modo, emergen directamente exclusiones de discursos y formas que dejan atrás, como defendía antes, a determinados colectivos concretos.

Tal y como explican Jean Paul Gee (2005) o Anastasio Ovejero y Juan Pastor (2001), solo pueden conseguir el éxito escolar aquellos niños que se adaptan a las formas de saber establecido. Quienes no lo hagan (como puede ocurrir con colectivos migrantes, clases bajas, discapacidades, etc.) fracasarán escolarmente y, con ello, socialmente. Así, la escuela se convierte en “un elemento clave en la lucha política contra estos grupos sociales” (Ovejero y Pastor, 2001).

Por supuesto, la escuela ejerce este poder a través de mecanismos de disimulación, que John Thompson definiría como aquellos destinados a ocultar las propias relaciones de poder existentes (McLaren, 2005). Por esto mismo es interesante abordar la posibilidad de la pedagogía crítica, que “se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son” (McLaren, 2005, p. 268).

La supuesta neutralidad educativa no existe (Carbonell, 2019). El sistema está construido desde unas determinadas ideologías y las legislaciones educativas se basan en ellas. En el aula, cada docente y cada discente tiene una opinión, más o menos formada, más o menos influenciada, de cómo es la sociedad que quiere y cómo es la sociedad actual. Y en ningún caso se puede negar que esa sociedad no es un ente externo, sino que es parte del día a día cotidiano del aula en sus exclusiones.

Bajando a tierra: del marco general al centro educativo y la gestión del cambio

Atención a la diversidad.

La atención a la diversidad es un gran reto que requiere un gran esfuerzo, pero que puede abordarse como un problema o como una oportunidad (Marchesi y Martín, 2014). Abordar la diversidad como problema es probablemente la opción más sencilla, ya que es el afrontamiento habitual que se ha manejado de forma explícita e implícita en casi todos los equipos docentes. Sin embargo, entender la diversidad como oportunidad implica aprovechar toda la potencialidad educativa que conllevan las diferencias individuales de género, etnia, cultura, capacidad, etc.

Marchesi y Martín (2014) defienden que una metodología docente de calidad (es decir, que cumpla criterios de excelencia y equidad) debe tener tres elementos básicos: ajuste, autorregulación y cooperación. Entre ellos, señalan que quizás el ajuste sea el más relevante,

consistiendo este en la capacidad docente para adaptar la intervención educativa a la zona de desarrollo próximo de cada discente. En esta misma línea, Pere Pujolàs (2009) señala también tres elementos clave para la atención a la diversidad en el aula: la personalización (entendida de manera similar al ajuste), la autonomía (entendida de modo similar a la autorregulación) y la cooperación. Posiblemente, el marco de la personalización es el que mejor resume actualmente estas propuestas en un todo coherente (véase, por ejemplo, César Coll, 2018).

Hay múltiples ejemplos de aplicación de estos principios a metodologías concretas (Marchesi y Martín, 2014; Pujolàs, 2009): el estudio de casos, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, etc. Pero incluso estas metodologías necesitan una apuesta más crítica para cumplir con el marco teórico propuesto hasta ahora. Es cierto que, en muchas ocasiones, esto simplemente pasa por incluir la perspectiva propia de la pedagogía crítica o la libertaria en la propia metodología y generar propuestas como el aprendizaje cooperativo crítico de Anastasio Ovejero (2018).

Sin embargo, también están surgiendo nuevas voces con propuestas que van más allá, como es el caso de los fondos de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012; Esteban-Guitart y Saubich, 2013), que ponen en valor a cada estudiante con su conocimiento, su contexto y su identidad, en lugar de partir de la concepción de que cada persona es ignorante y vacía al llegar al participar del sistema educativo. Probablemente sea la propuesta que más ponga en valor la diversidad como oportunidad.

Concepciones implícitas.

Antes decíamos que “una manera concreta de educar corresponde con una manera concreta de pensar”. Esta propuesta está respaldada desde hace tiempo por varias autoras y corresponde al marco de las llamadas concepciones implícitas (José Ignacio Pozo, Claudio Loo y Elena Martín, 2016). La idea general es que toda acción que desarrolla una docente en el escenario educativo tiene una razón detrás, una razón que muchas veces no será explícita, sino que responde a una teoría tácita o implícita que se ha ido generando cognitivamente en la experiencia (Gee, 2005; Pozo, Loo y Martín, 2016).

Con respecto al tema que nos atañe, existen varios estudios (Mauricio López, Gerardo Echeita, Elena Martín e Ignacio Montero, 2013; Carolina Urbina, Cecilia Simón y Gerardo Echeita, 2011) donde se muestran aplicaciones concretas del marco de las concepciones al tema de la inclusión educativa. En estos estudios se observa cómo el profesorado de educación secundaria considera las capacidades intelectuales y emocionales como rasgos estáticos poco modificables, lo cual en muchas ocasiones se reduce a la idea de que determinadas personas

“no pueden aprender”, bien sea por su origen cultural, su diagnóstico, su género o cualquier otra variable. Otra conclusión presente en estos estudios es que las concepciones implícitas (no solo explícitas) del Departamento de Orientación suelen ser más concordantes con los marcos teóricos actuales de inclusión educativa que las del resto del profesorado.

Pero probablemente lo más relevante no sea tanto conocer las concepciones que existen actualmente, sino entender que, aunque un equipo docente esté explícitamente de acuerdo con el marco teórico que estoy planteando, sus prácticas pueden ser del todo incoherentes porque a nivel implícito sus concepciones sean contradictorias (Pozo, Loo y Martín, 2016).

Gestión del cambio.

Atender a la diversidad es un asunto complejo que requiere de formación y reflexión permanentes. Requiere repensar la práctica de forma continua y modificarla en diálogo con el equipo docente, de forma que se avance hacia un centro educativo cada vez más inclusivo. Los procesos de cambio educativo son complejos y necesitan de un liderazgo distribuido que probablemente deba repartirse entre Departamento de Orientación, equipo directivo y docentes con concepciones implícitas más cercanas a los marcos teóricos actuales de la inclusión (Marchesi y Martín, 2014).

¿De qué manera se concreta esto? Abordaré esta cuestión desde el punto de vista del Departamento de Orientación (DO), que es donde se espera que se sitúen principalmente los conocimientos sobre atención a la diversidad en un centro educativo de Secundaria y de quien se espera que realice labores de asesoramiento psicopedagógico encaminadas a mejorar esa atención a la diversidad (María Luna, 2011; Elena Martín y María Luna, 2011).

Existen múltiples modelos de asesoramiento psicopedagógico posibles y diferentes concepciones entre las docentes sobre lo que debería hacer y lo que no debería hacer un DO (María Luna y Elena Martín, 2009; Isabel Solé y Elena Martín, 2011). Probablemente la propuesta con más respaldo académico y funcional sea la del asesoramiento colaborativo, que, además de entender que la función del DO sobre la atención a la diversidad es principalmente preventiva y educativa (en lugar de remedial y clínica), propone que las labores de asesoramiento más efectivas son aquellas realizadas de igual a igual con el equipo docente y no desde una posición de superioridad (Solé y Martín, 2011).

El asesoramiento colaborativo es útil en tanto en cuanto que trabaja con las concepciones docentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención a la diversidad (Elena Martín y Jimena Cervi, 2006). Basándose en la propuesta de profesional reflexivo de Donald Schön, estas autoras remarcan la posibilidad de generar espacios de

reflexión sobre la acción como elementos clave en el cambio de concepciones. La idea es conseguir que la modificación reflexiva de las prácticas vaya generando un cambio de concepciones implícitas a través de la explicitación, lo que permite una sostenibilidad del cambio en el tiempo. Este tipo de intervenciones permiten un grado de ajuste alto a la diversidad del profesorado, que siempre es una variable relevante para intervenir. Cabe señalar la cercanía de esta propuesta con la de Giroux (1988/1997), quien escribe sobre la necesidad de que los docentes sean intelectuales reflexivas para poder generar una pedagogía crítica.

Precisamente la idea de sostenibilidad es una de las claves actuales en materia de cambio educativo (Marchesi y Martín, 2014; Murillo y Krichesky, 2015). Todo cambio debe estar enfocado a poder sostenerse en el tiempo sin necesitar la presencia continua de quienes lo han liderado. Al igual que en todo proceso de aprendizaje, el traspaso de control y el andamiaje deben dar lugar a la autonomía de quienes están protagonizando el cambio.

"Un sistema del desvínculo: el buey solo bien se lame. El prójimo no es tu hermano, ni tu amante. El prójimo es un competidor, un enemigo, un obstáculo a saltar o una cosa para usar. El sistema, que no da de comer, tampoco da de amar: a muchos condena al hambre de pan y a muchos más condena al hambre de abrazos."

Eduardo Galeano (2011, p.69)

Contextualización

El IES donde se desarrolla este trabajo inició su trayectoria en 1976, siendo entonces un Instituto de Formación Profesional. No sería hasta el curso 1990/1991 cuando el centro decidiera empezar a impartir lo que en aquel momento comenzó a llamarse Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) con la reforma de la LOGSE.

En la propia página web del IES (consultada por última vez a 4 de junio de 2019) se exponen los objetivos del centro:

- Que los alumnos adquieran una formación académica de calidad.
- Que el centro sea un lugar de convivencia y de tolerancia.
- Que el alumno disfrute de una amplia oferta cultural.
- Que el alumno aprenda a desarrollar lo mejor de su personalidad.

Enumero a continuación algunas características reseñables del centro:

- A nivel sociodemográfico, el perfil del alumnado suele tender hacia la clase social media-baja, aunque existe mucha variabilidad.

- Es un centro referente a nivel nacional en cuestiones de convivencia, participación estudiantil y Aprendizaje Servicio principalmente.
- Participan en un Proyecto de Innovación que han titulado “Laboratorio de Aprendizaje Conectado”, que involucra a más de la mitad del claustro. Este Proyecto incluye un proyecto de formación de centro del que participa un porcentaje elevado de profesores.
- Es un centro preferente TEA, contando con dos aulas TEA bajo el marco del proyecto “TEAM Room”, cuya filosofía es promover la inclusión de todo tipo de alumnado dentro del aula ordinaria y no fuera de ella.
- La línea de atención a la diversidad ha pretendido siempre velar por la inclusión real de todo el alumnado, brindando más apoyo a quien más lo necesite y ajustando las ayudas sin generar exclusiones. Esto se concreta en el interés de que las PTs estén dentro del aula coordinándose con el resto del equipo docente.
- Las tensiones continuas en el claustro del profesorado entre las personas más afines a las propuestas del Departamento de Orientación y las personas menos afines al mismo.
- A la vez, la generación de sentimiento de pertenencia y de equipo en un grupo de docentes que se sienten cercanas a Orientación.
- El liderazgo conjunto en la gestión del cambio llevado a cabo por el Equipo Directivo, el Departamento de Orientación y varias docentes.

El Departamento de Orientación (DO) cuenta con un orientador, una integradora social, tres pedagogas terapéuticas (dos de ellas a jornada completa y una a media jornada) y una profesora técnica de servicios a la comunidad (a media jornada). El DO ha sido un indiscutible gestor del cambio en el centro desde hace años. Esto ha provocado que sea la cara visible del centro externamente, pero también que sea foco de atención del claustro: la generación de tensiones por parte del DO en materia de convivencia, participación y atención a la diversidad ha conllevado distintos conflictos a lo largo de los años. Tras un curso complejo que finalizó en un claustro donde se denunciaron las políticas “impositivas” del centro y del DO, lanzando acusaciones personalizadas en el orientador, el presente curso ha sido más calmado en cuanto a convivencia entre docentes. Las propuestas han seguido su curso, ya que el sistema generado está sostenido de múltiples formas, pero además se ha mejorado el clima, atendiendo especialmente a las nuevas incorporaciones, que suponen casi la mitad del claustro actual.

Objetivos y procedimiento de la intervención

Mi intervención en el centro se desarrolló entre los meses de diciembre y junio del curso 2018/2019. Tras un primer mes de aproximación y construcción de la confianza, empecé a detectar cuáles podrían ser las diferentes necesidades que podrían ser formuladas como demandas. Estas versaban principalmente sobre la atención a la diversidad y la sistematicidad de las intervenciones que se estaban llevando a cabo. En el Departamento de Orientación se explicitó en varias ocasiones la necesidad de volver a redactar el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) para lograr tener un marco común de aplicación en los distintos departamentos del centro y generar así una coherencia pedagógica mayor, así como la posibilidad de sostener una propuesta firme en el tiempo con más eficiencia.

En distintas conversaciones con el orientador del centro, acertamos a determinar que la utilidad de mi intervención vendría dada por ayudar a la reelaboración del PAD, quizás asentando las bases necesarias para que este proceso pudiera darse de forma colaborativa en el centro educativo. A raíz de eso, me formulé los siguientes objetivos:

1. Analizar las concepciones acerca de la diversidad y la atención a la diversidad del equipo docente del IES.
2. Utilizar la información recogida para ayudar a sentar las bases en el Departamento de Orientación para la reelaboración del PAD.

Para lograr los objetivos propuestos, se desarrolló en el centro una recogida de datos cualitativa, consistente en dos vías de acción. Por un lado, se realizaron varias entrevistas semiestructuradas cuya finalidad fue conocer las concepciones del equipo docente en cuanto a la diversidad y la atención a la diversidad en el IES. Por otro, se recogieron datos de forma sistemática a lo largo de todo el periodo de participación en el centro de forma etnográfica, a través de un cuaderno de campo. Estos datos etnográficos sobre todo responden a conversaciones con el orientador y la integradora social acerca de las prácticas del centro, la atención a la diversidad y el asesoramiento psicopedagógico, pero también son datos sobre las prácticas y concepciones de docentes. Por supuesto, esa recogida etnográfica está también atravesada por mis propias intervenciones y los espacios de reflexión que he intentado generar en el DO, especialmente en conversaciones con el orientador y la integradora.

Las entrevistas semiestructuradas (ver Anexo I) constaron de varias preguntas con relación a las ideas sobre la diversidad en general y sobre la atención a la diversidad en el sistema educativo y en las aulas donde estaban ejerciendo. La meta fue explorar las concepciones explícitas e implícitas que tenían diferentes miembros del equipo docente. Para

ello, se realizaban preguntas abiertas pero también se planteaban dilemas morales, ya que la literatura los ha señalado como útiles para conocer las concepciones implícitas.

Con respecto a la diversidad del profesorado, se tuvo presente desde el principio como un factor fundamental. Me fascina lo poco presente que está esta cuestión en la literatura académica. De hecho, hablar de la diversidad en la educación pocas veces incluye hablar de la diversidad del profesorado. Sus miedos, identidades, capacidades, inquietudes y problemas no parecen ser relevantes a la hora de señalarle con el dedo y culpabilizarle o de exigirle una metodología concreta que puede no ajustarse para nada a lo que él necesita. En el caso de este trabajo, la diversidad fue relevante para seleccionar a quiénes se iba a entrevistar. Para ello, se eligieron 8 docentes. De ellas, se eligieron personas más cercanas al DO y personas más alejadas del mismo, en cuanto a participación, filosofía y afinidad personal, ya que el DO genera grandes divisiones en el centro (introduce tensión en el sistema) y es una pieza clave y fundamental para el Plan de Atención a la Diversidad. Otra variable de diversidad contemplada fue el género, teniendo 4 entrevistadas y 4 entrevistados. También lo fue el tipo de asignatura y curso donde solían dar clases, teniendo docentes de primeros cursos de la ESO y de Bachillerato, así como docentes de asignaturas más propias de Humanidades y de Ciencias.

Cabe añadir que el carácter de este trabajo no es investigador, sino más bien interventivo. El proceso de recogida de datos solo fue parte del itinerario de trabajo necesario para lograr los objetivos descritos más arriba. Como parte de ese itinerario, pues, es relevante señalar que las entrevistas no eran puramente evaluativas, sino que tenían una intención reflexiva que era propio de la intervención también. Además, la recogida de datos fue analizada con idea de ser devuelta al propio centro a través del Departamento de Orientación. Esta devolución se produjo a través de una reunión del Departamento dedicada específicamente a esta cuestión, de acuerdo con el segundo objetivo señalado (Anexo II).

Para mayor claridad, la Tabla 1 sintetiza lo expuesto en este apartado hasta ahora:

Tabla 1.
Objetivos e intervención

	Fase 1	Fase 2
Objetivo	Analizar las concepciones acerca de la diversidad y la atención a la diversidad del equipo docente del IES	Utilizar la información recogida para ayudar a sentar las bases en el Departamento de Orientación para la reelaboración del PAD
Intervención	Entrevistas semiestructuradas Recogida etnográfica	Espacios de reflexión Reunión de devolución

Antes de cerrar este capítulo, creo que es necesario señalar algunas cuestiones de carácter epistemológico. Comienzo rescatando ideas presentes en la literatura clásica que relacionan de manera clara el saber con el poder, como ya se señalaba más arriba (por ejemplo, Foucault, 1979), pero también el saber con el interés que siempre está detrás de cualquier investigación, ya sea un interés técnico, práctico o emancipatorio (Jürgen Habermas, 1990).

Dado que el ser humano no puede desprenderse de mirar al mundo con los ojos de su propia subjetividad, se propone que la ciencia no es otra cosa que un proyecto humano que depende de los cambios y contextos históricos, políticos, sociales, culturales y económicos (Moscoso, 2015). De hecho, es útil entender a esa persona como subjetiva, sesgada y sujeta a su posición sociohistórica y a sus características propias de género, etnia, clase social, capacidad, etc. Esto nos lleva a la conclusión de que las verdades científicas poseen un “carácter intersubjetivo y pragmático-contextual” (Silvia García Dauder, 2003), que nos hace, como autores de textos académicos, llenar de sesgos la selección, observación e interpretación de los hechos y tomar decisiones sesgadas cuando hay competencia entre teorías (García Dauder, 2003; Miquel Doménech, Lupicinio Íñiguez, Cristina Pallí y Fco. Javier Tirado, 2000).

Así pues, es importante entender que mi trabajo está escrito desde la perspectiva de un hombre cishetero (en procesos de deconstrucción), europeo, de 24 años, clase media, con una visión política alejada de la derecha pero aún no desarrollada en profundidad y con un interés claro en usar el conocimiento como vía para la emancipación y no de forma exclusivamente técnica o pragmática. A mí también me afectan las diferencias que he resaltado en el marco teórico. Yo también tengo una posición concreta, que en este caso acumula muchos privilegios. Y escribo desde ahí, consciente (o intentando serlo) de mi posición con respecto a otras voces que quizás no escriben o no se leen.

De todo esto rescato la necesidad de ese enfoque emic, en el cual la persona que se acerca al colectivo que quiere estudiar y/o en el que quiere intervenir, intenta quitarse, en la medida de lo posible (o más bien ser consciente de) las gafas desde las cuales está mirando esa realidad. Mi posición en el centro era en parte de agente externo como estudiante de prácticas pero en parte también agente interno que participaba de las dinámicas y estructuras establecidas durante los meses que estuve allí. Eso facilitó esa posibilidad de acercamiento más emic, que espero haber podido plasmar en mi recogida de datos y en mi intervención.

Resultados y discusión

En este apartado me dispongo a exponer los distintos datos que recogí a lo largo de todo el proceso de intervención y a intentar darles un significado en conexión con el marco teórico.

En primer lugar, se detallarán los resultados de las entrevistas y se discutirán, para tener una visión completa de esta fase de la intervención. En segundo lugar, se mostrarán datos recogidos en la reunión de devolución al DO y se discutirán también con relación al proceso global de mi intervención. Se intercalarán de manera organizada, para facilitar la comprensión global, los datos recogidos de manera más etnográfica en el día a día del centro.

Análisis de las concepciones del equipo docente

Como forma de organizar los resultados de las entrevistas, se utilizan distintos ejes de análisis que se propusieron de modo explícito o implícito en las preguntas o bien que surgieron de forma repetida en un número amplio de entrevistas. Estos ejes están organizados entorno a varios temas específicos: concepciones sobre la diversidad, concepciones sobre la atención a la diversidad y concepciones sobre el centro. En ocasiones, existen diferentes niveles de análisis, existiendo ejes más generales y otros más específicos.

Un eje de análisis es un continuo entre dos extremos opuestos que responden a una concepción concreta. Dentro del continuo que supone el eje, cada docente se sitúa más cerca de un extremo, de otro o en una posición intermedia. Las posiciones intermedias implican, o bien falta de claridad en esa concepción (quizás porque no se exploró con suficiente profundidad en la entrevista), o bien una posición realmente intermedia que no responde a ninguno de los dos extremos (quizás toma elementos de ambos o genera una alternativa integradora entre los dos).

En la medida de lo posible, se intentará justificar el origen del resultado. Es decir, a qué pregunta o dilema responde el posicionamiento en el eje. Esto también podrá ayudar a pensar si la concepción registrada tiene un carácter más implícito o explícito. En el Anexo III se presentan todos los ejes reunidos con la situación del profesorado entrevistado en ellos.

Concepciones sobre la diversidad.

Planteo a continuación dos subapartados. En primer lugar, expondré los resultados acerca de los tres ejes de análisis que utilicé en cuanto a concepciones de la diversidad en general. En segundo lugar, sintetizaré, interpretaré y contrastaré los resultados con el marco teórico expuesto más arriba.

Resultados de las concepciones sobre la diversidad

En este caso, existen tres ejes de análisis de nivel superior, tal y como se puede apreciar en la Tabla 2. El primero de ellos identifica la diversidad como problema o como oportunidad. Como se ha expuesto anteriormente, este es uno de los grandes planteamientos y marca en gran

medida la forma de afrontar la cuestión. En este caso, la tendencia mayoritaria encontrada estaba en entender la diversidad como oportunidad, aunque también existían docentes en el otro extremo. Este resultado emerge de las respuestas generales que ofrecían sobre su práctica en el aula al plantearse distintos dilemas. Por un lado, varias docentes explicaban que aprovecharían una posible diferencia de niveles generando, por ejemplo, estructuras cooperativas donde todo el mundo se sintiera capaz de aprender y aprendiera. Por otro, otras docentes se enfrentaban a la situación planteándola como una problemática que a veces podía ser incluso imposible de abordar con los recursos existentes.

En segundo lugar, tenemos el eje de concepciones que va desde entender que la diversidad está conformada por aquellas personas que salen de lo normativo hasta entender que la diversidad es una característica intrínseca al ser humano de la cual todo el mundo forma parte (es decir, que no habría personas “normales” y personas “diversas”, sino que todas somos diferentes). Este eje emerge de la respuesta a preguntas acerca de los tipos de diversidad y también dilemas de aula. En este caso, al revés que en el anterior, la mayoría de las docentes entrevistadas se posicionan entendiendo que la diversidad implica a aquellas personas que se salen de la norma. Por lo general, de manera explícita todas las docentes hablaban de que la diversidad comprendía las diferencias de cada persona y que todo el mundo es diferente, pero a la hora de poner el foco en la práctica, la mayoría solía enfocarse a aquellas personas que tienen mayores dificultades.

En tercer lugar, el último eje de análisis presenta, por un lado, la diversidad situada en cuestiones de nivel académico y capacidad y, por el otro, la diversidad situada en múltiples focos, como los analizados en el marco teórico. La mayoría del equipo docente entrevistado solía referirse de manera recurrente a la diversidad como una cuestión de nivel y capacidad. Ante la pregunta sobre tipos de diversidad presentes en el aula, solía ser esa la principal respuesta y, aunque fuera un poco más amplia, a la hora de abordar los dilemas, se reducían todas las cuestiones a ella.

Este último eje de análisis puede ampliarse con otros dos de menor nivel, referidos a concretar si las identidades son o no relevantes (por ejemplo, en referencia a identidad de género, etnia, etc.) y si las condiciones sociales lo son o no (por ejemplo, el estatus socioeconómico, la condición de migrante, etc.), como se señala en la Tabla 3. Al preguntar por los tipos de diversidad, en algunas ocasiones se señalaban aspectos genéricos como “diferencias sociales”, pero generalmente no era así, optándose por respuestas referidas, como decía anteriormente, a nivel académico, ritmo de aprendizaje, capacidades, diagnósticos o incluso personalidades y maneras de relacionarse socialmente. Al ahondar en la cuestión se aceptaba la

presencia de otras diversidades (DSG, diversidad cultural y étnica, diversidad socioeconómica, etc.), al preguntarse específicamente, pero generalmente se negaba la relevancia más allá de poder configurar temas de tutoría. De hecho, lo que se señalaba continuamente es que no existían casos problemáticos con relación a ninguno de esos temas. A pesar de ello, en el periodo de mi intervención, registré problemas relacionados con roles de género, origen étnico (no solo problemas de idioma), orientación afectivo-sexual, identidad trans* y estatus socioeconómico.

Tabla 2.
Ejes de análisis de concepciones sobre la diversidad

Diversidad como problema	Diversidad como oportunidad
Diversidad como no-normatividad	Diversidad como característica común
Diversidad con foco académico-capacitista	Diversidad con múltiples focos

Tabla 3.
Sub-ejes de análisis sobre los focos de la diversidad (eje 3)

Las identidades no son relevantes	Las identidades son relevantes
Las condiciones sociales no son relevantes	Las condiciones sociales son relevantes

Discusión acerca las concepciones sobre la diversidad.

Las concepciones exploradas responden a un equipo docente que, por un lado, muestra concepciones sencillas en lo que respecta a la manera de entender la diversidad. En primer lugar, esto se resume en una idea de la diversidad reducida a lo académico. El profesorado entiende que la diversidad relevante en el aula es aquella marcada por los ritmos de aprendizaje, las capacidades cognitivas y el nivel de desempeño. Por supuesto, esto omite grandes cuestiones relevantes para atender a la diversidad en el aula y puede estar muy relacionado con el hecho de que declaren no observar discriminaciones en sus aulas.

La calidad educativa pasa por buscar la excelencia y la equidad (Marchesi y Martín, 2014), pero, para lograr que todo el mundo aprenda en esos términos, hay que tener presente que el aprendizaje y el rendimiento se ven influenciados por el estatus socioeconómico (MECD, 2016), el origen cultural y étnico (Tarabini, Jacovkis y Montes, 2017) o las condiciones familiares en cuanto a afecto y nivel de estudios previos (Tarabini y Curran, 2015), entre otras cuestiones. Reducir la diversidad educativa a una cuestión de capacidad o ritmo implica destruir las posibilidades de hacer una intervención coherente e integral, además de impedir acercarnos

a una escuela que luche por conseguir la Justicia Social (Murillo y Krichesky, 2015) y la emancipación de cada persona (Freire, 1992). ¿Para qué estaba la escuela si no?

Al entender de ese modo la diversidad, el profesorado está desviando el foco de atención de las causas (condiciones sociales, estructuras sistémicas, etc.) a las consecuencias (notas, atención en clase, etc.), impidiéndose entonces atacar la raíz del problema. Es necesario, por tanto, profundizar en la cuestión y acercarnos a una concepción de la diversidad más amplia, compleja y sociocultural, que implique así una intervención pedagógica mucho más fundamentada, crítica y emancipatoria para todas las personas que formen parte de la escuela, incluido el profesorado.

Concepciones sobre la atención a la diversidad.

Dado que en esta categoría existe una gran cantidad de ejes de análisis de interés, separaré en primera instancia aquellos que tienen un carácter más general o sistémico y posteriormente haré un apartado sobre medidas en el aula y el centro educativo. Finalizaré con un apartado de discusión, igualmente, acerca de todas estas concepciones.

Concepciones sobre la atención a la diversidad de carácter general o sistémico.

El primer eje de análisis a nivel sistémico representa la posibilidad de que el sistema educativo actual esté contribuyendo a la inclusión (esté atendiendo a la diversidad, amortiguando los efectos de las desigualdades sociales, etc.) o a la exclusión (esté oprimiendo, segregando, discriminando, aumentando las desigualdades, etc.). Ninguna docente se posiciona en ninguno de los dos extremos del continuo, ya que todas argumentaban explícitamente a favor y en contra de los mecanismos de inclusión/exclusión del sistema. En general, las características destacadas como excluyentes tenían que ver con la falta de recursos para llevar a cabo mejores medidas de atención a la diversidad, tales como ratios inferiores o más profesionales del DO. No se mencionaban aspectos más estructurales relacionados con la presencia de un currículum propio de un sistema patriarcal colonialista, por ejemplo (Torres, 2011). Incluso si se daba pie a conversar sobre ese tipo de aspectos, se les restaba importancia.

El concepto de calidad educativa de Marchesi y Martín (2014) constituye otro eje de análisis que emerge de las propias derivas de la conversación ante los dilemas de atención a la diversidad en aula. En un extremo del eje se encontraría la incompatibilidad entre excelencia y equidad y en el otro la posibilidad de aunar ambas. El profesorado entrevistado se reparte equitativamente en todo el eje. Las personas que parecen mostrar concepciones implícitas más cercanas al extremo de incompatibilidad enfocan la atención a la diversidad como un problema

en el cual dar atención a las personas de menor nivel implica bajar el nivel general del aula. En el otro extremo, las docentes realizan propuestas, normalmente cercanas al aprendizaje cooperativo, donde la interacción entre iguales favorece el aprendizaje de todo el alumnado, sin perder currículum por ello.

Otro eje de interés se centra en separar la visión asistencial o remedial de la visión preventiva (en línea con las propuestas de Solé y Martín, 2011). El profesorado se reparte también de forma equitativa en este eje. Las medidas de atención a la diversidad más asistenciales son aquellas que buscan dar recursos educativos a aquellas personas que se quedan más atrás. Las más preventivas son aquellas que, en línea con las propuestas cooperativas que ya han salido en otros ejes, buscan generar metodologías que desde un principio intenten evitar que se desarrollen grandes desigualdades, intentando que todo el mundo pueda participar y aprender desde el primer momento. De nuevo, este eje emerge ante los dilemas planteados en la entrevista y no en preguntas concretas.

En penúltimo lugar, se puede encontrar un eje sobre justicia en la atención a la diversidad que, de hecho, generó mucha conversación en las propias entrevistas, pero también ha generado polémicas importantes a lo largo del curso. Este eje describiría, por un lado, la justicia como dar lo mismo a todo el mundo y, por el otro, como dar a cada cual lo que necesita. Aunque solo una docente se sitúe en el primer extremo, el resto se reparten equitativamente entre el otro extremo y la zona intermedia. Este resultado responde a concepciones bastante explícitas, ya que se conversaba de modo explícito acerca de la cuestión. Sin embargo, las polémicas observadas durante el curso me dan a entender que, de manera implícita hay mucha más diversidad de concepciones entre el profesorado y que las prácticas probablemente tiendan a ofrecer medidas similares a todo el alumnado.

Para finalizar, un eje también relevante versa sobre la convivencia, punto estrella del centro. En el eje se distingue entre la posibilidad de que la convivencia sea independiente del aprendizaje y que sea una condición influyente necesariamente para el aprendizaje. Prácticamente todo el profesorado se sitúa en esta última concepción de manera explícita ante la pregunta correspondiente, aunque de manera implícita no está tan claro, ya que no prestaban atención a los tipos de diversidad que generan más problemas de convivencia.

La tabla 4 resume todos los ejes de análisis expuestos aquí.

Tabla 4.

Ejes de análisis de concepciones sobre la atención a la diversidad generales o sistémicas

El sistema educativo actual contribuye a la inclusión	El sistema educativo actual contribuye a la exclusión
Calidad como excelencia o como equidad	Calidad como excelencia y equidad
Visión asistencial o remedial	Visión preventiva o educativa
Justicia como dar lo mismo a todo el mundo	Justicia como dar a cada cual lo que necesita
La convivencia es independiente del aprendizaje	La convivencia es relevante para el aprendizaje

Concepciones sobre la atención a la diversidad en el aula y en el centro.

Como decía anteriormente, en este subapartado, dentro de las concepciones sobre la atención a la diversidad, se analizan ejes que se concretan más en medidas de aula o de centro de atención a la diversidad, que se resumirán más adelante en la tabla 5. En primer lugar, podríamos hablar de un eje que propone, en un extremo, la posibilidad de aplicar medidas de forma improvisada o intuitiva en el aula, frente a la posibilidad de sistematizar las propuestas y planificarlas de antemano. Este eje emergía en las respuestas ante los dilemas de aula. Mayormente, el profesorado tiende a situarse en el extremo planificador, aunque matizado en muchas ocasiones por la flexibilidad que supone el día a día del aula. De hecho, en las entrevistas mostraban mucha más preocupación por la planificación de lo que registré de forma más etnográfica en las prácticas cotidianas en el centro.

En una línea similar, se plantea un eje de análisis que separa la idea de libertad de cátedra y el trabajo individual de cada docente, por un lado, frente a la necesidad de trabajo en equipo y la generación de un proyecto común. En este caso, el profesorado se encuentra repartido de forma bastante equitativa en el eje, lo cual concuerda con lo que pude observar en el día a día del centro, donde existe un equipo de personas que busca generar proyectos comunes y mantener una coherencia pedagógica y reflexiva, a la vez que muchas otras prefieren mantener sus prácticas bajo su propio criterio.

De modo similar, he utilizado otro eje que relaciona al equipo docente con el DO. Por una parte, hay quienes consideran que el equipo del DO tiene una función exclusiva de dar apoyo a personas con necesidades educativas específicas. Por otra, hay quienes consideran que el DO y el resto del equipo docente deben trabajar como un equipo con un proyecto compartido. Aunque hay una ligera mayoría cercana a esta última posición, no deja de haber docentes que opinan que el DO debe centrarse en necesidades específicas. Esto concuerda también con el

malestar que muestran varias partes del claustro con relación al DO por considerar que no hacen su trabajo y están trabajando en temas que no son de su competencia.

Otro eje de análisis agrupa las propuestas que decían los docentes ante los dilemas en medidas más segregadoras y medidas más inclusivas. De nuevo, este eje es de los que presentan más equilibrio entre docentes en el reparto. Las medidas de corte más segregador propuestas tenían que ver con la generación de desdobles, la defensa de los grupos bilingües, que las PTs saquen a alumnado con necesidades, etc. Las más inclusivas buscaban generar metodologías de trabajo participativas (de nuevo, la idea del aprendizaje cooperativo).

Un quinto eje distingue entre las medidas de personalización (aquellas en las cuales cada estudiante tiene posibilidad de ver la ayuda docente ajustada a su zona de desarrollo próximo) y las medidas más globales (aquellas que homogenizan la intervención educativa). En esta ocasión he decidido generar una categoría intermedia que sería la atención a las necesidades específicas, ya que conlleva una personalización a un determinado colectivo de personas mientras que el resto está atendido de forma homogénea. Mayoritariamente, el equipo docente entrevistado se movía entre esta opción intermedia y la personalización, de forma explícita. Contrastando con mis anotaciones, considero que las prácticas habituales tienden más bien a la atención de necesidades específicas en mucha mayor medida que a la personalización.

De forma análoga, también se establece un eje que separa las intervenciones más individualizadas (que no personalizadas) y aquellas que se llevaban a cabo desde el apoyo mutuo y la cooperación. Solo una persona se situaba de manera explícita en el extremo de la individualización, repartiéndose el resto entre la zona intermedia y la cooperación.

Uno de los dilemas planteados provocaba de manera directa la cuestión de la evaluación. Al plantearlo de manera demasiado directa se generaron conversaciones que permiten distinguir concepciones más explícitas que implícitas en realidad. Aun así, la mayor parte del profesorado se sitúa en el extremo del eje que señala que la evaluación solo puede ser ajustable a personas concretas (si tienen algún diagnóstico concreto, por ejemplo), frente a la posibilidad del otro extremo de una evaluación personalizable (que, por lo general se consideraba poco realista e incluso injusta).

Por último, podemos hablar de un eje de análisis con relación al Plan de Atención a la Diversidad, distinguiendo entre quienes lo consideran una burocracia inútil y quienes lo visualizan como un apoyo útil. En este caso, el reparto es más equitativo.

Tabla 5.

Ejes de análisis de concepciones sobre la atención a la diversidad en el centro o en el aula

Improvisación e intuición	Planificación y sistematicidad
Libertad de cátedra y trabajo individual	Proyecto común y trabajo en equipo
DO como apoyo a NEE	DO como parte del proyecto compartido
Medidas segregadoras	Medidas inclusivas
Globalización	Personalización
Individualización	Cooperación
Evaluación ajustable a NEE	Evaluación personalizable
PAD como burocracia	PAD como apoyo útil

Discusión acerca de las concepciones sobre la atención a la diversidad.

En primer lugar, podemos señalar la necesidad de enmarcar las medidas de intervención en un sistema complejo que tiene muchos mecanismos opresores y excluyentes (Ballard, 2013; Rodríguez, 2017), tales como escuelas especiales, un currículum colonizador, etc.; pero también otros que buscan paliar ciertas desigualdades aunque sea a veces de modo remedial y asistencial (PMAR, PTs, ACIS, etc.). Reconocer y analizar críticamente los mecanismos excluyentes e incluyentes del sistema sea probablemente una herramienta útil para poder generar medidas de atención a la diversidad adaptadas al contexto y que puedan aprovecharse del sistema, compensarlo o bien incluso combatirlo en los casos necesarios.

Probablemente uno de los grandes retos que afronta el centro se vea reflejado en estas concepciones sobre las medidas de atención a la diversidad, especialmente en lo que respecta a la búsqueda de un proyecto común y el trabajo conjunto con el DO. Trabajar en esta línea, a pesar de la diversidad del profesorado reflejada, es una opción inteligente por su eficacia pedagógica y como motor de cambio en el centro (Marchesi y Martín, 2014; Murillo y Krichesky, 2015).

Otro asunto relevante es la presencia del aprendizaje cooperativo como metodología clave. A pesar de que el centro destaca por el uso principalmente del Aprendizaje Servicio, en las entrevistas se mostró en repetidas ocasiones la accesibilidad del aprendizaje cooperativo para responder a los dilemas de aula. Esto, además, se ha visto reforzado por el plan formativo del centro en el “Laboratorio de Aprendizaje Conectado”, donde se realizó una sesión específica entorno al aprendizaje cooperativo. Dado que la cooperación es un elemento esencial para atender a la diversidad, el aprendizaje cooperativo supone una metodología muy útil para ello (Pujolàs, 2009). Incluir en lugar de segregar, personalizar en lugar de globalizar o cooperar en

lugar de individualizar tienen sentido dentro del marco del aprendizaje cooperativo. La zona de desarrollo próximo institucional parece que está en un momento óptimo para expandir esta metodología como proyecto común. No mucho después, de hecho, podría darse el siguiente paso y profundizar en la perspectiva crítica que pueden aportar enfoques como el del aprendizaje cooperativo crítico (Ovejero, 2018), oportuno cuanto menos para una situación como la que se plantea en el centro.

Concepciones sobre el centro.

Complementando las categorías anteriores, se pueden señalar dos ejes más, en relación con las propias consideraciones sobre el centro educativo en que se sitúa el presente trabajo (ver tabla 6). Estos ejes son relevantes de cara a entender el contexto y la disposición docente a participar de procesos de innovación y mejora.

Por un lado, un eje que distingue entre quienes considera que hay exclusión y discriminación en el IES y quienes consideran que no las hay. En este eje el reparto está equilibrado entre ambos polos. Por otro lado, un eje que diferencia entre quienes consideran que el centro no tiene ninguna distinción y quienes creen que el proyecto educativo sí lo es. Aunque hay una mayor tendencia hacia este segundo polo, también existen docentes que creen que el instituto no se distingue especialmente de otros en materia de atención a la diversidad.

Tabla 6.

Ejes de análisis de concepciones sobre la atención a la diversidad en el centro o en el aula

En el centro no hay exclusiones	En el centro hay exclusiones
El centro no tiene ninguna distinción relevante	El centro tiene un proyecto educativo distinguido y relevante

Elaboración de perfiles agrupados.

Como en otros estudios (véase, por ejemplo, López, Echeita, Martín y Montero, 2013), puede ser interesante identificar perfiles que agrupen las docentes según sus concepciones. La utilidad de esta agrupación pasa por planificar luego mejores intervenciones en el asesoramiento psicopedagógico, ya que se pueden ajustar mejor las ayudas en función del perfil al que se pertenezca (Martín y Cervi, 2006; Martín, Pozo, Cervi, Pecharromán, Mateos, Pérez y Martínez, 2005).

En este caso, se puede realizar una posible agrupación en tres perfiles exclusivos y exhaustivos entre sí (entendemos “simple” como aquellas que son más intuitivas quizás pero se alejan de los marcos teóricos actuales y “complejas” como aquellas más cercanas a estos):

1. Docentes que presentan grado alto de contradicción, con concepciones explícitas complejas, pero concepciones implícitas y prácticas simples.
2. Docentes que presentan grado alto de coherencia, con concepciones explícitas, implícitas y prácticas simples.
3. Docentes que presentan grado alto de coherencia, con concepciones explícitas, implícitas y prácticas simples.

Devolución de la recogida de datos

Para abordar el segundo objetivo, se trasladaron al DO los análisis ya expuestos en relación con las concepciones docentes. A continuación se detallarán los resultados obtenidos en la correspondiente reunión de devolución en un primer apartado. Posteriormente se discutirán esos resultados en contraste con todo lo anterior.

Resultados de la reunión de devolución.

La reunión con el Departamento de Orientación tuvo varios resultados relevantes. Cabe señalar, en primer lugar, que el ambiente de la reunión estuvo marcado por las características propias del final de curso. La reunión empezó tarde y durante algunos momentos varios miembros del equipo estuvieron pendientes de otras cuestiones, sobre todo al principio. Es cierto que, según avanzó la misma, la dinámica del grupo fue mejorando y conseguimos centrarnos más.

Se generó un espacio funcional de diálogo explícito y sistematizado alrededor de la atención a la diversidad en el centro. El hecho de generar ese espacio, de por sí, es relevante ya que en el trajín cotidiano no es fácil conseguirlo.

Por otro lado, en la discusión acerca de los resultados de las entrevistas, el grupo identificó tres tipos de perfiles:

1. Personas *haters*. Alejadas de las ideas y propuestas de atención a la diversidad que se defienden en el DO.
2. Personas incoherentes. Tienen el discurso “progre”, pero no son coherentes en su práctica de aula.

3. Personas cercanas. Aquellas que colaboran estrechamente con el DO, trabajan en equipo con más docentes y tienen un conjunto de prácticas de atención a la diversidad consideradas de calidad por el DO.

Tras la propia elaboración de los perfiles también surgieron diversos debates sobre su utilidad. Una parte del equipo consideraba que prefería trabajar con perfiles *haters* porque así por lo menos había coherencia entre concepciones y prácticas y podía abordar las mejoras desde esa claridad. Sin embargo, la mayoría de personas consideraban que era importante no quemarse y trabajar primeramente con el perfil 3, desde el cual ir construyendo alianzas, generando equipo y moviendo al centro. Desde ahí se evitaban frustraciones provocadas por trabajar con profes del perfil 1 y 2. Una conclusión que se sacó es que también era útil repartirse al profesorado, de tal modo que cada miembro del DO pudiera trabajar con los perfiles y personas que estuviera más cómodo y así se multiplicarían los esfuerzos.

Con respecto a los propios temas tratados en las entrevistas (los ejes de análisis), se pidió que señalaran aquellos más relevantes para ellas, de forma individual. Fueron seleccionados los siguientes ejes como más relevantes (se señala el extremo “complejo” del eje de análisis, para facilitar la lectura):

- Hay que dar a cada cual lo que necesita para que sea justo
- La convivencia es necesaria para el aprendizaje
- Trabajo en equipo, proyecto común
- DO como trabajo en equipo, decisiones conjuntas

En esta línea, señalamos que los ejes considerados menos relevantes fueron los siguientes:

- Diversidad situada en múltiples focos
- Las identidades son relevantes
- El sistema oprime, segrega o discrimina
- Apoyo mutuo, cooperación
- Evaluación personalizable
- PAD como apoyo útil

En otro orden de cosas, se señaló en repetidas ocasiones que el análisis de las entrevistas arrojaba resultados positivos, aunque también líneas de trabajo todavía pendientes. El espíritu general del DO buscaba ser positivo, aprender de cada experiencia y seguir mejorando a cada paso. Esto se confirmó tanto en la reunión como en la marcha general del curso. Aunque había momentos de incertidumbre o tristeza, siempre se buscaba salir adelante con positividad.

Dado que la demanda principal desde la que nació este trabajo tenía que ver con la reelaboración del PAD se abordó esta cuestión intentando traer a colación todo lo anterior. Sin embargo, dentro del propio DO se concebía dicho documento como algo más burocrático que funcional. Ante la propuesta de intentar reelaborarlo de forma colaborativa con el equipo docente que les hice, señalaron que, dado su carácter burocrático, era mejor invertir el esfuerzo en hacer participativo el proceso de aplicación, en que las docentes formen parte de las propuestas, las construyan conjuntamente, las apliquen, etc. Para ello, el orientador propuso después de la reunión comenzar a construir una propuesta conjunta dentro del departamento de Lengua y dentro del departamento de Matemáticas que esté basada en rúbricas y que genere una coherencia pedagógica mayor entre las materias del centro. La filosofía sería comenzar a implementar la propuesta e ir expandiéndola según vaya teniendo éxito, de tal manera que cada docente que tenga éxito sirva de modelo para el siguiente, generando una cadena de aprendizaje y cambio muy interesante en el propio instituto.

Discusión acerca de la reunión de devolución.

Si bien las entrevistas tenían la doble funcionalidad de registrar las concepciones docentes del IES y generar espacios de reflexión, no se completaba su misión hasta que no fueran puestas en discusión con el DO, como se hizo. Las concepciones son herramientas relevantes de intervención en el asesoramiento psicopedagógico (Martín y Cervi, 2006), por lo que pudo ser interesante reflexionar con el DO acerca de la utilidad de explorar las concepciones de los docentes antes de comenzar el trabajo y evitar encontrarlas de golpe más adelante.

En esa línea, las concepciones son más útiles aún agrupadas en perfiles (López, Echeita, Martín y Montero, 2013), como se explicaba más arriba. Es interesante observar que los tres perfiles que se han obtenido del análisis de las concepciones coinciden de manera bastante adecuada con los perfiles surgidos en la propia reunión de Departamento, lo cual puede dar cuenta de su zona de desarrollo próximo. Es importante señalar que los perfiles que elaboré los elaboré antes de la reunión pero no les fueron comunicados en ningún momento al DO.

Todo este resultado creo que tiene un valor intrínseco. El hecho de definir perfiles fue dado de forma espontánea en la conversación, antes de que se les pidiera que lo hicieran. Esto puede significar que le ven utilidad a la herramienta de identificar perfiles para su práctica profesional y que la zona de desarrollo próximo del departamento habilita perfectamente a poner en marcha este tipo de cuestiones. Con estos perfiles, el propio DO ya ha establecido cómo acercarse al equipo docente del próximo curso y de qué manera abordar los temas

necesarios. Además, ahora cuentan con un *feedback* que han interpretado positivamente al observar cuáles son las concepciones presentes en el instituto.

En resumen, los resultados expuestos muestran un centro educativo con una alta diversidad del profesorado y con un DO activo y líder en los procesos de cambio para mejorar la atención a la diversidad del alumnado. Si bien es cierto que la diversidad del profesorado está suponiendo una realidad compleja, no deja de ser interesante ver que desde el DO se aborda esta con positividad y fortaleza.

Valoración de la intervención

Regresando a la demanda original y los objetivos propuestos, podría decirse que mi intervención ha estado, efectivamente, encaminada a asentar las bases de un proceso de reelaboración del PAD. Pero no del PAD como documento en sí, tal y como se planteó en un comienzo, sino del PAD como conjunto de acciones y reflexiones compartidas entre el DO y el resto del equipo docente. De hecho, creo que mi intervención se complementa, en este sentido, con el propio trabajo de mi compañera Alicia del Río y con las labores que no han quedado registradas en nuestros trabajos por no formar parte exacta ni de uno ni de otro (por ejemplo, con respecto al asesoramiento en la elaboración de rúbricas).

Con respecto a mis intervenciones durante el curso, más allá de las entrevistas y la reunión final con el DO, podría decirse que pude generar distintos momentos de reflexión que tuvieron resultado en distintas cuestiones. Por un lado, el propio hecho de generar esos espacios de reflexión ha sido útil en sí mismo, como decíamos anteriormente. Por otro, varios miembros del DO señalaron la relevancia del contenido de esas reflexiones cuando versaban acerca de la sistematicidad, el seguimiento y la sostenibilidad de las intervenciones que se estaban llevando a cabo en el centro.

En conclusión, creo que la intervención realizada ha tenido un impacto útil en el Departamento de Orientación y se han tenido presentes las condiciones necesarias para una posible sostenibilidad. La reelaboración del PAD que se había propuesto en un origen pareció ser de menor interés al final de la intervención, pero sin embargo, se consideró relevante el haber podido obtener un *feedback* elaborado acerca de lo que estaba ocurriendo en el centro y sistematizar ciertas cuestiones. Sería necesario seguir ahondando en la utilidad de trabajar en el marco de las concepciones, por un lado (una reunión no es suficiente como para interiorizar la relevancia de este marco), y de profundizar en cuestiones propias de la pedagogía crítica, por otro, que quizás es un paso posterior en la línea de trabajo del centro.

"Soñar no es solo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en constante proceso de devenir. Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza."
(Paulo Freire, 1992, p.116)

"But there are dreams that cannot be."
(Herbert Kretzmer, 2012)

A modo de epílogo

Durante las dos semanas donde terminé de redactar este escrito y lo configuré en su mayor medida, viví probablemente una acumulación de emociones poco habitual. Aparte del estrés que me provocó en varios momentos el propio trabajo, tuve ocasión de enamorarme de manera intensa de una persona; de vivir dos suicidios de personas que afectaban de modo directo a mi red afectiva; de afrontar una decisión inesperada en mi grupo scout donde cambió mi rol completa e inesperadamente; de poner en marcha el ilusionante proyecto artístico-educativo del que voy a vivir principalmente estos próximos meses...

De hecho, las emociones con respecto al propio trabajo también han fluido en muy distintas valencias (como supongo siempre ocurre en estos casos), desde la ilusión por el contenido del texto que tenía entre manos a la desesperación por la falta de tiempo para profundizar lo suficiente en él, pasando por la incertidumbre, la curiosidad, el aburrimiento, etc.

Todo eso, de un modo u otro, queda reflejado entre las líneas de este escrito. Para mí era necesario explicitarlo, porque es tan parte del texto como cualquier aporte del marco teórico sacado de un libro o un artículo. Mi trabajo está escrito por mí. Un ser contextual en tanto humano, un nodo de flujos de información y discurso, que se concretan en emociones, palabras y llantos, sonrisas, horas y sueños.

Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems*. London: Routledge.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.
- Ballestín, B. (2010). Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de des/vinculación escolar entre el “colour blindness” y los esencialismos culturales. *Etnografía*, 8, 113-159.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970/2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Burt, D. (1985). *Do you hear the people sing?* En *Les Miserables* [CD]. Londres.
- Carbonell, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Barcelona: Octaedro.
- Clara, M. (2018). *Padre Cacho. Cuando el otro quema adentro*. Montevideo: Editorial Planeta.
- Clara, M. (20 de julio de 2019). Entrevista de Leonardo Carreño. *Mercedes Clara: “Hay que asumir que hay un país nuevo, con otro idioma”* Recuperado de: <https://www.elobservador.com.uy/nota/mercedes-clara-hay-que-asumir-que-hay-un-pais-nuevo-con-otro-idioma--2019719182115>
- Coll, C. (coord.) (2018). *La personalización del aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Cuevas, I. (2006). *Desarrollo Humano y Educación*. Manuscrito no publicado. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- de la Rosa, B. (2013). En mi cole no hay ningunx. *T.E.*, 343, 10-11.
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Madrid: El diario de la educación.
- Domènech, M., Íñiguez, L., Pallí, C. y Tirado, F. J. (2000). La contribución de la psicología social al estudio de la ciencia. *Anuario de Psicología*, 31(3), 77-93.
- Dyrness, A. y Sepúlveda, E. (2016). Citizenship, Identity and Belonging: Latin American immigrant youth in Madrid. En M. Overmyer-Velázquez y E. Sepúlveda (Eds.), *Global Latin(o) Americanos: Transoceanic Diasporas and Regional Migrations*. Oxford: Oxford University Press.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo
- Encina, J. y Ávila, M. Á. (2017). El desempoderamiento. Viviendo la construcción de un nuevo mundo sin poder. En J. Encina y A. Ezeiza, *Sin poder. Construyendo colectivamente la autogestión de la vida cotidiana*. Guadalajara: Volapük.

- Escola Lliure el Sol y López, R. (2011). *El sexo de Ángeles. Recursos para la educación con perspectiva de género y LGTB*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. Dirección de Derechos Civiles.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J. y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25(2), 189-211.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Guatemala: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1975/2013). *El orden del discurso*. México D. F.: Tusquets.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Galeano, E. (2011). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- García-Dauder, S. (2003). *Psicología y feminismo: una aproximación desde la psicología social de la ciencia y las epistemologías* (tesis doctoral). Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/odo/ucm-t26730.pdf>
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los Discursos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1988/1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica.
- Gorostegui, M. E. (2004). *Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de E.G.B. 1992 y 2003*. [Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Infante Juvenil]. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Grosfoguel, R. y Mignolo, W. (2008). Intervenciones decoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, 9, 29-37.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Ediciones Beazley.
- Headey, B., Krause, P. y Wagner, G. G. (2009). *Poverty redefined as low consumption and low wealth, not just low income: psychological consequences in Australia and Germany*. Artículo presentado en la OECD – University of Maryland Conference, Measuring Poverty, Inequality and Social Exclusion: Lessons from Europe, Paris.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta de Condiciones de Vida. Año 2012*. Recuperado de: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608
- Instituto Nacional de Estadística (2019a). *Encuesta de Condiciones de Vida. Año 2018*. [Nota de prensa]. Recuperado de: http://www.ine.es/prensa/ecv_2018.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2019b). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2019 Estadística de Migraciones (EM). Año 2018*. [Nota de prensa]. Recuperado de: http://www.ine.es/prensa/cp_e2019_p.pdf
- Jociles, I. (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gaceta de Antropología*, 22.
- López, M., Echeita, G., Martín, E. y Montero, I. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455-472.

- Luna, M. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Luna, M. y Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-12.
- de Miguel, V. (2013). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Moscoso, M. F. (2015). Experimentos metodológicos, etnografías de-coloniales y mucho power on the field: ideas previas. *QuAderns-e*, 22(2), 199-213.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Mateos, M^a del P. Pérez, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, pp. 420-434.
- Martín, E. y Luna, M. (2011). El asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (coords.), *Orientación educativa, atención a la diversidad y educación inclusiva en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. P. y Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J. I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica de la Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México DF: Siglo XXI.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Murillo, J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ovejero, A. y Pastor, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michael Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula Abierta*, 77, 99-107.
- Pichardo, J. I. (coord.) (2013). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Platero, R. (2014). *Trans*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Portes, A., Vickstrom, E. y Aparicio, R. (2013). Hacerse adulto en España. Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes. *Papers*, 98(2), 227-261.

- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Público/Europa Press (2018, mayo 06). *El suicidio de una adolescente trans conmociona a Móstoles: "Son asesinatos sociales e institucionales"*. Público. Recuperado de: <https://www.publico.es/sociedad/transfobia-suicidio-adolescente-trans-conmociona-mostoles-son-asesinatos-sociales-e-institucionales.html>
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Ríos-Rojas, A. (2011). Beyond Delinquent Citizenships: Immigrant Youth's (Re)Visions of Citizenship and Belonging in a Globalized World. *Harvard Educational Review*, 21(1), 64-94.
- Rodríguez, M. (2017). *Dejadnos aprender. Reflexiones desde la pedagogía libertaria*. Guadalajara: Volapük.
- Rodríguez, M. C. y Peña, J. V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112, 165-194.
- Rogoff, B. (2012). *Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge*. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 233-252.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2012). La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 16-21.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children.
- Tarabini, A., y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), pp. 7-26.
- Tarabini, A. (dir.), Jacovkis, J. y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trujillo, G. (2013). "La institución educativa no permite la libre expresión de los cuerpos y de los afectos". *T.E.*, 343, 7-9.
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.
- Urien, T. (2017). Del reconocimiento legal al reconocimiento efectivo. De la igual dignidad como un derecho de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. Un proceso que nos interpela. *Siglo Cero*, 47(2), 43-62.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.

Anexo I. Esquema de la entrevista semiestructurada

A continuación se exponen las preguntas y dilemas que guiaron la entrevista semiestructurada. No es un guion que se utilizó de forma cerrada, ya que el valor de una entrevista semiestructurada frente a una estructurada es, precisamente, la posibilidad de profundizar en los distintos aspectos que van surgiendo en la conversación. En todos los casos se realizaba una conversación informal previa (o varias) para generar confianza con la persona a la que se iba a entrevistar, además de introducirle que la entrevista versaría sobre atención a la diversidad y que serían recogidos los datos para mi TFM. Por ello, no se incluyen preguntas introductorias o rompehielos, sino que directamente se aborda el tema. En parte, la entrevista está inspirada en López, Echeita, Martín y Montero (2013).

- ¿Qué es la diversidad?
- ¿Qué tipos de diversidad te encuentras en el aula?
 - ¿Las diversidades relacionadas con el género, la orientación sexual, la etnia, la cultura de origen, la clase social, etc. son relevantes?
- ¿Cómo afecta la diversidad al aprendizaje?
- ¿Cómo se atiende a la diversidad en el centro? ¿Y tú en el aula?
- El sistema educativo, ¿contribuye a que haya desigualdades o las amortigua?
- Imagina que empieza el curso y tienes una asignatura en una clase muy diversa. ¿Cómo te enfrentas a ella? ¿Me puedes poner varios ejemplos que hayas afrontado de éxito y fracaso ante una clase diversa?
- Te encuentras a final de curso y hay junta de evaluación. Una de las chavalas tiene muy malas notas y tiene una situación familiar y económica muy complicada. Ha progresado un montón en tu asignatura, aunque no ha llegado a los contenidos mínimos. Ya ha cubierto el máximo de repeticiones permitidas legalmente en la ESO y hay varias asignaturas donde ocurre la misma situación: un gran progreso pero no ha llegado a los contenidos mínimos. Las posturas en la Junta son:

- Hay que aprobarla para que pueda sacarse la ESO y tenga las mismas oportunidades que otras personas. Hay que valorar su progreso personal y ajustarnos a sus necesidades personales.
- No puede aprobar ni sacarse la ESO si no tiene los contenidos mínimos. Hay que suspenderla y derivarla a FP básica.
- Un grupo de docentes de secundaria está discutiendo sobre las dificultades que han tenido para evaluar a los alumnos de integración durante este curso. Dos argumentos que se exponen son:
 - La evaluación tiene que reflejar lo que realmente están aprendiendo los alumnos. Si el alumno no ha alcanzado el nivel exigido, no le podemos aprobar, de lo contrario le estaríamos engañando a él y a su familia.
 - Aunque muchas veces no sepamos bien cómo evaluar a estos chicos, hay que tomar como referencia la línea de progreso del propio alumno, y aprobarle, en su caso, en la medida de dicho progreso, aunque no haya alcanzado el nivel exigido.

Anexo II. Esquema de la reunión de devolución al Departamento de Orientación

La reunión de devolución fue planeada de manera bastante abierta, para conseguir habilitar un espacio de reflexión libre y participativo donde el propio DO tuviera oportunidad de manejar los datos, interpretarlos libremente y aprovecharlos de cara a su trabajo en el próximo curso. Tuvo las siguientes fases:

1. *Introducción.* Se expuso el marco general del trabajo: demanda, objetivos y desarrollo de este. Se presenta la reunión como parte fundamental del proceso y se pide colaboración y participación para que sea provechosa para el propio DO.
2. *Reflexión general sobre la atención a la diversidad en el centro.* Se realiza una reflexión guiada acerca de la situación actual de la atención a la diversidad en el instituto: en qué punto estamos, qué necesitamos mejorar, etc. El objetivo es que el propio DO introduzca el tema y lo sitúen como relevante en su trabajo.
3. *Presentación e interpretación de los datos recogidos.* Se presentan, en primer lugar, los ejes de análisis en formato tabla, explicándose brevemente. Se pide que seleccionen aquellos ejes que consideran más relevantes para trabajar. Posteriormente se presentan los ejes de análisis con la situación del profesorado entrevistado en ellos (Anexo III) y se pide que se comenten: qué les llama más la atención, qué sensaciones les genera, qué consideran relevante, etc.
4. *Cierre.* Se pregunta, para concluir, qué focos de trabajo ven claves con la información obtenida de cara al curso que viene y cómo se van a implementar. Por otro lado, se pregunta sobre la utilidad y relevancia del trabajo realizado y de la propia reunión.

Anexo III. Ejes de análisis con resultados

En este anexo se presentan los resultados de las entrevistas en los ejes de análisis descritos. Para ello, se han enumerado a los docentes con letras de la A a la H. En cada eje, se sitúan a las distintas letras en un extremo o en otro o en la zona intermedia como se ha explicado en el texto. En los casos en los que no se registraron concepciones de alguene docente en un eje concreto, no aparece su letra en el correspondiente eje. No se identifican detalles más concretos por mantener el anonimato y evitar la identificación de las personas entrevistadas, ya que muchas serían fácilmente identificables (profesor de latín, jefa de estudios, etc.) y pidieron específicamente no serlo. El objetivo de esta recogida no es tanto identificar a las personas concretas, sino explorar las concepciones en general del equipo docente y elaborar perfiles sobre los que poder trabajar desde el DO para la reelaboración del PAD, por lo que la utilidad no se ve dañada y desde el propio DO podrán concordar perfiles con personas concretas en próximos cursos sin necesidad de que aparezcan en este trabajo. En los ejes se sitúan siempre a la derecha aquellas concepciones que concuerdan de manera más clara con el marco teórico expuesto, para facilitar la lectura e interpretación de las tablas.

Ejes de análisis de concepciones sobre la diversidad

Diversidad como problema		Diversidad como oportunidad
F, H	G, E	A, B, C, D
Diversidad como no-normatividad		Diversidad como característica común
A, B, F, H	G, C	D, E
Diversidad con foco académico-capacitista		Diversidad con múltiples focos
B, F, H, C, G	A	D, E

Sub-ejes de análisis sobre los focos de la diversidad (eje 3)

Las identidades no son relevantes		Las identidades son relevantes
H, G	A, B, F, D, E, C	
Las condiciones sociales no son relevantes		Las condiciones sociales son relevantes
H	A, B, F, G, C, E	D

Ejes de análisis de concepciones sobre la atención a la diversidad generales o sistémicas

El sistema educativo actual contribuye a la inclusión		El sistema educativo actual contribuye a la exclusión
	B, C, D, E, G, H	
Calidad como excelencia o como equidad		Calidad como excelencia y equidad
H, F, G	A, E	B, D, C
Visión asistencial o remedial		Visión preventiva o educativa
F, H, G	E, D, C	A, B, D
Justicia como dar lo mismo a todo el mundo		Justicia como dar a cada cual lo que necesita
G	F, C, E	A, B, H, D
La convivencia es independiente del aprendizaje		La convivencia es relevante para el aprendizaje
	F	A, B, C, D, E, G, H

Ejes de análisis de concepciones sobre la atención a la diversidad en el centro o en el aula

Improvisación e intuición		Planificación y sistematicidad
F	D, E	A, B, C, G
Libertad de cátedra y trabajo individual		Proyecto común y trabajo en equipo
E, F, G	D	A, B, C, H
DO como apoyo a NEE		DO como parte del proyecto compartido

F, H, G		A, B, C, D, E
Medidas segregadoras		Medidas inclusivas
E, G	F, D	A, B, C
Globalización		Personalización
F, H	A, D, E	B, C, G
Individualización		Cooperación
F	C, E, G	A, B
Evaluación ajustable a NEE		Evaluación personalizable
A, C, F, G, H		B, D, E
PAD como burocracia		PAD como apoyo útil
B, D, E, F	G	A, H, C

Ejes de análisis de concepciones sobre la atención a la diversidad en el centro o en el aula

En el centro no hay exclusiones		En el centro hay exclusiones
C, G, H		B, D, E
El centro no tiene ninguna distinción relevante		El centro tiene un proyecto educativo distinguido y relevante
F	E, G	A, B, C, D, H