

Trayectorias Docentes y Profesionales Comprometidas con la Equidad: Contraste con las Percepciones de Profesorado en Activo

Teaching and Professional Trajectories Committed to Equity: Contrast with the Perceptions of In-service Teachers

Melani Penna Tosso *, Raúl García Medina y Mercedes Sánchez Sáinz

Universidad Complutense de Madrid, España

DESCRIPTORES:

Equidad educativa
Inclusión educativa
Trayectorias docentes
Atención a la diversidad
Historias de vida

RESUMEN:

Se presenta en este artículo un análisis de las opiniones del profesorado sobre el principio de equidad. Partiendo de una revisión de la fundamentación normativa relacionada con el principio de equidad a nivel estatal y europeo, en la investigación se emplearon técnicas mixtas; la entrevista biográfica a agentes claves (n=4) y la administración de una encuesta en cinco comunidades autónomas del estado español (n=992). Para el análisis se empleó la triangulación de los datos de las entrevistas, las encuestas y los dos posicionamientos o formas de concebir la equidad planteados en la LOE/LOMLOE y en la LOCE/LOMCE, y transmitidos por los grupos políticos progresistas y conservadores en sus programas electorales. Los resultados permitieron afirmar que las definiciones sobre la equidad de las y los profesionales de la educación son más concordantes con las posturas políticas progresistas frente a las conservadoras. Igualmente, se encontraron discrepancias significativas en las medidas educativas concretas a implementar o los itinerarios de enseñanza a seguir donde, en general, se constata una actitud positiva y poco crítica del profesorado en activo frente a las posturas críticas del profesorado con veteranía. Se discute sobre el posicionamiento enfrentado de los partidos políticos en torno a la equidad, las opiniones del profesorado con veteranía y la falta de un posicionamiento de los agentes educativos en activo sobre las medidas educativas concretas vinculadas con la equidad.

KEYWORDS:

Educational equity
Educational inclusion
Teaching trajectories
Diversity awareness
Life stories.

ABSTRACT:

This article presents an analysis of teachers' opinions on the principle of equity. Based on a review of the normative foundation related to the principle of equity at state and European level, the research used mixed techniques; the biographical interview with key agents (n=4) and the administration of a survey in five autonomous communities of the Spanish state (n=992). For the analysis, triangulation of the data from the interviews, the surveys and the two positions or ways of conceiving equity raised in the LOE/LOMLOE and in the LOCE/LOMCE, and transmitted by the progressive and conservative political groups in their electoral programs, was used. The results showed that the definitions of equity held by education professionals are more in line with progressive than conservative political positions. Significant discrepancies were also found in the specific educational measures to be implemented or the teaching paths to be followed, where, in general, a positive and uncritical attitude was observed on the part of active teachers compared to the critical positions of senior teachers. The conflicting positioning of political parties regarding equity, the opinions of senior teachers and the lack of a positioning of active educational agents on specific educational measures linked to equity were discussed.

CÓMO CITAR:

Penna Tosso, M., García Medina, R. y Sánchez Sáinz, M. (2024). Trayectorias docentes y profesionales comprometidas con la equidad: Contraste con las percepciones de profesorado en activo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 107-123.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.23.4.006>

1. Introducción

Una de las críticas fundamentales que se hace al sistema educativo español está relacionada con la falta de estabilidad y las permanentes modificaciones que se producen a nivel legislativo con cada nuevo gobierno. En este contexto de multitud de cambios legislativos (González Medina, 2017), la equidad en educación aparece por primera vez referenciada en el año 2002, con la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE). Posteriormente, cada una de las cuatro leyes orgánicas publicadas, han vuelto a conceptualizar la equidad. Desde el análisis de esta legislación general se observan dos posturas en torno a la equidad, una postura que la entiende como un proyecto ético político y una postura que la entiende como una manera de ajustarse al sistema neoliberal (García Calvo et al., 2024).

Así, ante este contexto cambiante y estas dos posturas enfrentadas dentro del mismo principio, resulta lícito preguntarse, ¿Qué entiende el profesorado por equidad?. Vinculado con este interrogante podemos igualmente preguntarnos ¿De qué manera consigue el profesorado implementar prácticas educativas comprometidas con la equidad?

2. Revisión de la literatura

La Unión Europea entiende que la equidad educativa implica “una educación y formación inclusivas y de alta calidad, así como la promoción de una dimensión europea en la enseñanza que fomente los valores comunes” (European Commission. European Education Area, 2021). La educación inclusiva, por tanto, tal y como se ha reflejado anteriormente, forma parte de la equidad educativa y debe ser capaz de abordar las desigualdades desde edades tempranas y disociar la situación social, económica y cultural, así como el origen étnico y racial, del nivel educativo (Essomba Gelabert, 2014).

La UE considera fundamental que se den estas condiciones para crear y mantener una sociedad europea cohesionada que impulse el crecimiento sostenible. Aun así, reconoce que en todo el continente las experiencias educativas de las personas varían en función de sus orígenes sociales y pone el enfoque en el sexismo, el acoso sexual y la brecha de género como algunas de las principales causas de estas desigualdades. Para acabar con ellas lleva a cabo acciones como promover el multilingüismo y los valores comunes, fomentar la movilidad de las personas jóvenes y garantizar inversiones de calidad en educación y formación (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022).

Educación inclusiva y educación equitativa también aparecen vinculadas en la Declaración de Incheon para la Educación 2030 (UNESCO, 2015), documento que recoge una nueva visión de la educación para los próximos años y que cuenta con aportaciones de organismos como UNICEF, el Banco Mundial y ACNUR. Para ellos, la finalidad de la educación debe ser “brindar a todos iguales oportunidades y no dejar a nadie atrás” (UNESCO, 2015, p. 25). Incide en la importancia de redoblar los esfuerzos, especialmente aquellos dirigidos a llegar a las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Así, en dicha declaración se afirma que, “todas las personas deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida” (UNESCO, 2015, p. 25) e inciden, de nuevo, en que son las personas más vulnerables las que, particularmente, deben recibir el apoyo necesario para conseguirlo. En este sentido, la ONU aclara que igualdad y equidad no

son sinónimos, sino que “la igualdad significa proporcionar los mismos recursos a todos y la equidad significa dar más a los más necesitados” (Schmelkes, 2020).

Por último, la OECD también profundiza en el concepto de equidad educativa, entendiendo que tiene lugar cuando las circunstancias personales o sociales, como el género, el origen étnico o los antecedentes familiares, no obstaculizan el logro de potencial educativo ni que todos los individuos alcancen un nivel mínimo de competencias (OECD, 2012). Desde un enfoque más económico que los organismos anteriores, muestra su preocupación por el elevado fracaso escolar en los países miembros, que conlleva altos costos económicos y menor contribución a los presupuestos públicos y retornos a la inversión pública. Para reducirlo, propone medidas inclusivas como fomentar un clima escolar propicio para el aprendizaje en colegios con bajo rendimiento o dar prioridad a la vinculación entre escuelas, padres y comunidades.

En la normativa educativa española la equidad es referenciada por primera vez en la LOCE, con tres alusiones explícitas; como principio de calidad, relacionado con el desarrollo económico y con las becas.

Posteriormente la Ley Orgánica 2/2003 de 3 de mayo de Educación (LOE), incluye 26 referencias explícitas a la equidad, destinando el Título II a la equidad en educación, asociando ésta específicamente al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) y a la compensación de desigualdades sociales, económicas, geográficas y culturales. En esta ley se vincula también educación de calidad con equidad y como medio para la igualdad de oportunidades. Es de igual manera un principio de funcionamiento del sistema educativo y una de las claves de la evaluación tanto del alumnado como del propio sistema. Los principios que vienen a regular la atención a la diversidad son los de normalización e inclusión. Cabría preguntarse si la normalización es compatible con la equidad.

La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) tiene ocho referencias a la equidad, continuando con su relación con la calidad pero, en este caso, entendiendo que “no hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia y en la mediocridad” (LOMCE, 2013, Preámbulo), asociándola también a excelencia, perdiendo su esencia como compensación de desigualdades y justicia social. También se continúa asociando a discapacidad y se mantiene como principio de funcionamiento del sistema educativo junto con el mérito.

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE (LOMLOE) hay 17 referencias explícitas a la equidad (manteniendo las concretadas en la LOE) y asociando ésta a la calidad como dos principios indisolubles del sistema educativo, también relacionándola con la inclusión educativa. Se observa un cambio en esta ley ya que no se nombra la normalización como principio de escolarización del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), sino que se mencionan los de inclusión, calidad, equidad, no discriminación e igualdad en el acceso y permanencia y accesibilidad universal y se asocia también al alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural.

A partir del análisis legislativo surgen dos formas de concebir y desarrollar la equidad; por una parte, la concretada en la LOCE y en la LOMCE, donde se asocia la equidad con excelencia y meritocracia y por otra, la desarrollada en la LOE y en la LOMLOE donde se asocia con calidad educativa basada en la justicia social y con compensación de desigualdades del alumnado en una situación más vulnerable. Es en la LOMLOE en la primera ley que se asocia la equidad también a la igualdad de derechos entre

mujeres y hombres, a superar cualquier discriminación y que ayude a compensar cualquier desigualdad personal (incidiendo específicamente en la discapacidad).

Por tanto, puede observarse que en la legislación también existe esta doble concepción que ya se refería en las definiciones iniciales, dar lo que cada persona merece puede ser entendido como apoyar la meritocracia y la excelencia sobre la base del esfuerzo individual o generar justicia social intentando ofrecer a cada quien lo que precisa en función de su situación de partida.

Desde este análisis legislativo, el objetivo de la investigación fue contrastar y comprender las opiniones relativas a la equidad educativa de las dos muestras de participantes, el profesorado en activo y el profesorado con veteranía.

3. Método

Enfoque metodológico

Se optó por una metodología cualitativa que facilitara la aproximación exploratoria al objetivo del estudio, imprescindible para abordar una realidad tan compleja, dinámica y holística. Lo fundamental era comprender e interpretar esta realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas (Bisquerra, 2009). Por tanto, este estudio presentó un diseño no-experimental, centrado en la descripción y comprensión del fenómeno estudiado desde el análisis de relaciones entre distintas variables que no se manipularon previamente a la recogida de datos.

Categorías de análisis

En consecuencia con el enfoque metodológico, se decidieron analizar las opiniones de la muestra en base a las siguientes categorías; definición de equidad, políticas educativas y medidas educativas vinculadas con la atención a la diversidad.

Participantes

La muestra estuvo constituida por pequeño grupo de profesionales (n=4) veteranos y veteranas (ya en la jubilación), con trayectorias muy vinculadas a la innovación y la justicia social y educativa, con la de agentes educativos en activo (n=992).

Instrumentos de obtención de información y trabajo de campo

Dadas las limitaciones de los cuestionarios que ensombrecen, más que iluminan, el punto de vista de las personas que responden (Flick, 2007), se realizaron por una parte entrevistas en profundidad a profesionales con ricas trayectorias innovadoras y comprometidas con la justicia social y educativa, seleccionados de manera incidental. Taylor y Bodgan (1992, p. 101) entienden las entrevistas en profundidad como un encuentro entre investigador o investigadora e informantes orientado a la comprensión de sus propias vidas, experiencias y situaciones, relatadas con sus propias palabras. Es decir, una conversación entre iguales que permite llegar en menos tiempo y con mayor profundidad al núcleo del tema estudiado desvelando las motivaciones y particular perspectiva de la persona entrevistada (Simons, 2011). Puesto que las entrevistas aportan mayor flexibilidad, permitiendo profundizar en una respuesta o relanzar un diálogo, y facilitan la implicación activa de las personas participantes, se reveló como la herramienta óptima para documentar las opiniones de profesionales con tan largas y ricas trayectorias en la educación. Se realizaron siguiendo un guion elaborado a raíz de las conclusiones del proyecto de investigación vinculado a esta investigación.

También se elaboró un formulario, utilizando la aplicación de software libre LimeSurvey, para administrarlo a una muestra incidental compuesta por profesorado de diferentes niveles educativos, integrantes de equipos directivos y personal técnico o de inspección. Se distribuyeron en cinco comunidades autónomas españolas: Andalucía, Canarias, Valencia, Madrid y Cataluña. El cuestionario fue de respuestas cerradas, con escalas nominales y ordinales, y estaba compuesto por 21 ítems organizados en cuatro categorías: hechos relativos, opiniones, actitudes y cogniciones (García Calvo et al., 2024). Del total de 1205 respuestas, 992 fueron aceptadas como válidas (n=992). De la muestra seleccionada la mayoría trabajaba en centros de titularidad pública (89,07 %); en Andalucía (33 %), Canarias (43,4 %), Comunidad Valenciana (13,9 %), Comunidad de Madrid (6,45 %) y Cataluña (0,7 %); ejerciendo labores, dentro del ámbito educativo, como docentes (75 %), integrantes del equipo directivo (20,8 %), personal técnico (2,8 %) o de inspección (0,9 %). Los datos tomados para este estudio son los del profesorado perteneciente a centros públicos, el mayoritario en la muestra.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se seleccionaron exclusivamente las preguntas que ofrecían mayor información sobre la concepción de la equidad educativa en torno a tres categorías (Cuadro 1), que son las mismas que sirvieron para recoger y contrastar los datos de las entrevistas.

Cuadro 1

Categorías de análisis y preguntas seleccionadas del cuestionario

Categorías	Preguntas seleccionadas
Definición de equidad	De las siguientes afirmaciones sobre la equidad, ¿Cuál cree que la define mejor?
Políticas educativas	En su opinión, ¿Qué políticas educativas son más adecuadas para la equidad?
Medidas educativas vinculadas con la atención a la diversidad	En su opinión, ¿Qué medidas educativas son más adecuadas para la equidad?

Se adoptó la triangulación como estrategia convergente para el análisis de datos de distinta naturaleza. De esta manera, se intentó comprobar “el solapamiento o convergencia de los resultados” para obtener un conocimiento más completo y contrastado sobre el fenómeno estudiado (Bericat, 1998, p. 38).

Como los datos de las dos fases anteriores se reunieron en torno a las tres categorías de análisis señaladas, resultó sencillo introducir un nuevo factor de contraste, los dos posicionamientos o formas de concebir la equidad planteados en la LOE/LOMLOE y en la LOCE/LOMCE, y transmitidos por los grupos políticos progresistas y conservadores en sus programas electorales (Central Sindical Independiente de Funcionarios [CSIF], 2019; Parcerisa, 2016). Así, se pudieron contrastar y vincular las opiniones de las dos muestras de participantes con los posicionamientos de estas leyes, con perspectivas opuestas de la equidad educativa, una progresista y otra más conservadora.

Para este último análisis se identificaron las principales propuestas para impulsar la equidad de las citadas leyes, clasificándolas dentro de las categorías de análisis del estudio (Cuadro 2).

Cuadro 2

Categorías analizadas y contenidos de las leyes educativas

Categorías	LOCE/LOMCE	LOE/LOMLOE
Definición de equidad	«Lograr la excelencia» «Una forma de distribuir los recursos»	«Exigir a cada cual según su capacidad, dar a cada cual según su necesidad» «Atender a la diversidad humana» «Atender a los colectivos vulnerables» «Una forma de compensar las desigualdades»
Políticas educativas	«Comparación entre centros (ranking)» «Institutos de Excelencia» «Programas Bilingües» «Cheque escolar»	«Escolarización plural del alumnado» «Actividades complementarias»
Medidas educativas vinculadas con la atención a la diversidad	«Segregación por sexo» «La atención fuera del aula ordinaria del ACNEAE» «Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)» «Formación Profesional Básica» «aulas de apoyo lingüístico para alumnado extranjero»	«El apoyo al ACNEAE dentro del aula ordinaria» «Programas de Diversificación Curricular» «Programas de Cualificación Profesional Inicial» «Las medidas ordinarias de atención a la diversidad» «Los desdobles o agrupamientos internivel»

4. Resultados

A continuación se desglosan los resultados obtenidos organizados en las tres categorías mencionadas anteriormente; definición de equidad, políticas educativas y medidas educativas vinculadas con la atención a la diversidad.

4.1. Definición de equidad

En el cuestionario, a la pregunta sobre la afirmación que definía mejor la equidad, «exigir a cada cual, según su capacidad, dar a cada cual según su necesidad» fue la opción más elegida (37,85%), seguida de «atender a la diversidad humana» (22,12%) y «una forma de compensar las desigualdades» (12,15%). En el lado opuesto, afirmaciones en torno a la equidad como «lograr la excelencia», «atender a los colectivos vulnerables» o «una forma de distribuir los recursos» obtuvieron los porcentajes de respuesta más bajos (1,71%).

Por su parte, aunque la dilatada trayectoria profesional de las cuatro personas entrevistadas les permitió asumir diferentes responsabilidades docentes y de gestión, sus perfiles son distintos, aportando una perspectiva más amplia del objeto de estudio, como se aprecia a continuación:

- Directora en un instituto de educación secundaria (DIES). Todavía en activo. A lo largo de su trayectoria ha ejercido como profesora de secundaria, área de Educación Física, en centros públicos de especial dificultad. También ha sido jefa de estudios. Considera que en su trayectoria siempre ha tenido como referente la equidad educativa: “Yo creo que desde siempre, más todavía si trabajas en zonas vulnerables como he estado yo, sobre todo en estos últimos veinte años, en Vallecas, en el Pozo...”
- Orientador en un instituto de enseñanza secundaria (OIES). Jubilado, compaginó sus años en la orientación educativa con la docencia universitaria. Previamente, ejerció

como profesor de primaria en centros públicos de especial dificultad, también ha sido director y jefe de estudios en enseñanza secundaria. Recuerda que en sus primeros años en educación primaria no se hablaba de equidad, aunque la principal preocupación de buena parte del alumnado era comer. Su percepción de la equidad en aquellos años cobró sentido gracias al trabajo conjunto del profesorado: “Nos reuníamos profesorado de diferentes centros a modo de asambleas y allí te sentías arropado, porque allí había gente que estaba por esa labor, por la labor de sacar a la gente adelante. En principio no te planteabas muchas más cosas, ‘tienen que sacar la EGB’...”

– Profesor de educación primaria y docente universitario (PEPDU). Jubilado, tras más de 20 años en la enseñanza universitaria. Previamente, profesor de primaria en centros educativos públicos de gestión democrática y participativa, vinculados al Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP); también fue asesor y director de un Centro de Profesorado (CEP) y cofundador del Movimiento de Renovación Pedagógica “Escuela Abierta”. Al comienzo de su trayectoria la equidad equivalía a erradicar la pobreza y ofrecer herramientas para un futuro mejor, a través de la organización cooperativa, el trabajo por proyectos y la apertura al entorno familiar y social: “Hicimos varios proyectos de trabajo (...), eran interdisciplinarios... No teníamos libros de texto (...) y publicábamos libritos de poesía, de cuentos, cómics, etc. (...). Siempre organizábamos manifestaciones por el barrio, marchas en las que participaban los padres..., entonces había una relación muy estrecha con los padres (...). Además, funcionábamos con una dirección colegiada”.

– Profesor de educación primaria especialista en “Pedagogía Terapéutica” y docente universitario (PPTU). Jubilado, tras más de 25 años como docente universitario. Durante 20 años ejerció como maestro de educación especial, primero, y después como maestro especialista en “Pedagogía Terapéutica”, coincidiendo con la transición hacia centros de integración escolar propiciada por la LOGSE. También trabajó en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y toda su trayectoria está vinculada a la atención a la diversidad, especialmente a la investigación sobre diversidad cultural cuando trabajaba en la universidad. En esa última etapa, promovió proyectos de cooperación al desarrollo implicando al estudiantado que se formaba para enseñar, en consonancia con su idea de una educación transformadora, equitativa y humanista: “En colaboración con la Asamblea de Cooperación para la Paz propuse un proyecto en los campamentos saharauis con el profesorado de allí (...) Me sirvió para reafirmarme en la idea de que la educación es un elemento de transformación potente, al ver que nos recibían con gran esperanza y afán por conocer -más allá de la arena, más allá del desierto- lo que pasa en el mundo (...). Esa experiencia se repitió (...) con nuevos proyectos propuestos a la universidad para ir allí con estudiantes, y me atrevería a decir que les aportó un gran capital formativo, transformativo y afectivo”.

Así, aunque han podido identificar en su experiencia profesional, un poco más tarde, la equidad como concepto teórico y ético, consideran que sus decisiones y actuaciones a lo largo de su trayectoria han estado en consonancia con el sentido de la equidad que defienden:

“Que todo el mundo tenga acceso a la educación, la calidad para todo el mundo igual, en el sentido del acceso. Pero no es que todo el mundo necesite lo mismo, a cada estudiante según sus necesidades. No es lo mismo igualdad que equidad” (DIES).

“Sacar a todo el mundo adelante con los recursos necesarios, con los apoyos necesarios, no todo el mundo tiene que recibir la misma atención, pero sí tirar para adelante, eso me parece que es calidad y equidad al mismo tiempo” (OIES).

“Dar a cada uno lo suyo; no reparto entre iguales, sino ir descubriendo las potencialidades de cada niño y de cada niña ...” (PEPDU).

“Que nadie tenga menos opciones en razón de todas sus variables personales, de género, de origen geográfico, de actividad familiar (...). La respuesta equitativa es que a cada uno se le atiende en función de sus necesidades y para alcanzar el máximo desarrollo de sus posibilidades, sean las que sean, sin pretender alcanzar para cada persona algo que le haga tener igual que otra que tiene otras características” (PPTU).

4.2. Políticas educativas

En el cuestionario online, en cuanto a las políticas educativas que son percibidas como aquellas con mayor impacto para alcanzar la equidad, las mejor valoradas, con puntuaciones superiores al 80 % sumando las respuestas «adecuado» o «muy adecuado», fueron las políticas de apoyo a la enseñanza pública (92,99 %), los programas de becas (91,9%), las actividades complementarias (88,31%), la escolarización plural del alumnado (88 %) y los programas de actividades extraescolares (83,96 %). Contrariamente, las políticas menos valoradas sumando las respuestas «nada adecuada» y «poco adecuada» fueron la comparación entre centros (86,3 %), las políticas de apoyo a la concertada (71,96 %), los institutos de excelencia (65,11 %) y las pruebas de diagnóstico (53,11 %).

Por su parte, en general, las cuatro personas entrevistadas coinciden en que las políticas educativas han perjudicado a la enseñanza pública, disminuyendo recursos y desviándolos a la enseñanza privada concertada, o incrementando la burocracia y las exigencias desproporcionadas y poco ajustadas a la realidad de los centros y del profesorado.

El OIES manifiesta que ceder suelo público a centros privados o subvencionar a centros elitistas es absolutamente contrario a la equidad. La DIES señala también la falta de inversión en la enseñanza pública y critica las exigencias desproporcionadas de la administración, que contrastan con la dotación de recursos:

“un montón de planes que hay que llevar a cabo en el centro con menos recursos y muchísima más burocracia, que no te da tiempo ni a respirar (...). Ahora mismo las direcciones están desbordadas de la cantidad de planes que hay que llevar a cabo...”

Por su parte, el PPTU señala la política de escolarización de “distrito único” como inequitativa porque...

“supone el desplazamiento de los escolares de su contexto social más cercano y familiar (...) y aunque se base en la libertad de elección de centro, no todos tienen la posibilidad de elegir centro (...) El entorno próximo, no solo por cuestiones organizativas sino también por cuestiones del desarrollo y la formación de los escolares en el entorno familiar, del barrio o del pueblo (...), son valores que aportan calidad a una educación para todos”

También las opiniones son unánimes al entender que existe mejor disposición hacia la promoción de la equidad y la atención a la diversidad en la LOE y la LOMLOE. Pero, como apunta la DIES, las competencias en educación de las comunidades autónomas, a veces, no facilitan el desarrollo de las políticas contempladas en las leyes orgánicas. OIES, PEPDU y PPTU también quisieron destacar la importante aportación de la LOGSE a la equidad, como precursora de la LOE y la LOMLOE.

En consonancia con lo anterior, manifiestan su convencimiento de que políticas como la comparación entre centros (ranking), los Institutos de Excelencia, los Programas Bilingües y el «cheque escolar» no favorecen la equidad pues, como argumenta el

PPTU, “en todas estas medidas se está primando a todos aquellos que ya tienen un punto de partida favorable”.

De la misma manera, consideran que no favorece a la equidad el evidente empeoramiento de las condiciones en las que trabaja el profesorado, aludiendo al incremento de la burocracia o de la ratio, la escasez de recursos o el aumento de la interinidad (muy negativa para los proyectos). Como afirma el PPTU “(...) someten a los profesionales a un estrés administrativo, burocrático, de formularios (...) No se puede buscar equidad e igualdad con centros saturados y sin los recursos que necesitan”

En este sentido, hay total coincidencia al manifestar el desencanto con las políticas educativas de la Comunidad de Madrid, “creo que a peor en la Comunidad de Madrid vamos, clarísimamente!” afirma la DIES, mientras que el PEPDU critica las ventajas que disfruta la enseñanza privada al construir sus centros, así como...

“los famosos cheques que está dando la Comunidad de Madrid a los estudiantes de bachillerato de la privada, no a los de la pública (...). Y así cantidad de cosas, becas de comedor... Abí lo de la equidad nada de nada...”

De la misma manera, el OIES puntualiza.

“En las políticas públicas no se contempla la equidad, además, en la Comunidad de Madrid sigue existiendo ese sentido rancio del esfuerzo, de que el que no llega es porque no quiere, que lo que tiene que hacer es esforzarse y hay que ponérselo más difícil (...). Mi experiencia en las juntas de evaluación es que hay gente durísima (...), que están exigiendo muchísimo. No se dan cuenta de que estamos hablando de estudios obligatorios, para toda la población”.

Centrándose en la gestión interna en los centros educativos, el OIES considera que “los cambios en los centros son mucho más lentos que las políticas educativas” y pone de manifiesto la importancia de la formación del profesorado y de su concienciación.

“Los docentes tienen que tener una actitud distinta, una actitud de equidad y de sacar a la gente adelante. Eso no se le puede pedir a todo el mundo, pero se puede aprender. Por eso la formación del profesorado es fundamental...”

También el PEPDU insiste en que la clave está en la disposición de los equipos y la profesionalidad del profesorado...

“La actitud profesional, creo que da igual que haya una ley u otra –bueno, no es exactamente igual, cuando te imponen un currículo cerrado no es lo mismo que cuando es más abierto, lo tienes que construir-, pero esto no se cambia así como así (...) Y las cosas que se hacen por decreto no funcionan”

En este sentido, la DIES relata cómo las iniciativas del profesorado y de los centros, pueden llegar a corregir y contextualizar las políticas educativas, según su experiencia:

“todos los directores y directoras de Vallecas (...), se pusieron de acuerdo y una de las cosas que se solicitó, que era para todos o para ninguno, es que fuéramos centros de especial dificultad (...), te daban más recursos para el centro, más profesores, más ayudas..., para poder afrontar todos los problemas de falta de equidad, de vulnerabilidad...”

Aunque el PEPDU considera que este tipo de iniciativas no son la regla general, pues en su opinión las políticas no han mejorado o facilitado la gestión y planificación de los centros educativos, y una muestra es la imposición por parte de la administración de los equipos directivos, restringiendo la participación de la comunidad educativa y la capacidad de decisión de los consejos escolares. “En el ámbito de la participación la LOMCE se cargó bastantes cosas”.

Por último, la DIES señala dos condiciones para desarrollar una evaluación congruente con la equidad: evaluar las necesidades de los centros para ofrecerles las medidas y

recursos que realmente necesiten; y una evaluación institucional realista y constructiva (no como mecanismo de control), fundamental para impulsar planes de mejora en cada centro.

4.3. Medidas educativas vinculadas con la atención a la diversidad

Entre las medidas educativas, vinculadas con la atención a la diversidad, que son percibidas con mayor impacto en la equidad, y obtuvieron una puntuación mayor al 80 % sumando las respuestas «de acuerdo» o «muy de acuerdo», destacan: las aulas de apoyo lingüístico (89,25 %), los agrupamientos flexibles inclusivos (88,32 %), los programas educativos para personas adultas (88,01 %), el apoyo al ACNEAE dentro del aula (84,89 %), las medidas ordinarias de atención a la diversidad (83,64 %) y los desdobles o agrupamientos internivel (80,06 %). Las medidas percibidas como poco o nada adecuadas para alcanzar la equidad fueron la segregación por sexo (93,15 %), los antiguos Programas de Garantía Social (46,89 %) y la atención fuera del aula del ACNEAE (32,56 %). En este último ítem llama la atención el nivel de aceptación tan semejante que alcanzan la atención al alumnado dentro y fuera del aula como respuesta educativa vinculada a la equidad. Ambas medidas son valoradas como equitativas, aunque en mayor porcentaje la atención a ACNEAE dentro del aula (84,89%), frente al 67,44% que alcanza la atención fuera del aula.

También interesa destacar, por su relación tan directa con las leyes educativas que se están analizando, algunas medidas adoptadas en la educación secundaria obligatoria. Así, se constata que los Programas de Diversificación curricular son los que mejor valoración reciben (77,72 % de respuestas bastante o muy positivas), seguidos de la Formación Profesional Básica (76,01 %) y los PMAR (73,06 %). Al igual que ocurrió con el apoyo dentro o fuera del aula, se aprecia muy poca diferencia en la valoración de estos tres programas, mientras que se constata una peor valoración de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), con solo un 59,66 % de respuestas bastante o muy positivas.

Por su parte, las cuatro personas entrevistadas consideran que la atención a la diversidad es una medida estratégica y fundamental para lograr la equidad, mostrándose críticas con la gestión de esa atención en el sistema educativo.

La DIES opina que las políticas “en el papel sí han favorecido la equidad, pero en la práctica no, por la forma de llevarlo a cabo, de poder implementarlo”, y critica la gran cantidad de trámites burocráticos que conllevan los programas de la administración o el funcionamiento lento y poco práctico de las diferentes plataformas de gestión. Todo ello disminuye las oportunidades de debate y discusión entre el profesorado.

“el coordinador de bienestar y protección de la infancia..., nadie quiere... Y todos los planes requieren una coordinación, el TIC, la competencia digital y entonces ¿qué hago? Es difícil, tienes que convencer a la gente, y tienes que hacer un buen liderazgo pedagógico, pero hay tanto que hacer a nivel burocrático que el liderazgo pedagógico no da tiempo ni a ejercerlo”

El OIES también critica la gestión de algunos programas de la administración, que terminan siendo, precisamente, contrarios a la filosofía de la equidad:

“En los programas de FP básica, te dabas cuenta de que había alumnado con necesidades no diagnosticado y alumnado con dificultades económicas ¡qué casualidad!, que allí estaban los inmigrantes, estaba la gente con familias en paro, gente latina (...).

Diversificación pasó a ser PMAR, los chavales podían llegar mucho más jóvenes, ya desde los colegios de Primaria. En 6º daban un informe diciendo que un chaval tenía

mucha dificultad y ya desde 1º de la ESO estaba ‘enfilado’. Hay alumnos que están haciendo un itinerario paralelo, que no están trabajando con los demás”

Otro ejemplo es la gran unanimidad al considerar la importancia para la equidad de ofrecer todos los apoyos educativos dentro de las aulas ordinarias. Así lo ilustra la experiencia del PPTU:

“Propuse al claustro y a la dirección, junto con mis compañeras de especialidad –antes de que se aplicara el plan de integración–, como experiencia ya que éramos un centro piloto, integrar a los escolares con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, con ciertas condiciones, y los especialistas trabajando como apoyo a través del diagnóstico, el seguimiento y la intervención. Eso fue una experiencia que a mí me sirvió para comprobar que funciona”

Pero, al mismo tiempo, el propio PPTU reconoce sus dudas sobre la equidad de ambos modelos de apoyo, pues todo depende de las condiciones del aula, de la ratio, el tipo y calidad de los apoyos efectivos o el planteamiento metodológico. Afirma que estos factores son decisivos para desarrollar la inclusión. La misma opinión le merecen las aulas de apoyo lingüístico al alumnado extranjero, no son necesarias siempre que el centro cuente con apoyos intensivos para el aprendizaje de la lengua vehicular, sin olvidar que dicho aprendizaje se ve favorecido por la inmersión lingüística en el aula ordinaria.

El OIES también pone de manifiesto la dificultad para interpretar e implantar en la enseñanza secundaria los apoyos educativos dentro del aula ordinaria... “la gente se negaba a que entraran en su clase, la gente de secundaria tiene mucho miedo a eso, les parece que les fiscalizan (...). No lo ven como la oportunidad de ser dos profesionales en el aula”.

A esto hay que añadir la irregular e inequitativa distribución de recursos que realiza la administración, así como la utilización interesada del discurso de la inclusión educativa “pero sin crear condiciones para que eso pueda ser” (PPTU). Así, quedan en evidencia las contradicciones de las políticas de atención a la diversidad: “estás en una zona como el Pozo y necesitas tres orientadoras, pues que te las pongan, a lo mejor en otro sitio solo necesitan una, no puede ser que todos los centros tengan lo mismo” (DIES)

En consonancia con esta opinión, es interesante la puntualización del OIES:

“Hay algunos centros, como en el que yo estaba de Jefe de Estudios, que piensan que cuántas más programas tengamos, más itinerarios, más podremos atender a la diversidad del alumnado. En cambio, hay otros en el mismo barrio, que justamente presumían de lo contrario, aquí no tenemos nada porque no lo necesitamos... y derivaban a nuestro centro porque teníamos muchos itinerarios y programas”.

En su análisis de las medidas educativas, todas las personas entrevistadas señalaron tres factores cruciales e interconectados para mejorar la atención a la diversidad que se detallan a continuación: la formación y compromiso del profesorado, las metodologías docentes y la implicación de toda la comunidad educativa.

En opinión de la DIES, hay cada vez más conciencia entre el profesorado, aunque depende mucho de la continuidad del equipo de cada centro. Además, considera fundamental que el profesorado cultive y sea consciente de la oportunidad que supone estar cerca del alumnado y de sus problemas y preocupaciones, puesto que es una medida de prevención esencial para garantizar la equidad.

“Como profesora estás mucho más cercana a los problemas del alumnado (...), cuándo falta, cuándo se duerme, no ha desayunado, qué problemas tiene en casa..., a veces te acercas tú y a veces vienen a contarte y tú eres observadora... Es uno de tus instrumentos y te das cuenta perfectamente de cómo funciona el

grupo de clase (...), algunos te quieren contar y otros no, porque lo que tiene que ver con la desigualdad y la pobreza a veces da vergüenza (...), no se atreven a contarte que no tienen dinero para la compra”.

Otro ejemplo de lo decisivo que es un profesorado concienciado es lo difícil que resultó, según el OIES, implantar la integración escolar en la educación secundaria y “que el Departamento de Orientación entrara en los centros”. Uno de los obstáculos principales fue la escasa predisposición del profesorado: “no puede ser que se siga viviendo en los centros que atender a la diversidad es que te cae una ‘cruz’...”

El PEPDU también insiste en la importancia del equipo profesional y, en general, de toda la comunidad educativa... “Me da mucha risa lo de la diversidad porque... ¡es que todos somos diversos! (...). Si un centro no tiene un proyecto serio de verdad, consensuado por toda la comunidad educativa, es imposible atender a la diversidad”

En lo relativo a la formación permanente, la DIES destaca el trabajo en red entre profesorado de centros diferentes y la importancia de desarrollar proyectos conjuntos con universidades, como un proyecto en el que participa para la formación de estudiantes mediadores.

El OIES opina que “en la formación permanente lo más interesante eran las buenas prácticas (...), lo que vale es la experiencia, el decir cómo tú lo haces”. Y critica el cierre de los antiguos centros de profesores, que trabajaban en red para dar cabida a las iniciativas del profesorado y de los centros. Algo que corrobora el PEPDU, que fue director de uno de ellos y conoce bien su funcionamiento, al afirmar que son las redes organizadas de profesorado (MECEP, MRP, escuelas de verano, escuelas de padres...) las que mejor funcionan, en lugar de ofrecer mayoritariamente cursos online, demasiado centrados en temáticas que interesan solo a la administración. En su opinión hay que “potenciar a los claustros como espacios de reflexión conjunta” para que fueran “los que propusieran cosas a la administración y que la administración facilitara esa formación”

En segundo lugar, respecto a las metodologías docentes, se pone de manifiesto la imposibilidad de atender a la diversidad empleando métodos tradicionales centrados en el verbalismo, la memorización y la pasividad del alumnado. Por eso, el PEPDU propone un modelo de “aulas abiertas”, o agrupamientos flexibles que rompa con el estilo de planificación poco flexible en torno a criterios cronológicos, y tome como referencia las capacidades, habilidades y ritmos evolutivos del alumnado en cada área de conocimiento. Por su parte, el PPTU insiste en la combinación equilibrada de la enseñanza individualizada y el aprendizaje cooperativo, cuya conjugación es imprescindible para atender a las necesidades de todo el alumnado.

En la misma línea, el OIES propone prácticas educativas más activas, didácticas y significativas, superando la organización clásica del centro, como talleres desarrollados por los propios estudiantes, viajes de estudio alternativos, visitas a la ciudad o al entorno rural... Todo ello recogido, procesado y representado por el alumnado hasta culminar en un producto final conjunto, un proyecto de teatro o un libro, “lo más interesante era tener el libro en la mano, nos dimos cuenta de la importancia de que hubiera productos finales”.

En tercer y último lugar, sobre la implicación de la comunidad educativa el PEPDU recalca que “la colaboración de las familias es un factor fundamental para que un centro educativo pueda desarrollar la equidad educativa”. Añade que los centros deben estar más incardinados en el territorio, favorecer la implicación y participación de las familias y constituirse como espacios abiertos al barrio y al vecindario, si aspiran a luchar contra la pobreza y la desigualdad. El PPTU comparte este argumento, añadiendo que “desde

la psicología evolutiva y de la educación el proceso de conocimiento empieza por lo próximo, por la socialización en un entorno próximo como sería conveniente y favorable”

5. Discusión y Conclusiones:

Para poder obtener conclusiones se hizo necesaria una triangulación de los resultados obtenidos gracias a las entrevistas en profundidad y el cuestionario. Los resultados agrupados en las tres categorías de análisis empleadas se cruzaron con las dos formas opuestas de concebir la equidad educativa que aparecen en la LOE/LOMLOE y en la LOCE/LOMCE, respectivamente.

Se constató, tanto en la muestra de profesorado veterano como de profesorado en activo, discursos y opiniones más afines a la concepción de la equidad expuesta por la LOMLOE y la LOE. En ambas muestras se aprecia una tendencia mayoritaria a asociar la equidad con dar a cada quien según sus necesidades y con atender a la diversidad. En el cuestionario, las opiniones que asocian la equidad con la excelencia y el mérito son, notoriamente, menos elegidas y en las entrevistas claramente cuestionadas.

En cuanto a las políticas educativas, el apoyo a la enseñanza pública, los programas de becas, la escolarización plural del alumnado o las actividades complementarias y extraescolares obtuvieron una mejor valoración que las políticas que tienden a apoyar los centros concertados, los institutos de excelencia, la comparación entre centros y las pruebas diagnósticas. Lo que coincide bastante con las reflexiones y valoraciones de la muestra de profesorado veterano, en las que se refleja con rotundidad que las políticas de apoyo a la enseñanza privada-concertada, en detrimento de la pública, no pueden considerarse equitativas. En este sentido, las entrevistas en profundidad aportan mucha más información y más detallada, facilitando la identificación de algunas de las políticas derivadas de la LOCE y la LOMCE que, en opinión de las personas entrevistadas, no contribuyeron a mejorar la equidad del sistema educativo, como la política de escolarización de distrito único, los programas bilingües, el cheque escolar, el incremento de la ratio, el desproporcionado aumento de burocracia -en contraste con la escasez de recursos-, la poca estabilidad de los equipos asociada a mayor interinidad, el escaso impulso a la participación de la comunidad educativa o la evaluación de centros basada en la comparación y confección de ranking.

Con respecto a las medidas educativas vinculadas con la atención a la diversidad, en la muestra de profesorado en activo se observa cierta tendencia a considerar positivas tanto las medidas promulgadas en LOE y LOMLOE, como las promovidas por LOCE y LOMCE. Así, las medidas mejor valoradas son las aulas de apoyo lingüístico para alumnado extranjero y los agrupamientos flexibles inclusivos, que se corresponden con modelos contrarios de atención a la diversidad. Asimismo, tanto el apoyo dentro del aula ordinaria como fuera de ella se consideran medidas equitativas, algo más la primera. También es reseñable que los Programas de Diversificación Curricular, PMAR y Formación Profesional Básica fueron valorados bastante o muy positivamente, sin diferencias importantes, mientras que los PCPI, surgidos al amparo de la LOE, obtuvieron un porcentaje menor de valoración. Sin embargo, la muestra de profesorado veterano se mostró mucho más crítica con las medidas promovidas por LOCE y LOMCE, especialmente con PMAR, Formación Profesional Básica, y aulas de apoyo lingüístico para alumnado extranjero, resaltando la idoneidad del apoyo dentro del aula ordinaria.

No parece desdeñable la opinión del grupo de profesorado veterano, con la ventaja que supone haber ejercido en el contexto de todas estas leyes y tener una perspectiva

más amplia, incluso histórica, de sus aciertos y errores. Además, el más simple de los análisis evidenciará que estas medidas son claramente distintas y, en muchos aspectos, contradictorias. En consecuencia, y a pesar de que no se puede considerar representativa la muestra de profesorado en activo, cabe preguntarse por esta aparente contradicción entre un posicionamiento claro en torno a la definición de la equidad, que pone el foco en las condiciones de origen de las personas, y la equidistancia en cuanto a las medidas educativas a implementar, que parece indicar que tanto valen las medidas que tienen en cuenta esta inequidad de origen, como las que no la consideran y segregan al alumnado en función de sus resultados académicos. Quizá, estas contradicciones pueden explicarse en base a las ideas planteadas por María José Lemaitre (2005) quien, tras realizar una investigación en el ámbito de la educación superior, concluye que la equidad es un concepto extremadamente complejo, que en su definición encuentra cierto consenso entre el profesorado, pero no en cuanto a su implementación, aspecto para el que la situación económica del país donde se implementa cobra especial relevancia. Igualmente para explicar estas contradicciones es importante tener en cuenta la falta de formación inicial y permanente del profesorado en materia de equidad (Arnaiz et al., 2021).

Esta valoración positiva e indiferenciada que mantiene el profesorado en activo, obviando el signo de las políticas que promueven cada medida, puede estar relacionada con la naturaleza de los espacios educativos en los que, una vez inmersos en la labor cotidiana, no se aprecian diferencias entre las medidas que provienen de una u otra legislación o no hay tiempo para poder abordar de manera reflexiva y crítica sus presupuestos de partida y su intencionalidad en cuanto a la equidad. Otra posibilidad, es que la valoración del profesorado pueda estar motivada por una situación de carencia de recursos o precariedad, frente a la que todo vale (Lemaitre, 2005).

En definitiva, podría concluirse que la equidad no parece ser un concepto claramente delimitado, sino sujeto a la interpretación, que variará en su concreción desde la justicia social hasta la meritocracia y que puede ser tomada en uno u otro sentido. Por otra parte, estos resultados también podrían relacionarse con la formación técnica que parece recibir mayoritariamente el profesorado, no pensada para capacitarles como intelectuales competentes y transformadores, capaces de un análisis crítico para discernir distintas posturas en cuanto a la equidad (Giroux et al., 2022).

Podemos concluir que la equidad aparece como un concepto político y no vinculado a la política, entendiendo esta distinción tal y como la establece la politóloga y filósofa Chantal Mouffe (2021). Es decir, que en los discursos de los políticos se discute de una manera abstracta sobre la equidad pero no hay un debate real sobre cómo traducir a la práctica las diferentes conceptualizaciones sobre la equidad.

Mientras estos debates y estas faltas de debates se dan, los cambios en las políticas y la legislación, los resultados educativos y las tasas de abandono escolar siguen planteando retos para una educación pública más justa (Marrero-Acosta et al., 2022).

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación, “Nuevas Políticas Educativas y su Impacto en la Equidad: Gestión de las Escuelas y Desarrollo Profesional Docente (PGC2018-095238-B-100).

Referencias

- Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S. y Haro Rodríguez, R. d. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Central Sindical Independiente y de Funcionarios. (2019, 1 de noviembre). Propuestas para Educación de los distintos partidos políticos para las Elecciones Generales del 10 de noviembre de 2019. CSIF. <https://www.csif.es/contenido/nacional/educacion/283859>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla
- Essomba Gelabert, M. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. Análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 27. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198771>
- European Commission. European Education Area (2021). Mejorar la calidad y la equidad: iniciativas. European Commission.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Investing in our future. Quality investment in education and training*. Publications Office of the European Union. European Commission. <https://doi.org/10.2766/45896>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- García Calvo, G., García Gómez, T. y Vázquez Recio, R. M. (2024). La proletarización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 15–30. <https://doi.org/10.6018/reifop.595391>
- Giroux, H., Rivera, P. y Neut, P. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En P. Rivera-Vargas, R. Miño-Puigcercós y E. Passeron (Eds.), *Educación con sentido transformador desde la universidad* (pp. 25-34). Octaedro Universidad
- González Medina, A.A. (2017). Cuarenta años de cambios educativos en España. *eXtoikos*, 20(1), 31-33.
- Lemaitre, M. J. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70-79. <https://doi.org/10.15366/reice2005.3.2.005>
- Marrero-Acosta, J., Santos Vega, J. D., Sosa Alonso, J. J. y Vega Navarro, A. (2022). In search of a fair public education: A case study on equity in secondary education in the Autonomous Community of the Canary Islands. *Education Policy Analysis Archives*, 30(120). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6886>
- Mouffe, C. (2021). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización de la educación el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42. <https://doi.org/10.15366/reps2016.1.2.001>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- OCDE. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.

Breve CV de los/as autores/as

Melani Penna Tosso

Doctora en educación y licenciada en psicología. Actualmente trabaja como docente investigadora a tiempo completo en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Anteriormente fue orientadora en centros públicos de Madrid y profesora en la Universidad Técnica de Manabí (Ecuador), el CES Don Bosco y el CSEU La Salle. Su tesis doctoral analizó la formación del profesorado para abordar la educación afectiva y sexual. Posteriormente ha dirigido el proyecto de investigación "Diseño y puesta en funcionamiento de un Programa de Educación Sexual Integral" financiado por el Ministerio de Educación de Ecuador y ha sido miembro del equipo investigador de diferentes proyectos nacionales e internacionales. Ha sido directora de los títulos propios Experto en Atención Temprana (Universidad Autónoma de Madrid) y Experto en Pedagogías Feministas y Queer (UCM). Ha coordinado la Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género de la UCM. Email: melani.penna@edu.ucm.es

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

Raúl García Medina

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Ejerció como docente en todos los niveles del sistema educativo. En 2005 se incorporó a la Facultad de Educación (UCM), impartiendo asignaturas del campo de la Didáctica y la educación inclusiva e intercultural. Fue coordinador del Grado en Educación Social. Ha sido director del grupo de investigación UCM sobre "Inclusión, Diversidades, Cooperación Educativa y Sostenibilidad" (INDICES) y, actualmente, es miembro del grupo "Inclusión, Diseño Universal, Cooperación y Tecnología" (INDUCT, n° 930448). Su labor investigadora se ha centrado en la inclusión, atención a la diversidad cultural, prevención de la intolerancia y convivencia en educación. También ha participado como experto y asesor en proyectos y publicaciones del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) y de la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE). Email: rgmedina@ucm.es

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

Mercedes Sánchez Sáinz

Doctora Educación y Pedagoga. Profesora de la Facultad de Educación-CFP desde 1999. Líneas de investigación: atención a las diversidades, género y LFBTIQ+fobia en el ámbito educativo, didáctica y organización escolar y pedagogías queer. Dirección 4 tesis doctorales y 30 TFM. ÍNDICE H14, ih17. Grupo Inclusión, diversidad, DUA, cooperación y tecnología (INDUCT) 930448. 4 PROYECTOS INVESTIGACIÓN I+D+I/MINECO (6 años), más 5 en convocatorias públicas universidad (5 años), 4 en instituciones públicas (5 ½ años), 2 en empresas privadas (3 ½ años) y 2 PROYECTOS DE COOPERACIÓN convocatoria pública (1 año y 8 meses). PUBLICACIONES: 6 artículos SCOPUS (Q1 y Q2) y JCR, más 11 en revistas

indexadas y 2 en revistas no indexadas. 14 libros (mayoritariamente Q2 SPI), 16 capítulos y 2 reseñas de libros. Pionera en publicaciones sobre diversidades sexo-genéricas en ámbito educativo desde Educación Infantil. Email: mercesan@edu.ucm.es

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