

Acción Directiva Disidente para la Equidad Educativa

Dissident Directive Action for Educational Equity

Rosa Vázquez Recio ^{*,1}, Guadalupe Calvo García ¹ y Teresa García Gómez ²

¹ Universidad de Cádiz, España

² Universidad de Almería, España

DESCRIPTORES:

Privatización
Equidad
Dirección
Enseñanza
Desigualdades

RESUMEN:

El propósito de esta investigación es conocer y comprender la acción directiva en contextos de desigualdad para promover la equidad educativa y la justicia social. La investigación se ha desarrollado en un centro en un contexto complejo marcado por las desigualdades y la marginación. Para ello, nos posicionamos en el método etnográfico concretado en el estudio de caso, recurriendo a técnicas de observación no participante, entrevistas en profundidad y análisis de documentos. Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de considerar el contexto inmediato, su vida cotidiana y la del centro, en el que el director desarrolla su acción (no la mera función directiva) para hacer frente a las desigualdades y a la exclusión y para facilitar procesos educativos que garanticen, al máximo y en la medida de lo posible, la equidad y la justicia social. Se concluye que una acción directiva disidente, contextualizada y socio-crítica posibilita dichos propósitos. El estudio servirá de referencia para evidenciar que otras formas de entender la dirección hacen posible el cumplimiento de la equidad con la posibilidad de contrarrestar las medidas neoliberales de las políticas educativas actuales.

KEYWORDS:

Privatization
Equity
Management
Teaching
Inequalities

ABSTRACT:

The purpose of this research is to learn about and understand management action in contexts of inequality in order to promote educational equity and social justice. The research has been developed in a school in a complex context marked by inequalities and marginalization. To do this, we position ourselves in the ethnographic method specified in the case study, using non-participant observation techniques, in-depth interviews and document analysis. The results obtained show the need to consider the immediate context, his or her daily life and that of the school, in which the head teacher develops his or her action (not merely function) in order to confront inequalities and exclusion and to provide educational processes that guarantee, as far as possible, equity and social justice. It is concluded that dissident, contextualized and socio-critical managerial action makes such action possible. The research will be used as a reference to show that other ways of understanding management make it possible to achieve equity and to counteract the neoliberal measures of current education policies.

CÓMO CITAR:

Vázquez Recio, R., Calvo García, G. y García Gómez, T. (2024). Acción directiva disidente para la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 33-51.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.002>

1. Introducción

La educación es un bien público y común, para la que lo público remite a todos y a todas, sin exclusiones. En tales términos entendida, las desigualdades difícilmente tendrán cabida en un sistema educativo que ha de garantizar, precisamente, la inclusión, la equidad y la justicia.

Desde finales de la década de los noventa, la irrupción de las políticas neoliberales en el ámbito de la educación está provocando que esas máximas de la educación pública (inclusión, equidad y justicia) se vean impedidas en su desarrollo y expresión práctica. Las políticas educativas internacional y nacional se han redefinido y configurado para dar respuesta a las necesidades y las demandas que el neoliberalismo y el capitalismo financiero, junto con sus otras formas, hablese de capitalismo cognitivo y capitalismo afectivo- han creado y siguen haciéndolo para una sociedad marcada por el mercado (Díez Gutiérrez, 2020a, 2020b; Orelus, 2023; Torres Santomé, 2017). La introyección de valores propios del mundo de la producción, otrora industrial y ahora empresarial, ha debilitado, cuando no ha resignificado, los valores humanistas y fundamentales para construir una ciudadanía solidaria, crítica, democrática y justa. El neoliberalismo ha privatizado el sentido de lo que es una educación pública, inclusiva y democrática, afectando de manera negativa y directa a la vida cotidiana de las escuelas, a la gestión y a la organización de las mismas.

Dichas políticas se encuentran guiadas por organismos internacionales potentes y poderosos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), así como por los *Think Tanks*, grupos de expertos que han llegado a ejercer una gran influencia en quienes son responsables de la gestión de las políticas públicas, con calado en la opinión pública (Abelson, 2018, 2019; McGann y Whelan, 2020). Desde la implementación de las políticas neoliberales, se vienen importando y aplicando los planteamientos y las prácticas de gestión del ámbito privado empresarial al ámbito público educativo. Es lo Ball y Youdell (2008) llaman la “privatización encubierta”, que supone la comercialización de la educación pública, en su doble vertiente: privatización “endógena”, los centros educativos se conciben como unidades de producción (empresas) y privatización “exógena”, que supone la incorporación del sector privado a los centros educativos públicos (2008, p. 18) o la externalización de servicios (por ejemplo, la gestión de los comedores escolares). Su tecnología se aplica mediante la competición/competitividad, la elección/libertad, la rendición de cuentas, los estándares de rendimiento y la descentralización y autonomía, en la búsqueda y el alcance de la mayor rentabilidad y eficiencia; se contribuye, de un modo u otro, a la reproducción de las injusticias sociales y educativas (Skerritt y Salokangas, 2019).

Esta lógica neoliberal y empresarial demanda, para poder responder a sus propósitos, una nueva forma de gestión de los centros educativos. En esta forma, la dirección ocupa un lugar central, quedando reducida, al mismo tiempo, a la figura unipersonal del director o de la directora como gerente/gestor del centro que ha de ser eficaz, ha de rendir cuentas y ha de hacer lo posible para alcanzar buenos resultados o rendimientos académicos. Ello ha supuesto el desplazamiento de la toma de decisiones de la comunidad educativa a dicha figura (Verger et al., 2016). Esta importancia otorgada a la dirección unipersonal es una exigencia impuesta por la “Nueva Gestión Pública” (NGP) (New Public Management - NPM) aplicada a la educación y a la gobernanza de los centros educativos (Hall, 2013; Sorensen et al., 2021). La NGP se introduce como alternativa a la gestión pública tradicional o la administración pública

tradicional ante la excesiva centralización generada por la implementación de una administración burocrática. Básicamente, la NGP se centra en la aplicación de las estrategias y los procedimientos de gestión del sector privado, sector empresarial, en la administración pública. Con dicha aplicación se asume que el sector público puede mejorar y ganar eficacia con esa traslación de conceptos, estrategias, procedimientos de la gestión privada. La atención se centra en los resultados, y no en los procesos, así como en la ciudadanía entendida como clientela (Hood y Dixon, 2015).

Las nuevas formas de gestión exigen la profesionalización de la dirección, que se justifica para poder cumplir con las pretensiones de las políticas neoliberales capitalistas; pretensiones que quedan encubiertas bajo la idea de la complejidad y dificultad que implica el ejercicio de la dirección (Barrios et al., 2013; Vázquez Toledo et al., 2016). En el contexto español, la profesionalización se inicia con el discurso de la gestión de la calidad en los noventa (Álvarez, 1998). Hacia donde apunta la profesionalización es hacia su desprofesionalización, en tanto que, por un lado, se trata de adquirir competencias tecno-burocráticas y de un gestor, y por otro, su desempeño se encuentra bajo un control mediante formas burocráticas (Lee et al., 2019). Cuando se postula por la profesionalización, el interés no se sitúa en la justicia social y la equidad educativa, sino en aumentar el éxito escolar-éxito del alumnado (medido por los resultados académicos). Más que una profesionalización orientada a cuestiones pedagógicas, a políticas y prácticas inclusivas y de justicia social, lo está a una práctica enmarcada en un modelo de gerencia, de estilo empresarial y económico (Longmuir, 2019). Deviene de ello una gobernanza escolar de tinte empresarial que afecta de manera directa a las decisiones pedagógicas, sociales y comunitarias. Esta forma de entender la dirección, a modo de gerencia, atenta contra los profesionales de la educación. Es una profesionalización hecha a medida del cargo (dirección), pero dista de esa profesionalidad exigida para velar por los intereses comunes y por un proyecto educativo inclusivo, democrático y justo; una profesionalidad dirigida a un pensamiento reflexivo y crítico y guiada por una ética de la participación, del reconocimiento y de la presencia con agencia política, social y educativa; queda lejos de la justicia social (Ball, 2021; Niesche, 2018).

Las políticas neoliberales están devaluando y restando la capacidad de los directores y las directoras, que encuentran limitadas su autonomía y toma de decisiones compartidas, contextualizadas y centradas en la cotidianidad de las escuelas y comunidad (Longmuir, 2019); unas políticas que impiden la construcción de escuelas inclusivas con una cultura y práctica dirigidas a la justicia social y a la equidad (Llorent-Bedmar et al., 2017; Netolicky, 2019). En tal sentido, resulta bastante difícil el desarrollo de un liderazgo inclusivo y democrático contextualizado (Gurr y Drysdale, 2018; Niesche y Gowlett, 2019); un liderazgo comunitario, educativo y concientizador.

Los directivos son quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión. Por ello, el buen liderazgo requiere de saber potenciar una cultura de la inclusión para la justicia social partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro. De este modo, la inclusión debería poder expresarse tanto en los lenguajes utilizados, como en el currículum oculto y en los patrones de acción y actuación de todo el personal de la escuela. (Murillo et al., 2010, p. 174)

Una educación para la inclusión y para la justicia social requiere de prácticas directivas contextualizadas que promueva prácticas de participación comunitaria (alumnado, familias y demás agentes sociales con implicaciones educativas en los centros) basadas en la igualdad de oportunidades, el reconocimiento, la corresponsabilidad, la escucha, la agencia y el compromiso hacia la transformación social. Este modo de entender la

dirección se construye en los centros que se encuentran en contextos marcados por las desigualdades (DeMatthews y Mawhinney, 2014; Rodríguez Uribe et al., 2020).

El objetivo de nuestro trabajo se concreta en conocer y comprender la acción directiva en contextos de desigualdad para promover la equidad educativa y la justicia social¹.

2. Métodos

Esta investigación se realizó en el marco del Proyecto de I+D “Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente (NUPE)”. En ella se optó por un enfoque metodológico cualitativo puesto que nos permitía, por un parte, conocer en profundidad el ejercicio de la dirección escolar y su impacto en la equidad educativa desde una realidad concreta, prestando atención a los acontecimientos, las significaciones y los sentidos que la persona que ostenta el cargo unipersonal otorga a los hechos. Y, por otra, comprender el ejercicio de dicho cargo atendiendo a su complejidad, al posibilitarnos considerar los múltiples contextos que la conforman temporal, socio-histórico, político, económico, cultural, educativo y personal (Stake, 2020, p. 47).

Por otro lado, el logro de nuestro objetivo de investigación requería un proceso de indagación inductivo, propio de esta metodología (Espinoza, 2020), que nos permitiera a partir de la obtención de datos descriptivos (las acciones observadas y las propias palabras de las personas participantes en la investigación, manifestadas de forma oral o escrita) generar explicaciones e interpretaciones para la comprensión y producción de un conocimiento situado, y no recopilar datos para comprobar una hipótesis o teoría previamente definida.

En el marco de este enfoque metodológico, se realizó un estudio de caso. Este es definido por Walker (1983, como se citó en Vázquez et al., 2021, p. 3) como

el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, que permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado.

El caso objeto de estudio se seleccionó intencionalmente, teniendo como criterio la potencialidad del caso, es decir, se maximizó lo que podíamos aprender (Stake, 2020). Según la clasificación realizada por Stake (2020), es un caso intrínseco, ya que se eligió a un director de un Centro de Educación de Infantil y Primaria (CEIP) por su práctica en la gestión escolar, que viene realizando durante más de diez años en la escuela, siendo de interés en la investigación que se estaba llevando a cabo.

El centro es de titularidad pública y se encuentra en el casco antiguo de una ciudad andaluza de 111.811 habitantes (INE, 2023), en un barrio tradicional, donde también se ubican sedes universitarias y espacios culturales, aunque, según el índice socioeconómico y cultural, el centro alcanza un valor medio-bajo (0,20-0,40). El número de alumnado es de 180 aproximadamente, y este se caracteriza por su diversidad social. El Claustro está compuesto por 17 docentes, en su mayoría, con destino definitivo allí.

En este marco, el director desarrolla una gestión comprometida con la inclusión, la justicia y la equidad, encaminada a crear conciencia social y a promover la solidaridad

¹ El trabajo es fruto del Proyecto de investigación I+D+i titulado “Nuevas Políticas Educativas y su impacto en la equidad: gestión escolar y desarrollo profesional docente” (Ref. PGC2018-095238-B-I00).

frente al individualismo imperante. Dicha gestión explicaría dos peculiaridades del centro: su vínculo con la comunidad-barrio y su apertura a este, con el objetivo de ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado.

El director, que constituye nuestro caso, ya tenía experiencia previa en este cargo en un centro de nivel socioeconómico medio-alto, destino al que renunció para ir al centro en el que actualmente desempeña el cargo. Un centro de titularidad pública de dos líneas, ubicado en la capital de una ciudad andaluza, concretamente en un barrio histórico de clase obrera, densamente poblado, con un nivel socioeconómico medio-bajo, en el que son evidentes las desigualdades sociales, culturales y económicas. Estas desigualdades se manifiestan en el alumnado que asiste al centro, siendo alto el índice de este que se encuentra en riesgo de pobreza y de exclusión social. Otro aspecto que destacar en relación con el alumnado es la diversidad social, desestructuración familiar, etc.

El estudio de caso se ha desarrollado en tres fases (Martínez Bonafé, 1990), las cuales se detallan en el Cuadro 1, permitiendo tener una visión global de los distintos momentos de la investigación.

Cuadro 1

Fases del estudio de caso

Fase preactiva	Delimitación de los fundamentos teóricos en el marco del Proyecto de I+D en el que se desarrolla esta investigación Formulación de objetivos. Decisión del caso: un director o directora. Criterio para la selección del caso: potencialidad. Estudio de contexto del caso seleccionado. Decisión de las técnicas de recogida de datos: observación no participante, entrevista en profundidad y revisión documental. Elaboración del contrato de negociación y compromisos éticos de las investigadoras. Temporalización aproximada: tres meses de trabajo de campo.
Fase interactiva	Negociación con el director. Diario de campo: observación no participante y entrevistas informales. Diario de investigación: cuestionamientos, nuevos aspectos a observar, preguntas, etc., a partir de las reflexiones de las notas de campo de las investigadoras. Entrevistas en profundidad. Grabación y transcripción. Negociación con otros agentes relacionados con la gestión de la dirección para la realización de entrevistas semiestructuradas. Entrevistas individuales semiestructuradas a inspectores de educación y a una asesoría formativa del CEP. Grabación y transcripciones. Revisión documental. Pre-análisis: unidades análisis.
Fase postactiva	Análisis. Elaboración del informe de investigación. Negociación del informe con las personas implicadas.

Instrumentos de obtención de información y participantes

Para lograr el conocimiento en profundidad y comprensión del caso, se utilizaron tres técnicas de recogida de información: la observación no participante, la entrevista y la revisión documental (Angrosino, 2023; Stake, 2020;) La observación no participante nos permitió ver y experimentar la realidad junto al director, contrastar su práctica de

gestión con el pensamiento que tiene de esta, contemplando su actividad, escuchando sus conversaciones e interactuando con él (Angrosino, 2023). La entrevista en profundidad al director y semiestructurada a otros agentes en relación con la gestión de la dirección posibilitaron acceder al sistema de concepciones, creencias y valoraciones, así como a experiencias pasadas. Durante la entrevistas se plantearon y emergieron preguntas relativas a la trayectoria profesional; a la aplicación e influencias de las políticas educativas en la gestión escolar, en la planificación de los centros y en las prácticas educativas; a los efectos de las políticas educativas en la atención a la diversidad, en la mejora de la calidad y en la equidad en las escuelas; y a los conocimientos y percepciones sobre la incidencia de las nuevas políticas educativas en la formación inicial y permanente, así como sobre las trayectorias profesionales y carrera docente. Por último, la revisión de documentos nos proporcionó un conocimiento no solo del contenido relacionado con nuestro objeto de estudio, sino también sobre los pensamientos de las personas implicadas sobre ellos. En el Cuadro 2 se detallan los instrumentos de recogida de información y las personas participantes, con las que se negoció su implicación en la investigación y el proceso de esta, en el que las investigadoras adquirieron los compromisos de imparcialidad, anonimato, confidencialidad, autonomía y justicia.

Cuadro 2

Participantes en la investigación y técnicas de recogida de datos

Participantes	Técnicas de recogida de datos			
	Trabajo de campo	Entrevista en profundidad	Entrevista semiestructurada	Revisión documental
Director	febrero-abril 2020	3		
Jefa de Estudios			1	Proyecto Educativo
Maestro de Educación musical			1	Materiales internos del Centro
Inspector de zona			1	
Inspector general			1	
Asesora del CEP			1	

Análisis de datos

El análisis de los datos comenzó conforme se iban recopilando con el propósito de dar un sentido a la información y un significado relevante en relación con nuestro tema de estudio (Simons, 2011). En este análisis previo dominó la intuición (Cáceres, 2003), que nos ayudó a establecer dos amplias unidades de análisis con el contenido significativo para extraer con posterioridad los resultados. A partir de este, se realizó un análisis de contenido mediante el método de comparación constante (Valles, 1999), comenzando con una lectura detenida de la información recopilada mediante la observación, las entrevistas y la revisión de documentos para clasificarla, mediante el establecimiento de categorías y subcategorías (Cuadro 3) y la identificación de sus características y dimensiones. Es decir, mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, se han ido verificando los conceptos, determinando sus propiedades y estableciendo las relaciones entre las categorías, con el fin de integrarlas en una teoría coherente que explique y dé sentido a los datos.

Cuadro 3

Unidades de análisis, categorías y subcategorías

Unidades de análisis	Categorías	Subcategorías	
Políticas educativas (macro) y gestión de los centros.	Currículum tecnocrático.	Debilitamiento de lo público. Contenidos academicistas: mantenimiento del sistema vs. ciudadanía crítica para la justicia y la equidad. Metodologías innovadoras-voluntarismo profesorado. Evaluación: - Clasificación del alumnado. - Elemento de diferenciación de los centros / Mercado educativo. - Invisibilización de los problemas sociales. Utilitarismo alumnado con NEAE.	
		Simulacro de voluntad <i>vs.</i> buena voluntad.	Redistribución y preocupaciones de la Administración Educativa.
		Ampliación del campo de poder de la dirección escolar: mecanismo de control administrativo.	Poder: normativo, figurado y real. Escala de control: Admo.-dirección-profesorado. Liderazgo técnico <i>vs.</i> liderazgo pedagógico.
Políticas educativas (micro) y gestión de los centros.	“Director de barrio”.	Proyecto socio-político de gestión para la equidad educativa.	
	Dominio de la normativa.	Nuevas vías de acción.	
	Resistencias / Rebeldía.	Confrontaciones con la Administración Educativa.	
	Referente en atención a la diversidad.	Fomento de la participación de la comunidad educativa.	

Credibilidad de la investigación

Se han utilizado distintas estrategias para garantizar el rigor de los datos de esta investigación, del propio proceso de indagación y de los resultados obtenidos en esta. Una de ellas ha sido la saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967, como se citó en Flick, 2023), abandonando el campo cuando los datos comenzaron a ser repetitivos y las informaciones adicionales no producían ninguna nueva comprensión.

Otra estrategia empleada ha sido la triangulación, entendida como el procedimiento que permite validar no solo los hallazgos, sino también incrementar la consistencia metodológica y la construcción teórica (Flick, 2023). Se llevó a cabo la triangulación tanto de datos, de métodos como de investigadoras (Flick, 2023; Stake, 2020), con el objetivo de no aceptar fácilmente nuestras impresiones, corregir posibles sesgos o distorsiones en los datos, confrontar relatos y tener apreciaciones de contraste. Así, la triangulación de datos permitió estudiar la realidad a partir de las informaciones proporcionadas por diferentes fuentes, accediendo y contrastando distintos puntos de vista para encontrar aspectos convergentes y divergentes (Flick, 2023; Santa Cruz et al., 2022). La triangulación de métodos se realizó confrontando las informaciones obtenidas por medio de diferentes técnicas de recogida de datos (observación, entrevistas, documentos) para abordar el estudio del objeto de investigación con mayor fiabilidad (Santa Cruz et al., 2022). Finalmente, la triangulación de investigadoras se llevó a cabo mediante una comparación sistemática durante todo el proceso de

recogida de datos, de análisis y de los resultados obtenidos para así “detectar o minimizar las desviaciones derivadas del investigador como persona” (Flick, 2023, p. 244).

Por último, la negociación con las personas participantes del informe de investigación, que es denominada por Simons (2011, p. 184) como la “validación del respondiente”, para contrastar el análisis de las personas implicadas en ella en relación con la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de las descripciones e interpretaciones realizadas.

3. Resultados

Enrique², el director del CEIP Fernando Quiñones³ que constituye nuestro caso, se autodenomina “director de barrio”: un representante de la administración en una escuela que se ubica en un contexto socio-cultural y económico, que es el suyo mismo, con muchas carencias y dificultades, en el que debe ingeniárselas para atender a las necesidades del alumnado y de sus familias, buscando, en muchas ocasiones, los resquicios que ofrece la normativa. Esto es debido a que su trabajo está condicionado por unas macro-políticas educativas tecnocráticas y mercantiles que se orientan a la devaluación de la escuela pública y a la privatización encubierta.

Desde la perspectiva de Enrique, uno de los aspectos que más condiciona la educación es el currículum, cada vez más tecnocrático y neoliberal, que persigue formar capital humano que se adapte y sostenga el sistema. Como bien señala este director: “el modelo no te lo marca (...) profesionales que tengan que ver realmente con el mundo de la educación, la OCDE sí”. En su opinión, una muestra de ello es la implantación de la educación financiera en la escuela: “está todo enfocado a que se haga un modelo de alumno que sea consumista”.

Denuncia, al igual que el inspector general, el de zona y la asesora del CEP, que las políticas educativas neoliberales no contribuyen a favorecer el sistema de educación pública, que debería promover la equidad: “¿la equidad? Eso qué coño significa, ¿que lo pone el papel? (...), pero si por detrás cuando voy a desarrollar el currículum no te permiten que seas equitativo”. Esto se refleja en el hecho de que los únicos contenidos que no aparecen especificados en el currículum escolar, con sus correspondientes indicadores para ser evaluados, son los relativos a los valores sociales, los cuales no son propios de la ideología neoliberal y dificulta que se forme a personas críticas y solidarias que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa. El trabajo en este sentido está supeditado a la buena voluntad del profesorado que, en ocasiones, para llevarlo a cabo debe estar dispuesto a exceder su horario laboral.

También señala la *evaluación* como un aspecto fundamental que limita las prácticas educativas inclusivas e impide la equidad. La evaluación sigue siendo cuantitativa, sumativa y finalista; se apoya casi exclusivamente en los exámenes, que valoran unas competencias muy concretas, y contribuye a la clasificación del alumnado.

Después viene, quillo, es que Menganito no aprueba. ¿Qué no aprueba? Con el padre drogadicto, la madre alcohólica, ludópata... demasiado ¿no?, demasiado que viene y que lleva los libros y que no está tirado en la calle... Vamos a ver dónde estamos ¿no? Un poquito de perspectiva. Si encima la Delegación no te ayuda, la familia no ayuda, tú tampoco ayudas... Que tú, por cojones, quieres

² Se han respetado las formas de expresión de la persona participante.

³ Los nombres del centro y del director son ficticios para garantizar el anonimato.

que te traiga lo mismo que Manolito, que el padre es abogado y la madre ingeniera. Que no puede ser lo mismo, porque en la casa no ven lo mismo.

Las políticas educativas, que pone en marcha la administración con el argumento de aumentar la calidad educativa, fomentan la productividad y la competitividad. Para Enrique, este hecho resulta determinante. Es consciente, y tiene siempre presente el hecho de que es el representante de la administración en la escuela, y sabe que lo que esta le reclama es que gestione de manera eficaz, productiva y rentable los recursos (insuficientes) que le proporciona.

La administración impulsa una redistribución de recursos siguiendo los planteamientos neoliberales, esto es, ocultar problemas o evadirlos y trasladarlos a las directoras y los directores de los centros.

Te llaman: Enrique, escúchame, tengo un problema en tal cole, seis denuncias a la directora, llévatelos tú, ¿no? Eso es lo que hay. ¿Y tú qué haces? Le abres las puertas a estos niños, da igual que yo tenga niños o no, da igual que aumente la ratio, da igual.

Enrique piensa que la administración difunde el discurso políticamente correcto y manifiesta su voluntad de favorecer la equidad entre el alumnado. Pero, realmente, esta es una *voluntad simulada*, que no se acompaña de recursos y medidas efectivas. En la práctica lo que hace es que la atención a las necesidades del alumnado dependa, nuevamente, de su *buena voluntad* y de la del profesorado del centro: “una cosa es que nazca del cole, porque... por una iniciativa de cuidar esto, cuidar... pero no hay unas garantías ¿no? Porque se necesita de eso [dinero]”.

Considera que, verdaderamente, no interesa terminar con las desigualdades, ni siquiera las existentes entre los centros públicos; así se marca la diferencia en una sociedad regulada por la oferta y la demanda. En una sociedad neoliberal, que persigue la rentabilidad, invertir en la infancia más desfavorecida se percibe como “tirar el dinero”; y con esta gestión neoliberal de la marginalidad del alumnado se justifican los rankings entre escuelas.

Para Enrique, una de las muestras más denigrantes de ese modelo de gestión se refleja en el INEAE, un índice que aumenta la puntuación de los centros en el ranking: cuanto más alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo acoja, se les compensa en la evaluación en vez de proporcionarles los recursos que estos demandan para poder atender adecuadamente a la diversidad. Se refleja, igualmente, en la regulación de las repeticiones de curso, que constituyen la medida prioritaria frente a la puesta en marcha de recursos extraordinarios. Y también se percibe en los itinerarios, supuestamente establecidos para atender a la diversidad; como destaca el inspector de zona, en la práctica no consiguen que el alumnado se reincorpore al sistema educativo estándar, quedando, finalmente, fuera de la escuela.

En línea con el estilo de gestión de la educación que se está llevando a cabo desde la administración, esta ha aumentado el control sobre las escuelas. Aunque el Inspector General defiende que quien ostenta la dirección debe sentirse acompañado y no supervisado, Enrique identifica un control fiscalizador que reclama la rendición de cuentas, pero solo sobre los aspectos que interesan, ya que la administración vive muy alejada de los problemas reales de la escuela: “hay cosas que no se controlan, si a mí realmente me controlaran, a los tres meses de estar aquí ya me hubieran *echao*”. Al respecto, el director reconoce que hay que dar cuenta de lo que se hace porque se está hablando de lo público, pero la rendición que se pide no está inspirada en esta idea de lo público, sino en los planteamientos neoliberales.

Una de las medidas establecidas por la administración para ejercer su control ha consistido en aumentar el poder de *la dirección* (no entendida en su sentido amplio, como equipo directivo, sino como cargo unipersonal), disminuyendo la participación de la comunidad educativa (a través del claustro y del consejo escolar) en la toma de decisiones. Según el inspector de zona, es la tendencia cuando gobiernan partidos conservadores. De este modo, la persona que ostenta la dirección cuenta con una potestad que no se cuestiona, pero también es la única responsable de lo que se hace y, sobre todo, de lo que no se hace.

Tú eres el responsable, toda la potestad la tienes tú, o sea, yo apruebo el plan de centro, tío, menos los puntos educativos que son... que tiene 16 apartados el proyecto educativo y me parece que son 6 o 7 sobre lo que tiene potestad el claustro. El consejo escolar nada, nulo. Yo digo esta tarde [en] el consejo escolar y por mis santos cojones apruebo el plan de centro, y dice la gente: vale.

Enrique asume su aumento de poder, en tanto que director, como un mecanismo de la administración para controlar la gestión de la escuela y la labor del profesorado a través de su figura.

La gente se cree que tiene el poder de... ¿qué poder, idiota? si es que lo hacen para controlar a uno, yo soy el último responsable de todo. Es que "quillo qué guay, qué poder" ... ¿qué poder? yo lo que tengo es una tensión todo el día, con el culo apretado.

Por otra parte, siente que ese aumento de poder no le permite ejercer el liderazgo pedagógico que desearía, más bien se lo impide, porque, como remarca el inspector de zona, "el director es chacha para todo". Finalmente, en gran medida, su poder se traduce en un aumento de las labores de gestión técnico-burocráticas que ocupan gran parte de su tiempo.

La dirección hoy en día es para no cogerla, es para no cogerla, es un trabajo burocrático, feo, es que tienes poco margen de maniobra para hacer cosas... claro, el margen de maniobra que tienes está cortito, porque (...) las cortapisas que no te [las] pone la inspección, te las pone la norma o te las ponen los propios compañeros.

Dado el papel que asume la dirección, el proceso de selección, en la práctica, hace de la aplicación de la normativa una cuestión *sui generis*. Enrique explica que el proceso de selección es un asunto técnico que encierra intereses políticos.

Tú juegas en sucio y dices a este no me interesa, a este sí me interesa, le inflan la puntuación, les reduce la puntuación, aunque se merezcan más puntuación, pero como este puede ser un peligro público...

Dentro de este marco macro-político, Enrique habla de la pertinencia de perfiles profesionales para desarrollar la práctica directiva de un centro u otro en función del contexto sociocultural y económico de la zona en el que se encuentre, ya que estas circunstancias condicionan *la micro-política* que se debe desarrollar en cada escuela.

No obstante, su caso es el de un "director de barrio" con un perfil directivo genuino. Su estilo directivo responde a varios aspectos: su trayectoria personal, su trayectoria profesional, que se va forjando a partir de la experiencia docente y directiva, y su concepción sobre educación. Enrique pudo empezar de director en un centro de nivel medio-alto, pero lo tuvo claro, renunció, y su destino fue el centro actual.

a una comunidad medio alta, de nivel medio alto y a mí esos rollos no me molaban y me vine para acá y aquí me quedé, y aquí sigo, ya te digo siempre, empecé de maestro.

Lleva el barrio y su casuística en la sangre, entiende el lenguaje de la necesidad, del riesgo de exclusión social, de la economía sumergida, de la droga y sus consecuencias.

mi plaza definitiva me la dan en una barriada marginal (...) y allí me forjó como maestro de barriadas marginales, alumnado con padres drogodependientes (...) me acerca mucho a ese tipo de personas, y desde entonces no he dejado de formar parte de centros en los que ... bueno... como las barriadas son marginales, y la gente es mucho más cercana a lo que yo he vivido y lo que he sido como persona.

Este director hace de la gestión una lucha permanente para educar y garantizar el bienestar de su alumnado, hace de la dirección un proyecto socio-político. Para ello, considera clave hablar el mismo lenguaje que las familias, eso le permite empatizar con ellas y comprender el barrio. Estar cerca, escuchar, ser sensible a la realidad de la escuela y a la realidad que la rodea es fundamental para llevar a cabo el proyecto educativo: “porque la idiosincrasia del barrio te condiciona mucho”.

Yo a las 9 de la mañana, Rosa, yo estoy todas las mañanas en la puerta del colegio fumándome un cigarro, yo sé que no se puede hacer, pero es que es mi forma de relacionarme y de interactuar con mis padres, y en esa puerta día sí y día no hay 3, 4 familias que me dicen que no tienen dinero para el desayuno de sus hijos, que les dé de desayunar y yo les doy de desayunar; no puedo, pero yo lo hago, a mí me da igual, que me echen.

Con el fin de poder desarrollar las (micro) políticas que considera más justas para su alumnado, Enrique se ha convertido en un *gran conocedor de la normativa*. La conoce en profundidad y sabe leerla “entre líneas”, lo que le permite encontrar resquicios legales para cumplir con su proyecto educativo (y social), y buscar soluciones a las problemáticas (no solo las académicas) a las que diariamente se enfrenta la escuela y su comunidad educativa.

Entonces, nosotros intentamos, intentamos dentro de nuestras posibilidades, haciendo trampas, que todo hay que decirlo, ... buscándote ese resquicio legal ¿no? (...) de siempre estar en la línea, en el filo de la navaja, de intentar cumplir lo que te dice la norma, pero (...) También conocer muy bien la norma para poder bordearla y darle pues solución a este tema ¿no?, el tema de la alimentación, el plan SYGA, por ejemplo.

No se acomoda a la norma, sino que la lleva al terreno que estima pertinente para el bien del centro y del barrio, es decir, es la norma la que se adapta hasta llevarla al límite, a rozar lo ilícito a sabiendas de “que me la juego”. No obstante, Enrique entiende que la puesta en práctica de un proyecto educativo inclusivo y para la equidad responde a un compromiso con la justicia social y el bien común, no a una norma. De este modo, hace de la función directiva una práctica humanizadora que se desarrolla en la vida cotidiana de la escuela.

Tenemos clases de plurideficiencias desde antes de que se iniciase el tema de la inclusión que viene recogido también en la norma, en unas instrucciones, en las instrucciones del 8 de marzo ¿Eso qué significa, que ya viene en norma y ahora ya se puede hacer?, ¿que antes no se podía hacer? Yo lo llevo haciendo de toda la vida.

Su *actitud rebelde y disidente* frente a las normas y las prácticas que mantienen las injusticias y que no contribuyen a la mejora de la educación y al bienestar del alumnado, le han llevado a tener enfrentamientos con la inspección, con la Delegación de Educación, con organismos e instituciones diversas, e incluso con el colectivo de directores y directoras.

No me hablo con el 85% de la gente de la dirección, ¿por qué?, por esto, porque yo sigo defendiendo que esto es una mierda (...) Hoy día tenemos los problemas que tenemos, porque el rendir cuentas, es el término de inglés de establishment.

A tenor de lo expuesto, llama la atención que no hayan llevado a cabo alguna acción en su contra, que no haya sido expedientado. Aunque esto puede deberse a que, al fin y al cabo, Enrique soluciona los problemas de su escuela, una escuela enclavada en un

barrio con “estigma”, en la que no muchas personas querrían ejercer la dirección, y esto le conviene a la administración.

A pesar de todo, se reconoce como la administración en el centro, y admite que su posición no es fácil y no siempre puede actuar de acuerdo a sus convicciones, lo que le genera conflictos. Esta lucha interna le ha llevado a presentar su dimisión en varias ocasiones.

tú entras muchas veces en contradicción, conflictos contigo mismo, de decir, ¿me la juego? es que yo como de aquí... ¿Sabe lo que te digo?, yo he tenido movidas (...) yo he presentado varias veces mi dimisión por historias políticas, de pensamiento político, de creencias personales, de decir, “quillo que no puedo con esto”, aunque la ley me habilite yo no puedo mirar para otro lado, ¿sabes lo que te digo?, no puedo.

Otro de los aspectos recogidos en la normativa⁴, que no acepta, es la (ya mencionada) reducción de la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones a través del Claustro y del Consejo Escolar. Defiende que la escuela, por ser pública, debe responder a los principios democráticos, y ha hecho todo lo posible por mantener una *política de fomento de la participación* desde que accedió al puesto de dirección

Entonces (...) ¿entra en contraposición a lo que dice la norma? Sí, pero te la tienes que jugar, pues yo sigo haciendo consenso de forma escondida, aunque después cuando se firme un acta, diga: “el director por resolución aprueba...”

En consonancia con lo anterior, y con su manera de verse y de simbolizarse, Enrique prefiere pasar desapercibido y “estar detrás”; no quiere que el cargo se convierta en ostentación de poder, que represente aquello en lo que no cree. Prefiere el anonimato.

Bueno, de hecho, cuando vienen a reunirse con la dirección del cole pueden pensar en que cualquiera de los compañeros es el director. De hecho, me ha pasado en varias ocasiones, que me ven y “oye, por favor, avise al director”.

El desarrollo del proyecto socio-político de Enrique ha llevado al centro a convertirse en un *referente en atención a la diversidad*, al asumir una perspectiva interseccional de dicha diversidad y una actitud responsable frente a las necesidades que surgen de ella: “esto es inclusión, todos, igualdad, para todos: de género, económica, a nivel de discapacidad o capacidades diferentes, como tú quieras llamarlo”.

De todos modos, denuncia que no les resulta fácil realizar esta labor de la manera más inclusiva posible, porque requerirían más profesionales que acompañen al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo dentro de sus aulas ordinarias de referencia o, quizás, en un “aula abierta”.

Pero no renuncia a poner en práctica el máximo de estrategias educativas que favorezcan la equidad. Por ejemplo, la coordinación entre ciclos, que en ocasiones implica la coordinación entre centros.

¿una escuela de infantil no tiene absolutamente nada que ver conmigo?, la escuela de mi colega, de Marta, ¿no tiene nada que ver conmigo?, ¿qué pasa? Como yo no creo en eso, establecemos vínculos y hacemos un programa de tránsito real. Yo la llamo, la invito a que participe de mis actividades, ellos me llaman, participo... ¿por qué? Porque, coño, ella y yo estamos a 25 metros, está ahí en frente, es de mi barrio y son futuros alumnos míos (...) sino, pregúntale al otro colegio que está aquí enfrente; no conocen porque es concertado: Juan Pablo I o II (...), este que es del Opus, este que está aquí; estos no conocen a nadie.

Igualmente, promueve que se compartan entre etapas los aspectos más valiosos propios de cada una, como es el caso de la asamblea. Enrique ha establecido la

⁴ Las entrevistas se realizaron en el periodo de tránsito en la aplicación de la LOMLOE.

obligatoriedad de dedicar en Educación Primaria parte del horario a esta actividad, que favorece el desarrollo de la tan necesaria expresión oral, que permite la reflexión acerca de cuestiones sociales y el trabajo de los valores, y que, además, facilita el conocimiento del contexto social del alumnado.

Su trabajo incansable por la equidad de su alumnado lo llevó incluso a reorganizar por completo la escuela en lo que respecta a los espacios, los tiempos, los contenidos y la metodología. Hasta la llegada del Covid en 2020, en los últimos cursos estuvieron trabajando todos los viernes a partir de la música propia del barrio, el flamenco y el carnaval, aprovechando que allí, además de abundar la pobreza y la marginalidad, sobran arte y artistas. Enrique se propuso motivar a su alumnado con actividades que les resultan cercanas y les encantan, y ofrecerles modelos positivos, con el fin de que no se desenganchen del sistema educativo. A pesar de los fines tan positivos de este proyecto, en esta ocasión también se encontró con las trabas por parte de la administración, más preocupada por los aspectos burocráticos.

¿Tú crees que el hecho de que se dé aquí el tema de la música, del teatro, es una cosa arbitraria? A nosotros (porque no es una cosa mía, sino que fue de un compi, de Jesús, el profe de música), al profe de música y a mí se nos iluminó la bombilla cuando vimos que un antiguo alumno de este cole, que era un fracaso garantizado por todas las partes; culpa nuestra, no supimos gestionar el talento que tenía; la familia, la inspección, fue expulsado del cole... Es un gran percusionista, y vino aquí a vernos y, quillo, un tío que se busca la vida (...) está loco de contento, y es percusionista.

A causa de las desigualdades sociales que experimentan las familias que acoge el centro, Enrique demanda más libertad para intervenir con ellas. No quiere hacer uso de su autoridad para sancionar, para expulsar: “nosotros aquí hemos hecho de todo, quilla, para no expulsar”; quiere poder trabajar con ellas para mejorar su situación. *El director demanda libertad para desarrollar su proyecto socio-político a favor de la equidad*: “eso es la propia administración, volvemos a lo mismo, si tú me das libertad en unas cosas, aparentemente, yo no las quiero; dame también libertad para que yo pueda intervenir con la familia”.

Siente la necesidad de contar con esa libertad para intervenir debido a la falta de recursos que le ofrece la administración en Servicios Sociales. Explica que anteriormente contaban con una persona que hacía las funciones de mediación entre la escuela y las familias, y que intervenía con estas, pero que dejaron de contar con ese servicio, supuestamente, por falta de recursos en la administración. Por eso se indigna viendo cómo se despilfarran el dinero público al no ser gestionado adecuadamente (ni por la Junta de Andalucía, ni por el ayuntamiento de la ciudad). Demanda poder ocuparse de él personalmente, para ahorrar.

No obstante, Enrique no duda en extralimitarse en sus funciones como director si así puede ayudar a las familias y, de este modo, mejorar la vida de su alumnado. En lo que se refiere a la retirada de hijos e hijas a sus padres, también demanda mayor eficiencia, pero cumple con lo que considera que es su responsabilidad, como ya sabemos, independientemente de lo establecido en la normativa.

Yo tengo nueve retiradas de niños, que eso es lo más horrible que yo vivo. Luego sí es verdad que hay recompensas. Yo he conseguido (...) recuperar a algunos que estaban desahuciados, con siete años; de aquí se han llevado a tres hermanos: con siete años, con cuatro y con tres años, se los he quitado a un padre y a una madre. Duro (...). Y a los ocho meses, yo en mi moto he llevado a mear a la madre al CPD. ¿Tú estás limpia?, ¿vamos a pelear para recuperar a los niños? (...) ¡Vente conmigo! ¡vamos a hacerte un aprueba de heroína! Y la he montado en mi moto. Y yo soy el director, a mí no me pagan por eso, pero yo tengo que

hacer eso, porque ese es mi trabajo en este colegio (...) y hemos recuperado a niños (...) otros se han perdido por el camino, pero sé que hemos hecho lo correcto.

4. Discusión y conclusiones

El caso del director del CEIP Fernando Quiñones favorece la comprensión del impacto negativo que tienen las políticas educativas neoliberales, características de los sistemas educativos actuales (Torres Santomé, 2017), al mostrar cómo dificultan la promoción de la equidad en un contexto escolar en el que se concentra gran cantidad de situaciones problemáticas, de desigualdad y de exclusión. Ante estas políticas y bajo el deseo del cumplimiento de la justicia social y la equidad, la dirección se configura y define a través de la acción en la vida cotidiana y no de la mera función directiva (Vázquez, 2019). Dicha acción, siempre contextualizada, encarnada en la realidad de la escuela y su territorio, se hace disidente (Netolicky, 2019), y desarrollar prácticas acordes a las necesidades del contexto contribuye a la equidad, como señalan Leithwood y cols. (2020) En nuestro caso, esa acción disidente orientada a la equidad se traduce en que el director se mantiene continuamente en la “cuerda floja”; y ello con el fin de poder materializar un proyecto socio-político que mejore la vida del alumnado y de sus familias, y que contribuya a la justicia social en un barrio que sufre vulnerabilidad, condición que es “socialmente producida y que afecta sobre todo a las personas más precarias” (Butler, 2018, p. 13).

Esta acción disidente, comprometida y crítica, convive, necesariamente, con lo que define la función directiva tecno-burocrática que prescribe la normativa y reclama la administración (Newton, 2019). Los resultados coinciden con los planteamientos que defienden Torres Santomé (2017) y Díez Gutiérrez (2020a). Muestran que las políticas educativas pretenden conseguir en las escuelas resultados similares a los que se esperan en las empresas privadas: calidad, productividad y competitividad. En este sentido, a pesar de que la administración difunde un discurso políticamente correcto, manifestando su voluntad de favorecer la equidad, este no se acompaña de los recursos necesarios para hacerla posible. El caso visibiliza que, desde la óptica neoliberal dominante, parece que no conviene invertir en las infancias y las familias más desfavorecidas, ni terminar con la desigualdad; interesa mantener los rankings entre escuelas, también entre las públicas, en una sociedad en la que todo, incluso la educación, se considera un bien de consumo, una mercancía más con la que jugar en el marco de los costes-beneficios (Díez Gutiérrez, 2020b).

Un aspecto fundamental de estas políticas que dificulta la equidad es el currículum, tecnocrático y también neoliberal, al estar prescrito por organizaciones económicas (no educativas) como la OCDE, el BM o el FMI. El currículum actual, con la introducción de la asignatura de economía, la reducción de la filosofía y de las materias artísticas, etc., está formando un capital humano de sujetos que se adapten al sistema y lo sostengan (Torres Santomé, 2017). Es significativo, igualmente, el hecho de que sean los contenidos relacionados con valores, diferentes a los propios de la ideología neoliberal, los únicos que no cuentan con indicadores de evaluación que permitan valorarlos y tenerlos en cuenta en las calificaciones. En esta misma línea, dificulta la equidad el que la evaluación no sea continua, cualitativa e inclusiva, sino sumativa, finalista y cuantitativa, como arrojan los resultados.

Se constata en el caso, que el proyecto económico-educativo neoliberal se vale de las personas que ejercen la dirección (no el equipo directivo al completo) para materializarse, atendiendo al modelo de “Nueva Gestión Pública”. Se impone la profesionalización de la dirección, debido a que a través de esta figura la administración

ejerce su control sobre las escuelas (Barrios et al., 2013). Quien ostenta la dirección, cuenta en la actualidad con más poder para tomar decisiones, pero también asume el deber de gestionar de manera eficiente y rentable (como ocurre en las empresas) los recursos (habitualmente insuficientes) del centro, y de rendir cuenta sobre dicha gestión, como bien indican Lee y cols. (2019); no ocurre lo mismo con lo relativo a la equidad (Niesche, 2018). Esto conlleva que la administración imponga una función directiva tecno-burocrática que apenas deja tiempo para el ejercicio del liderazgo pedagógico. Obviamente, de esta situación deriva otra de las principales consecuencias de este modelo de función directiva, la reducción de la participación y, a su vez, de la democracia escolar. De este modo se complica, igualmente, el desarrollo de un liderazgo inclusivo y democrático contextualizado (Gurr y Drysdale, 2018; Niesche y Gowlett, 2019).

El caso de Enrique constata que, en el marco de políticas educativas neoliberales, con una acción directiva disidente es posible responder a los requerimientos de la administración mientras se ponen en marcha las medidas necesarias para favorecer la equidad educativa en los centros educativos y la justicia social fuera de estos, aprovechando los vacíos legales de la normativa, en la línea con la propuesta de Murillo et al. (2010). Para ello es imprescindible conocer la normativa en profundidad, con el fin de no contradecirla, pero sí encontrar las fisuras para poder poner en marcha acciones que buscan el bien común y el bienestar de las infancias. Ello supone, asimismo, aceptar que serán inevitables los conflictos con otras personas representantes de la administración, además de los conflictos éticos, cuando no resulte posible materializar las intervenciones que se consideran necesarias, de justicia social (Newton, 2019) para el alumnado con más dificultades y en situaciones de mayor vulnerabilidad (Llorent-Bedmar et al., 2017).

La atención a la diversidad, desde una perspectiva interseccional, es la prioridad del modelo de acción directiva disidente. El caso muestra que, aunque falten recursos (personales, materiales y económicos) esenciales, se pueden poner en práctica estrategias didácticas de éxito, y se pueden reorganizar el currículum, los horarios, los espacios, etc., para llevar a cabo proyectos que motiven al alumnado (Longmuir, 2019). Pero para poder atender a la diversidad, es importante también la colaboración con las familias (Longás Mayayo et al., 2019), escucharlas, conocerlas y ser conscientes de sus necesidades, no solo a través de las reuniones grupales e individuales oficialmente reguladas, sino a través de conversaciones informales en los espacios comunitarios y en lugares no pensados, a priori, para ello, como puede ser en la puerta de la escuela, en la calle, etc.

De ese modo se constituye una escuela inclusiva, una escuela en la que se valora la diversidad y se intenta ofrecer a cada persona la atención que necesita para desarrollarse al máximo de sus posibilidades, y para eso es muy importante contar con la participación de toda la comunidad educativa (aunque no lo establezca así la normativa), y cuidar la democracia (escolar) que debería ser inherente a todas las instituciones públicas.

De la investigación realizada también se infiere que cuando se asume un compromiso con las personas más desfavorecidas y con la educación pública como garante de derechos, es necesario asumir y poner en marcha un proyecto socio-político a favor de la equidad educativa y la justicia social (Torres Santome, 2017). Solo así se dispone de las herramientas para hacer frente a una administración y a una política educativa que simula buscar una educación para todos y todas sin exclusiones ni desigualdades, que queda en la simulación porque realmente no pone los medios para ello.

Referencias

- Abelson, D.E. (2018). *Do think tanks matter? third edition: Assessing the impact of public policy*. McGill-Queen's University Press.
- Abelson, D. E. (2019). From generation to generation reflections on the evolution of think tanks. *International Review of Public Policy*, 1(2), 238-249. <https://doi.org/10.4000/irpp.672>
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Editorial Escuela Española.
- Angrosino, M. (2023). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. University of London.
- Ball, S.J. (2021). *The education debate*. Bristol University Press.
- Barrios, C., Iranzo, P. y Tierno, J. M. (2013). Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 371-387.
- Butler, J. (2018). *Resistencias*. Paradiso Editores.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- DeMatthews, D. y Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020a). Políticas de evaluación estandarizada y gobernanza “empresarial” en educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, 11, 8-27. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.001>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020b). *La educación en venta*. Octaedro.
- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110.
- Flick, U. (2023). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Hall, D. (2013). Drawing a veil over managerialism: Leadership and the discursive disguise of the New Public Management. *Journal of Educational Administration and History*, 45(3), 267-282. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.771154>
- Hood, C. y Dixon, R. (2015). *A government that worked better and cost less?: evaluating three decades of reform and change in UK central government*. Oxford University Press.
- Lee, T. T., Kwan, P. y Li, B. Y. M. (2019). Neoliberal challenges in context: A case of Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 34(4), 641-652. <https://doi.org/10.1108/ijem-06-2019-0220>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Longás Mayayo, J., De Querol Duran, R., Cussó Parcerisas, I. y Riera Romani, J. (2019). Individuo, familia, escuela y comunidad: Apoyos multidimensionales para el éxito escolar en entornos de pobreza. *Revista de Educación*, 386, 11-36. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-425>
- Longmuir, F. (2019). Resistant leadership: Countering dominant paradigms in school improvement. *Journal of Educational Administration and History*, 51(3), 256-272. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1583172>
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 541-564. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04>

- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J. B. Martínez Rodríguez (Coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Universidad de Granada.
- Murillo, F. J., Krichesky, G. y Castro, A. M. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 169-186.
- McGann, J. G. y Whelan, L. C. (2020). *Global think tanks*. Policy Networks and Governance. Routledge.
- Netolicky, D. M. (2019). Redefining leadership in schools: the Cheshire Cat as unconventional metaphor. *Journal of Educational Administration and History*, 51(2), 149-164.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1522296>
- Newton, S. J. (2019). *Resisting education: A capital idea* [Tesis Doctoral]. Queensland University of Technology.
- Niesche, R. (2018). Critical perspectives in educational leadership: A new ‘theory turn’? *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 145-158.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1395600>
- Niesche, R. y Gowlett, C. (2019). Critical perspectives in educational leadership: a new ‘theory turn’? En R. Niesche y C. Gowlett (Eds.), *Social, critical and political theories for educational leadership* (pp.17-34). Springer.
- Orelus, P. (2023). Higher education under the siege of neoliberalism. En M. Vicars y L. Pelosi (Eds.), *Storying pedagogy as critical praxis in the neoliberal university. rethinking higher education* (pp. 85-97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4246-6_7
- Rodríguez Uribe, C.L., Acosta Vázquez, A. M. y Torres Arcadia, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables: Estudio de caso de directores escolares mexicanos. Perspectiva Educativa. *Formación de Profesores*, 59(2), 4-26.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1025>
- Santa Cruz, F., Obando, E., Reyes, G. y Rodríguez, S. (2022), Investigación cualitativa: Una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de Filosofía*, 39, 101, 59-72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6663103>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Skerritt, C. y Salokangas, M. (2020). Patterns and paths towards privatisation in Ireland. *Journal of Educational Administration and History*, 52(1), 84-99.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1689104>
- Sorensen, T. B., Grimaldi, E. y Gajderowicz, T. (2021). *Rhetoric or game changer: Social dialogue and industrial relations in education midst EU governance and privatisation in Europe*. European Trade Union Committee for Education.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Vázquez, R. (2019). School management and solitude: Between personal retreat and the lack of the teacher’s support. *International Journal of Leadership in Education*, 22(2), 250-259.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1322717>
- Vázquez, R., Picazo, M. y López-Gil, M. (2021). Estudio de casos e innovación educativa: Un encuentro hacia la mejora educativa. *Investigación en la Escuela*, 105, 1-10.
<https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.01>

Vázquez, S., Liesa Orús, M. y Bernal, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158-174.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54921>

Verger, A., Zancajo, A. y Fontdevila, C. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.

Breve CV de los/as autores/as

Rosa Vázquez Recio

Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar (Departamento de Didáctica) de la Universidad de Cádiz (España). Responsable del Grupo de Investigación “Política Educativa, Educación Pública y Justicia Social” (HUM-109). Sus principales líneas de investigación están relacionadas con el fracaso escolar, inclusión educativa, dirección escolar, organización educativa y currículum, escuelas rurales y educación pública, y política educativa, desigualdades y prácticas innovadoras. Coordinadora del Programa de Doctorado "Investigación y Práctica Educativa" (UCA). Email: rmaria.vazquez@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6595-177X>

Guadalupe Calvo García

Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz e integrante del Grupo de Investigación “Política Educativa, Educación Pública y Justicia Social” (HUM-109). Actualmente imparte docencia a nivel de grado y de máster, abordando principalmente contenidos relacionados con las políticas educativas y con las políticas para la equidad de género. Ha participado en diversos proyectos de investigación, innovación y cooperación dotados con financiación pública, y la mayoría de sus publicaciones y aportaciones a congresos versan sobre cuestiones relativas a las desigualdades en los contextos educativos y las desigualdades vinculadas al género. Desde el curso 2013-2014 realiza habitualmente actividades de investigación y de docencia a nivel internacional, en Europa, América Latina y el norte de África. Entre 2020 y 2022 ha sido Directora de la Unidad de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Cádiz. Email: guadalupe.calvo@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6390-6561>

Teresa García Gómez

Profesora titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería. Sus líneas de investigación son: coeducación; relaciones de poder, educación y género; alternativas pedagógicas, educación democrática e innovación educativa; y formación inicial docente. Entre sus últimas publicaciones destacan las ediciones de Paulo Freire - Pedagogía liberadora (2015, colección Clásicos del Pensamiento Crítico de la editorial Los Libros de la Catarata); Palabras y Pedagogía desde Paulo Freire (2021, La Muralla); La educación en el teatro (junto con César de Vicente Hernando, 2021, Universidad de Almería); y Los agujeros negros de la felicidad. Educación, cultura y política en nuestro tiempo (junto Saray Martín González, 2023, Ediciones Trea). Email: tgarcia@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0251-2432>