



REICE

RINACE

Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713 | Abril 2021 – Volumen 19, Número 2

<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2>



revistas.uam.es/reice

UAM

Universidad Autónoma
de Madrid



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

RINACE

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORA

Cynthia Martínez-Garrido

CONSEJO DIRECTIVO

Elsa Castañeda, Instituto Iberoamericano de Primera Infancia, Colombia
 Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú
 Eduardo Fabara, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
 Mariano Herrera, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador
 Margarita Zorrilla, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Lorin W. Anderson, Universidad de Carolina del Sur, USA
 Bert Creemers, Universidad de Groningen, Países Bajos
 Christopher Day, Universidad de Nottingham, Reino Unido
 Andy Hargreaves, Boston College, USA
 Kirsti Klette, Universidad de Oslo, Noruega
 Leonidas E. Kyriakides, Universidad de Chipre, Chipre
 Daniel Muijs, Universidad de Southampton, Reino Unido
 Fernando Reimers, Universidad de Harvard, USA
 David Reynolds, Universidad de Southampton, Reino Unido
 Pam Sammons, Universidad de Oxford, Reino Unido
 Jaap Scheerens, Universidad de Twente, Países Bajos
 Louise Stoll, Universidad de Londres, Reino Unido
 Hechuan Sun, Universidad Normal de Shenyang, China
 Tony Tonwnsend, Universidad de Glasgow, Reino Unido
 Mel West, Universidad de Manchester, Reino Unido

CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz, España
 Manuel E. Bello, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú
 Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España
 Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
 Isabel Cantón, Universidad de León, España
 Rubén Cervini, Universidad de Quilmes, Argentina
 Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú
 Inés Dussel, CINVESTAV-IPV, México
 Tabaré Fernández, Universidad de la República, Uruguay
 Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México
 Pablo Gentili, LPP-UERJ, Brasil
 José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España
 Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España
 Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
 Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
 Guadalupe Ruiz, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
 Juana M^a Sancho, Universidad de Barcelona, España
 Sylvia Schmelkes del Valle, CINVESTAV, México
 J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
 Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España
 Rosa M^a Torres, Instituto Frónesis, Ecuador
 Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
 Isabel Cantón, Universidad de León, España
 Rubén Cervini, Universidad de Quilmes, Argentina
 Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú
 Inés Dussel, CINVESTAV-IPV, México
 Tabaré Fernández, Universidad de la República, Uruguay
 Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México

ÍNDICE

Presentación:

La Autonomía Pedagógica, ¿Clave para la Calidad de la Educación? Estudios y Experiencias en Iberoamérica <i>M^a Antonia Casanova</i>	5
---	---

Gestionar la Autonomía Pedagógica: Un Factor de Calidad Reconocido <i>M^a Antonia Casanova</i>	9
---	---

Currículo y Autonomía Pedagógica. Enseñanzas Mínimas, Comunes y Currículo Básico <i>Antonio Montero Alcaide</i>	23
--	----

Autonomia e Flexibilidade Curricular como Instrumentos Gestionários. O Caso de Portugal <i>Sofia Silva y Nuno Fraga</i>	37
--	----

Educación Superior Inclusiva y Autonomía Pedagógica: Análisis en Dos Contextos Iberoamericanos <i>Marta Medina-García, Lina Higuera-Rodríguez y M^a del Mar García-Vita</i>	55
--	----

Beneficios de la Investigación-Acción en un Programa de Formación Docente <i>Carmen Cecilia Roz Faraco e Isabel Pascual Gómez</i>	73
--	----

PRESENTACIÓN

La Autonomía Pedagógica, ¿Clave para la Calidad de la Educación? Estudios y Experiencias en Iberoamérica

Pedagogical Autonomy, Key for Educational Quality? Research and Experiences in Iberoamerica

M^a Antonia Casanova *

Universidad Camilo José Cela, España

La actual situación de pandemia mundial ha afectado a todos los órdenes de la vida y, como no podía ser de otro modo, también ha incidido fuertemente en el ámbito de la educación. Se han cerrado los centros docentes de todos los niveles, se han cerrado los trabajos, la casa se ha convertido en escuela y las familias en educadoras profesionales... Y todo este cambio sea producido de un día para otro, sin avisos previos.

Que vivimos en un mundo de incertidumbres es un hecho constatable de forma permanente, sin duda. Pero creo que no nos equivocamos al afirmar que nadie pensaba que pudiera presentarse una circunstancia como la actual en “nuestro” mundo “civilizado”, con los avances de todo tipo existentes y el dominio que parece existir sobre todas las cosas. La incertidumbre se ha convertido en una realidad cotidiana y la inseguridad ha invadido todos los campos de la actuación humana.

Se han aprendido nuevas estrategias de supervivencia durante esta pandemia -y se siguen aprendiendo-, si bien ha sido a un coste muy alto. Se ha salido adelante con bastante improvisación, errores, creatividad, emprendimiento... Innovando en la vida y en el trabajo para avanzar en las exigencias que planteaba el día a día de cada persona.

Y hablando de aprendizajes, en educación también hubo que modificar las planificaciones establecidas para llevar a cabo un curso “normal” e intentar no perder ni el proceso de formación del alumnado, ni el contacto lo más directo posible con el mismo. Evidentemente, cada institución educativa debió tomar decisiones inmediatas y, por supuesto, autónomas, en función de sus circunstancias culturales, sociales, territoriales, educativas. No fueron iguales las necesidades de un contexto digitalizado, de clase sociocultural media o alta..., que la de otro caracterizado por la exclusión o, simplemente, sin medios para acceder a las tecnologías de la información y la comunicación, que cobraron un papel preponderante y crucial para posibilitar la continuidad educativa de la población escolar en cualquiera de los niveles educativos de cada país. Son muchos los ejemplos que han salido a la luz durante este último año, expresivos de las enormes brechas todavía existentes en la sociedad y, entre ellas, la brecha digital, factor que ha supuesto la incorporación o la segregación del sistema en tiempos de la COVID-19.

La autonomía para tomar decisiones desde las instituciones educativas de cualquier nivel viene siendo, tanto una reivindicación por parte de los profesionales docentes, como una necesidad evidente para lograr la calidad educativa que la sociedad exige. Este segundo punto ha sido puesto de manifiesto en distintas evaluaciones institucionales, al igual que por parte de corrientes diversas dedicadas a esa utopía de “calidad total” perseguida desde distintos ámbitos laborales, también educativos. Recordemos el movimiento de escuelas eficaces, el modelo EFQM (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad), los certificados ISO (Organización Internacional de Normalización) ... o las propuestas

*Contacto: acasanova@ucjc.edu

ISSN: 1696-4713

www.rinace.net/reice

revistas.uam.es/reice

innumerables de las Administraciones para conseguir involucrar a las empresas de todo tipo en movimientos permanentes de progreso.

En todas las propuestas aparece, como un factor de calidad común, la posibilidad de la toma de decisiones, es decir, la autonomía, por parte de las instituciones directamente responsables de la actuación. Al fin, son las que gestionan las normas legales, a la vez que conocen el contexto real en el que aplicarlas. Ambos extremos se unen en un tiempo y en un espacio solo dominado, en nuestro caso, por el centro docente, que debe optar, en cada momento, por la mejor ruta para alcanzar (para seguir caminando) las metas previstas y la calidad educativa deseada.

Enlazando con los primeros párrafos de esta presentación, afirmemos que, si bien esto ha sido reconocido internacionalmente por movimientos diversos, en las circunstancias actuales se ha hecho aún más patente. Si de un día para otro nos quedamos sin escuelas..., ¿quién decide cómo continuar los procesos educativos para no perder ese tiempo de formación tan valioso, irrecuperable, de los estudiantes afectados? Evidentemente, aunque se formulen pautas comunes desde la Administración, las normas concretas de funcionamiento inmediato deben ser establecidas y aplicadas en cada institución. De lo contrario, pasarían los meses y todavía se estaría esperando qué hacer, cómo actuar, cómo seguir enseñando y aprendiendo..., en las mejores condiciones posibles de acuerdo con la realidad del entorno.

Parece, por tanto, oportuna la edición de un monográfico dedicado a destacar la importancia del ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros educativos, reclamada en países donde todavía no está plenamente instaurada y poco utilizada, a veces, en otros donde se posee, pero no se ejerce en su totalidad.

En este volumen se publican cinco artículos que abordan la autonomía institucional desde distintas perspectivas y que ponen de manifiesto su existencia y aplicación en España, Colombia, Venezuela o Portugal, también en diferentes programas o ámbitos de la enseñanza.

Sin pretender resumir el contenido de los artículos, pues a continuación pueden leerse completos, sí enumeramos los mismos haciendo referencia a los aspectos que abarca cada uno de ellos, por si resulta de utilidad para orientar su lectura. Se comienza con un artículo marco, de mi autoría, donde se intentan establecer los fundamentos, el sentido, las normas, las aplicaciones, los requerimientos imprescindibles..., de esta autonomía pedagógica y que considera su gestión como un factor de calidad ineludible y reconocido a todos los niveles, aunque todavía pendiente de alcanzar en buena parte del mundo.

El segundo artículo, de Antonio Montero (Universidad de Sevilla), estudia con detalle la necesidad e importancia de la autonomía en relación con el modelo curricular de las Administraciones descentralizadas, que delegan, por tanto, su formulación final tanto a otras Administraciones de regiones autónomas, como a los propios centros que deben aterrizarlo en su realidad actual. En definitiva, partiendo de un currículum básico que garantice la calidad de todos los ciudadanos de un país, se llega a la concreción del mismo de diferentes modos, adecuando los elementos necesarios y aplicando plenamente el margen de autonomía que se concede a cada institución.

Sofía Silva y Nuno Fraga (Universidad de Madeira) dedican su estudio a la autonomía y a la flexibilidad curricular como herramientas de gestión, que en Portugal se impulsan a partir del año 2017. Profundizan en la normativa y se centran en un caso único, mediante una metodología cualitativa, descriptiva e interpretativa, que deriva en propuestas de innovación curricular y pedagógica con objeto de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, para avanzar en la autonomía escolar en el modelo portugués, que se mantiene centralizado y desconcentrado.

Marta Medina (Universidad de Jaén), Lina Higuera y M^a del Mar García (Universidad de Almería), abordan la situación de Colombia y España en relación con la autonomía pedagógica e inclusión en la educación superior universitaria, con el propósito de sentar las bases teóricas para lograr ambos objetivos. Se hace imprescindible la formación idónea del profesorado y el establecimiento de un diseño universal para esa educación superior inclusiva que se propone, lo cual supone un cambio importante en la gestión y en políticas educativas de estos países.

Por último, Carmen Cecilia Roz (Universidad Antonio de Nebrija) e Isabel Pascual (Universidad de Alcalá), exponen la importancia de la autonomía del profesorado para llegar a mejorar su formación y la mejora de sus prácticas docentes. Lo presentan a través de la experiencia en un centro de Venezuela, con dos profesores de educación física y diez de educación inicial, quienes, después de recibir formación, transformaron el enfoque de la psicomotricidad, implementando nuevas planificaciones de aula y procedimientos de detección y derivación de niños con alto riesgo motor.

Como se comprueba, se plantea la autonomía institucional pedagógica aplicada a diferentes sectores, situaciones y realidades sociales, si bien las conclusiones son siempre positivas cuando esta se ejerce con toda la responsabilidad necesaria y el compromiso que requiere.

Gestionar la Autonomía Pedagógica: Un Factor de Calidad Reconocido

Manage the Pedagogical Autonomy: A Recognized Quality Factor

M^a Antonia Casanova

Universidad Camilo José Cela, España

DESCRIPTORES:

Autonomía
Inclusión
Formación
Liderazgo
Evaluación

RESUMEN:

La sociedad actual se desenvuelve en contextos democráticos que se basan en la valoración y el respeto a la diferencia, como fuente de enriquecimiento mutuo y de progreso global. En consecuencia, se reconoce la diversidad como característica inherente a las personas, lo cual, trasladado a los centros docentes y a las aulas, exige un modelo de educación inclusiva, capaz de formar a las personas diferentes en unos mismos grupos, pero respondiendo a las singularidades de cada una de ellas. Es la fórmula válida para que se dé el mutuo conocimiento y desaparezcan los prejuicios derivados de la segregación durante las etapas de educación obligatoria. Para implementar las respuestas idóneas en cada centro docente, se requiere de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión en las instituciones educativas, que deben disponer de la posibilidad de tomar decisiones propias para adecuar el sistema establecido a las realidades contextuales y a la población particular que deben atender. El ejercicio de una autonomía comprometida y responsable será la base de una calidad educativa pertinente con los requerimientos actuales de la sociedad. Para ello, la formación de directivos y docentes, el liderazgo inclusivo y la evaluación institucional interna, constituyen elementos básicos que permitirán alcanzar los objetivos previstos para el individuo y para el conjunto de la sociedad.

KEYWORDS:

Autonomy
Inclusion
Training
Leadership
Evaluation

ABSTRACT:

Today's society develops in democratic contexts based on valuation and respect for difference, as a source of mutual enrichment and global progress. As a result, diversity is recognized as an inherent characteristic of people, which, transferred to schools and classrooms, requires a model of inclusive education, capable of training different people in the same groups, but responding to the uniqueness of each of them. It is the valid formula for mutual knowledge to be given and prejudices arising from segregation during the stages of compulsory education to disappear. To implement the right answers in each school, pedagogical, organizational and management autonomy is required in educational institutions, which must have the possibility of making their own decisions to adapt the established system to the contextual realities and the particular population that they must attend to. The exercise of committed and responsible autonomy will be the basis of an educational quality relevant to the current requirements of society. To this end, the training of managers and teachers, inclusive leadership and internal institutional evaluation, are basic elements that will allow to achieve the objectives envisaged for the individual and for the whole of society.

CÓMO CITAR:

Casanova, M. A. (2021). Gestionar la autonomía pedagógica: un factor de calidad reconocido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 9-22. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.001>

1. Introducción

En los diferentes estudios de evaluación realizados a lo largo de las últimas décadas a nivel internacional (Davis y Thomas, 1999), la autonomía siempre aparece como factor de calidad para el funcionamiento y resultados de los Centros docentes. Parece lógico, considerando que, en cualquier empresa o institución, las decisiones más acertadas son las de las personas que dirigen su marcha, ya que conocen directamente las circunstancias que se atraviesan, el personal con que cuentan para su trabajo, los fines que pretenden a corto y largo plazo, las expectativas de la sociedad en relación con su quehacer, a la par que el contexto cercano y más o menos lejano en el que deben desenvolver su actuación en el momento presente y en el futuro.

Desde la distancia, la toma de decisiones es compleja, pues, por mucho que se pretenda entender una realidad, siempre será menos comprensible que cuando esta se vive en el día a día de la institución. Resulta obvio hasta hacer esta afirmación, aunque no lo parece tanto cuando muchos Centros educativos prefieren “obedecer” la normativa al pie de la letra y no asumir su responsabilidad ante los hechos que se producen y que deben resolverse con rigor, seriedad y profesionalidad. Tres características que se suponen al conjunto de docentes que componen el sector básico y principal de la comunidad escolar.

Sin embargo, el desempeño de esta autonomía exige, cómo no, la formación profesional docente adecuada, en este caso técnico-pedagógica, para aplicarla con la responsabilidad suficiente, de manera que surta los efectos positivos que se esperan de su ejercicio, por parte de la sociedad y de las Administraciones educativas. Dentro de esta formación –tanto inicial como permanente– es posible distinguir los aspectos que hacen alusión a los ámbitos puramente directivos (de gobierno, de gestión...) de la institución, como a los estrictamente didácticos, ya que la autonomía afecta al conjunto de la actuación institucional y no se deben separar ni aislar unos de otros. Ambos constituyen el quehacer global que lleva a cabo cada centro docente y que derivará en una óptima acción educativa o en unos resultados no deseados.

El liderazgo de la dirección (individual o colegiada), por ejemplo, supone una condición imprescindible para la puesta en práctica de cualquier modelo educativo acordado y para la toma de decisiones pertinentes en cada situación que así lo precise. La buena formación del profesorado en cada una de las áreas de trabajo que desarrolle, en otro sentido, resulta igualmente fundamental para conseguir las metas últimas y los objetivos cercanos del sistema, que llegará, o no, al alumnado en función de esa calidad del profesorado tan reclamada en los últimos tiempos.

Evidentemente, cada modelo de sociedad requiere de un modelo de educación que lo sustente, lo cual se comprueba claramente en la evolución de los diseños curriculares de las diferentes etapas históricas, también fácilmente constatable en los de las últimas décadas del pasado siglo y en los iniciales del actual. Los gobiernos democráticos exigen escuelas con currículos abiertos, flexibles, inclusivos, que hagan realidad las aspiraciones sociales del momento. Esta realidad que era muy distinta en épocas no tan pasadas, que aún perviven en determinadas escuelas que, a pesar de la normativa vigente, siguen aferrándose a prácticas obsoletas que debieran estar ampliamente superadas.

A lo largo de este artículo haremos referencia a los aspectos hasta aquí mencionados, intentando justificar la propuesta de dotar a los centros de una autonomía suficiente como para poder adaptar a sus contextos concretos las normas generales emitidas, que, por otra parte, deben garantizar y avalar la calidad educativa para toda la población nacional, al margen del territorio en que tenga lugar su escolarización.

2. Un modelo educativo para la sociedad democrática

Sociedad y educación constituyen dos caras de una misma moneda, complejas en su configuración, pero incuestionables ante cualquier enfoque o línea de razonamiento que se siga. La sociedad organiza un modelo de educación en función de los objetivos que quiere conseguir para sus ciudadanos, con el perfil de persona que considera adecuado para el momento en que se vive. La educación, por su parte, recoge el contexto en el que se desarrolla, pero aspira a más, a configurar una personalidad que mejore la realidad existente. Transmite valores del entorno y, a la vez, desea superarlos para alcanzar metas más equitativas para el conjunto de la población.

Examinemos las características propias de una democracia, para concluir en el modelo más adecuado de sistema educativo, de manera que este ofrezca respuestas realmente válidas para vivir en nuestra sociedad actual.

2.1. La sociedad democrática actual

Cuando hablamos de sociedad democrática nos estamos refiriendo a un modelo de gobierno que respeta las diferencias, que las valora y las estimula, que busca y exige la participación ciudadana, que promueve la igualdad de oportunidades y la equidad social, que favorece la educación permanente... (Moya, 2015). Todo ello en aras del cumplimiento de sus principios básicos de configuración, en los que el compromiso de la población para la elección de sus gobiernos representativos es la base de su existencia. Una población responsable debe ser una población formada.

En consecuencia, con el paso de los años y de los avances ocurridos en todos los órdenes de la vida, se ha generado una realidad en la que podemos destacar las siguientes particularidades -ya comentadas, en parte, en una publicación anterior (Casanova, 2017)- que influirán en la decisión de uno u otro modelo educativo como el más apropiado para vivir y convivir en la diversidad, dentro de la sociedad democrática de nuestro tiempo:

a) Nos encontramos inmersos la sociedad de la información y del conocimiento, lo cual implica asimilar las informaciones recibidas, desagregarlas, compararlas, asumir las que resulten más coherentes, criticarlas, incorporarlas y transformarlas en conocimiento... La infoxicación es un peligro cierto para la ciudadanía

b) Los avances tecnológicos son permanentes y exigen, en muchos casos, estar al corriente de las numerosas novedades que se producen en cada momento, lo que requiere aprovechar los medios disponibles sin obsesionarse por poseer los últimos aparatos aparecidos en el mercado.

c) Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han invadido nuestra privacidad, todos vivimos “en ellas”, más o menos conscientemente. Están a nuestro lado y en todos los órdenes de la vida: personal, social, profesional. La información que se recibe a través de las mismas resulta inconmensurable. No hay, por lo tanto, falta de información, sino quizá exceso de datos, más o menos fiables. El dilema se plantea a la hora de valorarlos, por lo que los sistemas educativos, sobre todo en lo que se refiere a la selección de contenidos, debieran tomar nota para descargar los que no se consideren fundamentales.

d) Parece llegado el momento de desplazar el centro de interés desde el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), que serán las que realmente hagan accesible la educación y la formación a la población a lo largo de la vida. No se debe conformar el sistema con la enseñanza del mero y superficial uso de instrumentos, sino que debe convertirlos en eje del progreso permanente de la persona.

e) La comunicación existente a nivel mundial deriva en una mayor movilidad individual y/o grupal, que resulta decisiva para la configuración, actual y futura, de la sociedad en numerosos países. Por razones políticas, bélicas, económicas, laborales, de estudios, de intereses personales..., la población migra y el entorno pasa a componerse de individuos pertenecientes a múltiples culturas e ideologías, que deben conocerse y convivir para salir adelante, juntos, en las mejores condiciones y oportunidades, ya que: “El pluralismo afirma y enriquece tanto a la sociedad como a sus integrantes, los ciudadanos” (Redondo, 2011). Esta realidad debe convertirse en un objetivo esencial de la sociedad democrática, si bien siempre respetando los principios éticos de conducta y la legalidad vigente de cada país. Según transcurren los años, cambian las circunstancias descritas. Debido a situaciones de violencia extrema en amplias regiones del mundo, son muchas las personas que emigran de sus países de origen para sobrevivir a las guerras y a las masacres, llegando con el estatus de refugiado a multitud de países. Se plantea, así, una nueva situación, desconocida por su magnitud (son millones las personas desplazadas), ante las sociedades democráticas, pues se deben ofrecer respuestas adecuadas para la totalidad de la población, tanto de origen como refugiada

f) La coexistencia multicultural caminando hacia la convivencia intercultural es otra realidad incuestionable, como consecuencia de las situaciones ya descritas y no solo en lo referente a las “culturas”, aunque estas sean entendidas en sentido amplio, sino en todo lo relacionado con la convivencia entre las perso-

nas diferentes (todas, al fin) en capacidades, talentos, intereses, motivaciones particulares, situaciones temporales específicas, etc. Esa es la sociedad democrática a la que se aspira y que exige seguir en ruta para lograrla.

g) El cambio acelerado de situaciones sociales y vitales es permanente. Es, al fin, lo único cierto de la situación: que se modifica día a día en múltiples aspectos debido, en gran medida, a lo apuntado en los apartados anteriores. De un día para otro se transforman numerosas opciones laborales concretas, cambian sistemas educativos que intentan mejorar sus resultados, medios técnicos hasta ayer válidos quedan desfasados, entornos personales que en pocos años han variado y ni se parecen a los que conocimos en nuestra infancia o juventud, nuevas posibilidades personales se abren ante nuestro horizonte, desaparecen otras que parecían ciertas y seguras... Esta es la tónica de la existencia actual y su exigencia educativa: el seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Una vida de incertidumbre, frente a la seguridad, la certeza y el dogma que imperaba no hace tanto en el pasado siglo. En pocos años ha desaparecido la tierra que pisábamos y nos hemos quedado navegando “en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morin, 2001, p. 104). Esta afirmación debería tener, también, repercusiones inmediatas en nuestros sistemas educativos, enseñando “principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su evolución en virtud de la información adquirida en el camino” (Morin, 2001, pp. 20-21), especialmente ahora, que todos buscamos una calidad que, inexplicablemente, nunca llega (Casanova, 2017, pp. 31-34).

h) Una sociedad mundial en situación de pandemia, confinada por la COVID-19. Esta es la última caracterización que puede citarse en el momento en que se escribe este texto y que, quizá, continúe cuando se publique. La presencia del coronavirus en nuestro entorno habitual ha trastocado toda la forma de relación social, educativa, laboral..., existente hasta el momento. Era inimaginable que pudiera producirse una circunstancia tal que, en la práctica totalidad de los países, y refiriéndonos específicamente a la educación, se cerraran las escuelas de un día para otro y fuera necesario modificar los planes de trabajo de docentes y escolares en todos los niveles, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, pasando por las diversas modalidades autorizadas en el sistema educativo. Cierre del sistema que influyó decisivamente en la vida familiar, pues se trasladó, en buena parte, la acción docente del profesor a los padres y madres. En la mayoría de los casos no afectó al campo laboral, porque también cerraron muchas empresas de todo tipo o se pudo continuar mediante el teletrabajo, pero sí lo hizo cuando los padres o tutores de los niños tuvieron que salir de casa en horarios habituales. Una situación compleja que, efectivamente, cambió de modo radical el usual modelo educativo, rompiendo cualquier molde establecido hasta el momento.

2.2. Consecuencias educativas de los planteamientos democráticos

Fijándonos en cada uno de los puntos desarrollados en el apartado anterior, podemos concluir que son dos las exigencias globales para los sistemas educativos, si quieren ofrecer respuestas válidas para superar los retos que se plantean a la sociedad y a cada persona en particular: la adopción de un modelo de educación inclusiva y la necesidad inexcusable de dotar de autonomía suficiente a los centros docentes, para que puedan flexibilizar las normas generales emitidas por las Administraciones y convertir en accesible el diseño curricular para toda la población escolarizada.

2.2.1. Educación inclusiva

Sin extendernos demasiado en la primera propuesta realizada, es decir, en el modelo de educación inclusiva como el idóneo para conseguir una democracia plena -dado que este artículo hace alusión directa a la segunda: la autonomía-, sí parece oportuno destacar algunas de las razones evidentes que aconsejan esta opción como la más apropiada para nuestro mundo y el que parece que se avecina (Ainscow, 2014).

Antes de enumerar estas razones, digamos que se entiende por educación inclusiva la que apuesta por una escuela en la que se atiende a todo tipo de alumnado, sean cuales fueren sus características, ofreciendo respuestas diversificadas en función de la singularidad de cada uno de sus alumnos. Si todos los alumnos y alumnas son diferentes, no será razonable intentar que sean ellos los que se adapten al sistema, sino que, por el contrario, sea el sistema el que se flexibilice para atender a sus diferencias. Tampoco resulta funcional ni eficaz realizar las consabidas “adaptaciones curriculares”, pues, si partimos del concepto de inclusión expuesto, sería preciso elaborar una adaptación para cada estudiante, dado que todos son

distintos y presentan diversas peculiaridades. Lo razonable, por tanto, es adecuar el sistema en las aulas, para favorecer el aprendizaje de todos.

En síntesis, es posible concretar las ventajas de la inclusión en las siguientes:

- La sociedad no admite a quien no conoce. Si las personas diferentes deben convivir juntas, la mejor opción es que se eduquen juntas.
- La ética exige que el derecho a la educación en igualdad de oportunidades sea disfrutado por toda la población y es sabido que escuelas diferentes derivan en oportunidades diferentes. Esta garantía solo está avalada por la educación inclusiva.
- La accesibilidad curricular debe partir de la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, con sus tres principios aplicables en cualquier nivel educativo: proporcionar múltiples medios de representación, proporcionar múltiples medios de acción y de expresión y proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso.
- Las escuelas de carácter diferenciado no favorecen la posterior incorporación a la sociedad, en la que toda la población deberá trabajar cooperativamente para alcanzar las metas comunes.
- Los agrupamientos homogéneos no facilitan el aprendizaje de personas diferentes. La riqueza de la heterogeneidad es un factor de calidad reconocido en los resultados de estudios, investigaciones o trabajos de todo tipo (VV.AA., 2011).
- Los recursos educativos se han ampliado y han evolucionado de forma espectacular, lo que favorece su utilización para lograr una mejor adecuación educativa a cada escolar.
- En definitiva: la separación nunca favorece la inclusión, ni en la escuela ni en la sociedad.

2.2.2. Autonomía institucional

Aunque el texto que sigue abordará este epígrafe con detalle, pues es el objeto del monográfico en el que se publica, cabe anticipar unos comentarios como conclusiones previas a la exposición realizada hasta ahora.

Casi resulta obvio resaltar la necesidad de que los centros docentes posean capacidad de decisión, es decir, autonomía, para poder implementar el modelo educativo exigido en democracia (VV.AA., 2009). Hablar de calidad educativa y no delegar las decisiones pedagógicas en las instituciones que deben conseguirla resulta incoherente y obsoleto, pues pensar que todo se resuelve mejor desde un poder centralizado supone no entender la complejidad de la vida y de la educación, ambas contextualizadas en muy distintos entornos y vivencias. El conocimiento cercano, el dominio de esa complejidad solo se da en la propia institución en la que se producen los hechos educativos.

Todas las premisas expuestas hasta ahora exigen autonomía de gestión en los centros docentes. Si es imprescindible la convivencia en la diversidad y se admite que cada persona, cada alumno, es diferente al otro, se está reconociendo la necesidad de tomar medidas mediatas e inmediatas para ofrecer respuestas válidas en las circunstancias variadas que se presentan cada día en los centros y en las aulas. Parece un argumento suficiente para dotar de autonomía a las instituciones, de modo que puedan y sean capaces de ajustar lo establecido en las regulaciones de los sistemas a las peculiaridades que se les plantean en su quehacer habitual.

Un modelo inclusivo de educación, como el establecido y aceptado –al menos, teóricamente– por las normas vigentes en estos momentos, exige atender a la diversidad, lo cual alude directamente al ajuste organizativo, metodológico y evaluador en cada centro. Resultan factores de calidad relevantes para que los resultados obtenidos globalmente y también en particular por cada estudiante sean los esperados. La rigidez en la aplicación sistémica no ayuda a la mejora de los aprendizajes ni a la adquisición de competencias. Solo la adecuación diaria de la enseñanza a los muy distintos modos de aprender del alumnado

dará la posibilidad de avanzar en el camino de la formación, lo cual implica la toma de decisiones autónomas en cada situación que lo precise. En primer lugar, conformando un proyecto educativo y curricular propio y, en segundo, optando en su aplicación por la oferta flexible en cada grupo, en función de los rasgos que presente.

3. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la autonomía de los centros?

De acuerdo con el Diccionario panhispánico del español jurídico (dpej.rae.es), se entiende por autonomía pedagógica de los centros: “Capacidad de los centros en la enseñanza no universitaria para adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia y ampliación del horario escolar o del horario lectivo de áreas o materias, adopción de los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas; todo ello en los términos que establezcan las administraciones educativas y sin que en ningún caso se impongan aportaciones económicas a las familias ni exigencias para las administraciones educativas”.

Como es obvio, esta definición está contextualizada en lo regulado actualmente en la legislación educativa española, ya que la autonomía podría referirse a toda la actuación de los centros docentes, sin restricciones e, incluso en el caso que nos ocupa, también resulta más amplia cuando se hace alusión a los centros concertados y privados, que disponen de mayores atribuciones para organizar su funcionamiento, si bien siempre respetando los elementos básicos establecidos para el conjunto del Estado (titulaciones del profesorado, currículum básico, equipamientos e instalaciones, ratios, etc.), como garantía de calidad para toda la población y como base para la homologación de los títulos obtenidos en cualquier territorio del mismo.

Saliendo del estricto ámbito legislativo e incluso al margen de su regulación, se entiende la autonomía como la capacidad de decidir de la comunidad educativa de un centro docente en relación con las actuaciones que se consideran adecuadas para el buen funcionamiento de la institución, facilitando así la adaptación de los agrupamientos de alumnos, de la utilización de recursos disponibles, de la adaptación de los elementos curriculares, del uso de las instalaciones propias y del entorno... Es decir, la facultad que debe poseer toda organización para lograr los objetivos que se propone. Si no dispone de esta autonomía, no será responsable de los resultados obtenidos, lo cual exime de compromiso a sus protagonistas; en definitiva, cuando se toman decisiones autónomas, se requiere de su evaluación y de la rendición de cuentas ante la sociedad. En caso contrario, ¿quién se hará responsable del éxito o fracaso de un sistema educativo? ¿La Administración central? ¿La autonómica? Difícil, pues, como antes se comentó, la elección de opciones desde la distancia resulta altamente arriesgada para que sea atinada. La cercanía favorece el acierto, sin duda alguna.

3.1. Lo que dice la legislación española

Formalmente, se habla de autonomía institucional para su ejercicio desde los centros educativos a partir de la publicación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE del 4) (a partir de ahora, LODE), si bien este apunte inicial se ha completado posteriormente, concretando y ampliando los términos en que aquí aparecen.

En su artículo 15, la LODE determina: “En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa y dentro de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares”.

La descripción de las facultades de autonomía que se otorgan a los centros, en este caso, resulta bastante genérica y, por otro lado, cita algunos ámbitos en los que desde siempre las instituciones educativas han gozado de la misma, como son la adopción de métodos y la organización de actividades escolares y extraescolares. Sí supone un avance la posibilidad de establecer materias optativas (hasta ese momento inexistentes) y la adaptación de los programas al contexto en el que realicen su trabajo. No fija los límites

de esta adaptación, si bien esta opción está limitada por el establecimiento de unas enseñanzas básicas o mínimas desde la Administración (central o autonómica) que no pueden eludirse, por lo cual hay que suponer que se pueden ampliar o matizar en su práctica en las aulas, pero nunca suprimir los objetivos o contenidos entendidos como imprescindibles para que toda la ciudadanía cuente con igualdad de oportunidades al finalizar su educación obligatoria.

El diseño de la autonomía curricular, como se comprueba, requiere de una regulación legal que no abarque todo el currículum que deben implementar los centros, sino solamente una parte, fundamental, dejando margen de ampliación o adecuación para los distintos territorios que componen en Estado y para cada centro docente en particular. Esta situación no se produce en España hasta la publicación del Decreto 69/1981, de 9 de enero (BOE del 17), de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial, exigida por la transferencia de las competencias educativas al País Vasco y a Cataluña.

Tras esta normativa, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4) (a partir de ahora, LOE), retoma la importancia de la autonomía dedicando su Título V a la participación, autonomía y gobierno de los centros docentes. Dentro de este Título, su Capítulo II aborda la autonomía de los centros. Así, en su artículo 120, de disposiciones generales, ordena:

- Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.
- Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.
- Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.
- Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.
- Cuando estas experimentaciones, planes de trabajo o formas de organización puedan afectar a la obtención de títulos académicos o profesionales, deberán ser autorizados expresamente por el Gobierno”.

Se completa el contenido de este artículo con el del 124, dedicado a normas de organización y funcionamiento: “1. Los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia. 2. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento”.

Además, en la disposición adicional cuarta, sobre libros de texto y demás materiales curriculares, se explicita: “1. En el ejercicio de la autonomía pedagógica, corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas”.

Evidentemente, entre la LODE y la LOE aparece un importante avance en la concreción de las posibilidades de dirección autónoma en los centros, si bien siempre con las limitaciones de las instituciones de carácter público, entre ellas una decisiva para la experimentación de determinados proyectos, como es la de elección de personal docente con la formación adecuada para llevarla a cabo. Es una realidad con la que hay que contar y que, por tanto, cualquier iniciativa innovadora que se ponga en marcha, requerirá de un buen liderazgo del equipo directivo para involucrar en la misma a la mayoría del profesorado que deberá participar en ella.

Proyecto educativo, proyecto de gestión (económica), organización, funcionamiento, experimentación de programas, ampliación de horario..., ofrecen un amplio margen de autonomía para poder singularizar el modelo educativo en cada centro, en función de su contexto territorial y humano.

En definitiva, el centro docente posee autonomía en todo lo que no esté regulado como de obligado cumplimiento en el ámbito educativo. Las normas de desarrollo de las leyes, especialmente las de contenido curricular, establecen las competencias que debe alcanzar el alumnado al finalizar cada una de las etapas de la educación obligatoria, así como los objetivos de las mismas y los contenidos considerados básicos para lograr los dos elementos anteriores. Suelen incluirse también criterios de evaluación para los objetivos previstos en las distintas áreas que componen el campo de los contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes). No obstante, en la legislación vigente en el momento en que se escribe este texto, no se marcan objetivos para las áreas curriculares, sino que se señalan criterios de evaluación (¿de qué, si no hay objetivos para evaluar?) y estándares de aprendizaje, muy concretos (demasiado) y numerosos.

4. Diferentes enfoques de la autonomía

En función de la actividad que puedan llevar a cabo diferentes organizaciones o empresas, la autonomía se ejerce en muy diversos campos, de acuerdo con las exigencias que plantea su progreso y mejora continuados. En el caso de las instituciones educativas, una autonomía total¹, sin pertenencia a sistema alguno, llevaría aparejada la asunción absoluta en organización, diseño curricular, gestión económica, recursos humanos, equipamientos, instalaciones..., en definitiva, todo cuanto habitualmente está regulado y establecido por los sistemas educativos nacionales (o de cualquier carácter oficial-administrativo), dentro de los cuales se desarrollan las actuaciones docentes. No es el caso que nos ocupa. Como antes quedó apuntado, los centros privados poseen mayor autonomía que los encuadrados dentro de los conciertos educativos o los de carácter público; esta autonomía se refiere tanto a su modelo organizativo, su gestión económica o la selección de profesorado y de alumnado, si bien deben atenerse a las normas básicas que garanticen la calidad educativa establecida para todo el Estado, como son las titulaciones del profesorado, el respeto a las enseñanzas básicas y las instalaciones y equipamientos prescritos de forma general.

Los centros concertados mantienen su autonomía plena en la selección de profesorado, pero en todo lo demás deben atenerse a lo establecido para todos los centros sostenidos con fondos públicos (escolarización, gestión económica -con determinadas condiciones-, órganos de gobierno, etc.).

Para concretar los diferentes enfoques que puede adoptar la autonomía institucional en materia de educación, la encuadraremos en tres grandes ámbitos: autonomía pedagógica, autonomía organizativa y autonomía de gestión.

4.1. Autonomía pedagógica

Es la que resulta más interesante desde un punto de vista docente, pues permite tomar opciones diversas en relación con la definición y concreción del diseño curricular que, al fin, es lo que llega al aula y al estudiante.

Tomando como referencia los elementos del diseño curricular (Beltrán y San Martín, 2000; Zabalza, 2000; Casanova, 2015), hay que considerar que tanto las competencias clave, como los objetivos que se pretenden, suelen estar regulados de modo obligatorio por las Administraciones educativas, por lo que se prestan poco a las modificaciones por parte de los centros. Es posible ampliarlos, pero no reducirlos.

También aparecen contenidos básicos que deben respetarse, aunque sea posible ampliarlos o matizarlos de acuerdo con el contexto territorial en el que se produce la enseñanza: es una opción que los centros suelen tomar, elaborando temas propios de la zona y, por lo tanto, de especial interés para el alumnado. No obstante, los contenidos conceptuales son un “pretexto” tanto para trabajar el resto de contenidos (actitudes, valores..., y procedimientos) y para alcanzar los objetivos y competencias, referentes constantes para la evaluación y mejora de procesos. Son importantes, sin duda, por la carga cultural y cien-

1 Esta situación se daría en propuestas, experimentales en su momento, como fue la escuela de Summerhill, dirigida durante cincuenta años por A. S. Neill desde 1921 (Neill, 2014).

tífica que proporcionan, pero sería necesario descargar de muchos de ellos los programas actuales de la educación obligatoria, pues la información se encuentra al alcance de una tecla de computadora y, sin embargo, las actitudes y procedimientos requieren de “presencia” y de relaciones personales, por lo que precisan de “tiempo” y orientación del docente para su consecución. Es una de las consecuencias que deberían adoptarse, como respuesta a la generalización de las TIC en la enseñanza. De hecho, durante el último semestre del curso 2019-2020, el profesorado se ha visto obligado a sintetizar los contenidos previstos curricularmente, dada la situación de pandemia, de confinamiento y, por lo mismo, de educación a distancia. Se ha realizado una selección imprescindible para poder seguir adelante y finalizar el curso de manera que el alumnado dispusiera de los aprendizajes realmente imprescindibles para poder continuar su formación sin problema en el curso siguiente. Quizá sea esta una buena base para comenzar a resituar tanto la cantidad de contenidos como las áreas o materias de aprendizaje. Muchas de las consideradas como fundamentales no lo han resultado tanto como otras, devaluadas en el sistema, pero que han sido imprescindibles para “sobrevivir” en tiempos de pandemia: plástica, música, educación física, teatro, cine, televisión, danza..., por no citar otras múltiples actividades que ni se contemplan curricularmente. Parece imprescindible repensar el currículo en lo referente a contenidos, pues se ha puesto de manifiesto la inoportunidad de muchos de ellos para la enseñanza en determinadas edades. Quizá habrá que ampliar la autonomía institucional, dando cabida a opciones también relacionadas con este elemento, que quizá ocupa un lugar más importante de lo que debiera en la realidad del aula.

En cuanto a las opciones metodológicas hay que destacar que es un elemento curricular en el que el centro tiene (desde siempre) una plena autonomía para decidir; supone elegir los métodos, estrategias, actividades o recursos didácticos idóneos para trabajar en el aula, de manera que se ofrezcan caminos diversificados al alumnado, respondiendo así a sus estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones, intereses, capacidades o talentos, contexto familiar y social..., y puedan llegar a las metas previstas. Solamente estará condicionado por las competencias y objetivos que se quieran lograr, pues en función de ellos habrá que implementar unas u otras estrategias: para conseguir ciudadanos obedientes y callados, lo mejor será que estudien la lección, escuchen al maestro y repitan lo que ambos dicen; para formar ciudadanos demócratas y participativos, habrá que utilizar el trabajo por proyectos, basado en problemas, en retos, la gamificación, el aula invertida..., en fin, caminos adecuados para aprender a vivir, durante la ruta, viviendo como más tarde se hará en la sociedad extraescolar.

En este campo, el centro deberá decidir dos tipos de opciones para implementar el proyecto curricular del centro:

- Opciones generales para un determinado ciclo, curso o etapa educativos.
- Opciones específicas para cada área o materia curricular.

En el primer caso, se trata de acordar modelos metodológicos aplicables a cualquier área o materia, como pueden ser el trabajo por proyectos, aprendizaje basado en retos o problemas, unidades didácticas, exposiciones magistrales, debates, coloquios, mapas mentales o conceptuales, gamificación, trabajo cooperativo, talleres, asambleas..., y otros numerosos de los que disponemos en la actualidad. Estos serán utilizados en el aula por todo el profesorado que intervenga en un mismo grupo de alumnos, en las situaciones que consideren pertinentes, pero constituyendo el núcleo metodológico diversificado por el que se opta, no manteniendo un único modelo, quizá superado y obsoleto para el alumnado de nuestro tiempo.

En el segundo caso, se tratará de que el profesorado de cada área o materia, seleccione los métodos, actividades o recursos didácticos más idóneos para su enseñanza y aprendizaje. Es evidente que matemáticas, ciencias sociales o lengua y literatura precisan de estrategias, actividades y recursos diferentes para su aprendizaje.

Es este un ámbito fundamental para lograr una educación de calidad, pues en él se deciden las actuaciones más apropiadas para cada alumno o alumna y, por ello, será desde el que se marque la vía que le conduzca a su mejor formación. Obviamente, la autonomía institucional es total para tomar las decisiones metodológicas, pues las Administraciones cuando regulan el currículo no “obligan” a aplicar ninguna metodología en particular, sino que, como máximo, publican orientaciones metodológicas que, como bien indica su nombre, solo son indicaciones o apoyos para que los docentes decidan los que mejor se adapten a su proyecto.

Por lo que se refiere a la evaluación de aprendizajes, habitualmente se marcan como obligatorios unos criterios para las distintas áreas/materias curriculares. Además, se establecen los tiempos y formas de comunicación de resultados a las familias, al igual que el formato del expediente o historial académico del alumnado. En los últimos años, han aparecido las pruebas externas de evaluación, que se llevan a cabo por parte de las Administraciones en determinados momentos de las etapas educativas y las pruebas de carácter internacional, que también se han generalizado en el sistema. En estos puntos no es posible ejercer la autonomía institucional, salvo en los modelos de informes a las familias, que se ajustarán a lo que se haya decidido en el proyecto educativo de cada centro.

Donde es posible e importante ejercer la autonomía es en los modelos y procedimientos de evaluación de aprendizajes en las aulas; es decir, en optar por modelos superados, como puede ser el examen como único instrumento evaluador, o practicar técnicas y registros variados que permitan valorar el trabajo real del alumnado, dentro y fuera del aula (Casanova, 2019). Hay que concluir que, si la opción educativa se ha decantado por la inclusión, todos los elementos curriculares tendrán que colaborar en conseguirla, no en minarla mediante prácticas incorrectas, que impidan su buena marcha. La autonomía en cuanto a la evaluación de aprendizajes que realiza el profesorado es casi absoluta, ya que el modo de valorar las actividades escolares depende, exclusivamente, del docente. Hay que abogar, no obstante, porque el modelo de evaluación sea común para todo el centro, pero, en caso de no conseguir este consenso, bueno será aplicar un modelo cooperativo de evaluación, frente al tradicional que estimula la competitividad y las comparaciones inaceptables entre unos y otros alumnos.

4.2. Autonomía organizativa

Por lo que se refiere a la organización institucional, conviene recordar que, si se pretende aplicar un currículo flexible, también habrá que dotar de esta característica al modelo organizativo que se practique. Un currículo cerrado se “imparte” sin problema en grupos inamovibles, con horarios fijos, trabajos individuales del alumnado, independencia de cada profesor para trabajar su materia sin coordinarse con el resto del claustro, etc. Sin embargo, si lo que se pretende es adecuar el sistema al estudiante, la accesibilidad mediante la flexibilidad organizativa resulta imprescindible para lograr el objetivo.

Es preciso abogar, en este punto, para que se ejerza la autonomía mediante la asunción de distintos modelos de agrupamientos, modelos cooperativos y colaborativos del trabajo entre el profesorado, horarios coordinados para poder intercambiar profesores y alumnos, creación de centros de recursos institucionales disponibles para el conjunto de docentes, el ejercicio de una dirección participativa delegando las funciones pertinentes, el estímulo de la fluidez de la información entre todos los miembros de la comunidad escolar, la promoción de la intervención positiva de las familias en actuaciones del centro, el concierto de actividades diversas con entidades del entorno..., y un largo etcétera que permitirán al centro contar con recursos de todo tipo, humanos y materiales, para favorecer el enriquecimiento de los procesos educativos que en él surgen diariamente (Cano, 2003).

No se puede olvidar tampoco la importancia que la arquitectura, la distribución y disposición de los espacios escolares, tiene para facilitar o no este modelo organizativo flexible. La unión de varios grupos para realizar una actividad concreta exigirá disponer del espacio que lo permita. Más aún si el modelo organizativo parte ya del trabajo permanente, individual y en grupo, de grandes agrupamientos a lo largo del curso, trabajando con más de un profesor simultáneamente. En estos momentos se cuenta con múltiples opciones arquitectónicas y de equipamiento, que permiten variar los espacios sin mayor dificultad.

La autonomía institucional en este campo es amplia, pues no hay indicaciones obligatorias en la normativa vigente, aunque en muchas ocasiones (demasiadas), por los modelos generalizados que se observan en nuestro sistema, bien se podría afirmar que existe una norma cerrada e infranqueable. En definitiva, se concluye en la necesidad de ejercer la autonomía en el campo de la organización, con objeto de que esta constituya un factor decisivo -como lo es- para la implementación adecuada del diseño curricular inclusivo que haya concretado el centro a través de sus órganos de participación y gobierno.

4.3. Autonomía de gestión

Por último, cabe citar la autonomía de gestión económica, que colaborará eficazmente en la utilización de los recursos materiales que debe disponer el centro para su buen funcionamiento.

Es otra modalidad de ejercicio autonómico que permite decidir la inversión que, en cada circunstancia, precise el centro para contar con los materiales que necesite. Una comisión con representantes de los diferentes sectores de la comunidad educativa se encargará de esta gestión autónoma, rindiendo cuentas en los momentos prescritos.

Aunque pueda parecer menos importante o, quizá, menos compleja la tarea de gestionar la economía institucional, es conveniente destacar su relevancia, dado que en múltiples ocasiones la no disponibilidad de este recurso flexible puede impedir la realización de actuaciones pedagógicas fundamentales para el proyecto previsto.

En definitiva, la conjunción de los tres enfoques de autonomía que se presentan constituye un todo inseparable que permitirá llevar adelante la importante planificación que cada comunidad decida.

5. Exigencias para el ejercicio responsable de la autonomía

En general, existe aquiescencia en la necesidad y conveniencia de contar con autonomía institucional en los centros docentes, para que estos puedan ejercer las funciones que se les exigen y, también, responder ante la sociedad de la calidad educativa conseguida con su trabajo profesional. Ante esta afirmación, hay que dejar constancia de que en demasiados centros prefieren “obedecer” lo que establezca la Administración, antes que tomar las propias decisiones bajo su exclusiva responsabilidad. Quizá por comodidad, quizá por inseguridad o por falta del clima adecuado de convivencia..., no se atreven a decidir. Esto supone un grave problema, dado que la autonomía está transferida y, si los centros no la asumen, nadie va a decidir por ellos.

En otro orden de cosas, para que el ejercicio de la autonomía sea responsable, se plantean tres requisitos indispensables: formación actualizada de los equipos directivos y del profesorado, liderazgo e implementación de evaluación interna institucional

5.1. Formación permanente y actualizada

En la actualidad, no solo se pide al docente que domine científica y didácticamente la materia o áreas que debe trabajar, sino que se le exigen otros conocimientos y competencias relacionados con las tareas que se acaban de exponer en este texto: organización del aula, programación, dominio tecnológico, técnicas e instrumentos de evaluación, coordinación colegiada, relación con las familias y el entorno, atención a la diversidad del alumnado... Por ello, no basta con la formación inicial que recibe para disponer de la titulación requerida, sino que, contando con los avances continuos que aparecen en todos los campos técnico-pedagógicos, precisa de una actualización permanente también en los ámbitos complementarios de su trabajo didáctico. Es compleja la educación en la sociedad que vivimos y hay que mantenerse en permanente actitud de aprendizaje para ofrecer las respuestas que se esperan de la educación institucional (Elliott, 1990).

Como es evidente, si este tipo de formación es necesaria para todo el profesorado, resulta absolutamente imprescindible para la dirección, la jefatura de estudios o la secretaría del centro. Equipo directivo que debe poseer un dominio específico tanto de administración, como de gestión (también del conocimiento, por supuesto), de diseño, de evaluación... Además de contar con un buen nivel de competencias relacionales y de equilibrio emocional, pues de lo contrario servirá de poco el conocimiento racional si no va acompañado de una personalidad estable y con facilidad para la comunicación.

En el momento actual es imposible obviar la importancia adquirida en pocos meses del dominio informático por parte del profesorado y de los directivos en educación. La situación de confinamiento ya aludida ha convertido las TIC en el elemento clave para continuar la formación, en este caso a distancia, obligada por el cierre de los centros. Se han convertido en el eje que ha permitido finalizar el curso 2019/2020 de un modo razonable. En los comienzos del 2020/2021 continúa siendo protagonista, dada la situación sanitaria existente: quizá sea un modelo híbrido de enseñanza el que vaya a predominar, lo cual exige mantener el perfeccionamiento docente en el campo tecnológico y ejercer, así, los procesos educativos con nuevos medios y metodologías.

5.2. Liderazgo inclusivo

El trabajo individual del profesorado en el aula es importante, no cabe la menor duda. Pero ese trabajo no rinde como debiera si no forma parte de un proyecto común y de unas opciones compartidas con el conjunto del equipo profesional. Y la creación y pervivencia de ese proyecto depende del liderazgo de su dirección o equipo directivo (Bolívar, 2019).

La importancia de disponer de un equipo líder en la institución educativa es la clave para su buen funcionamiento y la obtención de los resultados previstos. Esta afirmación es más contundente cuando nos referimos a los centros públicos, que no poseen autonomía para la selección de personal y, por lo tanto, requieren un mayor liderazgo directivo para aunar los perfiles del diferente profesorado que se incorpora a ellos (Murillo y Hernández, 2014).

Con el paso del tiempo y los cambios sociales ya señalados, es obligado reconocer que también la noción de líder se ha modificado, teniendo especial interés el liderazgo inclusivo (Ryan, 2017), que trata de promover e impulsar los proyectos acordados a través de la participación de todos los implicados en la acción, aprovechando los talentos y capacidades de todos, creando sinergias de funcionamiento proactivo y no liderando en solitario, con la fuerza del carácter personal y la autoridad o, en su caso, el autoritarismo. Puede resultar más complejo, pero siempre resulta más satisfactorio y conduce a mejores resultados, pues compromete a la comunidad completa como protagonista de los procesos y, por lo tanto, también de las metas alcanzadas.

En función de este planteamiento, resulta fundamental que el líder sea capaz de:

- Construir relaciones ágiles, flexibles y auténticas
- Potenciar la comunicación empática
- Crear entornos seguros
- Estimular la creatividad y la innovación
- Promover la autonomía de los miembros de la comunidad
- Favorecer el ejercicio responsable de las acciones individuales y grupales
- Promocionar las competencias interculturales en el centro
- Valorar a cada persona descubriendo sus valores y talentos
- Desagregar el conjunto de tareas realizables en el centro, para asignarlas a las personas idóneas para su puesta en práctica

Evidentemente, un líder inclusivo será fácilmente reconocido y aceptado por todos y, en consecuencia, constituirá la mejor garantía de comprometer a toda la comunidad escolar en la planificación común y de responsabilizarla en su implementación inclusiva.

5.3. Evaluación interna

A más autonomía pedagógica, mayor necesidad de evaluación interna. Si la posibilidad de tomar opciones autónomamente es esencial para conseguir la calidad educativa requerida, esta no podrá lograrse sin mantener un proceso continuo de evaluación interna del centro; es decir, sin tener diseñado un modelo evaluativo que permita controlar y ajustar paso a paso los aciertos y las disfunciones que se presenten durante el transcurso de la acción docente y de gestión en general.

Un modelo de evaluación institucional formativa (Casanova, 2007), cuya finalidad principal será valorar cómo se desenvuelven los procesos de funcionamiento previstos, de manera que, mediante las reuniones oportunas con los agentes evaluadores de cada factor evaluado, se vaya decidiendo cómo continuar para llegar al final del curso con los objetivos cubiertos. Si se trabaja con personas, hay que ser consciente de que el tiempo no se recupera. El trabajo de gestión y de docencia en los centros se dirige a la mejor educación de las generaciones escolarizadas y estas no pueden permitirse perder un año tras otro esperando la

toma de medidas pertinente para mejorar la calidad educativa en el centro. Es responsabilidad del equipo directivo, del claustro y, al fin, de la comunidad completa, que las disfunciones que aparezcan se resuelvan de inmediato, al igual que se promuevan y generalicen los aspectos de funcionamiento que se identifiquen como puntos fuertes de la institución. Evaluar, así, para destacar lo positivo y corregir lo negativo.

Como muestra de un posible registro de seguimiento para realizar esta evaluación, puede consultarse la figura 1, en la que se marcan los indicadores que se pretenden en la primera columna; en la segunda se refleja cómo está la realidad del centro en relación con el mismo (más o menos conseguido); en la tercera parece la distancia que se debe recorrer para llegar al cumplimiento del indicador señalado y en la cuarta se reflejarán las acciones precisas para conseguir el funcionamiento institucional contemplado en el proyecto educativo y curricular.

Figura 1
Modelo para la evaluación interna del centro

Indicador	Realidad del funcionamiento del centro	Distancia entre el indicador y la realidad I/R	Proyecto de mejora
-----------	--	--	--------------------

Nota. Elaboración propia.

El contar con datos de evaluación interna permitirá, además, contrastarlos con las evaluaciones externas que ahora se practican, tanto a nivel comunitario, como nacional e internacional. Será la mejor forma de conocer con mayor objetividad el funcionamiento real del centro y de tomar las medidas oportunas para su mejora.

6. A modo de conclusión

Como puede comprobarse a través del texto precedente, por la experiencia de múltiples instituciones y la obtenida mediante la bibliografía consultada, el dotar de autonomía de funcionamiento a los centros docentes resulta una propuesta no solo razonable, sino exigible a las Administraciones, pues sienta la base de una práctica responsable y comprometida del personal que compone y define las comunidades educativas, que asumen un papel eminentemente protagonista del nivel de convivencia, los procesos de gestión y aprendizaje y, por consiguiente, de los resultados que se obtienen cada año académico en la institución, ofreciendo también la posibilidad de mejora permanente de cada uno de estos elementos que, sin duda, progresarán de modo continuo mediante las opciones diversas que se adopten en cada caso.

Autonomía y evaluación interna constituyen dos componentes inseparables, que deben reforzarse entre sí y convertirse en la clave de la calidad educativa exigible en cada momento de la historia, modificando de forma continua las actuaciones docentes y directivas.

Es muy escasa la cultura de evaluación existente en la realidad educativa española, especialmente en lo que se refiere a la revisión y reflexión institucional generalizada y sistemática en los centros docentes, quizá debido, sobre todo, a la mala interpretación y utilización que se hace de la misma en otros ámbitos de aplicación. Será muy importante, por ello, reforzar la formación de directivos y profesorado en este campo, si se quiere avanzar en un modelo de autonomía pedagógica institucional que ofrezca resultados positivos, responsables y con garantías de avance continuo en la mejora de la calidad que se ofrece al alumnado y a la sociedad.

Por otra parte, también hay que reseñar que, a pesar de los años transcurridos desde la dotación de autonomía a las instituciones educativas por parte de la Administración, esta no se ejerce plenamente, posiblemente por la falta de formación y seguridad en las decisiones que puedan adoptarse desde los equipos directivos correspondientes. Se trata de una situación similar a la descrita en el párrafo anterior y con la misma conclusión: resulta imprescindible reforzar la formación de directivos en las disciplinas directamente relacionadas con el ejercicio de su desempeño profesional.

Referencias

- Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Beltrán, F. y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Morata.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Cano García, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. La Muralla.
- Casanova, M. A. (2007). *Evaluación y calidad de centros educativos*. La Muralla.
- Casanova, M. A. (2015). *Diseño curricular e innovación educativa*. La Muralla.
- Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. La Muralla.
- Casanova, M. A. (2019). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Davis, G.A. y Thomas, M.A. (2007). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. La Muralla.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Studio.
- Moya, J. (2015). *La educación como derecho. Bases para un consenso razonable*. La Muralla.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 5-10.
- Neill, A. S. (2014). *Summerhill*. Fondo de Cultura Económica.
- Redondo, N. (2011, 18 de marzo). ¿El pasado siempre vuelve? *El Economista*.
- Ryan, J. (2017). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo inclusivo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- VV.AA. (2009). *La autonomía de los centros educativos*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- VV.AA. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación de España.
- Zabalza, M. A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

Breve CV de la autora

M^a Antonia Casanova

Profesora de la Universidad Camilo José Cela y de la Universidad Villanueva, de Madrid. Dirige el Instituto Superior de Promoción Educativa. A lo largo de su carrera se ha desempeñado como supervisora de educación, ocupando diferentes puestos en la Administración educativa: Subdirectora general de Educación Especial y Atención a la Diversidad (Ministerio de Educación) o Directora general de Promoción Educativa (Comunidad de Madrid). Colabora en distintas publicaciones periódicas y dirige la Colección de Pedagogía "Aula Abierta. Entre sus publicaciones, cabe destacar: Manual de evaluación educativa, Educación inclusiva en las aulas, Educación de futuro: textos para el debate. Email: acasanova@ucjc.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0511-7809>.

Currículo y Autonomía Pedagógica. Enseñanzas Mínimas, Comunes y Currículo Básico

Curriculum and Pedagogical Autonomy. Minimum, Common Learning Requirements, and Core Curriculum

Antonio Montero Alcaide *

Universidad de Sevilla, España

DESCRIPTORES:

Sistema educativo
 Enseñanzas comunes
 Enseñanzas mínimas
 Currículo básico
 Autonomía pedagógica

RESUMEN:

La naturaleza del currículo, considerado en el ámbito del sistema educativo, es objeto de atención desde distintos enfoques. Principalmente, con una caracterización formal o analítica del mismo, a partir de un conjunto de elementos propios y reunidos para dar forma a las enseñanzas mínimas o comunes que establecen el currículo básico. Con este punto de partida, el artículo adopta la forma de ensayo teórico para centrar el análisis en el diseño del currículo del sistema educativo español, considerada una panorámica desde la definición de las enseñanzas mínimas hasta la configuración de un currículo básico, con el trasfondo de la autonomía pedagógica. Como resultado principal, se constata, además de la imprecisión o desajuste de las enseñanzas mínimas, una limitación del currículo básico para responder a su genuina naturaleza: garantizar una formación común y la validez de las acreditaciones académicas correspondientes, en el marco de una autonomía pedagógica más declarada que factible. Por tanto, son objeto de discusión: la naturaleza de las enseñanzas que sostienen el currículo básico, la necesidad de una confluencia educativa que facilite acuerdos, al menos, sobre lo básico imprescindible, y la naturaleza condiciones y alcance del ejercicio de la autonomía pedagógica.

KEYWORDS:

Educational system
 Minimum learning requirements
 Common learning requirements
 Basic curriculum
 Pedagogical autonomy

ABSTRACT:

The essential nature of the curriculum within the sphere of the Educational System is studied from different perspectives. One of them is its formal or analytical conformation itself, gathering elements to outline the minimum or common learning requirements in order to determine the core curriculum. From here, the article is shaped as a theoretical essay focusing on the analysis of curriculum design in the Spanish Educational System; an overview from the definition of what minimum requirements really mean to the configuration of a core curriculum with the concept of pedagogical autonomy as a background to it all. As a result, it is established that the concept of minimum learning requirements is inaccurate and the core curriculum itself cannot ensure a common education and certification, besides the fact that pedagogical autonomy is more an aim than a reality. Therefore, the purpose is to study the true nature of the learning supporting the core curriculum, the need to reach some sort of agreements, at least about what is basic and essential, and the nature, conditions and limits of pedagogical autonomy.

CÓMO CITAR:

Montero Alcaide, A. (2021). Currículo y autonomía pedagógica. Enseñanzas mínimas, comunes y currículo básico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 23-36. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.002>

1. A modo de introducción: El currículo del sistema educativo como objeto de análisis

La naturaleza, el alcance o el concepto de currículo, en el marco de distintas teorías, modelos y enfoques sobre el mismo, cuentan con una consolidada atención además de sustantivos y extensos antecedentes que afirman su entidad. En el sistema educativo español se advierte, entonces, una de las acepciones curriculares que Angulo (1994) propuso en momentos de diseño y desarrollo del currículo establecido en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Es el caso de una configuración, a partir de varios elementos característicos (competencias, objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y didácticos, criterios y estándares de evaluación), cuyo sentido más propio es el de dar referencia a los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje, desarrollados con distintos grados de autonomía pedagógica a partir de esa conformación curricular. Además de garantizar la educación común que conduce a la obtención de los reconocimientos y las titulaciones del sistema educativo.

La selección del conocimiento relevante, de la cultura social, que ha de conformar el currículo es una cuestión históricamente controvertida. No solo por la dificultad de los acuerdos o consensos en que debe sostenerse, sino por la propia indefinición, además de la amplitud, del conocimiento básico imprescindible (Coll, 2006) en la educación obligatoria. Es más, el currículo, en tanto que construcción social, lleva al análisis crítico (Penalva, 2007) de los principios que sustentan la apertura y flexibilidad curricular, así como de las consecuencias educativas para la formación común en la educación obligatoria. En este mismo sentido, el currículo crítico y participativo figura como una de las dimensiones para mejorar la democracia y la justicia social en los centros (Belavi y Murillo, 2020); toda vez que, sobre todo a partir de los métodos didácticos y de las prácticas docentes, con el marco de un currículo integrado para la democracia, pueden articularse procesos de construcción conjunta y compartida de tal currículo, tanto en su diseño como en su desarrollo. Considerado este último también como un proceso de construcción emergente del currículo.

Ha de subrayarse, por otra parte, el carácter educativo y social de la formación común (Gimeno, 2005), su doble naturaleza: educación básica terminal pero también preparatoria de estudios posteriores (Abiétar y Navas, 2017); así como el alcance no solo compensador, sino además transformador, del currículo en función del acceso del alumnado a la escolaridad en distintas condiciones y situaciones de partida. Si bien, tales intenciones, para tomar forma o progresivo desarrollo, requieren la elaboración más o menos pertinente del currículo, y, sobre todo y en mayor medida, precisan prácticas educativas que procuren respuestas adecuadas a las también distintas necesidades educativas del alumnado. Dado que no deben proclamarse efectos taumatúrgicos, casi prodigiosos, de las prescripciones normativas curriculares, tan cambiantes e inestables en nuestro sistema educativo, en el desempeño cotidiano de las prácticas docentes y en los procesos que conllevan cambios y mejora de las mismas. Principalmente, cuando entre los aspectos del desarrollo profesional docente no tienen una presencia significativa elementos sociales y culturales directamente relacionados con la educación obligatoria y, por ello, relevantes para la formación del profesorado (Martínez y Rodríguez, 2017).

El estudio y la investigación sobre el currículo, por otra parte, cuentan con un marco, principalmente en el ámbito anglosajón, desde las últimas décadas del siglo pasado, con una perspectiva histórica, la Historia del Currículum, vinculada a la Historia de la Educación. Tal historia subraya, ante las prerrogativas ciudadanas en la configuración de los estados, vínculos entre marcos constitucionales y curriculares (Tröhler, 2017) que son de interés por la adelantada entidad del currículo del sistema educativo. En el caso español, el análisis del mismo, desde la descentralización educativa, las competencias estatales y autonómicas para su definición, la política educativa y la normativa curricular de las Administraciones con las enseñanzas mínimas, comunes o básicas, han sido objeto asimismo de interés (Frías, 2007; González, 2004).

Expuestas estas consideraciones, con el presente trabajo, a modo de ensayo teórico, se opta por un objeto de análisis centrado en el diseño del currículo del sistema educativo español, a partir de una evolución del mismo desde la definición de las enseñanzas mínimas hasta la configuración de un currículo básico. La distribución de competencias en el diseño curricular permitirá, entonces, apreciar el grado de autonomía pedagógica resultante, a partir de las finalidades declaradas cuando tal currículo se establece formalmente en el sistema. Dos son, principalmente, tales propósitos: asegurar la formación común del alumnado y la validez de las acreditaciones y titulaciones a que conduce. Por lo que se abren o plantean

cuestiones a fin de que el análisis y la discusión propicien conclusiones significativas: ¿responde el diseño del currículo, en el sistema educativo, a las intenciones con que se formula?, ¿qué aspectos del mismo facilitarían la adopción de consensos básicos y la colaboración administrativa?, ¿de qué modo la autonomía pedagógica converge con las finalidades del currículo básico y por qué adopta este un carácter prescriptivo?, ¿puede verificarse un cuestionamiento del carácter referencial del currículo?, ¿cabe dissociar la autonomía pedagógica de las condiciones para su ejercicio?, ¿son necesarios procesos de revisión ante disfunciones en el uso de la autonomía o insuficiencias en los resultados tras la aplicación de la misma? A tales cuestiones se presta atención, por ello, en los apartados siguientes.

2. Fundamentos del currículo básico en la ordenación del sistema educativo

Con la publicación, en 1918, por Franklin Bobbit, del libro *The Curriculum*, el interés por lo que “debe enseñarse en la escuela” ha sido creciente y diversos los modos de entender la naturaleza y el alcance del currículo; con teorías y modelos, aplicados a su diseño y desarrollo, que suelen repartirse en tres grandes marcos: técnico, práctico y crítico, caracterizados de esta forma general, aunque caben distintos acercamientos en cada caso.

Como señala Tröhler (2017), una cuestión previa a la definición de las teorías sobre el currículo tiene que ver con el propio desarrollo de la Historia del Currículum y las conclusiones de las investigaciones internacionales y comparadas en educación. Algunos conceptos centrales y precursores del currículo, como los de ciudadano, nación y sociedad, que se abordaron desde marcos culturales norteamericanos, en las primeras décadas del siglo XX, toman distinta forma con la configuración de los estados-nación, por lo que puede plantearse que “los planes de estudio nacionales responden a un(a) idea(l) nacional diferente de la ciudadanía como portadores e implementadores de un orden social definido por preferencias culturales políticamente dominantes” (p. 203).

La configuración del currículo del sistema educativo participa, en buena medida, de los enfoques racionales o técnicos, con los conocidos antecedentes del desarrollo del currículo por objetivos, a partir de los trabajos de Bobbitt (1918, 1924), Tyler (1973) y de los desarrollos de Bloom (1956, 1964), Taba (1974) y Wheeler (1976). Aunque, claro está, cambien las perspectivas para la comprensión y el establecimiento de los objetivos de la educación.

La obra de R. W. Tyler (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (con traducción española, Principios básicos del currículum, de 1973) establece cuatro cuestiones básicas a las que debe atender el desarrollo de cualquier currículo o “plan de enseñanza” (pp. 7-8):

- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos supuestos?

Por lo que resulta indudable la influencia de esta consideración racional o técnica del currículo en la definición del mismo en el sistema educativo.

Hilda Taba, en 1962, al publicar *Curriculum development: Theory and practice* (Elaboración del currículo, en la traducción española de 1974), cuestiona la naturaleza del currículo directamente vinculada a los objetivos y contenidos de la educación y afirma la necesidad de incorporar, asimismo, o de reforzar significativamente, los aspectos referidos al aprendizaje, de tal manera que no resulten ajenos “currículo” y “método”:

Todos los currículos, no importa cuáles fuesen sus estructuras particulares, se componen de ciertos elementos. Generalmente se parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido, y destaca ciertos

modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por exigencia de los objetivos o de la organización del contenido. Finalmente, incluye un programa de evaluación de los resultados. (p. 24)

La autora adelanta y subraya a la vez el carácter sistémico del currículo, ya que cualquier decisión que se adopte sobre alguno de sus elementos no queda aislada, sino que afecta a los demás elementos comprendidos en un todo. En cualquier caso, Taba afirma que la elaboración del currículo requiere un “juicio ordenado” para la adopción de decisiones y propone un orden de pasos, en el que se advierten los elementos básicos adelantados por Tyler (1949, p. 24):

Paso 1: Diagnóstico de las necesidades.

Paso 2: Formulación de objetivos.

Paso 3: Selección de contenido.

Paso 4: Organización del contenido.

Paso 5: Selección de actividades de aprendizaje.

Paso 6: Organización de las actividades de aprendizaje.

Paso 7: Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

Finalmente, D. K. Wheeler se propone, con su trabajo *Curriculum process* (la traducción española, de 1976, se titula *El desarrollo del currículo escolar*), ofrecer un esquema lógico para considerar sistemáticamente los problemas del currículo, bastante coincidente con el de Tyler (1949). La inspiración conductista es manifiesta puesto que el autor sostiene que la educación tiene como fin modificar la conducta y entiende el currículo a partir de pretensiones -planificadas, deliberadas y sistemáticas- “de inculcar modelos de conducta aceptados (conocimientos, habilidades, hábitos, sensibilidad, actitudes y valores), y de inhibir los no aceptados” (p. 15). En tanto que el propio currículo se considera como “las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela” (p. 15). El esquema lógico adelantado por el autor se reparte, entonces, en cinco fases (p. 36):

Fase 1: Selección de metas, fines y objetivos.

Fase 2: Selección de experiencias que puedan contribuir a alcanzar esos fines, metas y objetivos.

Fase 3: Selección de contenidos (materias) a través de los cuales se ofrecen determinados tipos de experiencia.

Fase 4: Organización e integración de experiencias y contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y de la escuela.

Fase 5: Evaluación de la eficacia de todos los aspectos de las fases 2, 3 y 4 para alcanzar las metas detalladas en la fase 1.

Se reitera, por ello, la clara influencia de estas cuestiones, pasos o fases, referidos a la estructura del currículo, en la configuración que este adopta en los sistemas educativos.

La relación del currículo con problemas de acción (Clark y Yinger, 1980; Schön, 1983) aminora las determinaciones técnicas y formales ante el efecto mayor de las contingencias y las singularidades que sitúan los procesos educativos, así como de la naturaleza práctica de los procesos de diseño y desarrollo del currículo (Schwab, 1983; Stenhouse, 1987). Este último autor formula, así, una definición clásica del currículo desde las teorías prácticas: “Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). De modo que la deliberación curricular se establece como fundamento de las prácticas, para hacer explícitos y argumentados los fines que guían los procesos y las acciones (identificar los objetivos, establecer patrones metodológicos, determinar los criterios y procedimientos de evaluación, adoptar formas de organización) concordantes con los principios curriculares. El conocimiento generado desde la reflexión sobre las prácticas -además de la incertidumbre, la complejidad y la singularidad de las situaciones educativas- necesita, por tanto, de un currículo abierto y flexible. Sin embargo, Stenhouse (1987) propone un esquema desde una premisa mínima: “Como mínimo, un

currículum ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación” (p. 30). Esta triple naturaleza es detallada del modo siguiente (p. 30):

A. En cuanto a proyecto:

- Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
- Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
- Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
- Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1, 2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

B. En cuanto a estudio empírico:

- Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
- Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
- Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículum en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a los alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.
- Información sobre la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

C. En relación a la justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del currículo que sea susceptible de examen crítico. Desde el marco de las teorías críticas, ideológicas y emancipadoras, Kemmis (1988) fundamenta una aproximación al currículo desde su carácter de construcción histórica y social. Además del cuestionamiento o la revisión de las funciones o del papel de los estados para determinar el sentido de la educación, así como de la utilidad del currículo y de la escolarización para servir a distintos intereses y valores. La función reproductora del currículo, pareja al desarrollo de escolarización, ocupó el interés de autores con fundamentos críticos precursores (Apple, 1981, 1982, 1986; Bordieu y Passeron, 1977; Giroux, 1981, 1983). Se consideran, por tanto, dos funciones principales de la educación: la reproducción de desenvolvimientos (conductas, interacciones) que responden a necesidades sociales predefinidas, y similar reproducción de conocimientos compartidos que den sustento a la vida social. Luego el currículo presta un servicio a propósito y las teorías críticas procuran dinámicas de cuestionamiento tanto en el ámbito de las ideas como en el de las prácticas; dada una fuerte determinación ideológica: “El currículum escolar, como otros aspectos de la vida social, está formado y moldeado ideológicamente. Así, las formas dominantes del currículum escolar reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad” (Kemmis, 1988, p. 22).

En este sentido, Tröhler (2017), ocupado en la relación entre las constituciones nacionales y las leyes educativas que establecen los currículos, sostiene que las élites políticas, para establecer un nuevo orden social, han de estimar elementos preexistentes, y cita a Zimmer (2003) para señalar que tales élites debieron “construir sus ideologías de modo que llegaran al público, lo cual depende en parte de su capacidad de conectar, de forma significativa, con esquemas culturales y morales preexistentes” (p. 5).

Penalva (2007) aborda el marco crítico del currículo desde una orientación sociológica principalmente centrada en la explicación de “los procesos por los que los grupos sociales que participan en la educación seleccionan los conocimientos y las creencias, y cómo sus discursos pasan a formar parte de la escuela y, en último término, de la ideología social dominante” (p. 4). Luego concierne a los estudios sobre el currículo indagar sobre los procesos de construcción del conocimiento, considerada la escuela en el ámbito de las instituciones sociales que pueden legitimar, precisamente por la configuración de los contenidos curriculares y la evaluación de los mismos, culturas hegemónicas.

Al cabo, la política educativa no es ajena, sino derivada, de la política general del Estado y, por tanto, sobre el currículo escolar ejercen influencia destacada, como señala Frías (2007), las orientaciones y los enfoques políticos. Cuestión, por otra parte, bien apreciable en el caso del sistema educativo español, que afecta a la falta de estabilidad y a la ausencia de consenso sobre cuestiones curriculares.

El currículo básico del sistema educativo toma referencias, si bien en diferente grado, de los marcos teóricos adelantados, pero es asimismo pertinente un acercamiento desde las que Angulo (1994), consideró “acepciones” del currículo, para entenderlo en un continuo de la “representación” a la “acción”. Por ello, propone tres consideraciones del currículo: una cercana al “contenido”, otra próxima a la “planificación educativa” y la tercera como “realidad interactiva”. Útiles, las tres, para entender y fundamentar específicamente el currículo del sistema educativo.

El carácter del currículo como contenido se materializa en distintas formas, generalmente próximas a las materias de aprendizaje (Gagné, 1968) o al curso de estudios (Taylor y Richards, 1985). Asimismo, su consideración como resultados de aprendizaje para prescribir la instrucción (Johnson, 1967) es de especial interés por la incorporación de estándares y resultados de aprendizaje evaluables a los elementos del currículo establecido, en el sistema educativo español, por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). Angulo, en este sentido, utilizó la asimilación del currículo como contenido a los resultados de aprendizaje para caracterizar el propio currículo regulado en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Toda vez que el concepto normativo de currículo tiende a equiparar el currículo con indicadores de contenido cultural que se expresan para ser adquiridos mediante el aprendizaje del alumnado.

Por su parte, el currículo como planificación educativa sostiene una estructura del mismo, habitualmente considerada en la ordenación de los sistemas educativos, con elementos característicos. Es el caso de los objetivos de la enseñanza, de los contenidos a los que se aplica, de las orientaciones didácticas y de los criterios, indicadores o estándares de evaluación. Aunque, en este caso, importe no poco diferenciar entre el currículo planificado y el currículo en uso:

La planificación curricular no es, por ello, el currículum operativo, no son las acciones y las decisiones, pero las determina y vehicula. El currículum operativo o en uso es, pues, el resultado de llevar a la práctica las prescripciones del currículum planificado. (Angulo, 1994, p. 25)

En tanto que el currículo entendido como interacción no se vincula directamente con las prescripciones curriculares, sino que incluso puede mejorarlas a partir de la reinterpretación, recreación o desarrollo de aquellas en las prácticas educativas en el aula. Perspectiva, como las anteriores, que se considera en la construcción de teorías y modelos sobre el currículo.

De parecido modo, Gimeno (1989), en momentos de elaboración del currículo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), identificó cinco aspectos para el análisis del currículo. Cabe considerarlo, entonces, como una función social, toda vez que propicia vínculos entre la sociedad y la escuela. Más consabida y extendida es su naturaleza como proyecto o plan educativo, ya ideal o real, a partir de elementos característicos del mismo que traen causa de las primeras configuraciones del currículo (objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y actividades didácticas, evaluación). También puede el currículo aplicarse a la expresión material del mismo –no solo como proyecto-, aproximándose a un carácter práctico que engarza con los procesos de enseñanza en el desarrollo del currículo. Y queda, además, una consideración del currículo como referencia discursiva, en ámbitos académicos o de investigación, asociado al alcance mayor de la educación o de ámbitos específicos de la misma.

El diseño del currículo, por otra parte, incumbe a la política educativa con razones que Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999) vinculan a una cultura de la escuela ordenada a lo largo de la escolarización: El que desde la política educativa y desde la Administración, como instrumento de la misma, se intervenga en el diseño general del currículum es una necesidad derivada de la importancia de ordenar la cultura de la escuela a lo largo de un periodo prolongado de escolarización a través del que distribuir el contenido, enlazando adecuadamente sus tramos. (p. 266)

Sin embargo, distintas pueden ser las formas de elaborarlo y, sobre todo, la determinación que tal currículo conlleve. Reiterada es así la dialéctica entre el grado de apertura del currículo, la autonomía pedagógica de los centros para desarrollarlo o concretarlo en función de las distintas situaciones o necesidades

educativas del alumnado, o el grado en que se lleva a término una regulación que asegure la aplicación del currículo básico. Gimeno (1989), tras sostener que el contenido es la condición lógica de la enseñanza, subraya el carácter de currículo como “selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar” (p. 20).

Luego la cultura de la escuela, por la generalización de una educación básica graduada, la necesidad de establecer, organizar y controlar la selección de objetivos y contenidos educativos, las referencias y criterios para la evaluación del aprendizaje y de los logros educativos del alumnado, o la adecuación de las prácticas docentes tienen directa relación con los procesos de configuración del currículo.

De ahí que César Coll, poco antes de la definición del currículo de las enseñanzas de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), considerase que el currículo define una orientación general de tal sistema, a partir de principios y fuentes de distintas naturalezas (ideológica, psicopedagógica, sociológica). De modo que el propio currículo las convierte en prescripciones educativas a fin de disponer de un instrumento que resulte útil y eficaz para las prácticas docentes:

El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. (Coll, 1987, p. 21)

Se dispone, por tanto, de marcos, enfoques y perspectivas relevantes que fundamentan el estudio y análisis del currículo básico del sistema educativo. Este, como habrá podido comprobarse, resulta más próximo a los modelos racionales o técnicos, a partir de una configuración analítica que reúne elementos característicos del currículo. La autonomía pedagógica toma como referencia las enseñanzas mínimas o básicas que, para las distintas áreas o materias, se establecen con la consideración de tales elementos curriculares. Se subraya, en definitiva, el acercamiento del currículo a los contenidos de la enseñanza, acompañados de otros aspectos, y a la planificación educativa resultante. Como consecuencia, la autonomía se aproxima a distintos niveles de concreción curricular o al desarrollo de competencias distribuidas y específicas sobre tal currículo, con menor relevancia de las teorías o enfoques que subrayan los problemas de acción, el currículo emergente desde las prácticas de enseñanza, o los acercamientos críticos de construcción y reconstrucción social del currículo. Estas últimas perspectivas, por otra parte, propiciarían una autonomía menos analítica con una configuración del currículo básico que estableciera referencias básicas poco cuestionadas por imprescindibles.

3. La configuración del currículo en el sistema educativo español como resultado

La distribución de competencias y funciones para la determinación del currículo es un aspecto de especial interés en este punto, dado que explica la configuración de las enseñanzas mínimas, de las enseñanzas comunes y del currículo básico.

Como punto de partida para la definición del currículo del sistema educativo español, ha de considerarse que, en la modernización de este, llevada a cabo por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970), se estableció que correspondía al Gobierno, en materia de educación, “La reglamentación de todas las enseñanzas y la concesión o reconocimiento de los títulos correspondientes” (artículo 4.6). Por tanto, las competencias para establecer el currículo de las enseñanzas quedaban reservadas al Gobierno, con el doble objeto de definir una formación común y reconocer los títulos a que conducen las enseñanzas.

La Constitución española de 1978, en su artículo 27.5, vincula la garantía del derecho a la educación con una programación general de la enseñanza en la que se verifique la participación: “Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”. Asimismo, determina que el Estado tiene competencia exclusiva sobre la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo

del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia (Artículo 149.1.30ª).

Por tanto, una cuestión sustantiva debe adelantarse ya: la configuración del currículo en el sistema educativo adquiere sentido, entre otros aspectos, por la acreditación de las titulaciones académicas y profesionales a que conducen las distintas enseñanzas. De ahí la necesidad de una formación común y la competencia exclusiva del Estado para establecer tanto las condiciones de obtención de los distintos títulos como la expedición y homologación de los mismos. No se desplaza, con ello, la consideración del currículo como producto cultural, como conocimiento socialmente organizado, sino que esta naturaleza, si se quiere hasta la identidad del currículo, toma forma y confluye en la definición de los elementos del mismo. Principalmente, en los contenidos y en la evaluación de los aprendizajes del alumnado, que han de ser comunes porque conducen a titulaciones académicas y profesionales. Todavía más, la configuración básica del currículo sostiene el derecho a la educación, por determinar la adquisición de esta mediante el patrón curricular de las distintas enseñanzas del sistema educativo.

Con estos precedentes generales, la primera referencia a las “enseñanzas mínimas” se hace con la promulgación, en 1980, de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. En su disposición adicional 2.b, se establece que, en todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado: “La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español”. La vigencia de esta ley, afectada por un recurso de inconstitucionalidad, fue limitada y cinco años después, en 1985, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación reproduce literalmente, en su disposición adicional 1.2.c), la disposición anterior, de 1980.

La inestabilidad del sistema educativo español, debida a la falta de consenso en la alternancia de los Gobiernos, hace que las enseñanzas mínimas registren los siguientes cambios en el tiempo, a partir de las distintas “leyes curriculares” que se han sucedido:

- Con la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), los aspectos básicos del currículo, tal como se refiere en su artículo 4, constituyen las enseñanzas mínimas.
- A partir del año 2002, publicada la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), se adopta el concepto de “enseñanzas comunes”, en su artículo 8, y estas constituyen los aspectos básicos del currículo.
- La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), recupera, en el artículo 6, la denominación de “enseñanzas mínimas” en similares términos a los de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).
- En 2013, promulgada la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), su artículo único 4 modifica el artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación (2006) y, como competencia del Gobierno, en su artículo único 5, por el que se añade un nuevo artículo 6 bis a la Ley Orgánica de Educación, alude al diseño del “currículo básico”.
- Esta misma Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), con su disposición final 2.7, deroga la disposición adicional 1.2.c) de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), que aludía directamente a las enseñanzas mínimas.
- Finalmente, en 2020, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en su artículo único 4, modifica la redacción del artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación (2006), dada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), y recupera la configuración del currículo a partir de las enseñanzas mínimas.

El desarrollo de tales configuraciones del currículo, en la panorámica del desarrollo normativo del mismo, se detalla en el cuadro siguiente y algunos aspectos del análisis resultan significativos.

Cuadro 1
Caracterización del currículo en el sistema educativo español

LOGSE (1990) Artículo 4	LOCE (2002) Artículo 8	LOE (2006) Artículo 6
Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.	Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.	Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas.
El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes.	En relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, el Gobierno fijará las enseñanzas comunes, que constituyen los elementos básicos del currículo, con el fin de garantizar una formación común a todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes.	Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas.
Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquellas que no la tengan.	A los contenidos de las enseñanzas comunes les corresponde en todo caso el 55 por 100 de los horarios escolares en las Comunidades Autónomas que tengan, junto con la castellana, otra lengua propia cooficial y el 65 por 100 en el caso de aquellas que no la tengan.	Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquellas que no la tengan.
Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.	Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, que deberá incluir las enseñanzas comunes en sus propios términos.	Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas, del que formarán parte los aspectos básicos señalados anteriormente. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía.
Los títulos académicos y profesionales serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas por la ordenación normativa.	Los títulos académicos y profesionales serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones establecidas en la ordenación normativa.	Los títulos correspondientes a las enseñanzas serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas en la ordenación normativa
LOMCE (20013). Artículo único 4		
Se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.		
El currículo estará integrado por los siguientes elementos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. • Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. • Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. • Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas. • La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes. • Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables. • Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa 		
Los títulos correspondientes a las enseñanzas serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas en la ordenación normativa		

LOMLOE (2020). Artículo único 4

Se entiende por currículum el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas.

Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, fijará, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículum, que constituyen las enseñanzas mínimas.

Las enseñanzas mínimas requerirán el 50 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 60 por ciento para aquellas que no la tengan.

Las Administraciones educativas establecerán el currículum de las distintas enseñanzas, del que formarán parte los aspectos básicos anteriormente señalados. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículum de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía.

Las Administraciones educativas revisarán periódicamente los currículos para adecuarlos a los avances del conocimiento, así como a los cambios y nuevas exigencias de su ámbito local, de la sociedad española y del contexto europeo e internacional.

Los títulos correspondientes a las enseñanzas serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas en la legislación vigente y en las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

Nota. Elaboración propia.

Es manifiesta la conformación del currículum del sistema educativo español, como ya se adelantó, desde modelos o enfoques racionales o técnicos, con los elementos fundamentales del mismo. El currículum, por tanto, se presenta como un conjunto de elementos cuya intención principal se ha hecho explícita: regular la práctica docente, en el caso de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), o determinar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el caso de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). Tanto una como otra acción, regular las prácticas docentes o determinar los procesos de enseñanza y aprendizaje, atribuyen al currículum una intención prescriptiva cuyo efecto o cumplimiento cabe poner en cuestión. Ciertamente, las prescripciones curriculares pueden influir en las prácticas docentes -qué, para qué y cómo se enseña y se evalúa- e incluso regular su ejercicio, pero más consonantes y a propósito son otras finalidades igualmente explícitas: asegurar o garantizar una formación común, así como la validez de las titulaciones académicas y profesionales.

Las enseñanzas mínimas, presentes tanto en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) como en la Ley Orgánica de Educación (2006) y en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, se constituyen a partir de los aspectos básicos del currículum, fijados por el Gobierno en relación con los distintos componentes curriculares (objetivos, competencias, contenidos, métodos, criterios de evaluación). Mientras que las enseñanzas comunes, relacionadas con esos mismos componentes del currículum, son fijadas por el Gobierno y tales enseñanzas conforman los elementos básicos del currículum. Aunque pueda parecer un juego de palabras, tienen distinto alcance unos aspectos básicos del currículum, para constituir las enseñanzas mínimas, que unas enseñanzas comunes a fin de establecer los elementos básicos del currículum. El subrayado carácter común de las enseñanzas tiene bastante que ver con ello.

Así, cuando las Administraciones educativas competentes habían de establecer el currículum, en las distintas etapas, ciclos, grados o modalidades del sistema educativo, de tal currículum debían formar parte las enseñanzas mínimas; declaración más general que efectiva. Mientras que, en el caso de las enseñanzas comunes, ese currículum establecido por las distintas Administraciones educativas debía incluir las enseñanzas comunes “en sus propios términos”.

Como cuestión de bastante relevancia, que afecta al diseño y desarrollo del currículum, han de considerarse los aspectos recogidos en el artículo 6 bis de la Ley Orgánica de Educación (2006), sobre “Currículum y distribución de competencias”. Precisamente ese artículo 6 bis, incorporado por el artículo único.5 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), establece una detallada distribución de competencias sobre el currículum entre el Gobierno, las Administraciones educativas y los centros docentes, que sitúa las posibilidades de autonomía pedagógica de los centros. Si bien, las modificaciones introducidas

por la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, reajustan tal distribución de competencias al establecer niveles de concreción del currículo vinculados a las enseñanzas mínimas.

Se ha constatado, por ello, una expresa evolución, en el sistema educativo español, desde los distintos niveles de concreción del currículo, a cargo de las Administraciones educativas y los centros -cuya virtualidad adelantó, en 1987, César Coll-, hasta la definición de nuevas competencias sobre el currículo que se establecen considerando dos referencias principales: el tipo de asignaturas y los elementos del currículo de las mismas. Es decir, un cambio sustantivo hizo pasar de los progresivos niveles de concreción del currículo a la distribución de distintas competencias sobre el mismo, en función del tipo de asignaturas establecidas por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (2013) -troncales, específicas y de libre configuración autonómica- y de los elementos del currículo de las mismas -preferentemente, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje-. Como efecto, las competencias sobre el currículo del bloque de asignaturas troncales quedan atribuidas al Gobierno, así como sobre los criterios de evaluación y los estándares de las asignaturas específicas. Las Administraciones educativas adquieren competencias para determinar los contenidos de las asignaturas específicas, así como en el currículo de las asignaturas de libre configuración autonómica. Y los centros docentes pueden complementar los contenidos y diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios. Tal es, por ello, el espacio de autonomía pedagógica resultante, principalmente centrada en el ámbito de las prácticas docentes, con distintas posibilidades (Assens et al. 2020), dado el carácter común del currículo y la determinación que, sobre el mismo, se ejerce por las Administraciones educativas en los elementos curriculares correspondientes a los contenidos y los criterios de evaluación de las enseñanzas. Este modelo de diseño curricular, ante una nueva modificación de la Ley Orgánica de Educación (2006), posterior a la introducida por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), es objeto de revisión al desaparecer la organización de las áreas o materias en bloques de asignaturas y no constar los estándares de aprendizaje como elementos del currículo.

4. Discusión, conclusiones y propuestas frente al escepticismo

La ausencia de acuerdos mayores y estables (el consenso tal vez resulte inalcanzable) es un rasgo idiosincrásico del sistema educativo español. Y, por tanto, las propuestas que se sostienen en tal propósito pueden resultar afectadas por el escepticismo. Sin embargo, del mismo modo que decir lo obvio importa, la discusión sobre el estado de la cuestión y las conclusiones derivadas ayudan formular propuestas que confluyan en la configuración y mejora del currículo. Y esto, como sostiene Casanova (2012), “partiendo del principio básico de que cualquier mejora de la calidad educativa pasa por su traducción al diseño curricular que es lo que, efectivamente, llega a centros y aulas, es decir, a los estudiantes de cada época histórica” (p. 8).

Hacer viable la coherencia es un elemento prospectivo y no menor. En la revisión acometida de la identidad del currículo del sistema educativo, la finalidad básica del mismo es doble: garantizar una formación común de todo el alumnado y la validez de los títulos correspondiente. Este carácter garantista, que se mantiene constante en el vaivén de los cambios legislativos, obliga a considerar medidas o recursos que lo evidencien. La autonomía pedagógica, en tal sentido, no se opone a los propósitos principales del currículo, sino que propicia la consecución de estos mediante la adecuación de las respuestas educativas que materializan el currículo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La definición de enseñanzas comunes puede estar guiada por el objeto de asegurar esa formación precisamente común, dado que, como sostiene Frías (2007), un currículo básico, formulado con excesiva generalización, puede desarrollarse de muy diversas formas. Circunstancia que el autor advierte en las enseñanzas mínimas: “Los contenidos mínimos que fueron formulados con esta condición carecieron de virtualidad para garantizar la formación común del alumnado, es decir, para cumplir la finalidad que la LOGSE atribuía a las enseñanzas básicas” (p. 207). Además, ante el subrayado fin curricular de asegurar la formación básica común, señala la necesidad de “una normativa básica que los desarrolle, caracterizada por la ausencia de ambigüedades y una asignación de competencias lo suficientemente clarificadora como para impedir desajustes entre la actuación de las distintas administraciones” (p. 213). El carácter mínimo de las enseñanzas parece aludir, más bien, a contenidos mínimos, en lugar de a enseñanzas que, al menos, deben ser consideradas por las distintas Administraciones educativas, a fin de garantizar la

doble finalidad genuina del currículo. No obstante, cabe asimismo que tales enseñanzas, mínimas o comunes, se estimen a la luz de la “distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable en el currículo de la educación básica” (Coll, 2006, p. 7), para subrayar, en tal caso, el carácter imprescindible de las mismas. Esa sustancia curricular, si se acepta la expresión, esa genuina entidad del currículo básico, acaso pudiera recibir la general aceptación del acuerdo.

Es necesario, además, evitar la simplificación y el prejuicio en los análisis. A modo de muestra, ni las enseñanzas comunes han de conllevar un estrecho retorno a lo básico, ni los estándares de aprendizaje deben determinar férreamente las prácticas docentes. Más cabría sostener esto último si se recuerda que el currículo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) se definía con la intención de “regular la práctica docente”. Así las cosas, al carácter garantista podría unirse la naturaleza prescriptiva del currículo escolar, pero no con el objeto de determinar las prácticas docentes, sino de dar sostén legal y condición vinculante a la formación común. Y los contenidos, ya mínimos o comunes, así como los criterios de evaluación señalan o precisan su alcance.

Superar el desacuerdo y la inestabilidad en la ordenación del sistema educativo español requiere, entre otros aspectos, de mejor y mayor colaboración entre las distintas administraciones. Son necesarios por ello, acuerdos inaplazables, aunque no se alcance un consenso más amplio: convenir los elementos básicos del currículo que aseguren la formación común del alumnado; definirlos de manera expresa, sin indeterminación, generalización o ambigüedad; establecer procedimientos asimismo comunes de evaluación diagnóstica que precisen el alcance de la formación común adquirida por el alumnado; tomar decisiones y adoptar medidas, en su caso, de advertirse que no se garantiza tal formación –y su correspondiente acreditación académica- desde el desarrollo del currículo llevado a término en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una de las limitaciones principales del análisis realizado tiene precisamente que ver con elementos prospectivos, toda vez que el desacuerdo o la inestabilidad para la configuración del currículo, consolidados de hecho en el sistema educativo español, no auguran disposiciones proclives a corregir o superar tal estado desfavorable.

La autonomía pedagógica, sobre todo en el ámbito de los centros educativos, no puede tomar solo la forma de una declaración grandilocuente con dificultades insalvables para su ejercicio. Aparentemente, las enseñanzas mínimas, con niveles de concreción más abiertos que los de un currículo básico -cuyo diseño tiene distribuidas de manera más expresa las competencias entre las administraciones educativas y los centros-, pueden facilitar mayores grados de autonomía. Sin embargo, donde esta se verifica, y con efectos no siempre convenientes ni pertinentes, es en la formulación del currículo por las administraciones educativas, a partir de las enseñanzas mínimas, antes que en la concreción curricular en los centros. De ahí el cuestionamiento del valor referencial de las enseñanzas mínimas cuando no se articulan procesos y recursos para verificar que se garantizan en sus adecuados términos.

Asimismo, la autonomía pedagógica no debe dissociarse de las condiciones para su adecuado ejercicio. Esto es, pueden formularse distintos ámbitos o aspectos a los que aplicar esa autonomía pero sin condiciones específicas para llevarla a término. De forma que se recorra un ciclo contradictorio y hasta “perverso”: cesión formal de autonomía, inadecuación o insuficiencia de las condiciones de ejercicio, uso limitado o inconveniente de la autonomía, legitimación aparente para limitarla o restringirla.

Para el ejercicio de la autonomía, se reiteran condiciones relacionadas con elementos como el tiempo de dedicación y los recursos a propósito. Sin embargo, una condición sustantiva tiene que ver con la formación y cualificación profesional de quienes han de acometerla. Y, en este caso, los procesos de liderazgo, no solo relacionados con el desempeño directivo sino con el propio desarrollo profesional docente, en el marco de una extendida cultura del liderazgo pedagógico, pueden confluir en el desarrollo de la autonomía y de sus resultados.

La autonomía pedagógica no justifica disfunciones o respuestas contrarias a los principios básicos del sistema educativo o a la ordenación común del mismo. De ahí la importancia de procesos de asesoramiento y supervisión y, sobre todo, de análisis críticos de los resultados en función de las condiciones y contextos propios de los centros. Con una especial y significativa evidencia: la del valor que los centros añaden para limitar o atenuar las determinaciones o condiciones de partida. Esto es, los resultados esperados, a partir de una general consideración de tales condiciones, y los finalmente conseguidos por la singularidad de las respuestas que se sostienen en el ejercicio de la autonomía pedagógica.

La organización del currículo del sistema educativo, que adopta, como se han analizado, distintas formas -enseñanzas mínimas, enseñanzas comunes, currículo básico-, ha de avanzar en la consideración de un conocimiento básico imprescindible que satisfaga distintos propósitos:

- La reflexión sobre la naturaleza y el alcance de los conocimientos indispensables para el desarrollo personal y social, concluida la educación obligatoria, y la continuidad formativa posterior en procesos y oportunidades de educación permanente.
- Un compromiso que garantice tanto la estabilidad como los ajustes de tal currículo, sostenido en el acuerdo.
- La autonomía pedagógica de los centros referida no solo o de manera preferente a los métodos didácticos de la enseñanza, sino asimismo al currículo más abierto y flexible que responde a las necesidades particulares de aprendizaje en contextos y situaciones diversas, con alternativas también autónomas en la organización y el funcionamiento de los centros.

Tal es, al cabo, el principal sentido de la autonomía pedagógica, aplicada a los medios que facilitan el fin último de mejorar los logros educativos del alumnado. Si bien, no cabe un maquiavelismo curricular para justificar la desnaturalización de los medios que conducen a ese fin.

Referencias

- Abiétar, M. y Navas A. A. (2017). El sentido de la escolaridad obligatoria como transición o como fin. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 75-94.
- Assens, M., Carrió, V., Casal, J. D., Gasco, J., Llorente, I. y Saperas, A. (2020). Proyectos interdisciplinarios en secundaria: Una propuesta organizativa y pedagógica desde el contexto, el currículum y la autonomía. *Cuadernos de Pedagogía*, 505, 44-51.
- Angulo, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En J. F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 17-29). Aljibe.
- Apple, M. (1981). Social structure, ideology and curriculum. En M. Lawn y L. Berton (Eds.), *Rethinking curriculum studies* (pp. 131-159). Croom Helm.
- Apple, M. (1982). *Culture and economic reproduction in education*. Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1. The cognitive domain*. David McKay & Co.
- Bloom, B. S. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Volume 2. The affective domain*. David McKay & Co.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Clark, Ch. y Yinger, R. J. (1980). *The hidden world of teaching: implications on teacher planning*. East Lansing.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-17.
- Frías, A. S. (2007). El currículo escolar y la descentralización educativa en España. *Revista de Educación* 343, 199-221.

- Gagné, R. M. (1968). Educational technology as technique. En E. Eisner y E. Walance (Eds.), *Conflicting conceptions of curriculum* (pp. 50-63). McCutchan.
- Gimeno, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria: su carácter educativo y social*. Morata
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of education*. Temple University Press.
- Giroux, H. (1983). *Critical theory and educational practice*. Deakin University.
- González, T. (2004). Competencias estatales y autonómicas en la determinación del currículo o sobre las enseñanzas mínimas comunes. En VVAA., *Informe educativo 2004. Análisis y situación de las Comunidades Autónomas* (pp.163-195). Santillana.
- Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. En J. R. Gress y D. E. Purpel (Eds.), *Curriculum: An introduction to the field* (pp. 469-485). McCutchan.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Martínez B. y Rodríguez, E. (2017), Los contenidos del desarrollo profesional docente: Presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 41-61.
- Penalva, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-14.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner. How professional think in action*. Temple Smith.
- Schwab, J. J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Akal.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Troquel.
- Taylor, P. H. y Richards, C. M. (1985). *An introduction to curriculum studies*. NFER-Nelson.
- Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 202-232.
- Tyler, R. W. (1973), *Principios básicos del currículum*. Troquel.
- Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Santillana.
- Zimmer, O. (2003). *A contested nation: History, memory and nationalism in Switzerland, 1798-1891*. Cambridge University Press.

Breve CV del autor

Antonio Montero Alcaide

Inspector de Educación y profesor asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Su tesis doctoral, sobre dirección de centros docentes, fue reconocida en los Premios Nacionales de Investigación Educativa. Esa línea de investigación se completa con el diseño y desarrollo del currículum en el sistema educativo. Es autor de libros sobre los ámbitos referidos, cuenta con artículos publicados en distintas revistas (*Revista de Educación*, *Revista Española de Pedagogía*, *Revista Iberoamericana de Educación*, *XXI Revista de Educación*, *Organización y Gestión Educativa*, *Dirección y Liderazgo Educativo*) y colabora habitualmente en publicaciones profesionales de educación (*Escuela*, *Magisterio*). Email: amontero@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3543-8139>

Autonomia e Flexibilidade Curricular como Instrumentos Gestionários. O Caso de Portugal

Curricular Autonomy and Flexibility as Management Tools. The Case of Portugal

Sofia Silva *, Nuno Fraga

Universidade da Madeira, Portugal

DESCRIPTORES:

Política educativa
Autonomia pedagógica
Autonomia curricular
Qualidade
Melhoria educativa

RESUMEN:

As políticas curriculares portuguesas inspiram-se no discurso das políticas internacionais que recomendam às escolas maior autonomia. Em Portugal, implementaram-se, a partir de 2017, medidas em torno da autonomia e flexibilidade curricular. Neste artigo procuramos compreender o quadro jurídico-normativo da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), patente nas orientações educativas do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, do Currículo dos Ensinos Básicos e Secundário, das Aprendizagens Essenciais, da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, da Educação Inclusiva e do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Procedemos a um estudo exploratório, de natureza qualitativa, assente numa abordagem descritiva e interpretativa, centrado num estudo de caso único – a dimensão normativa da AFC em Portugal. Utiliza-se como técnica de recolha de dados a análise documental e como técnicas de análise e tratamento dos dados a análise de conteúdo e a triangulação dos normativos referenciados. Ao nível das intenções declaradas na narrativa da política educativa, preconizam-se medidas inovadoras nos domínios curricular e pedagógico, com vista à melhoria e qualidade do ensino e das aprendizagens, invocando no entender dos autores a necessidade de aprofundar processos substantivos da autonomia das escolas num modelo de administração educacional que em Portugal se mantém centralizado e desconcentrado.

KEYWORDS:

Educational policy
Pedagogical autonomy
Curricular autonomy
Quality
Educational improvement

ABSTRACT:

Portuguese curriculum policies are inspired by the discourse of international policies that recommend schools greater autonomy. In Portugal, since 2017, measures have been implemented around curriculum autonomy and flexibility. In this article, we seek to understand the legal-normative framework of Curricular Autonomy and Flexibility (AFC), evident in the educational guidelines of the Students' Profile by the End of Compulsory Schooling, the Basic and Secondary Education Curriculum, Essential Learning, the National Education Strategy for Citizenship, Inclusive Education and the National Program for the Promotion of School Success. We carried out an exploratory study, of a qualitative nature, based on a descriptive and interpretive approach, centered on a single case study – the normative dimension of AFC in Portugal. Document analysis is used as a data collection technique and as data analysis and treatment techniques, content analysis and the triangulation of referenced standards. In terms of the intentions declared in the educational policy narrative, innovative measures are recommended in the curricular and pedagogical domains, with a view to improving and quality of teaching and learning, invoking in the authors' understanding the need to deepen substantive processes of school autonomy in a educational administration model that in Portugal remains centralized and deconcentrated.

CÓMO CITAR:

Silva, S. y Fraga, N. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular como instrumentos gestionários. O caso de Portugal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 37-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.003>

*Contacto: sofia.silva@staff.uma.pt

ISSN: 1696-4713

www.rinace.net/reice

revistas.uam.es/reice

Recibido: 1 de septiembre 2020

1ª Evaluación: 3 de enero 2021

2ª Evaluación: 9 de febrero 2021

Aceptado: 2 de marzo 2021

1. A regulação transnacional das políticas de educação

Entendamos a globalização, segundo a perspectiva de Dale (2004), como “um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da percepção do interesse nacional próprio” (p. 436). Nesta perspectiva, torna-se urgente compreender a globalização, no sentido de interpretar a força do efeito extranacional e de interpretar como é que este processo pode afetar as políticas e as práticas educativas nacionais.

Para este efeito, Dale (2004) reflete sobre duas conceções distintas: a Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) e a Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE). A primeira, desenvolvida por John Meyer e seus colegas em Stanford, defende que “o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” (p. 425), enquanto que a segunda encara “a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer o seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (p. 426).

Atendendo à perspectiva dos autores que defendem a CEMC, as políticas educativas nacionais consistem em meras interpretações de ideologias, culturas e valores de nível mundial, utilizadas com o propósito de legitimar as suas opções governativas.

Assim sendo, o currículo é considerado a conjugação de ideais e convenções educacionais mundiais, ao invés de uma decisão ponderada e contextualizada de sociedades individuais e locais. A definição do conhecimento legítimo para ser ensinado nas escolas, bem como a seleção e a hierarquização desses conhecimentos são, assim, claramente prescritos externamente.

De acordo com a AGEE, a influência da globalização na educação manifesta-se através da proeminência e do papel crucial que as agências multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Banco Mundial desempenham. A este respeito, Dale (2004) salienta três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? Como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidos estes conhecimentos e de que forma são geridos e organizados? E quais são as consequências individuais e sociais destas estruturas e processos? Estas questões centram-se, por um lado, nos princípios e processos da educação formal e, por outro, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar.

Em termos gerais, estas duas abordagens enfatizam a relevância das forças supranacionais sobre os sistemas educativos nacionais, isto é, o impacto e a influência externa que as políticas educativas nacionais sofrem e que afetam estruturas, estratégias, processos e práticas. Assim sendo, constata-se que os quadros regulatórios nacionais são moldados e delimitados supra e transnacionalmente, bem como por forças político-económicas nacionais, sendo desta forma que a globalização exerce os seus efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (Dale, 1998; Fraga, 2020; Teodoro, 2020).

Esta perspectiva é igualmente partilhada por Fernandes (2011) ao asseverar que certas organizações têm desempenhado um papel determinante na afirmação de novos rumos para a educação, quer na Europa, quer no Mundo, e cujas diretrizes emanadas exercem uma forte influência nas políticas educativas nacionais.

Tomemos como exemplo a OCDE, que se define como uma organização intergovernamental, que reúne cerca de 30 dos países mais desenvolvidos do Mundo comprometidos com os princípios de uma economia de mercado e de uma democracia pluralista (OCDE, 1997). Apesar de ser uma organização económica, a OCDE possui uma visão holística dos propósitos múltiplos da educação, pelo que sempre enfatizou o papel que o conhecimento deve desempenhar no desenvolvimento económico e social, relacionando a importância do capital humano e do investimento educacional com a produtividade e a inovação (Rizvi e Lingard, 2012). A OCDE surge então conotada com um novo discurso de globalização e conseqüentes implicações para as políticas educativas.

Os efeitos da globalização repercutem-se nas estratégias educativas na formulação de políticas para uma economia mundial globalizada, na tentativa de os Estados se tornarem mais competitivos. A definição das políticas educativas estabelece-se, assim, através de uma relação entre o plano internacional e os planos nacionais. Por um lado, e na tentativa de estabelecer uma “racionalidade científica que permitisse formular leis gerais

capazes de guiar, em cada país, a ação reformadora no campo da educação” (Teodoro, 2001, p. 127), as inúmeras iniciativas (ex: estudos, exames, publicações, seminários e congressos, entre outros) das organizações internacionais desempenham um papel crucial de

normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países. (Teodoro, 2012, p. 52)

Por outro lado, as autoridades nacionais procuram incessantemente o trabalho desenvolvido pelas organizações internacionais como meio de legitimação das opções internas assumidas, enquanto que estas últimas atuam em prol do interesse coletivo dos mais poderosos, ou sejam dos “centros metropolitanos dominantes” (Dale, 2004, p. 456).

Parece, pois, consensual que as recomendações das principais organizações internacionais assumem uma enorme pressão e influência na definição das políticas educativas locais, especialmente no caso de países semiperiféricos, como é o caso de Portugal (Fernandes, 2011; Rizvi e Lingard, 2012; Teodoro, 2011, 2012).

Teodoro (2012) afirma que essa influência se determina tendo por base os grandes projetos estatísticos internacionais, dos quais destaca o projeto *Indicators of Educational Systems* (INES) do *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) da OCDE. Assim sendo, a seleção dos indicadores constitui a questão fulcral na fixação de uma agenda global para a educação, com um grande impacto nas políticas educativas dos países, cuja expressão pública mais reconhecida é a publicação *Education at a Glance*, editada anualmente desde 1992.

A OCDE estabeleceu, assim, uma importante base de dados de indicadores nacionais de ensino, que acabam por ter uma influência direta na formulação das políticas de educação adotadas pelos diferentes Estados-membros. Estes indicadores têm evoluído ao longo dos tempos, centrando-se, essencialmente, em quatro temas, que pretendem medir os resultados dos sistemas educativos, a saber: o acesso à educação, participação e progresso; o ambiente da aprendizagem e a organização das escolas; os recursos humanos e financeiros investidos em educação; e os resultados das instituições educacionais e o impacto do conhecimento (Teodoro, 2012).

Estamos, pois, perante uma evidente obsessão com os resultados, pela necessidade de responder a uma agenda global baseada na comparação internacional de performances e, sobretudo, na competição dos sistemas educativos dos diferentes países. Constata-se, desta forma, o poder e a influência das organizações internacionais, nomeadamente da OCDE que, segundo Teodoro (2012) é “o principal *think tank* mundial da globalização hegemónica” (p. 57), tornando-se “a principal fonte internacional de *expertise* técnica em estatísticas educacionais” (Rizvi e Lingard, 2012, p. 543).

Os grandes inquéritos internacionais, tais como o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA), o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) ou o *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), e a sua permanente metodologia comparativa em relatórios, estudos e recomendações divulgados internacionalmente, tornaram-se uma das principais formas de governação, com o propósito de facultar evidências para as políticas educacionais. Pretende-se que estas estatísticas e indicadores internacionalmente comparáveis sirvam para aumentar a qualidade e a equidade dos sistemas de educação, assentes na convicção de que a educação é primordial na formação de capital humano para que as economias nacionais possam fazer frente à concorrência internacional e às pressões globais. Na verdade, os resultados destes inquéritos internacionais revelam uma capacidade cada vez maior para regulamentar prioridades e linhas de ação em políticas de educação, tanto nos Estados-membros como em outros países.

Para além destes testes à escala internacional, inúmeros têm sido os estudos/publicações divulgados pela OCDE e que têm servido de mote para o desenvolvimento das políticas educativas locais, como é o caso de Portugal, designadamente:

- *Global competency for an inclusive world* (OCDE, 2016a).
- *The future of education and skills: Education 2030* (OCDE, 2016b).
- *Education at a glance* (OCDE, 2018a).

- *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal. An OECD review* (OCDE, 2018b).
- *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework* (OCDE, 2018c).
- *Trends shaping education* (OCDE, 2019).

Numa era caracterizada por um processo de globalização exponencial, de novos conhecimentos científicos e um rápido desenvolvimento tecnológico, o mundo atual enfrenta desafios sem precedentes de caráter social, económico e ambiental complexos. Simultaneamente, deparamo-nos com uma panóplia de novos desafios e oportunidades para o desenvolvimento humano, perante os quais a educação pode, efetivamente, contribuir para fazer a diferença.

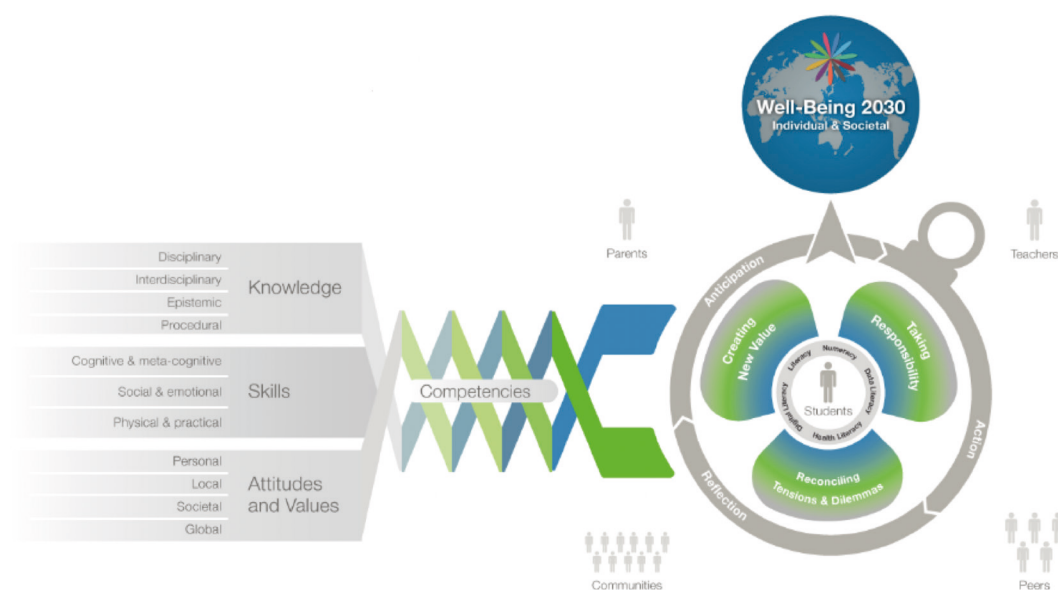
A este respeito, a OCDE (2016b) relembra que estamos perante um mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo, pelo que é urgente preparar as crianças - que estão a entrar agora no sistema educativo e que serão jovens adultos em 2030 - para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não foram antecipados.

Neste âmbito, os alunos têm de desenvolver a curiosidade, a imaginação, a resiliência e a autorregulação, no sentido de respeitar as ideias, perspetivas e valores dos outros e de aprender a lidar com o fracasso e a rejeição perante as eventuais adversidades. Mais do que conseguir um bom emprego, as pessoas também precisam preocupar-se com o bem-estar dos indivíduos, das suas comunidades e do planeta (OCDE, 2016a, 2016b). Neste contexto, a OCDE (2016b) lançou *The future of education and skills: Education 2030*, com o propósito de orientar os países a encontrar respostas para duas questões essenciais:

- Quais os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos precisam para prosperar no mundo atual?
- Como é que os sistemas educativos podem desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma eficaz?

A OCDE desenvolveu um quadro de aprendizagens (Figura 1) que demonstra que, para além de se reconhecer a individualidade dos alunos, importa também identificar o conjunto mais amplo de relações que se estabelecem com professores, colegas, famílias e comunidades e que influenciam o seu processo de aprendizagem.

Figura 1
Quadro de aprendizagem OCDE 2030



Nota. Recuperado de OCDE (2016b, p. 4).

Este quadro de aprendizagens assenta no conceito de “competência global”, que é descrito como “(...) *a multidimensional capacity. Globally competent individuals can examine local, global and intercultural issues, understand and appreciate different perspectives and world views, interact successfully and respectfully with others, and take responsible action toward sustainability and collective well-being*” (OCDE, 2016b, p. 4).

Relembremos a noção de competência, proposta por Perrenoud (1999), que a define como algo que “permite afrontar e regular adequadamente uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas”. O autor refere ainda que “possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente”. (p. 2). Neste sentido, compete à escola a função de desenvolver competências, isto é, de relacionar os saberes e operacionalizá-los em situações complexas. O conceito de competência neste contexto implica mais do que apenas a mera aquisição de conhecimentos e habilidades, envolve a mobilização e contextualização destes conhecimentos, habilidades na resolução de problemas e na tomada de decisões. Assim sendo, os alunos necessitam de conhecimento técnico especializado, no entanto, os saberes disciplinares promovidos pela escola continuam a ser importantes, enquanto matéria-prima a partir da qual o novo conhecimento é desenvolvido (OCDE, 2018c).

No Mundo atual, os alunos têm de aplicar os seus conhecimentos em circunstâncias desconhecidas e em constante evolução. Para este efeito, necessitam de habilidades cognitivas e metacognitivas (ex: pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender e autorregulação), habilidades socioemocionais (empatia, autoeficácia e colaboração) e habilidades técnicas e tecnológicas (ex: usar dispositivos de tecnologia da informação e comunicação). O uso desses conhecimentos e habilidades, por sua vez, deve ser mediado por atitudes e valores (ex: motivação, confiança e respeito pela diversidade). Salientamos que tais construções pedagógicas e curriculares não se podem desenvolver à margem da justiça, em particular de uma cultura de escola para a justiça social, de um compromisso de toda a comunidade relativamente à aprendizagem e aos seus processos, bem como a partir de processos justos de ensino-aprendizagem (Murillo e Krichesky, 2015).

A OCDE tem defendido também que atualmente as sociedades requerem trabalhadores preparados para empregos altamente qualificados, que possuam competências na utilização das tecnologias de informação e comunicação e que demonstrem atitudes favoráveis à mudança e à inovação. Neste sentido, os trabalhadores devem possuir determinadas competências, tais como a adaptabilidade, a organização, a responsabilidade, a integridade, a flexibilidade, habilidades comunicacionais, a criatividade, a resolução de problemas, a capacidade de tomada de decisões, a capacidade de trabalhar com autonomia e sob pressão, a autonomia, a proatividade, o empreendedorismo, a liderança e o trabalho em equipa (Rizvi e Lingard, 2012).

Face ao exposto é perceptível que a linha que separa os cenários nacionais e internacionais de construção da política educativa é ténue e tende à assunção de políticas híbridas de educação, e que, segundo Lima e Sá (2017) oferecem um “pacote de soluções padronizadas” (p. 8) para os problemas que afetam os sistemas educativos dos diferentes países.

Esta agenda caracteriza-se por ser simultaneamente global e local, pois orienta os sistemas educativos dos diversos países a atender à conjuntura transnacional em que estão inseridos, num mundo cada vez mais globalizado e competitivo (Fernandes, 2011), mas também exige que não se descure a realidade local e as suas especificidades sociais e culturais. Esta questão tem originado inúmeros desafios para os diversos países, cujas políticas e reformas educativas têm oscilado ora entre um cariz mais centralizado, na tentativa de balizar e fazer aplicar estas diretrizes, ora descentralizado, dotando de autonomia e espaços de decisão os atores locais (Fernandes, 2011). É em este titubear que Portugal tem vindo a construir o seu quadro jurídico-normativo em termos de política educativa.

2. Opções metodológicas

Este estudo exploratório assume-se de natureza qualitativa, assente numa abordagem descritiva e interpretativa, centrado em um estudo de caso único (Afonso, 2005; Bryman, 1988; Carmo e Ferreira, 1998; Flick, 2009; Fortin, 2009; Lessard-Hébert et al., 2008; Merriam, 1998; Pardal e Lopes, 2011;

Sousa, 2005; Stake, 2007; Tuckman, 2000; Yin, 2005), a dimensão normativa da Autonomia e Flexibilidade Curricular em Portugal.

Numa abordagem sistémica, o estudo de caso é realizado com um dos propósitos básicos: explorar, descrever e explicar um fenómeno, tendo como objetivo compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, ou seja, trata-se de “estudar o que é particular, único e específico” (Afonso, 2005, p. 70), procurando descobrir o que há nele “de mais essencial e característico” e contribuir para a “compreensão global de um fenómeno de interesse” (Oliveira e Ferreira, 2014, p. 96). Neste âmbito, pretende-se compreender os princípios pedagógicos e curriculares do discurso jurídico-normativo em Portugal, com especial ênfase na descrição e na interpretação deste processo.

De forma a concretizar o objetivo do estudo, utiliza-se como **técnica de recolha de dados a análise documental** e como técnicas de análise e tratamento dos dados a análise de conteúdo e a triangulação do discurso jurídico-normativo patente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, no Currículo dos Ensinos Básicos e Secundário, nas Aprendizagens Essenciais, na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, na Educação Inclusiva e no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

3. A realidade curricular da escola pública em Portugal

Numa era marcada pela aceleração vertiginosa da mudança a todos os níveis, a que Lyotard (1989) designou de “pós-modernidade” e Bauman (2001, 2007) de “modernidade líquida”, o mundo atual enfrenta desafios de caráter social, económico e ambiental. Estamos perante um mundo rápido e “complexo”, pautado pela “desordem” e pela “certeza da incerteza” (Morin, 1996; 2002), associado a um processo de globalização exponencial e um desenvolvimento científico e tecnológico sem precedentes.

Atendendo à conjuntura atual e aos pressupostos da era “pós-moderna” (Lipovetsky e Charles, 2018), e por força das profundas mudanças e do intenso fenómeno globalizador, são colocadas novas exigências educativas à escola, que se repercutem, essencialmente, no terreno curricular e pedagógico (Moreira e Pacheco, 2006). Perante este cenário, torna-se preponderante refletir até que ponto as organizações educativas têm acompanhado este desenvolvimento e se o currículo oficial se mantém adequado na atualidade. Na verdade, as reorganizações curriculares em Portugal têm sido fortemente influenciadas pelas políticas curriculares internacionais do final do século XX, que colocaram o currículo no centro do debate político.

Entendamos o currículo como o corpo de aprendizagens que socialmente se reconhecem como necessários num dado tempo e contexto (Roldão, 2009). Mas não esqueçamos que o currículo é uma construção intencional e racional (Sousa e Fino, 2014), bem como uma construção social (Goodson, 2001), ou seja, “um artefacto social” concebido para realizar determinados objetivos específicos (Goodson, 1997, p. 17), pelo que não é, de forma alguma, neutro (Apple, 2006). Assim sendo, o currículo constitui o núcleo da existência da escola, que advém do reconhecimento social da necessidade de transmitir um conjunto de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector da sociedade (Roldão e Almeida, 2018).

Em Portugal, com a massificação do ensino e posterior alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, em 2009, generalizou-se o acesso à educação, pelo que o foco passou então a ser o sucesso dos alunos, ou seja, exige-se às escolas que sejam mais eficazes em termos da qualidade das aprendizagens. A eficácia das escolas traduz-se, desta feita, no sucesso educativo de todos os alunos, numa perspetiva inclusiva e de equidade, até porque “não é o contacto com a informação que garante, por si só, a aprendizagem a quem quer que seja”, sobretudo se os alunos não apresentarem qualquer familiaridade com o assunto a estudar (Cosme, 2018, p. 10). Os principais desafios para o sistema educativo português são a promoção do sucesso, a educação para a cidadania e a inclusão (Costa, 2019).

Neste sentido, é imperativo uma reflexão profunda sobre que conhecimentos, capacidades, atitudes e valores os alunos devem possuir no século XXI e em que medida o sistema educativo português os tem desenvolvido (OCDE, 2018a).

3.1. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

O Ministério da Educação português criou um documento de referência - o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, adiante designado por Perfil dos Alunos, aprovado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, que estabelece a matriz a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Este documento, que é “fruto de um amplo debate que envolveu múltiplos setores da sociedade e um trabalho de comparabilidade internacional” (Costa, 2019, p. 16), constitui-se como um referencial para todas as decisões de cariz educativo e uma orientação comum para as escolas e as ofertas educativas que proporcionam, no âmbito da escolaridade obrigatória, no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, planeamento e avaliação interna e externa das aprendizagens.

Figura 2
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Nota. Recuperado de Ministério da Educação (2017, p. 12).

O Perfil dos Alunos (Figura 2) apresenta-se estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências a desenvolver até ao fim da escolaridade obrigatória.

Os oito princípios fundamentam todas as ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, a saber: base humanista, saber, aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade. A visão de aluno elucida qual o tipo de cidadão que é pretendido para os jovens à saída da escolaridade obrigatória, que consiste na qualificação individual e no exercício de uma cidadania democrática. Os valores, por sua vez, são entendidos como orientações que se exprimem através de comportamentos, atitudes e condutas, nomeadamente a responsabilidade e integridade; a excelência e exigência; a curiosidade, a reflexão e inovação; a cidadania e participação; e a liberdade. As áreas de competências agregam conhecimentos, capacidades e atitudes de natureza diversa (Figura 3), tais como cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática.

Figura 3
Esquema concetual de competências



Nota. Recuperado de Ministério da Educação (2017, p. 19).

As dez áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos são: (i) linguagens e textos; (ii) informação e comunicação; (iii) pensamento crítico e pensamento criativo; (iv) raciocínio e resolução de problemas; (v) saber científico, técnico e tecnológico; (vi) relacionamento interpessoal; (vii) desenvolvimento pessoal e autonomia; (viii) bem-estar, saúde e ambiente; (ix) sensibilidade estética e artística; e (x) consciência e domínio do corpo.

Este Perfil dos Alunos visa dotar os estudantes, no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória, de ferramentas cognitivas, emocionais e sociais que lhes permitam prosseguir os estudos ou integrar, de imediato, o mercado de trabalho. Nas palavras de Costa (2019), espera-se que o aluno não seja “apenas detentor de saber científico, técnico e tecnológico, mas que vá para além do conhecimento enciclopédico, gerindo informação, pensando criticamente, capaz de raciocinar e resolver problemas, capaz de se relacionar com a arte” (p. 16).

3.2. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)

Em consonância com o Perfil dos Alunos, e com o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens e promover a equidade na prestação do serviço educativo, foi criado em 2017, através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, um projeto piloto, em regime de experiência pedagógica, designado Autonomia e Flexibilidade Curricular, para o ano escolar 2017/2018. Tendo como destinatários as turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade), do 10.º ano de escolaridade e do 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação, o PAFC abrangeu 223 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas da rede pública e privada (tabela 1), que voluntariamente aderiram à sua implementação.

Quadro 1
Número de unidades orgânicas envolvidas no PAFC, por Região

Região	N.º de unidades orgânicas
Norte	64
Centro	36
Lisboa e Vale do Tejo	83
Alentejo	12
Algarve	10
Região Autónoma dos Açores	5
Região Autónoma da Madeira	10
Escolas Portuguesas no Estrangeiro	3
<i>Total</i>	<i>223</i>

Nota. Recuperado de DGE (2018, p. 2).

No total, integraram este projeto 2278 turmas do ensino básico e secundário, num total de 46910 alunos e 6832 professores envolvidos (Quadro 2).

Quadro 2**Número de turmas, por ano e modalidade de ensino, alunos e professores envolvidos no PAFC**

	Ensino Básico					Ensino Secundário				Total
	Geral		CAE ¹		CEF ²	CCH ³	CAE	CP ⁴		
Anos	1 ^o	5 ^o	7 ^o	5 ^o	7 ^o	Tipo 2	10 ^o	10 ^o	1 ^o	
Turmas	743	623	591	24	24	15	157	3	96	2278
Alunos	14129	13008	12606	458	288	225	3804	73	2319	46910
Professores	6832									

Nota. ¹ Cursos artísticos especializados. ² Cursos de educação e formação ³ Cursos científico-humanísticos. ⁴ Cursos profissionais. Recuperado de DGE (2018, p. 3).

O acompanhamento e monitorização do PAFC foi assegurado por equipas centrais (coordenadora e técnica), bem como por equipas regionais, constituídas por elementos dos diversos organismos do Ministério da Educação. Para além destas, foi ainda constituído um conselho consultivo, composto por personalidades de reconhecido mérito na área da educação.

3.3. Enquadramento jurídico-normativo

Esta experiência pedagógica deu origem, um ano mais tarde, ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que confere às escolas a possibilidade de “gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos (...)” (artigo 3.º). Com esta medida política pretende-se que,

o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018)

É então conferida à escola a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular até ao limite de 25% da carga horária semanal (no caso das matrizes com organização semanal) e da carga horária total das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação (artigo 12.º, ponto 1), bem como de encontrar as opções curriculares mais adequadas ao Projeto Educativo de Escola, aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. Pode ainda ser conferida às escolas uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base, para o “desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios” (artigo 12.º, ponto 3).

Em 2018 deu-se mais um passo rumo à designada gestão flexível do currículo, que havia sido consagrada nos Decretos-Lei n.º 6 e 7/2001, de 18 de janeiro, que definiram a reorganização curricular dos ensinos básicos e secundário, respetivamente. Já em 2001 se reconhecia a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como “um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001) e de apoiar o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular, no âmbito da crescente autonomia das escolas. Com a publicação destes diplomas, assumia-se claramente que as escolas portuguesas

têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente [pelo que se torna fundamental atribuir às escolas] uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001)

Neste sentido, estabelece-se que o desenvolvimento do currículo nacional deve ser adequado aos contextos locais, sob a forma de um Projeto Curricular de Escola, aprovado pelos órgãos de administração e

gestão das escolas, e por Projetos Curriculares de Turma, elaborados de acordo com as especificidades e exigências de cada turma.

No entanto, apesar do pioneirismo destes normativos, a partir de 2001, o tema da flexibilidade curricular deixou de estar no centro do debate educativo, uma vez que “(...) através de pequenas mudanças e sobretudo por falta de apoio explícito, ela foi de facto esquecida por tal forma que definhou e morreu sem se dar por isso” (Varela de Freitas, 2019, p. 41).

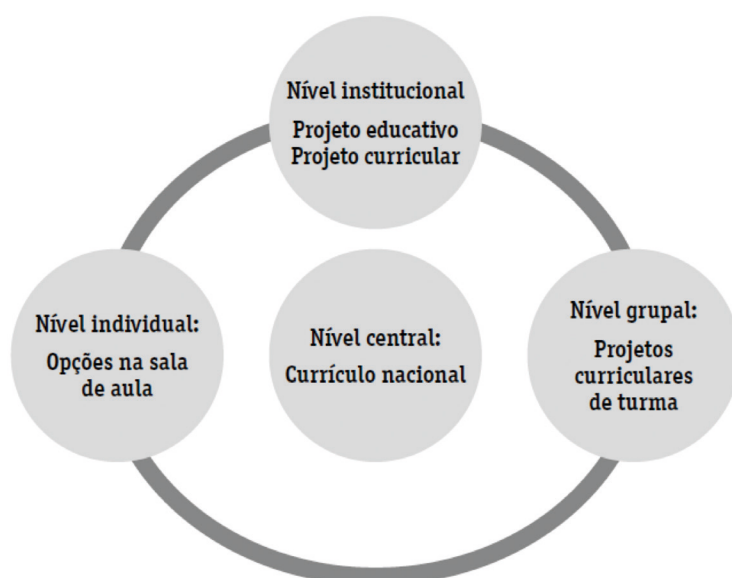
Em 2012, foi publicado o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, que reorganiza os currículos dos ensinos básico e secundário, retomando o conceito conservador de currículo como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (artigo 2º do Decreto-Lei nº 139/2012).

Com a publicação do Decreto-Lei 55/2018, Varela de Freitas (2019, p. 43) considera que “foi aberta uma segunda janela de oportunidade para que a flexibilidade curricular, que em 2001 eu considerava que poderia ser o meio que alterasse significativamente o panorama educativo nacional”. Estamos perante “dois grandes níveis de decisão curricular”: o “nível central que estabelece o *core curriculum*”, e “o nível de decisão contextual”, que permite às escolas, no âmbito da sua autonomia, a “operacionalização e a gestão contextualizada do currículo” (Pacheco et al., 2018, p. 97). Ao nível do discurso normativo, é finalmente reconhecida às escolas a autonomia de romper com o caráter único do currículo prescrito nacionalmente, metaforicamente designado por Formosinho (2007) de “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”.

Na “concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular” é dada a possibilidade às escolas de identificar “opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola” (artigo 4º, ponto 1, alínea b, do Decreto-Lei 55/2018).

Roldão (2003a; 2003b) e Roldão e Almeida (2018) designam esta dualidade - a existência de um tronco curricular comum, designado de currículo nacional, versus a autonomia curricular das escolas para decisões curriculares contextualizadas, através dos Projetos Curriculares de Escola e Projetos Curriculares de Turma, em articulação com o emanado no Projeto Educativo de Escola - de “binómio curricular” (Figura 4).

Figura 4
Articulação entre níveis de decisão curricular



Nota: Recuperado de Roldão e Almeida (2018, p. 20).

A este respeito, Leite (2006) defende o conceito de “escola curricularmente inteligente”, ou seja, é reconhecida à escola a capacidade de tomar decisões curriculares e aos professores competências no processo de construção da aprendizagem dos alunos, deixando estes de ser encarados apenas como meros executores do currículo, mas detentores de autonomia pedagógica e curricular para recontextualizar localmente o currículo.

O currículo é, portanto, assumido como um instrumento que tem como principal propósito “garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (artigo 6º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

De forma a cumprir o desiderato de que o currículo esteja ao acesso de todos os alunos, o Decreto-Lei nº 55/2018 é acompanhado pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e apresenta uma mudança de paradigma na abordagem à inclusão, através da aposta

(...) numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. (...) [n]uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 54/2018)

Costa (2019) assume a inclusão como uma questão curricular e a flexibilidade como um instrumento capaz de conseguir proporcionar a aprendizagem de todos os que não aprendem ou não têm vontade de aprender segundo os standards pré-estabelecidos.

Perante, por um lado, este cenário de educação inclusiva e, por outro, o “binómio curricular” (Roldão, 2003a; 2003b; Roldão e Almeida, 2018), bem como a extensão dos documentos curriculares, que “não libertavam tempo para a inclusão, para a diferenciação pedagógica, para a interdisciplinaridade, constituindo-se como obstáculo a aprendizagens significativas” (Costa, 2019, p. 20), houve a necessidade de definir as aprendizagens essenciais que devem constar no “core curriculum” (Roldão e Almeida, 2018; Skilbeck, 1994, cit. por Pacheco et al., 2018), identificando-se, disciplina a disciplina e ano a ano, o

(...) conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (artigo 3º, alínea b)

(...) constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (...) (artigo 17º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho)

As aprendizagens essenciais resultam de uma parceria entre as Associações de Professores e a Direção-Geral da Educação, no sentido de identificar o currículo essencial para cada uma das disciplinas/áreas disciplinares que compõem as matrizes curriculares dos diferentes anos de escolaridade, na tentativa de reduzir conteúdos e de estabelecer relações entre as aprendizagens curriculares e o Perfil dos Alunos (Costa, 2019). As aprendizagens essenciais para o ensino básico foram definidas pelo Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho e as aprendizagens essenciais para o ensino secundário pelo Despacho nº 8476-A/2018, de 31 de agosto.

Estas aprendizagens são “o denominador curricular comum para todos os alunos” (Roldão e Almeida, 2018, p. 44), mas não se restringem apenas ao que o professor ensina, ao invés, pressupõe que as escolas possuam uma maior flexibilidade na gestão dos currículos. Estas aprendizagens assumem especial importância, ao proporcionar espaço curricular para aprofundar temas e desenvolver projetos interdisciplinares, promover um trabalho articulado com outro tipo de aprendizagens, bem como permitir mobilizar componentes regionais/locais do currículo (Cohen e Fradique, 2018).

Atendendo às áreas de competências consignadas no Perfil dos Alunos, a escola, no contexto da sua comunidade educativa, estabelece opções curriculares estruturantes, que devem estar inscritas no Projeto Educativo, definindo prioridades que visam:

A valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação, e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local;

A aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos;

A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;

O exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;

A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas. (artigo 19º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho)

O planeamento curricular, por sua vez, é suportado pelo conhecimento específico do meio em que a escola se insere, “tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos” (artigo 18º, ponto 1). As opções estruturantes de natureza curricular, nomeadamente os critérios de organização e de gestão pedagógica, devem estar consagradas no Projeto Educativo de Escola, bem como noutros instrumentos de planeamento curricular, nomeadamente os Planos Curriculares de Turma, entre outros, sendo que estes devem ser dinâmicos e traduzir uma visão interdisciplinar do currículo (artigo 20º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

O Projeto Educativo de Escola é, como já referimos, o documento que consagra a orientação educativa dos estabelecimentos de educação e ensino. Sendo assim, o Projeto Educativo constitui-se como referência no trabalho de planeamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a concretizar ao nível da turma ou do ano de escolaridade.

O instrumento de planeamento curricular de cada turma previsto é o Plano Curricular de Turma, no qual se define o percurso pedagógico da turma, atendendo às suas especificidades e que deve assentar numa visão interdisciplinar do currículo, tendo como referencial o currículo nacional, as aprendizagens essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Neste sentido, as escolas podem gerir 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade. As matrizes curriculares-base são definidas como

o conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos. (artigo 3º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho)

Isto significa, portanto, que as escolas possuem autonomia e podem optar por criar domínios de autonomia curricular, novas disciplinas na oferta complementar, outras formas de gestão do tempo e dos espaços, trabalho de projeto e variantes locais do currículo (artigo 19º, ponto 2). Contudo, é imperativo a salvaguarda da “existência das áreas disciplinares e disciplinas previstas nas matrizes curriculares-base” (artigo 6º, ponto 2, do Decreto-Lei nº 55/2018), o que denota, já em si, o cariz centralizante destas medidas.

No caso da Região Autónoma da Madeira (RAM), e no intuito de reforçar a autonomia pedagógica e organizacional conquistada pelos estabelecimentos de educação e ensino da RAM, foi publicado o Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, de 29 de julho (no qual foram adaptados os regimes constantes do

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

Esta adaptação surge com o propósito de integrar “o que, a nível nacional, é considerado importante e imprescindível para todos”, mas simultaneamente adequar os conhecimentos e as competências dos alunos às realidades, vivências e necessidades dos contextos regional e local. Pretende-se, desta forma, valorizar a identidade e a cultura regional, bem como estimular as potencialidades de cada comunidade local, numa Região que “assume intencionalmente a diversidade e a contextualização como referentes de todo o trabalho educativo”, promovendo o envolvimento ativo dos alunos, famílias e restante comunidade (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, de 29 de julho).

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) constitui, igualmente, um documento de referência, em articulação com o Perfil dos Alunos, com as Aprendizagens Essenciais e com a reintrodução da componente de Cidadania e Desenvolvimento no currículo, prevista no Decreto-Lei nº 55/2018, que era até então opcional. Esta estratégia foi apresentada ao Governo em janeiro de 2017, pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, criado pelo Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio.

Este documento enuncia as áreas a trabalhar na formação dos cidadãos, reforçando o papel da cidadania na educação e

integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (Governo da República Portuguesa, 2017, p. 2)

Partindo do pressuposto de que temas como os direitos humanos, a igualdade de género, a sustentabilidade, a educação ambiental e a literacia financeira, entre outros, devem ser trabalhadas pela escola, estas possuem plena liberdade para organizar esta área curricular, integrando com outras áreas do currículo (Costa, 2019).

Foi igualmente criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) - Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 11 de abril - num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das escolas e com vista a “garantir uma educação de qualidade como resposta às novas exigências de uma sociedade do conhecimento e da competitividade” (Edital do PNPSE). Este Programa assenta no princípio de que são

as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos. (Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016)

O trabalho desenvolvido nesta área assenta numa “lógica de complementaridade e convergência entre escolas e comunidade” (Costa, 2019, p. 23), já que muitos dos preditores do insucesso se relacionam com os contextos locais.

Ainda no intuito de combater o abandono e o insucesso escolar e de promover a qualidade das aprendizagens, foi aprovado pelo Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio, a realização de Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP), em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares, ou seja, entre os anos letivos 2016/2017 e 2018/2019.

As medidas e estratégias a implementar no âmbito destes projetos situam-se nos seguintes domínios: diversificação e gestão curricular; articulação curricular; inovação pedagógica; organização e funcionamento interno; e relacionamento com a comunidade. (ponto 2 do Despacho nº 3721/2017)

Em termos gerais, todas estas medidas apontam no sentido de as escolas adotarem estratégias promotoras do sucesso educativo de todos os alunos e em ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular

e organizacional, através da articulação disciplinar, do trabalho interdisciplinar e de interligação com a comunidade.

A “relevância” curricular tem sido apontada como um critério fundamental, quer no plano macropolítico, quer no plano meso e micro das opções curriculares e das metodologias de ensino. A “relevância” curricular é assim entendida como

oposição aos conteúdos disciplinares clássicos, à rotina, à repetição, ao sem sentido de muitas aprendizagens, ao carácter estéril e formalizado que o currículo, seus conteúdos e métodos, carregavam com a tradição da transmissão repetitiva do cânone cultural, preestabelecido, e escassamente contestado, durante muitas décadas, como o único e “natural” domínio curricular legítimo para a escola. (Pacheco et al, 2018, p. 93)

A questão da relevância do currículo assume extrema importância para que a aprendizagem ocorra efetivamente e seja significativa, tornando-se indispensável para a experiência individual e social de cada aluno e para a consequente mobilização útil dos conhecimentos e competências adquiridas através da escola. Segundo Perrenoud (1999) “a trilogia das habilidades - ler, escrever, contar - que fundou a escolaridade obrigatória no século XIX não está mais à altura das exigências da nossa época” (p. 5). Pacheco e outros (2018) acrescentam ainda que “o conhecimento que não é traduzível em usos e não é mobilizável em situações futuras e em contextos diferentes está condenado a um estatuto de esterilidade cognitiva” (p. 94).

Em 2019, foi publicada a Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, que atendendo ao disposto no Decreto-Lei nº 55/2018, e no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular,

consagra a possibilidade de ser conferida às escolas uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios. (Preâmbulo da Portaria nº 181/2019)

Atendendo às matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, pretende-se que as escolas possam conceber e desenvolver planos de inovação curricular, pedagógica e/ou organizacional, adequados às suas reais necessidades e com vista à inclusão e sucesso de todos os alunos. A implementação dos planos de inovação requer uma gestão superior a 25% do total da carga horária das matrizes curriculares-base (artigo 2º), percentagem essa que, como já referimos, havia sido conferida através do Decreto-Lei nº 55/2018 (artigo 12º).

Neste sentido, as escolas podem considerar, entre outras, as seguintes possibilidades:

A redistribuição, ao longo de cada ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, das disciplinas/módulos/unidades de formação de curta duração (UFCD) e respetivas cargas horárias previstas em cada matriz curricular-base;

A redistribuição dos tempos/horas fixados entre componentes da matriz curricular-base ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação;

A criação de novas disciplinas, através da reafectação de tempos/horas fixados para as disciplinas constantes da matriz curricular-base;

A organização diversa de turmas, grupos de alunos ou de aprendizagem, considerando o número total de turmas por ano de escolaridade ou de formação aprovado na rede de ofertas educativas e formativas;

A gestão interturmas dos tempos/horas fixados nas matrizes curriculares-base, através de distribuição de cargas horárias ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, sem exceder o total da carga horária semanal, quando aplicável. (artigo 4º, ponto 4, da Portaria nº 181/2019)

É ainda atribuída às escolas a possibilidade de adotarem regras próprias na organização do ano escolar (artigo 4º, ponto 5), bem como desenvolverem percursos curriculares alternativos (artigo 4º, ponto 7 e artigo 7º).

As opções curriculares e as medidas de natureza pedagógica, didática e organizacional adotadas pelas escolas devem contribuir para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes definidas nas áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Por outro lado, pretende-se que estas opções privilegiem uma “gestão curricular contextualizada”; uma “articulação curricular assente na multidisciplinaridade, na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade”; metodologias que incidam na aprendizagem e na avaliação; “dinâmicas pedagógicas” baseadas em “equipas de trabalho docente” e na “cooperação de pais ou encarregados de educação” e restante comunidade educativa (artigo 5º, ponto 2).

Com vista a uma melhoria contínua, os planos de inovação das escolas devem ser alvo de uma monitorização regular e de um processo de autoavaliação, de forma a “aferir o impacto das opções e medidas adotadas, como estratégia de melhoria da qualidade das aprendizagens e de promoção do sucesso de todos os alunos” (artigo 8º).

Esta Portaria entrou em vigor no ano letivo 2019/2020 e apresentou-se como uma oportunidade de as escolas usufruírem da sua autonomia e criarem projetos curriculares adequados aos contextos e cenários pedagógicos propícios a aprendizagens significativas, rumo ao sucesso educativo e à inclusão de todos os alunos.

4. Considerações finais

Em Portugal, a discussão em torno dos conceitos de autonomia da escola e da gestão flexível do currículo surgiram há mais de duas décadas. A política educativa plasmada nos documentos normativos dos últimos quatro anos remete para a valorização e centralidade da escola, dos professores e dos alunos, enquanto ponto de partida para uma gestão flexível e contextualizada do currículo, com vista à criação de uma escola democrática, de qualidade e para todos.

De forma a cumprir este desiderato, o Ministério da Educação Português lançou novos desafios no que se refere à organização escolar, ao currículo e às práticas pedagógicas. Ao nível do discurso jurídico-normativo, preconiza-se que a escola deve assegurar a aprendizagem de todos os alunos, promovendo o desenvolvimento de competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos, com vista ao exercício de uma cidadania ativa, informada e consciente. Pretende-se ainda que os alunos sejam empreendedores, responsáveis e estejam preparados para um futuro incerto. Trata-se de incorporar, por um lado, os saberes que são considerados os pilares da educação, ou seja, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (UNESCO, 1996) e, por outro, de reconhecer os ensinamentos legados por Freire (2014), tais como a valorização da “curiosidade epistemológica” dos alunos, baseada numa educação problematizadora e no princípio de que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24).

Exige-se, portanto, uma nova conceção de escola e do currículo – prescrito e oculto. Exige-se maior autonomia para a escola que substancie a potencialidade do território enquanto espaço educador e vislumbre nos seus profissionais de educação atores e autores de uma outra escola possível, mais democrática e inclusiva (Fraga, 2019). Exige-se, igualmente, uma transformação do papel dos professores e dos alunos. As dimensões da autonomia pedagógica e curricular têm de ser (re)equacionadas, enquanto meios promotores de aprendizagens significativas que dotem os alunos de conhecimentos, competências e atitudes imprescindíveis às condições, exigências e desafios do século XXI. Muito embora possamos reconhecer o valor do quadro normativo analisado face ao aprofundamento e desenvolvimento da autonomia pedagógica e curricular, parece-nos necessário uma reflexão maior centrada na autonomia substantiva da escola, mesmo no deambular de um sistema educativo que se rege por modelos de administração desconcentrada, com uma dependência significativa do Estado central. Neste sentido, compartilhamos com Murillo e Krichesky (2015),

Si para cambiar hay que aprender a hacer las cosas de forma diferente, para mejorar es imprescindible una dosis de esperanza y optimismo. Los esfuerzos por innovar en la enseñanza no solo deben estar bien argumentados y fuertemente arraigados a los aprendizajes de los

estudiantes, sino que además deben embeberse de una firme creencia de que es posible conseguir mejores escuelas para todos. (p. 97)

As limitações deste estudo prendem-se com o facto de o método do estudo de caso apresentar algumas fragilidades ao nível da validade dos resultados alcançados, nomeadamente por não permitir generalizações (Oliveira e Ferreira, 2014; Yin, 2005). Dada a peculiaridade e singularidade do quadro jurídico-normativo em estudo, pretende-se recorrer a uma abordagem predominantemente descritiva, interpretativa e hermenêutica, pelo que não faz sentido qualquer tentativa de generalização ou de extrapolação para outros contextos.

Apesar de, ao nível das intenções declaradas, os diversos documentos de política educativa em Portugal consagrarem a autonomia curricular e pedagógica, é preponderante realizar estudos empíricos que incidam na aplicabilidade desta autonomia no plano das ações, ou seja, nas práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas, no sentido de aferir se há lugar para a articulação curricular, se existe a responsabilização dos alunos no processo educativo e se são realizadas aprendizagens significativas, numa perspetiva interdisciplinar do conhecimento, que lhes permitam desenvolver conhecimentos, competências e atitudes capazes superar os desafios da globalização e da pós-modernidade.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Edições ASA.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo*. Artmed.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Ed. Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Jorge Zahar Editor.
- Bryman, A. (1988). *Quality and quantity in social research*. Unwin Hyman.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cohen, A. e Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação-ensino básico: Ensino secundário*. Porto Editora.
- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. Em J. C. Morgado, Viana, I. e Pacheco, J. A. (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 13-24). De Facto Editores.
- Dale, R. (1998). Globalisation: A new world for comparative education? Em J. Schreier (Org.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 89-123). Peter Lang. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460.
- DGE. (2018). *Acompanhamento e monitorização PAFC*. DGE.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto Editora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedagogo.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Lusociência.
- Fraga, N. (2019). Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia e flexibilidade curricular. *Revista Diversidades*, 54, 11-15.
- Fraga, N. (2020). Recensão crítica da obra: Teodoro, A. (2020). Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education. Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization. *Revista Lusófona da Educação*, 49, 231-240.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Educa.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto Editora.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Sem Fronteiras*, 6(2), 67-81.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Lima, L. e Sá, V. (2017). *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*. Edições Húmus.
- Lipovetsky, G. e Charles, S. (2018). *Os tempos hipermodernos*. Edições 70.
- Liotard, J. F. (1989). *A condição pós-moderna*. Gradiva.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Moreira, A. F. e Pacheco, J. A. (2006). *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas*. Porto Editora.
- Morin, E. (1996). *O problema epistemológico da complexidade*. Europa-América.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Unesco.
- Murillo, F. J. e Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- OCDE. (1997). *Education at a glance: OECD indicators*. OCDE.
- OCDE. (2016a). *Global competency for an inclusive world*. OCDE.
- OCDE. (2016b). *The future of education and skills: Education 2030*. OCDE.
- OCDE. (2018a). *Education at a glance*. OCDE.
- OCDE. (2018b). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal, an OECD review*. OCDE.
- OCDE. (2018c). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable World. The OECD PISA global competence framework*. OCDE.
- OCDE. (2019). *Trends shaping education 2019*. OCDE. OCDE.
- Oliveira, E. e Ferreira. (2014). *Métodos de investigação. Da interrogação à descoberta científica*. Vida Económica - Editorial, SA.
- Pacheco, J. A., Roldão, M. C. e Estrela, M. T. (Orgs.). (2018). *Estudos de currículo*. Porto Editora.
- Pardal, L. e Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista Pedagógica*, 11, 15-19.
- Rizvi, F. e Lingard, B. (2012). A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. Em R. Cowen, A. Kazamias e E. Unterhalter. *Educação comparada. Panorama internacional e perspectivas* (pp. 531-551). UNESCO.
- Roldão, M. C. e Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. C. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada-conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003b). *Avaliação de competências e gestão do currículo-as questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino-o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. e Fino, C. N. (2014). O pecado original do currículo. Em M. J. Carvalho (Coord.). *Atas do XII Congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 1267-1191). UTAD.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade (pp. 121-158). Em S. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (Orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 53-88). Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2012). Novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: A regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. (pp.17-34). Em A. Teodoro e E. Jezine (Orgs.) *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação. Indicadores e comparações internacionais* (pp. 23-41). Liber Livro.
- Teodoro, A. (2020). *Contesting the global development of sustainable and inclusive education. Education reform and the challenges of neoliberal globalization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013686>
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Edições ASA.
- Varela de Freitas, C. (2019). Flexibilidade curricular em análise: Da oportunidade a uma prática consistente. Em J. C. Morgado, Viana, I. e Pacheco, J. A. (Orgs.). *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 25-47). De Facto Editores.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

Breve CV dos autores

Sofia Silva

Assistente convidada da Faculdade de Ciências Sociais - Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Técnica Superior de Educação na Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira. Doutoranda em Currículo e Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira. Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Educacional pela Universidade da Madeira. Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira. A sua trajetória de investigação centra-se nas seguintes áreas: Currículo; Inovação Pedagógica, Administração Educacional e Liderança Educacional. Email: sofia.silva@staff.uma.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4649-307X>

Nuno Fraga

Professor Auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Doutor em Educação pela Universidade Lúsofona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Diretor do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. Diretor do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional da Universidade da Madeira. A sua trajetória de investigação centra-se nos seguintes domínios ou campos de análise: Administração Educacional; Liderança Educacional; Educação e Desenvolvimento Comunitário Local; Paulo Freire. Email: nfraga@staff.uma.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3382-6357>

Educación Superior Inclusiva y Autonomía Pedagógica: Análisis en Dos Contextos Iberoamericanos

Inclusive Higher Education and Pedagogical Autonomy: Analysis of Two Ibero-American Contexts

Marta Medina-García ¹, Lina Higuera-Rodríguez ², M^a del Mar García-Vita ^{2,*}

¹ Universidad de Jaén, España

² Universidad de Almería, España

DESCRIPTORES:

Autonomía pedagógica
Educación inclusiva
Responsabilidad social
universitaria
Calidad educativa
Educación superior

RESUMEN:

Conseguir que las instituciones educativas respondan a las demandas sociales y los imperativos legales como seña de calidad y excelencia es un reto presente en la actualidad. Este trabajo tiene como objetivo conocer la relación entre autonomía pedagógica e inclusión en el ámbito de la educación superior universitaria sobre dos realidades iberoamericanas: la española y la colombiana, con el propósito de asentar una base teórica en relación con la temática de estudio. Para ello se utilizó como método la revisión teórico-reflexiva a partir de una búsqueda exhaustiva en la base de datos Web of Science. Los hallazgos señalan cómo la autonomía pedagógica actúa como elemento promotor de la inclusión como una cuestión de calidad educativa y responsabilidad social, a pesar de que existe una desconexión entre la normativa y su implementación práctica, poniéndose de manifiesto la necesidad de una formación del profesorado y el establecimiento de un diseño universal en pro de la educación superior inclusiva como parte del ejercicio de su autonomía pedagógica institucional. Las implicaciones de este trabajo para las instituciones de educación superior iberoamericanas conllevan cambios tanto en la gestión como en las políticas educativas.

KEYWORDS:

Pedagogical autonomy
Educational inclusion
University social
responsibility
Educational quality
Higher education

ABSTRACT:

Getting educational Ensuring that educational institutions respond to social demands and legal requirements as a sign of quality and excellence is a current challenge. This work aims to understand the relationship between teaching autonomy and inclusion in the field of higher education in two Latin American realities: the Spanish and Colombian, in order to establish a theoretical basis in relation to the subject of study. To this end, the theoretical-reflexive review was used as a method based on an exhaustive search in the Web of Science database. The findings point out how pedagogical autonomy acts as a promoter of inclusion as a question of educational quality and social responsibility, despite the fact that there is a disconnect between the regulations and their practical implementation, highlighting the need for teacher training and the establishment of a universal design for Inclusive Higher Education as part of the exercise of institutional pedagogical autonomy. The implications of this work for Ibero-American higher education institutions involve changes in both management and educational policy.

CÓMO CITAR:

Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72.

<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>

*Contacto: margvita@ual.es

ISSN: 1696-4713

www.rinace.net/reice

revistas.uam.es/reice

Recibido: 19 de septiembre 2020

1ª Evaluación: 22 de diciembre 2020

2ª Evaluación: 7 de febrero 2021

Aceptado: 22 de febrero 2021

1. Introducción

La sociedad actual está caracterizada por la diversidad de opciones personales, sociales y culturales. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) se especifica que la educación es un derecho que responde en igualdad de condiciones con los demás derechos. Es ahí donde se hace imprescindible la actuación de diferentes agentes, entre ellos los educativos, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades, equidad e inclusión. Para que se lleve a cabo una educación inclusiva, se necesita de profesionales comprometidos con la realidad educativa, y de centros que dispongan de autonomía pedagógica que diseñe planes y programas que den respuesta a situaciones reales y que garanticen la inclusión de todo el alumnado (Casanova, 2020). Lo que pretende la educación inclusiva es no dejar a nadie fuera del sistema pues cada persona pertenece y tiene responsabilidades dentro de un grupo (Ainscow, 2001; Ainscow y West, 2008; Stainback y Stainback, 1999). Por tanto, lo que se propone desde la educación inclusiva es la transformación de las aulas y las instituciones educativas con el fin de garantizar una inclusión real y mejorar la calidad de los procesos educativos.

Sobre estas premisas la autonomía se debe perfilar como un indicador esencial de la calidad educativa o lo que es lo mismo, garante del modelo de inclusión, en detrimento de los imperantes en la actualidad como el capacitismo, que domina los criterios de evaluación y calidad de los sistemas educativos tal y como recoge el Observatorio Estatal de la Discapacidad (2019).

La autonomía pedagógica se concreta a nivel de las enseñanzas medias a través del proyecto educativo y en el ámbito de la educación superior en los estatutos universitarios y demás acciones universitarias en las que se fijan los valores, los objetivos y las prioridades educativas. De la misma manera se aborda como una cuestión interesante dentro del campo de la formación del profesorado para promover la mejora de su desarrollo profesional docente (Medina-García, 2018; Olivencia y Hernández, 2012; Pérez Gómez, 1998). Por tanto, no hay duda de la coherencia, viabilidad e idoneidad de que esta cuestión se aborde desde la educación superior universitaria como marco de la implementación de la inclusión educativa (Almenta y Muñoz, 2007; Casanova, 2020).

A pesar de que desde este trabajo se pone en valor la relación o exigencia de la autonomía pedagógica para garantizar la educación inclusiva universitaria, son escasos los trabajos e investigaciones que relacionan estos elementos, de ahí la novedad y aportación de este trabajo, el cual tiene como objetivo principal conocer la relación entre autonomía pedagógica e inclusión en el ámbito de la educación superior universitaria sobre dos realidades iberoamericanas: la española y la colombiana, con el propósito de asentar una base teórica en relación con la temática de estudio. Para ello, se centró en el análisis del contexto universitario español y colombiano en materia de inclusión y autonomía pedagógica, a través del estudio de lo recogido en trabajos teóricos, normativa y legislación, exposición de experiencias institucionales y trabajos de investigación previos.

Por todo ello, se hace imprescindible analizar la autonomía pedagógica y sus implicaciones para el desarrollo de la educación inclusiva. Como punto de partida, se plantean las siguientes cuestiones: ¿los centros disponen de esa autonomía para abarcar el tema de la inclusión? ¿Qué se propone desde el ámbito universitario? La educación inclusiva es el punto de partida para que alumnado, familia y toda la comunidad educativa pueda conseguir niveles de logro, iniciando procesos de cambio e innovación desde la diversificación curricular, y consiguiendo una autonomía pedagógica eficaz y necesaria para dar respuesta educativa desde una perspectiva inclusiva.

El presente trabajo se estructura en torno a un método de revisión bibliográfica exploratoria y descriptiva de la literatura permitiendo la obtención de un panorama general sobre el conocimiento existente en la cuestión a tratar. Por un lado, se obtuvo la evolución temporal de la autonomía pedagógica y su incidencia en la educación inclusiva; y, por otro lado, las posibles temáticas emergentes en relación al ámbito universitario.

Si se hace un análisis conceptual, la sistematización de investigaciones y experiencias educativas es una parte imprescindible de la fundamentación teórica, y ésta a su vez, se sustenta desde el paradigma cualitativo. Todo ello, ayuda a explorar diferentes contextos, intervenciones y sujetos para lograr distintas descripciones y explicaciones de la realidad subjetiva de la acción (Mesa et al., 2000; Strauss y Corbin, 1998).

Para comenzar, se inició una búsqueda de documentos donde se tuvieron en cuenta una serie de descriptores, extraídos del tesoro de ERIC, que describiese a la perfección la intención de búsqueda y el objeto de estudio.

Los descriptores fueron: “Autonomía educativa”, “Educación inclusiva”, “Universidad”. Tras la sección de éstos, se procedió a la búsqueda de documentos en la base de datos Web of sciences (WOS) a través de la formulación de una educación de búsqueda para que ésta fuera más eficaz y tuviera una mayor rigurosidad. La fórmula fue: TS = (Educational autonomy AND Inclusive education AND university). Tras su aplicación, se tuvo en cuenta una serie de criterios de inclusión, entre los que destacan: a) Estudios correspondientes al área de investigación “Education educational research” y “Special education”; b) Que fueran estudios realizados en los últimos 10 años (2010-2020). Tras los filtros de búsqueda, se obtuvieron 7 resultados que ayudaron a conocer el estado de la cuestión de forma general y para poder abarcar la investigación conociendo como punto de partida lo que se había trabajado anteriormente, haciendo hincapié en temas que no se han ido abarcando con una mayor rigurosidad previamente.

Con esto, se pretende dar a conocer el procedimiento llevado a cabo para la elaboración del trabajo teórico-reflexivo que se presenta. No se trata de una investigación que plasma meramente los datos de una revisión sistemática que explora el tema propuesto, la autonomía pedagógica y a la educación inclusiva dentro del ámbito universitario, sino que desemboca en valoraciones e interpretaciones sobre el estado de la cuestión a nivel de la práctica, de la teoría, de la investigación y de la normativa y política.

2. Conceptualizando la autonomía pedagógica en el marco de la educación general

Las continuas reformas educativas a las que está sometido el sistema educativo español, han ido promoviendo innovaciones relacionadas a modelos de descentralización y autonomía, ya que un mayor nivel de autonomía contribuye a la mejora y éxito escolar (Ávila et al., 2019; López et al., 2016; Torres, 2018).

Algunas de las características principales para el logro de la calidad y mejora de los centros educativos son la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión.

El eje central de este trabajo se centró en la autonomía pedagógica. Esta se define en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE) como la capacidad que tienen los centros educativos para adoptar acuerdos, “planes de trabajo, tipos de organización, normas de convivencia y ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de distintas áreas o materias, en los términos que establezcan las Administraciones educativas y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas” (LOMCE, 2013, p.71). Es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE) quien consolida el principio de autonomía de los centros educativos en sus tres vertientes, organizativa, gestión y pedagógica. “Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro” (LOE, 2006, p.71). Además, se especifican los principios relacionados con la educación inclusiva. Se destaca “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad” (LOE, 2006, p.14) y “la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos” (LOE, 2006, p. 15).

Es por ello que la autonomía, de manera global, y la pedagógica en particular, es una vía para que se desarrolle y garantice la inclusión y coordinen actuaciones hacia la educación inclusiva, equitativa y de calidad. Con el fin de garantizar dichas actuaciones, se necesita de profesionales comprometidos que lideren los centros educativos.

Para que exista un verdadero aprendizaje del alumnado y la mejora del funcionamiento del centro, se debe tener en cuenta el desarrollo de una autonomía pedagógica y el modelo de los directivos escolares.

Esto quiere decir que lo que se pretende es fomentar un liderazgo pedagógico o centrado en el aprendizaje (learning-centred leadership). Lo que propone Bolívar (2010a; 2010b; 2019) en sus investigaciones es que, a través de este tipo de liderazgo, el foco de atención se haga en el currículum y en la pedagogía, dejando a un lado la gestión y administración. Es decir, lo que se propone es que en los centros educativos se promueva el desarrollo profesional del docente y una mejora en el aprendizaje (Casanova, 2012; Desimone, 2007; Robinson et al., 2009). En investigaciones como las de Martínez-Valdivia y otros (2018) y Moral y otros (2020) se habla de cómo diferentes centros educativos disponen de ese tipo de liderazgo y cómo se desarrolla una mejora escolar en términos de inclusión con la creación de proyectos educativos inclusivos.

Desde la perspectiva de la autonomía de gestión y administración, distintos estudios nacionales e internacionales delimitan el trabajo de la dirección escolar como imprescindible y reconocido en la mejora de los centros en particular, y en la mejora del sistema y calidad en el proceso educativo (Fullan, 2011; Leithwood et al., 2006; Louis y Wahlstrom, 2011; Ng, 2011; Rodríguez et al., 2013; Sarasúa, 2013; Segura et al., 2020; Silva et al., 2018).

La autonomía profesional llega a ser un concepto difícil de definir, pero fácil de distinguir cuáles son los rasgos significativos del profesional de la enseñanza que realiza su trabajo autónomo y los factores que facilitan o inhiben esa autonomía (Ávalos, 1994).

Desde una perspectiva comunitaria, la autonomía pedagógica a través de un liderazgo educativo debe situar el aprendizaje en el centro de la vida escolar (Day et al., 2016; Niemi et al., 2018), realizando planteamientos participativos (Diamond y Spillane, 2016; Martínez-Valdivia et al., 2018).

La LOMCE menciona que desde la OCDE recomiendan el aumento de la autonomía de los centros para la mejora de los resultados de éstos. Aunque se le dé un valor muy importante a la autonomía, los datos internacionales siguen mostrando que existe un déficit en el sistema educativo español. Se hace necesario que cada centro pueda identificar sus fortalezas y debilidades, con el fin de adaptar su proceso de enseñanza al contexto que le rodea. Se debe tener en cuenta las necesidades que presente el alumnado y todo el contexto del centro educativo. Tal como se menciona en la LOMCE,

la autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido. (p. 7)

Se considera que, los centros educativos, desde el marco de su autonomía pedagógica y organizativa, pueden establecer actuaciones de intervención educativa inclusiva como garantía de equidad e inclusión de todo el alumnado a través de la disposición de recursos, colaboración, trabajo en equipo, participación activa, etc. Para ello pueden llevar a cabo un proyecto educativo inclusivo que favorezca la diversidad (Bolívar, 2018; Casanova, 2016; Parcerisa, 2016).

2. Aproximación a la autonomía pedagógica en el ámbito universitario

La Comisión Europea y un número significativo de gobiernos europeos han reconocido la necesidad de la autonomía universitaria. En su Comunicación “Cumplir con la agenda de modernización de las Universidades: educación, investigación e innovación” (mayo de 2006), la Comisión Europea marca como prioridad la creación de nuevos marcos para las Universidades, caracterizados por una mayor autonomía y responsabilidad. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, confirma este enfoque y establece un vínculo explícito entre la autonomía y la capacidad de las Universidades para responder a las expectativas de la sociedad. La relevancia de la autonomía para las Universidades se pone de manifiesto en el Informe de Tendencias 2010 de la Asociación Europea de Universidades, donde casi la mitad de los encuestados (43%) valoran los aspectos propios de la autonomía, como uno de los eventos más importantes de la institución universitaria de los últimos años (Sursock y Smidt, 2010). Este hallazgo coincide con investigaciones previas (Aghion et al., 2008; Estermann y Bennetot, 2011; Reichert y Tauch, 2005).

A pesar de esta apuesta clara y unánime, la autonomía universitaria se entiende de manera muy diferente en cada contexto, estando estrechamente relacionada con las tendencias legislativas, de ordenación territorial y realidades socioculturales de cada país. Por eso, podemos hablar de diversidad de modelos de autonomía universitaria incluso dentro de Europa. La tradición universitaria en cada país hace que las percepciones y la terminología asociadas a la autonomía universitaria varíen significativamente (Estermann et al., 2011). Por esos cambios constantes cuesta generar un marco de referencia para su medición objetiva.

En un intento de permitir un análisis comparativo entre países en un contexto europeo, la Declaración de Lisboa del año 2010 de la Asociación Europea de Universidades (2010) (EUA según sus siglas en inglés) establece cuatro dimensiones básicas de autonomía en el ámbito universitario. Se complementa dicha clasificación con la descripción y análisis realizado por el estudio de Estermann y otros (2011) de estos ámbitos:

Autonomía académica o pedagógica: implica decidir sobre el proceso de enseñanza, la oferta y estructura de títulos, planes de estudio, currículo y metodología; así como el número y selección de estudiantes. Además, en cuanto a la investigación y generación de conocimiento, significa tener capacidad de decidir sobre áreas prioritarias, alcance, objetivos y métodos de investigación. De manera más concreta, los indicadores para valorar la autonomía pedagógica a nivel de cada universidad propuestos por Estermann y otros (2011) son: capacidad para decidir sobre el número total de estudiantes, capacidad para seleccionar estudiantes, capacidad para introducir y terminar programas de grado, capacidad para elegir el idioma de instrucción, capacidad para seleccionar mecanismos de aseguramiento de la calidad, capacidad para seleccionar proveedores de garantía de calidad y capacidad para diseñar el contenido de las carreras.

En la mayoría de los países europeos, las Universidades son esencialmente libres para desarrollar su perfil académico y curricular, aunque la introducción de nuevos programas generalmente requiere alguna forma de aprobación por parte del ministerio competente o de otra autoridad pública y, a menudo, está vinculada a negociaciones presupuestarias. El acceso de estudiantes normalmente está regulado a nivel nacional en la mayoría de los países europeos (tanto los requisitos como el número de estudiantes) dejando poca autonomía en ese sentido a las instituciones:

Autonomía financiera: implica todo lo concerniente en materia presupuestaria, patrimonial o gestión financiera. Algunas de las manifestaciones de esta autonomía son el poder adquirir y asignar fondos, decidir sobre las tasas de matrícula y tener la capacidad de acumular excedentes.

Autonomía organizativa: algunos elementos de dicha autonomía son el establecimiento de estructuras universitarias, la elaboración de estatutos, la celebración de contratos o la elección de órganos y personas decisorias. En general, las Universidades tienen más autonomía en cuanto a las estructuras administrativas que la académica.

Autonomía de la dotación de personal: lo relativo a la responsabilidad de contratación de personal, los salarios y ascensos. Este ámbito está íntimamente relacionado con la autonomía financiera y con la organizacional.

Aunque el objeto de este trabajo es centrarse en la autonomía pedagógica no se puede ignorar el resto de las dimensiones ya que, como se puede apreciar, existen fuertes interrelaciones entre las diferentes áreas de autonomía. Si las Universidades se ven limitadas en su faceta financiera, otras dimensiones de la autonomía como la autonomía organizativa o la académica pueden verse severamente afectadas; por lo cual legislar o considerarlas aisladamente puede carecer de sentido (Estermann, 2015; Estermann et al., 2011; Vilaverde, 2020). Es por ello que se han planteado estudios empíricos que han demostrado que la capacidad de una Universidad para generar ingresos adicionales se relaciona con el grado de autonomía institucional en todas sus dimensiones otorgado por el marco regulatorio en el que opera (Estermann y Bennetot, 2011; Garces y Letelier, 2016).

Además de esa fuerte interrelación, se debe hablar de otros trabajos que han apostado por poner de manifiesto que la autonomía universitaria ayuda a mejorar los estándares de calidad, entendiendo la formulación de políticas que reforman la autonomía como un motor importante de la modernización universitaria (Estermann, 2015). Se dice que la autonomía pedagógica, en términos generales, se percibe como un elemento clave para la promoción y renovación de las Universidades europeas, así como para garantizar

la calidad de las mismas (Estermann et al., 2011; González y De León, 2011). Otros, han sido más concretos y manifiestan un vínculo entre el desempeño universitario y la autonomía institucional (De Boer et al. 2010; Jongbloed et al., 2010). Un par de años después de la Declaración de Lisboa, la EUA en la Declaración de Praga (2009) presentaron 10 factores de éxito para las Universidades europeas entre los que incluyeron la autonomía, además, vinculándolo con el deber ser de las instituciones universitarias de servir mejor a la sociedad y contar con líderes con autonomía universitaria para diseñar estructuras internas eficientes, dar forma a programas académicos y utilizar recursos financieros.

Sin embargo, no se debe entender el ejercicio de la autonomía universitaria como algo que entre en confrontación con el derecho a la libertad de cátedra de los docentes, ya que “los derechos de libertad de cátedra y autonomía universitaria no son incompatibles ni se autoexcluyen, sino que se complementan” (Fernández Vivas, 2017, p. 79). De hecho, en el artículo 2.3 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (en adelante, LOU) se define la autonomía universitaria como aquella que tiene sus cimientos en “el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio” (p.14).

Cuando se habla de autonomía universitaria no se refiere a cambiar el poder de manos de un estado o ente gubernamental a manos de cargos o líderes propios de la institución universitaria, tampoco necesariamente a convertir las Universidades en empresas autónomas regidas por reglas del mercado, sino que hay que considerar que la naturaleza de la autonomía está estrechamente relacionada con el papel que desempeñan las Universidades en la sociedad, sin que repercuta en unas áreas de conocimiento en detrimento de otras (Fumasoli et al., 2014; Jiménez Delgado et al., 2016; Kerr, 2001; Kezar y Eckel, 2004, Olsen y Maassen, 2007). Un modelo de dirección institucional exige normas y valores sociales, según los cuales, las Universidades son autónomas según su propio papel e historia, por los que la educación superior y la investigación son entes independientes que permiten que funcionen de manera independiente de un Estado (Fumasoli et al., 2014). La autonomía además permite que las instituciones sean dinámicas y puedan competir a escala internacional, promoviendo el desarrollo de un liderazgo de tipo emprendedor (Kerr, 1993), sin que dicha autonomía se convierta en un elemento pasivo, sino que debe asumirse de manera activa (Carrillo y Flores, 2013; Kerr, 2001).

Por otro lado, si se hace referencia a la formación del profesorado y la autonomía, esta se hace patente en la reflexión, el pensamiento y la toma de decisiones en torno al desarrollo de la actividad docente (Olivencia y Hernández, 2012). Para Salinas (1994) y Stenhouse (1998), esto se resume en el proceso de planificación, en el cual el docente analiza y se para a pensar cómo atender a sus estudiantes. Una cuestión que no es ajena al ámbito universitario (Nielsen, 2010; Ocampo, 2013).

2.1. Autonomía pedagógica: un recurso al servicio de la responsabilidad social universitaria y la inclusión

La relevancia de la Universidad en la sociedad ha aumentado, a medida que la educación superior masiva se ha convertido en una realidad y el papel de la Universidad en el estímulo de la innovación y el crecimiento económico se ha destacado cada vez más en las políticas nacionales (Fumasoli et al., 2014). Las Universidades son cada vez más amplias y socialmente inclusivas, mostrando un cambio en la noción del conocimiento hacia la práctica y lo profesional, y dando muestra de una mayor flexibilidad organizativa y mayor cercanía con la sociedad, diversificando sus redes y actividades con los actores públicos y privados (Christensen, 2011; Maasen, 2008; Paradeise et al., 2009a, 2009b).

La institución universitaria debe tener muy presente su compromiso y los planteamientos de responsabilidad social universitaria que suponen una reformulación de la Universidad conforme a valores, retos, formas de organización y de gestión hacia iniciativas que supongan más responsabilidad con la sociedad y su desarrollo más sostenible y equitativo, siguiendo los objetivos de transferencia del conocimiento conforme a la ética y el compromiso social (González et al., 2015).

La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco en adelante) en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI de 1998 (Unesco, 1998), trata sobre la responsabilidad social universitaria entendiéndose como aquella responsabilidad de las Universidades para atender las necesidades y demandas sociales promoviendo esa responsabilidad en los estudiantes. Y este

aspecto se reafirma con la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior que viene a reforzar la misión de la Universidad socialmente responsable (Vega, 2009).

Asimismo, la responsabilidad social de la Universidad supone un compromiso con aspectos como la inclusión, los cuales se traducen en la práctica en indicadores como los siguientes que señala Vega (2009), instalaciones y servicios para estudiantes con discapacidad; más formación en derechos sociales; facilidad de acceso a materiales y recursos docentes para todos los estudiantes; estudios e investigación acerca de la inclusión social a nivel local y comunitario; fortalecimiento de capacidades y competencias básicas de los sectores en situaciones especiales.

En definitiva, supone dotarla de las herramientas necesarias para lograr una Universidad acorde a las necesidades y exigencias del siglo XXI (Martínez, 2017), una gestión y un liderazgo eficaz y eficiente, y una experiencia técnica y especializada renovada en una variedad de áreas según las demandas que se plantean. Entre estas demandas incipientes, qué duda cabe que se encuentra ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad presente en el aula y eliminar los obstáculos que impidan lograr este hecho, lo que supone una transformación de la cultura, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas para garantizar el derecho a la educación inclusiva (García, 2020). Esta cuestión debe ser tratada de forma conjunta, tanto por las Universidades como por las autoridades públicas pertinentes (Estermann, 2015). Y por supuesto, se debe tener presente que las características que adopte la responsabilidad social universitaria, como parte de la filosofía y cultura de gestión y gobierno de la institución universitaria, va a depender fundamentalmente del ejercicio que hagan las mismas de su autonomía (Núñez y Alonso, 2009).

El compromiso de las instituciones educativas y concretamente universitarias, con el desarrollo social en el marco de la inclusión educativa, se pone en entredicho con los resultados de investigaciones como la de Fedulova y otros (2019) que indican déficits relevantes en la formación y las prácticas inclusivas lo que supone dificultades para lograr el desarrollo sostenible de la sociedad.

De la misma forma, este deber u obligación social de las Universidades con la inclusión se vincula necesariamente con el legal, pues debe garantizar la presencia, participación y progreso de sus estudiantes, ofreciendo un sistema educativo de calidad e inclusivo actuando así conforme a lo previsto en las normas en materia de educación y discapacidad que rigen los sistemas educativos, así como a los preceptos que rigen el propio proceso de inclusión (Medina-García, 2017).

Cuando se habla de educación inclusiva el objetivo que se pretende es el de fomentar la cohesión social y la equidad y lograr su implementación en todas las etapas educativas incluida la universitaria (Llorent et al., 2020). Pero lo cierto es que para garantizar la inclusión educativa en el ámbito universitario es fundamental la coordinación de los recursos humanos que la componen (Ainscow y Miles, 2008). De forma específica el profesorado universitario es esencial en este proceso debido a la autonomía de las Universidades en la gestión, docencia e investigación, de ahí que su compromiso y formación con la educación inclusiva sea vital para el logro e implementación de esta cuestión (Moriña et al., 2014). No obstante, lo cierto es que los docentes disfrutan de poca autonomía (Olivencia y Hernández, 2012). De manera que formación y autonomía se convierten en elementos entroncados (Almenta y Muñoz, 2007) claves para la inclusión, pero actualmente actúan como barrera para su implementación.

Como señala Casanova (2020) dependiendo del ejercicio de la autonomía que hagan las instituciones educativas superiores se ofrecerá o no una respuesta adecuada a los estudiantes, en cuyo caso no se puede obviar que la autonomía pedagógica supone adecuar el currículum a las necesidades del contexto y la población. De manera que la autonomía se convierte en un factor de calidad indiscutible que va de la mano de la inclusión.

No obstante, a pesar del interés por garantizar la educación inclusiva las investigaciones al respecto siguen siendo escasas e insuficientes (Llorent et al., 2020) al igual que ocurre con la multitud de iniciativas y acciones propuestas, aún es un objetivo pendiente de culminación en el sistema educativo en general, y, de forma particular, en la educación superior universitaria. Por ello es necesario que la Universidad sea consciente de su compromiso pedagógico real con la universalización del derecho a la educación, así como con la calidad de la misma, lo que supone entre otras cuestiones, generar acciones concretas ante la diversidad para dar una respuesta adecuada a sus necesidades, garantizando así la accesibilidad y la adquisición de conocimientos y competencias mediante el uso de estrategias metodológicas innovadoras (Jaimes et al., 2009).

3. Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: dos realidades diferentes en el contexto iberoamericano

La educación como proceso eminentemente socializador posibilita la interacción entre sujetos que presentan diferencias propias del ser humano y que no pueden obviar los sistemas educativos (Gómez y García-Vita, 2017). Sobre esta premisa se basa el derecho a la educación inclusiva el cual debe implementarse en todas las etapas del sistema educativo, incluida la educación superior (Jaimes et al., 2009), tal y como contempla la normativa internacional como la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad del 13 de diciembre de 2006 (Naciones Unidas, 2016) (en adelante Convención). Sin embargo, a pesar de lo objetivo de la situación planteada, la realidad del sistema educativo dista mucho de garantizar este derecho (Alcaín y Medina-García, 2017; Jaimes et al., 2009).

A continuación, se centró el análisis en el contexto universitario español y colombiano en materia de inclusión y autonomía pedagógica, a través del estudio de lo recogido en trabajos teóricos, normativa y legislación, exposición de experiencias institucionales y trabajos de investigación previos.

3.1. La cuestión en el sistema universitario español

El análisis del sistema universitario español conforme a la autonomía, después de su entrada en el proceso Bolonia (EEES, 1999), ha ido reformando su estructura según los estándares europeos. El programa estatal de indicadores de la educación para 2000-2020 reconoce muchos de estos problemas y establece objetivos específicos y tareas para su implementación.

Desde la LOU (2001) se mencionan las funciones y autonomía que tienen las Universidades y concretamente se habla de la autonomía universitaria y proponen distintas actuaciones entre las que destacan la elaboración de sus propias normas de organización y funcionamiento; creación de estructuras para dar cabida a

la investigación y docencia; elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas de formación a lo largo de toda la vida; selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en que han de desarrollar sus actividades. (p. 14)

Se trata de que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus funciones y responsabilidades, teniendo en cuenta las necesidades educativas que puedan presentar y dar respuesta a todo tipo de alumnado, construyendo un aprendizaje reflexivo-crítico que ayude al desarrollo integral del estudiante.

En cuanto al desarrollo normativo en materia de inclusión en la educación superior en España, lo cierto es que no existe un marco legal coherente y robusto. En la LOU se expone que las Universidades deben garantizar la igualdad de oportunidades, eliminar cualquier forma de discriminación y establecer medidas de acción positiva para garantizar la inclusión, pero, sin embargo, no se acoge en su totalidad a los preceptos de la Convención (Naciones Unidas, 2006) ni se desarrolla de forma homogénea entre las Universidades, lo que supone situaciones de discriminación.

Si se relacionan estas cuestiones con las investigaciones previas sobre la materia, se encuentran los siguientes resultados que se detallan a continuación y que ofrecen información concreta sobre el estado de la cuestión en España.

En primer lugar, la percepción general de los estudiantes acerca de la institución universitaria es adecuada, incluyendo aquellos aspectos relacionados al carácter inclusivo que promueve (Serrano y Capdevila, 2013). Concretamente, en la percepción de los estudiantes con discapacidad, éstos identifican déficits en la normativa que no ofrece garantías para una educación de calidad y la relevancia de los servicios de apoyo, orientación y asesoramiento entre otros (Fernández, 2017).

Por otro lado, la investigación de Molina Béjar (2010) señala que, a pesar de la existencia de un marco normativo que garantiza la inclusión educativa, el desinterés y abandono del tema en la educación superior es relevante. Asimismo, plantea el desarrollo de una cultura de la diversidad. Esto implica asumir que los sistemas educativos deben ofrecer una respuesta transversal de carácter inclusivo acorde al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa para promover una educación de calidad (Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos, 2016; Jaimes et al., 2009).

En contraste a esta cuestión, Olivencia y Gerdel (2017) consideran que la educación superior universitaria ha realizado determinados cambios y avances en pro de la inclusión a pesar de su carácter más teórico que práctico. Una idea que apostillan Olivencia y Hernández (2012) y añaden su apuesta por ofrecer discursos novedosos y prácticas docentes propias de la inclusión como seña de calidad y excelencia de las Universidades.

Según los últimos datos publicados en la “Guía de atención a la discapacidad en la Universidad 2019-2020” (Fundación Universia, 2020) en este curso un total de 22.818 universitarios con discapacidad, estudian en las Universidades españolas mostrando estos datos una ligera tendencia positiva. No obstante, la dotación de medidas para garantizar el derecho a la educación inclusiva de todos los estudiantes en las distintas universidades españolas es desigual y muestra carencias en aspectos como los siguientes que se destacan: planes de formación en materia de discapacidad para el profesorado (Medina-García et al., 2020); asesoramiento específico a personas con enfermedad mental; programas de atención a estudiantes con altas capacidades y enseñanzas de especial atención a la discapacidad (Fundación Universia, 2020).

Estos datos vienen a hacer patente una de las premisas de este trabajo en torno a los déficits en materia de autonomía para garantizar la inclusión en el ámbito universitario, motivada entre otras cuestiones por la falta de formación ofrecida al profesorado sobre la materia, a pesar de las necesidades y demandas del profesorado al respecto (Medina-García et al., 2020).

3.2. El panorama universitario en Colombia

Al analizar el contexto latinoamericano, y en concreto el colombiano, se visibilizan grandes avances en materia de legislación, políticas y normativa para el sector de la educación de diferentes países en lo relacionado con la educación inclusiva, el enfoque de derechos y las acciones a desarrollar en favor de los grupos poblacionales en situaciones de dificultad social, aunque con dificultades para materializar la legislación en políticas educativas y en la práctica pedagógica (Fajardo, 2017; Terigi, 2014).

Colombia, ha sido uno de esos ejemplos con avances importantes que giran en relación al desarrollo de la educación inclusiva: “el planteamiento de una política pública nacional, un conjunto de las normativas que la soportan y los fundamentos jurisprudenciales trazados por la Corte Constitucional que orientan las prácticas inclusivas desarrolladas por los entes territoriales e institucionales” (Fajardo, 2017, p. 184). En el año 2013 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante MEN) presenta los “Lineamientos de Educación Superior Inclusiva”. El objetivo de este documento es acompañar y orientar a las instituciones de educación superior, en quienes recae la función de desarrollar políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación especialmente de aquellos estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema educativo (MEN, 2013, p. 5). Estos lineamientos adoptan como principios fundamentales la integralidad y la flexibilidad, así como de diversidad, calidad, participación, equidad, interculturalidad y pertinencia; los cuales son fundamentados a partir de los aportes de autores como de Mel Ainscow, Artemi Sakellariadis y Clementina Acedo.

De acuerdo con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia del mismo país (UNAD, 2014), la educación inclusiva abarca un estudio detallado y sistemático de las diferentes discriminaciones que se pueden presentar a nivel institucional y/o en un sistema educativo para, desde un enfoque inclusivo, proponer estrategias que respondan a las particularidades y condiciones diversas de los estudiantes. La educación inclusiva se entiende desde parámetros de diversidad poblacional definidas por el contexto al cual pertenecen, sus historias de vida, su situación sociofamiliar, étnica, económica, además sus necesidades y potencialidades en su proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación superior inclusiva en Colombia trasciende la integración y la permanencia en el sistema educativo de aquellas personas en situaciones de riesgo de exclusión social (MEN, 2013).

El panorama de la educación superior en Colombia está marcado por su, mayoritariamente, carácter privado y tercerizado, lo cual dificulta el alcance y mantenimiento de la calidad educativa, la transparencia y la medición de las prácticas desarrolladas (Fajardo, 2017), dejando a la voluntad de las instituciones educativas el desarrollo de las distintas iniciativas a favor de la inclusión.

Para Arizabaleta y Ochoa (2016),

toda institución de educación superior colombiana, pública o privada, necesita un equipo líder que intérprete y comprenda el concepto de educación superior inclusiva en su vertiente de docencia, investigación, proyección social, bienestar institucional y su estructura y gestión administrativa y financiera; sin que dé pie a errores conceptuales al confundir la educación inclusiva con inclusión social, inclusión educativa, integración, necesidades educativas. (p. 44)

Por ejemplo, Garzón y Molina (2014), ponen de relieve el programa IncluSer de la Universidad del Rosario (Colombia) a partir del cual se han dado una serie de desarrollos institucionales especialmente en la autonomía tanto académica como social de los estudiantes con discapacidad y su participación en la vida universitaria.

Se reconoce, por tanto, la preocupación de estas instituciones por posicionarse como universidades incluyentes, sin embargo, las atenciones que ofrecen para lograr cumplir con sus políticas institucionales continúan siendo individualizadas e integradoras, ya que no profundizan en el diseño de estrategias para saber abordar el tema (UNAD, 2014).

Principalmente, las acciones que se han desarrollado son “medidas para facilitar el acceso, disponer de programas o servicios de apoyo para la permanencia e incorporar la temática en los proyectos de desarrollo institucional, de investigación y de proyección social; todo ello en un intento por llevar a la práctica la educación inclusiva e incluyente” (Fajardo, 2017, p. 195). Pero, además, se requiere un desarrollo de la autonomía institucional y liderazgo que apunte a tres retos clave: sensibilización de la comunidad educativa, la elaboración de un instrumento y recogida de datos que nos permita conocer el estado de educación superior inclusiva en Colombia y el planteamiento y puesta en práctica de una política de educación superior inclusiva conforme a los elementos que caracterizan los lineamientos de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación de instituciones educativas (Arizabaleta y Ochoa, 2016).

4. Síntesis de los hallazgos

Fruto de la revisión teórica realizada sobre el tema se ha aportado la exposición de los elementos revisados y una serie de reflexiones que permiten valorar el panorama actual sobre la educación superior inclusiva y la autonomía pedagógica sustentados sobre los principales hallazgos.

a) La autonomía pedagógica es clave para el desarrollo de una educación inclusiva, pero requiere una estructura única y común para el desarrollo de la educación superior inclusiva

Tras el desarrollo de nuestro trabajo se muestra la necesidad que existe de la implementación en la educación superior de herramientas y estrategias que ayuden a fomentar una educación inclusiva de calidad teniendo en cuenta la autonomía pedagógica como elemento fundamental. Se considera la autonomía pedagógica clave para el desarrollo de una educación inclusiva y al respecto Casanova (2020) expone que según la autonomía que apliquen las instituciones educativas así será el grado de inclusión. Se ha podido comprobar cómo en las enseñanzas medias la autonomía pedagógica de los centros trabaja tímidamente la inclusión, sin que esto tenga continuidad en otras etapas educativas como es la universitaria, en la que su desarrollo muestra mucha variabilidad y carencias según el contexto. Se valora como una de las causas de esta situación la falta de obligatoriedad normativa y la creación de marcos estructurales que canalicen y faciliten las acciones en pro de la educación superior inclusiva. Por ejemplo, en ambas realidades estudiadas se produce una desconexión en el trasvase de información entre las instituciones de niveles educativos previos y la universitaria que permitan un conocimiento sobre las situaciones previas educativas vividas y los procesos iniciados en niveles educativos anteriores.

b) Desconexión entre el imperativo legal y la implementación práctica

Existe una gran desconexión entre los preceptos legales y la aplicación práctica de los mismos. En el territorio colombiano, de forma específica, a pesar de los esfuerzos por las aclaraciones por crear un marco de referencia único, la multiplicidad de experiencias provoca disparidad de interpretaciones. Se requiere una aplicabilidad clara y mediciones nacionales únicas para asegurar una uniformidad en el alcance de derechos, sin que ello interceda en la autonomía pedagógica e institucional de las instituciones de educación superior. En el caso de España, la situación es similar. La desconexión que existe entre los postu-

lados normativos y la aplicación real es la mayor de las dificultades para lograr la implementación de los aspectos referidos a la autonomía pedagógica y la inclusión.

c) Las carencias y obstáculos en el ejercicio de la autonomía universitaria impactan en la capacidad de las instituciones de garantizar la inclusión

A pesar de la apuesta de la comunidad europea por la autonomía universitaria, la realidad o aplicación práctica es otra, valorándose como deficiente y dispar, dificultando el posible desarrollo de herramientas para dar respuesta a la diversidad desde una visión de inclusión. Sin embargo, a pesar de ser necesario, la presencia de altos niveles de autonomía no es determinante para el afianzamiento de una educación superior inclusiva. Muestra de ello, las universidades colombianas, de forma concreta, gozan de altos niveles de autonomía, pero ese hecho no siempre deriva en una trayectoria institucional en pro de los derechos y responsabilidad social. A pesar de los esfuerzos por crear un sistema de acreditación y evaluación a nivel nacional es una valoración que se realiza a posteriori y bajo el cual caben multitud de modelos universitarios, en los cuáles los enfoques sobre inclusión son también variados.

d) La autonomía pedagógica y la inclusión: entre la responsabilidad social y la calidad

Se establece la autonomía pedagógica y la inclusión como un elemento de calidad educativa (Chiroleu, 2009; Estermann, 2015). La autonomía pedagógica es clave para la viabilidad de la educación superior inclusiva si se asume que ésta debe dar respuestas pertinentes a contextos concretos, asentados en buenos diagnósticos; sin que ello suponga el establecimiento de prácticas individualizadas que serían más propias del enfoque integrador e incluso del modelo médico-rehabilitador.

La responsabilidad social se vincula con el concepto de autonomía pedagógica, pues la educación superior debe construir propuestas de organización que busquen mejores formas de atender a la diversidad de la población (Unesco, 2000) y para ello se debe “avanzar hacia diseños universales en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de los estudiantes” (Blanco, 2008, p. 8). Y es que, una Universidad que acoge e implementa los fundamentos de la inclusión es una mejor Universidad y tiene como eje central la calidad de la enseñanza pensada para todas las personas (Ainscow, 2001).

Además, al focalizar el análisis en las dos realidades que se presentan en este trabajo se observa la necesidad de proceder a una mejora de los indicadores de calidad en relación a autonomía e inclusión en el ámbito universitario. En España, no existe una apuesta firme para su consolidación en la educación superior, con respecto a la autonomía e inclusión, claves para el desarrollo social sostenible al que está comprometido la Universidad. En Colombia el propósito final no queda claro: los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva (MEN, 2013) se han entendido como una manera de asegurar la calidad educativa y los derechos dentro de la propia institución, pero todavía queda camino por recorrer para comprender que dicha acción implica también un ejercicio de extensión universitaria en lo que se entiende como responsabilidad social.

En cualquier caso, no debería existir ninguna tensión entre la autonomía universitaria (en cualquiera de sus formas, y en concreto en su dimensión pedagógica), en aras de asegurar buenos niveles de calidad, y la consolidación de la educación superior inclusiva y su deber respecto a la responsabilidad social.

e) La implantación de un diseño universal como parte del ejercicio de la autonomía pedagógica

El diseño universal se entiende como el acogimiento de perspectivas abiertas e inclusivas esenciales para promover la implicación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad (López-Bastias et al., 2020). Este reto se ve dificultado por el ejercicio de la autonomía pedagógica de cada Universidad y por la propia configuración de los grados, su contenido “impuesto” y preestablecido a pesar lo expuesto en el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en su Principio 5 y describe los principios generales que deberán inspirar el diseño de los títulos universitarios y currículos académicos desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos (Villoria y Fuentes, 2015).

f) La formación del profesorado como palanca de cambios en la educación superior

Para concluir, se necesita de instituciones que se comprometan con la mejora de la calidad y equidad en educación superior reconozcan que los docentes son quienes tienen la capacidad de implementar en sus aulas mecanismos inclusivos e ir adaptándose a la realidad educativa que se presente. De tal modo, la for-

mación del profesorado se establece como un aspecto fundamental para promover cambios en términos de autonomía que permitan el afianzamiento de una educación superior inclusiva (Almenta y Muñoz, 2007; Olivencia y Hernández, 2012) y para el desarrollo integral del alumno en todas sus vertientes. La oferta de formación del personal docente investigador es una cuestión que se establece según prioridades institucionales y que rara vez vienen impuestas, por lo tanto, es parte del ejercicio de su autonomía y reflejo de sus prioridades y compromiso y responsabilidad social el poder diseñar unos programas de formación en relación a la educación inclusiva para que tengan las estrategias necesarias para dar respuesta a la diversidad en el alumnado universitario (Medina-García et al., 2020).

g) El reto iberoamericano: garantizar y alcanzar niveles similares de inclusión en las instituciones educativas superiores independientemente del contexto

La revisión de la situación del país de las realidades universitarias española y colombiana ha permitido analizar los detalles de dos maneras diferentes de abordaje del tema, difícilmente equiparables ya que existen diferencias sustanciales en la propia estructura de la concepción del sistema universitario y de lo que significa la educación superior inclusiva. En Colombia, se ha planteado como una apuesta que nace del Estado, pero cuyo cumplimiento o afianzamiento recae directamente sobre la autonomía de las diferentes instituciones de educación superior del país. Como ya se ha mencionado, las Universidades colombianas gozan de altos niveles de autonomía, pero en ocasiones parece que quede a merced de su voluntariedad, su postura política y su cultura institucional el desarrollo de determinadas prioridades o acciones. Fruto de esa coyuntura nacen prácticas de difícil valoración, seguimiento y medición. En cambio, en España, tanto la autonomía universitaria como la necesidad de instaurar una educación superior inclusiva se encuentran presentes en la normativa y se plantean como cambios necesarios y demandas pendientes de cumplir por parte de los organismos europeos, pero la implementación de estas cuestiones se realiza de forma laxa cubriendo en la mayoría de los casos aspectos concretos y poco profundos relacionados con el derecho de acceso, la garantía de apoyos y niveles muy básicos de accesibilidad y adaptaciones curriculares, quedando pendiente retos como la accesibilidad universal y garantizar el diseño universal para todas las personas.

5. Conclusiones

Retomando el objetivo propuesto, y a modo de conclusión, se hace patente la relación existente entre la educación inclusiva y la autonomía pedagógica a nivel universitario, retroalimentándose ambas, siendo ineludible para la potencialización de los sistemas educativos tanto español como colombiano, en una apuesta afianzar y garantizar derechos, y mantener niveles de excelencia educativa. En dicha relación, el instaurar una educación inclusiva a nivel de estudios superiores requiere de niveles altos de autonomía, a la vez que, la autonomía institucional debe regirse por una apuesta hacia la promoción de valores y procesos propios de la inclusión.

En el desarrollo de este trabajo se ha encontrado como gran obstáculo que apenas se localizan trabajos o investigaciones previas que aborden y profundicen sobre esta cuestión. No obstante, con el análisis realizado en la bibliografía, así como de la comparativa ofrecida de los contextos iberoamericanos, se pretende generar elementos iniciales para el planteamiento del tema, sobre todo una base conceptual y teórica. En definitiva, de todo lo expuesto, deriva la novedad de este trabajo, el cual supone importantes implicaciones para las instituciones de educación superior iberoamericanas, tanto para la gestión como para las políticas educativas pues ofrece evidencias e información relevante sobre cómo promover la inclusión en el ámbito universitario a través de la gestión de la autonomía, aspecto innovador no contemplado antes en la literatura. Otro inconveniente detectado es la notable diferencia presente en la conceptualización de la autonomía en función de la etapa educativa en incluso del país, lo que supone una dificultad a la hora de extrapolar o transferir los aspectos más relevantes y los hallazgos descubiertos.

En este sentido es importante destacar que, como consecuencia del mismo, se perfilan claras líneas de investigación futuras centradas en la imperiosa necesidad de realizar trabajos de investigación y empíricos que permitan sentar bases del tema; sobre todo, además de refuerzo a nivel teórico, urgen estudios alrededor de la práctica, estudios de percepción, exposición y valoración de metodologías, resultados de experiencias, propuestas de evaluación etc.

Referencias

- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A. y Sapir, A. (2008). *Higher aspirations: An agenda for reforming european universities*. Bruegel Blueprint Series.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Alcaín, E. y Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: Realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Almenta, E. y Muñoz, J. (2007). ¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva? En VVAA, *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación, retos del siglo XXI* (pp. 145-149). Codoli.
- Arizabaleta, S. L. y Ochoa, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 45, 41-52. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys41.52>
- Asociación Europea de Universidades. (2010). *Declaración de Lisboa*. <https://eua.eu/resources/publications/624:es-declaración-de-lisboa.html>
- Ávalos, B. (1994). Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Pensamiento Educativo*, 14(1), 13-48.
- Ávila, J., Contreras, M. y Gardea, J. (2019). Autonomía curricular: un desafío en la práctica docente. En SEP. (Ed.), *Actas del III Congreso Nacional de investigación sobre educación normal*. SEP.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *Confinted*, 48(2), 5-14.
- Bolívar, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2018). La inspección educativa en un marco de autonomía escolar, una inevitable reestructuración. *Fórum de Aragón*, 24, 10-19.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Carrillo, S. y Flores, I. (2013). The formative and transformer value of cooperation. An experience of educational practices in Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 121-141. <https://doi.org/10.35362/rie610604>
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Casanova, M. A. (2016). Diseño curricular para la educación inclusiva. En I. E. Ramírez (Ed.), *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de inclusión escolar* (pp. 90-108). Praxis editorial
- Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: Educación inclusiva para la sociedad democrática. *Avances en Supervisión Educativa*, 33, 68-83.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Christensen, T. (2011). University governance reforms: Potential problems of more autonomy? *Higher Education*, 62(4), 503-517. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9401-z>
- Comisión Europea. (2006). *Cumplir con la agenda de modernización de las universidades: Educación, investigación e innovación*. Comisión Europea.

- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- De Boer, H., Jongbloed, B., Enders, J. y File, J. (2010). *Progress in higher education reform across Europe: Governance reform*. Comisión Europea.
- Desimone, P. (2007). Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos, en el 2º nivel de transición de la educación parvularia en la comuna de Curicó, VII Región, Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 36-47
- Diamond, J. y Spillane, J. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education* 30(4), 147-154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- EEES. (1999). *Espacio europeo de educación superior*. EEES.
- Estermann, T. (2015). University autonomy in Europe. *University Education*, 3, 28-32.
- Estermann, T. y Bennetot, E. (2011). *Financially sustainable universities II: European universities diversifying income streams*. European University Association.
- Estermann, T., Nokkala, T. y Steinel, M. (2011). *University autonomy in Europe II. The scorecard*. European University Association.
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fedulova, I., Ivanova, V., Atukova, O. y Nosov, V. (2019). La educación inclusiva como base para el desarrollo sostenible de la sociedad. *Revista de Investigación en Educación en Estudios Sociales*, 10(3), 118-135.
- Fernández Vivas, Y. (2017). *La libertad de cátedra: Concepto, límites y armonización con otros derechos y obligaciones*. CEDU.
- Fernández, A. C. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: Narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>
- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. Centre for Strategic Education. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2011-4-79-105>
- Fumasoli, T., Gornitzka, A. y Maassen, P. (2014). *University autonomy and organizational change dynamics*. ARENA.
- Fundación Universia. (2020). *Guía de atención a la discapacidad en la Universidad 2019-2020*. Universia.
- Garces, P. y Letelier, M. (2016). Description of the graduate students intellectual and etiology profile, of a university inclusion program for young people with mild mental disabilities. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 201-2015.
- García, M. M. (2020). La universidad inclusiva: Un reto de nuestro sistema educativo para garantizar el derecho a la educación. En L. Ortiz y J. J. Carrión (Ed.), *Educación inclusiva: Abriendo puertas al futuro* (pp. 121-137). Universidad de Almería. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k3m3.9>
- Garzón, D. K. y Molina, B. K. (2014). *IncluSer. Del apoyo, a la participación y reconocimiento de estudiantes con discapacidad en la Universidad del Rosario*. Editorial Universidad del Rosario.
- Gómez, Y. y García-Vita, M. M. (2017). Hacia una educación superior inclusiva. *ReiDoCrea*, 6, 300-319.
- González, I. y De León, C. (2011). The webquest invadiv: A proposal to promote educational cooperative work in the classroom. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 167-188.
- González, O., Fontaneda, I., Camino, M. y Revilla, A. (2015). *La responsabilidad social en las universidades españolas 2014/15*. Instituto Universitario de Análisis Económico y Social.
- Jaimés, G. I. B., Delgado, M. F. B. y Pineda, D. R. V. (2009). Discapacidad en Colombia: Un reto en la educación superior inclusiva. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 41, 37-53.

- Jiménez Delgado, M., Jareno, D. y Draoui, B. (2016). Educational and social inclusion of the young women from immigrant origin during post-compulsory education. *Prisma Social*, 16, 411-449.
- Jongbloed, B., De Boer, H., Enders, J. y File, J. (2010). *Progress in higher education reform across Europe: Funding reform. Executive summary and main report*. Comisión Europea.
- Kerr, C. (1993). Universal issues in the development of higher education. En J. B. Balderston y F. E. Balderston (Eds.), *Higher education in Indonesia: Evolution and reform* (pp.19-35). Center for Studies in Higher Education.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university*. Harvard University Press.
- Kezar, A. y Eckel, P. D. (2004). Meeting today's governance challenges: A synthesis of the literature and examination of a future agenda for scholarship. *Journal of Higher Education*, 75(4), 371-399.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11772264>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership/University of Nottingham
- Llorent, V. J., Zych, I. y Varo-Millán, J. C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*, 32(1), 147-181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- López, L., Etxabe, E., y Montero, D. (2016). Views of students with disabilities about their experience in secondary education in The Basque country, Spain. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 1090-1094.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12254>
- López-Bastias, J. L., Moreno-Rodríguez, R. y Díaz-Vega, M. (2020). Attention to the special educational needs of university students with disabilities: The CAUSSEN tool as part of the educational inclusion process. *Culture and Education*, 32(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705563>
- Louis, K.-S. y Wahlstrom, K. (2011). Shared and instructional leadership. When principals and teachers successfully lead together. En K. Leithwood y K.-S. Louis (Eds.), *Linking leadership to student learning* (pp. 25-41). Jossey Bass.
- Maasen, P. (2008). The modernization of European higher education: National policy dynamics. En A. Amral, I. Bleiklie, y C. Musselin (Eds.), *From governance to identity. A Festschrift for Mary Henkel*, (pp. 95-112). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8994-7_8
- Martínez, E. A. (2017). La responsabilidad social universitaria y la discapacidad: Una contribución a lo que la universidad tiene que ser además. *Anales de Derecho y Discapacidad*, 2, 107-123.
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I. e Higuera-Rodríguez, L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51.
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Medina-García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Ediciones Cinca.
- Medina-García, M., García-Vita, M. M. e Higuera-Rodríguez, L. (2020, 7 de octubre). La formación del profesorado universitario en discapacidad y atención a la diversidad [Comunicación]. *CUICIID 2020, Congreso Universitario internacional sobre contenidos, investigación, innovación y docencia*, Barcelona, España.
- Mesa, R., Consuelo, M. y Tabares Idárraga, L. E. (2000). Métodos de investigación en educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 21, 57-76.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de política de educación superior inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.
- Molina Béjar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 109-128
- Moral, C., Higuera-Rodríguez, L., Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E. y Morales-Ocaña, A. (2020). Effective practices in leadership for social justice. Evolution of successful secondary school principalship in disadvan-

- taged contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 23(2), 107-130.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562100>
- Moriña, A., Cortés, M. D. y Melero, N. (2014). ¿Currículos inclusivos en la educación superior española? Los estudiantes con discapacidades se expresan. *Discapacidad y Sociedad*, 29(1), 44-57.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- Ng, P. T. (2011). How the world's most improved school systems keep getting better. *Journal of Educational Change*, 12, 463-477. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9174-x>
- Nielsen, T. (2010). Lost in translation? Rethinking first nation education via LUCID insights. *International Review of Education*, 56(4), 411-433. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9168-6>
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A. y Toom, A. (2018). The role of teachers in the Finnish educational system: High professional autonomy and responsibility. En A. Toom y H. Niemi (Eds.), *The teacher's role in the changing globalizing world* (pp. 47-61). Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004372573_004
- Núñez, M. y Alonso, I. (2009). La responsabilidad social en el mapa estratégico de las universidades públicas. *Pecunia*, 9, 157-180. <https://doi.org/10.18002/pec.v0i9.666>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2019). *Observatorio estatal de la discapacidad*. <https://www.observatorio-deladiscapacidad.info/>
- Ocampo, A. (2013). Inclusión, universidad y discapacidad: Una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades. *Temas de Educación*, 19(2), 89-103.
- Olivencia, J. y Gerdel, M. (2017). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), art. 6.
- Olivencia, J. y Hernández, A. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8, 41-62.
- Olsen, J. P. (2007). The institutional dynamics of the european university. En P. Maassen y J. P. Olsen (Eds.), *University dynamics and european integration* (pp. 25-55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5971-1_2
- Paradeise, C., Bleiklie, I., Enders, J., Goastellec, G., Michelsen, S. y Reale, E. (2009a). Reform policies and change processes in Europe. En J. Huisman (Ed.), *International perspectives on the governance of higher education. Alternative frameworks for coordination* (pp.88-106). Routledge.
- Paradeise, C., Reale, E. y Goastellec, G. (2009b). A comparative approach to higher education reforms in Western Europe Countries. En C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie y E. Ferlie (Eds.), *University governance. Western European comparative perspectives* (pp. 197-225). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9515-3_9
- Parcerisa, L. (2016). Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 359-390.
<https://doi.org/10.21814/rpe.7928>
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata
- Reichert, S. y Tauch, C. (2005). *Trends IV: European universities implementing Bologna*. EUA.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.
- Rodríguez, J., Rodríguez, A. J., Artiles, J., Aguiar, M. V. y Alemán, J. A. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *Educación*, 49(1), 105-125. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.13>
- Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional? Teoría y desarrollo del currículum. En J. F. Ángulo y N. Blanco (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 35-160). Ediciones Aljibe.
- Sarasúa, A. (2013). La dirección escolar, lunes y sombras. *Padres y Maestros*, 350, 41-44.

- Segura, J., Gairín, J. y Silva, P. (2020). Implicaciones de la inspección educativa en Cataluña en el proceso de autonomía de centros. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 61-82. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.004>
- Serrano, G. y Capdevila, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, 16(1), 57-81.
- Silva, P., Del-Arco, I. y Flores, O. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón*, 70(1), 109-124.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. NARCEA.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata.
- Strauss, A. y J. Corbin. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Sursock, A., Smidt, H. y Davies, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in european higher education*. European University Association.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa. Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi A., Blanco R. y Hernández L. (Coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización para los estados Iberoamericanos*. Metas.
- Torres, H. A. (2018). La autonomía curricular exige capacidad reflexiva y constructiva de docentes. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 2(4), 67-88.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2014). *Educación inclusiva en la educación superior en Colombia y en la universidad nacional abierta y a distancia*. Estado del Arte. UNAD.
- Unesco. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Unesco.
- Unesco. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Unesco.
- Vega, N. R. (2009). Necesidades emergentes y responsabilidad social universitaria. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 65-76. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2009.16.5>
- Vilaverde, E. (2020). Online instruction. A system for educational inclusion in the university setting. *Culture and Education*, 32(1), 106-122. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705561>
- Villoria, E. D. y Fuentes, S. S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>

Breve CV de las autoras

Marta Medina-García

Doctora en Pedagogía. Profesora en la Universidad de Jaén. Departamento de Pedagogía, del área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del Grupo de Investigación HUM782 - Diversidad, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. Las líneas de investigación son fundamentalmente la educación inclusiva, atención a la diversidad y discapacidad, la formación docente y las metodologías activas. Coordinadora de proyectos de inclusión a nivel nacional e internacional. Coordinadora y docente en el Máster Propio en Discapacidad, Autonomía Personal y Atención a la Dependencia.

Email: mameding@ujaen.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0520-3635>

Lina Higuera-Rodríguez

Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar del departamento de Educación de la Universidad de Almería. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Licenciada en Pedagogía y Graduada en Educación Infantil. Máster en Intervención psicopedagógica. Miembro del grupo de investigación FORCE (Formación del profesorado centrada en la escuela- HUM-386), y de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). Sus líneas de investigación son la edu-

cación inclusiva, la formación del profesorado, el liderazgo, las metodologías activas y las TIC.

Email: mlinahr@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4458-7339>

M^a del Mar García-Vita

Licenciada en Historia y Doctora en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Educación de la Universidad de Almería, en el área de Teoría e Historia de la Educación. Miembro Externo del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Sus temas de investigación se centran en la Pedagogía y la Educación Social y, en general, el trabajo desde el ámbito educativo con poblaciones vulnerables o en riesgo de exclusión. Algunos de sus últimos trabajos abordan temas de educación inclusiva y educación para paz. Email: margvita@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1710-5592>

Beneficios de la Investigación-Acción en un Programa de Formación Docente

Benefits of Action Research in a Teacher Training Program

Carmen Cecilia Roz Faraco ^{1*}, Isabel Pascual Gómez ²

¹ Universidad Antonio de Nebrija, España

² Universidad de Alcalá, España

DESCRIPTORES:

Formación docente
Investigación-acción
Autonomía docente
Educación inicial
Psicomotricidad

RESUMEN:

La investigación en acción ha tenido una gran influencia en la formación docente en las últimas décadas. El objetivo de este trabajo es mostrar los beneficios de un proceso de formación colaborativa docente, en el área de psicomotricidad, asesorada por un experto, a partir del diagnóstico de necesidades de los participantes. En un centro en Venezuela, dos profesores de educación física y diez de educación inicial, después de recibir formación, transformaron el abordaje de la psicomotricidad en su centro, diseñando y poniendo en práctica nuevas planificaciones de aula, y procedimientos de detección y derivación de niños con alto riesgo motor. La investigación en acción se inició con un diagnóstico y se desarrolló en tres ciclos que interactuaron entre sí. Para evaluar el proceso se utilizaron varias fuentes y técnicas de recogida de información cualitativas y cuantitativas. Los análisis estadísticos realizados (descriptivos y W de Kendall), permiten afirmar que la formación contribuyó a que los docentes se apoderaran de los conocimientos teóricos y consolidaran cambios significativos en su práctica pedagógica. El aprendizaje reflexivo ha sido un elemento fundamental para avanzar en el conocimiento profesional y autonomía de los docentes, y en la mejora de la educación psicomotora del centro.

KEYWORDS:

Teacher education
Action research
Teacher autonomy
Early education
Psychomotor activity

ABSTRACT:

Research in action has had a great influence on teacher education in recent decades. The objective of this work is to show the benefits of a collaborative teacher training process, in the field of psychomotor skills, advised by an expert, based on the diagnosis of the needs of the participants. In a school in Venezuela, two Physical Education teachers and ten Early Education teachers, after receiving training, transformed the approach to psychomotor skills, designing and putting into practice new classroom plans, and procedures for the detection and referral of children with high motor risk. The action research began with a diagnosis and was developed in three cycles that interacted with each other. With the aim to evaluate the process, various techniques for the collection of qualitative and quantitative information were used. The statistical analyses carried out (descriptive and Kendall's W), allow us to affirm that the training contributed to the teachers seizing the theoretical knowledge and consolidating significant changes in their pedagogical practice. Reflective learning has been a fundamental element in advancing the professional knowledge and autonomy of teachers, and in improving the psychomotor education at school.

CÓMO CITAR:

Roz Faraco, C.C. y Pascual Gómez, I. (2021). Beneficios de la Investigación-Acción en un programa de formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>

*Contacto: croz@nebrija.es

ISSN: 1696-4713

www.rinace.net/reice

revistas.uam.es/reice

Recibido: 15 de septiembre 2020

1ª Evaluación: 29 de diciembre 2020

2ª Evaluación: 9 de febrero 2021

Aceptado: 16 de marzo 2021

1. Introducción

El sistema educativo venezolano, contexto en el que se desarrolla esta experiencia, ha pasado por diversas reformas educativas en las dos últimas décadas, realizándose cambios importantes en el currículo de Educación Inicial, en especial, los efectuados tras la reforma del año 2007. El modelo de educación actual no fomenta la especialización de los docentes, sino que se arraiga en un modelo educativo global. Esto supone que la psicomotricidad no tiene un área de aprendizaje específica dentro del currículo de educación inicial, abordándose de manera transversal en casi todas las áreas de aprendizaje, dejando cierta autonomía a los centros y a los docentes en su aplicación. Depende de los docentes fomentarla como un factor fundamental en el desarrollo integral, e incluirla de forma global e internalizada en el currículo en cada una de las áreas.

Sin embargo, los planes de formación docente carecen de especialización en el área de psicomotricidad, con consecuencias tan negativas en la práctica docente como la inadecuada utilización del espacio dedicado al trabajo psicomotor, y la insuficiente cualificación del docente para diseñar espacios y preparar materiales didácticos. Esta situación se agrava porque, además, gran parte de las intervenciones educativas en el ámbito psicomotor son realizadas por profesionales de otros ámbitos, ajenos a los propios centros escolares, sin formación especializada. Esto implica el empobrecimiento de dicha práctica en los centros, y el alejamiento de los estándares de calidad necesaria.

Los docentes en los países menos favorecidos por situaciones políticas, económicas y sociales deben poseer un mayor compromiso en mantener un nivel de educación de calidad. La formación es la única herramienta para llevar a cabo un proceso de reflexión, indagación y cambio en las propuestas educativas, siendo necesario poner en valor a los docentes que conforman una institución. Las transformaciones educativas que se generen deben incluir a los docentes como un factor determinante en el cambio de los centros escolares. El cambio educativo es una realidad en la vida profesional de los maestros. Por ello, todas las organizaciones educativas necesitan innovar y optimizar sus prácticas para seguir el ritmo del cambio social (Montánchez, 2016; Soler et al., 2016; Vähäsantanen, 2015).

La investigación en acción y la formación docente son dos enfoques que pueden complementarse y estimular estos procesos de transformación. Por este motivo, este trabajo se planteó como finalidad mejorar, desde dentro de una institución, la formación continua de los profesionales de un centro, favoreciendo los procesos de mejora y transformación. El modelo de formación docente se ha inspirado en los postulados del paradigma crítico social, caracterizado por su identificación plena con el contexto, poner el énfasis en las transformaciones sociales, concebir la enseñanza como una actividad crítica, y al profesor como un profesional reflexivo y crítico que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (Marcano y Reyes, 2007).

Sobre la autonomía pedagógica

Las concepciones sobre la autonomía docente han cambiado en las últimas décadas, pasando de contemplarse la autonomía docente como una muestra de independencia y libertad en la elección de decisiones educativas, con carácter individual, a contemplarse como la toma de decisiones profesionales prescriptivas en colaboración (Vangrieken et al., 2017)

Respecto a la actitud del docente hacia la autonomía, también puede apreciarse una gran evolución. Las primeras clasificaciones contraponían dos tipos de actitud, la actitud reactiva frente a la reflexiva. Desde la perspectiva reactiva, los docentes tienden a operar de manera independiente en su entorno de aula, débilmente coordinados con sus colegas, realizando sus trabajos de forma individual, libres de influencias externas. Frente a la actitud reflexiva, en la cual la autonomía no implica operar de manera totalmente independiente en el aula, sino que las influencias sociales y la interdependencia son percibidas como factores positivos que forman parte inherente de la profesión docente.

Frente a un profesor individual, se precisa ahora de un profesional colaborador y cooperador que sea capaz de establecer, en diálogo permanente con sus compañeros, los criterios comunes y los campos de actuación individual. Mensajes como “el profesor como investigador”, “la investigación-acción”, “la reflexión sobre la práctica” o “el trabajo colaborativo” adquieren sentido (por lo menos en lo curricular) en el marco de una escuela autónoma (Gairín, 2005, citado en Larruzea, 2012, p. 117).

En la actualidad, la autonomía en sí misma no excluye la colaboración, promoviéndose la combinación de los procesos reflexivos y colaborativos en el aula, en una visión inclusiva e intrapersonal (Vangrieken et al., 2017). En palabras de Schön, “la práctica reflexiva encaja mal en contextos de burocratización y control en los que se encuentran definidas las metas, al margen de los problemas concretos ante los que se encuentran los profesionales” (citado en Contreras, 2018, p. 111). Por este motivo, la reflexión crítica sobre la práctica se convierte en un momento fundamental en la formación permanente del docente (Freire, 2004).

2. Estado de la cuestión: Formación docente en psicomotricidad en la etapa infantil

El concepto de psicomotricidad y su educación ha ido evolucionando a lo largo de los años desde visiones normativas y tradicionales hacia posturas más dinámicas (Berdila et al., 2019; Gamonales, 2016; Pescari y Popescu 2012; Rigal 2006; Rivas y Madrona 2003; Talaghir et al., 2019) para las que el desarrollo psicomotor está más relacionado con la dimensión afectiva, la vivencia y la experimentación. En la actualidad, la psicomotricidad educativa se basa en la psicología evolutiva y la pedagogía activa y pretende fomentar el desarrollo global en el niño (desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental) y facilitar sus relaciones con el mundo exterior otorgándole gran valor a su impulso en las etapas iniciales (Dumitru, 2018; Faria y Costa, 2016; Martínez-Moreno et al., 2020).

La psicomotricidad adquiere toda su significación cuando deja de ser considerada como una materia parcial y alejada de los programas educativos, se utiliza como una metodología psicoeducativa de desarrollo integral (Martínez, 2014), no excluye a ningún tipo de educador (Díaz y Sosa, 2016; Mendiara, 2008) y se sustenta a través de estrategias educativas en diferentes medios (Mendiara y Gil-Madrona, 2016; Pastor Pradillo, 2002). El niño adquiere el conocimiento del medio físico a través de la manipulación y la observación: “cuando los aprendizajes son vivenciales, es decir, activos o producidos a través de la acción y el movimiento, el aprendizaje será más significativo por llevar asociado una emoción” (Benítez et al., 2017, p. 94)

Desde esta perspectiva, la psicomotricidad no debe desligarse del aprendizaje significativo y experimental. Este tipo de aprendizaje facilita al alumno un uso funcional de lo aprendido a partir de su interiorización y le capacita para continuar aprendiendo por sí solo y de forma cooperativa (Cuesta et al., 2016; Martínez, 2014).

Las capacidades de mirar, tocar, comprobar y comunicar están en desarrollo y son las herramientas ideales para adquirir procesos mentales fundamentales; observar, identificar, clasificar, hacer hipótesis, experimentar y finalmente, comunicar. Estos procesos son la base del conocimiento científico y, por lo tanto, del aprendizaje significativo (Vila y Cardo, 2006, p. 17).

El docente de educación inicial debe poseer altos conocimientos sobre la práctica psicomotriz. Esto brindará al infante la capacidad de desarrollar en pleno todas sus facultades potenciando sus habilidades y favoreciendo sus debilidades.

La práctica del profesorado en educación infantil no puede ser improvisada; el uso adecuado y creativo de los espacios, los materiales y las metodologías docentes, es determinante, ya que la estimulación en la etapa de 0-6 años tiene gran incidencia en su desarrollo (Cedeño et al., 2019; Quiceno et al., 2017), estando comprobadas las graves consecuencias que puede acarrear una inadecuada práctica en este ámbito (Pons y Arufe-Giráldez, 2016).

El perfil del educador que trabaja la psicomotricidad en el aula debe ser la de un docente comprometido con el desarrollo integral de sus niños, capaz de observar, dirigir, y flexibilizar los procesos de aprendizaje. Un profesional que no se conforme con la contemplación del niño desde el punto de vista académico; sino comprometido con su desarrollo motor, emocional y sensorial (Fajardo, Solórzano, y Quiñonez, 2018). Un docente capaz de conducir su madurez, sin atropellarle en el camino; y para ello debe intervenir con una adecuada cualificación y actitud, a la que accede con una formación personal, teórica y práctica (Berruezo, 2000; Cró y Castro, 2016; De Costallat et al., 2020). Para Acouturier (2006),

No se ha de contentar con ser un observador o revelador de las diferencias que hay entre sus alumnos, sino que ha de ser un catalizador de su proceso de maduración psicológica, proceso que ha de comprender antes de integrarlo a su pedagogía y en su intervención cotidiana. (p. 141)

El perfil debe ser el de un profesional con formación práctica que le permita trabajar con su cuerpo y la elaboración de un proyecto integral (Mérida-Serrano et al., 2018; Sánchez-López et al., 2019), cuya aplicación esté orientada hacia el aprendizaje a través de la experiencia, de la manipulación de los objetos, y del aprendizaje sensorial.

Estos proyectos deben incluir prácticas y materiales que fomenten el acceso a los aprendizajes de una manera fluida, que estimulen a los estudiantes de una manera cognitiva y que mejoren la confianza en sí mismos, la autoestima, la capacidad de expresión y sus autocompetencias (Reyes et al., 2014).

Este trabajo muestra los resultados de un proyecto de Investigación en Acción realizado en un centro educativo para mejorar la formación continua de los profesionales de educación inicial, en el ámbito psicomotor. Se presentan los ciclos de implementación y la evaluación del proceso de formación. El objetivo general es describir y comprobar el impacto de un proceso de formación colaborativa docente, guiada por expertos, a partir de un diagnóstico de necesidades de los participantes. Y como objetivos específicos:

- Formar al profesorado en el abordaje y puesta en práctica de los circuitos psicomotrices
- Formar al profesorado en el área de psicomotricidad fina
- Mejorar los procedimientos de detección y derivación de los alumnos con dificultades motoras.
- Incorporar las mejoras y transformaciones, que responden las necesidades expresadas por los miembros de la institución, a nivel de aula y de centro.

3. Método

El proyecto que se presenta se inspira metodológicamente en el paradigma de la investigación en acción (Efron y Ravid, 2019; Kemmis et al., 2013; Morales, 2016) e incluye elementos de la investigación en acción participativa en la que se confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste el que selecciona los problemas de investigación.

Surge de las necesidades reales del centro y está relacionada con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores –como la dificultad para realizar planificaciones, derivaciones y sistematización de la información en el ámbito psicomotor– en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber (Elliot, 1990). En un proceso en el que el sujeto se transforma y transforma su entorno (Rojas et al., 2019).

El proceso contó con la participación de un investigador externo o asesor, que acompañó y formó al profesorado para lograr la transformación de las dinámicas del centro, ante los requerimientos de la gerencia. Se trata de una modalidad de la investigación-acción cuyo elemento fundamental reside en la colaboración y trabajo conjunto entre investigadores y educadores, sin excluir a otros miembros de la comunidad educativa. Comparte los principios de la investigación colaborativa (Sandín, 2003) en la que la reflexión en grupos sobre situaciones problemáticas para el centro educativo permitió identificar posibles soluciones (Fernández y Johnson, 2015).

Los profesores y un asesor psicopedagógico trabajaron en equipo compartiendo la responsabilidad tanto en el diseño como en la puesta en práctica de la investigación, concibiendo la asesoría como un proceso de acompañamiento orientado a perfeccionar las capacidades del educador, favoreciendo la formación de un sujeto reflexivo, crítico, autónomo y comprometido en los espacios de planificación y acción docente (Figuerola y Castro, 2019; Rojas et al., 2019). Contó también con la implicación y el compromiso de la gerencia de la institución. De esta forma, en el proceso participaron personas con formaciones, profesiones, responsabilidades y experiencias diversas, pero con un proyecto común.

“La I-A es vista como una indagación práctica realizada por un profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2013, p. 4). Por ese motivo, el proyecto se desarrolló siguiendo un modelo de espiral en ciclos sucesivos, entre los que se incluyeron como fases la planificación, la acción, la observación y la reflexión como base de la nueva actuación.

Participantes

La investigación parte de las necesidades reales de un centro ubicado en Valencia (Venezuela). Se trata de un centro privado, que atiende a casi 1.000 estudiantes de familias de clase media, en todas las etapas educativas.

El profesorado de educación inicial imparte su docencia en las aulas regulares y en la sala de psicomotricidad y colabora con profesores de educación física, para una población aproximada de cuarenta (40) niños por nivel. Respecto a su formación, son en su mayoría profesionales especialistas en educación inicial, profesionales del ámbito de la psicopedagogía y otros egresados de diversas formaciones. Los profesores del centro realizan trabajo administrativo y organizativo y tienen conocimientos básicos sobre psicomotricidad. La inestabilidad y las numerosas transformaciones curriculares ha tenido como consecuencia que los profesores del centro tengan ciertas dificultades para cumplir con requerimientos administrativos y pedagógicos establecidos por las políticas educativas.

Por este motivo, plantearon a la gerencia de su institución la necesidad de ampliar su formación en psicomotricidad fina y gruesa abordando esta desde una perspectiva más integral, implementado de una manera interdisciplinaria nuevos protocolos de diagnóstico psicomotor y los procesos de derivación de niños con alto riesgo motor.

En el plan de investigación participaron 2 profesores de educación física, que realizan su labor en la sala de psicomotricidad y 10 profesoras de educación inicial que imparten docencia en educación inicial en diferentes niveles del ciclo. Durante las sesiones de formación en psicomotricidad, estaba presente la figura de un investigador que hacía labores de asesoramiento psicopedagógico, coordinando las reuniones e impartiendo las sesiones de formación; en el resto de las sesiones han estado presentes gerentes de la institución y coordinadores de distintos servicios del centro.

El criterio de selección de los profesores que formaron parte del estudio fue intencional, en base sus responsabilidades en el área de psicomotricidad en la etapa de educación inicial, y su participación anónima y voluntaria. Se les informó de los procedimientos, se obtuvo su consentimiento y se garantizó que en todo momento se guardaría el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos.

Instrumentos

Para la recogida y análisis de datos se usaron diversas técnicas de recogida de datos: observación, análisis documental, escalas de estimación y entrevistas. A continuación, se detallan:

Análisis documental: se revisaron y analizaron el proyecto educativo de centro, los formatos administrativos utilizados en la sala de psicomotricidad y las planificaciones o programaciones didácticas realizadas por los docentes.

Entrevistas iniciales: se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada docente implicado en el proyecto al inicio de la formación para conocer sus necesidades, una entrevista fotográfica para conocer su percepción sobre la formación práctica y varias entrevistas a los gerentes de la institución educativa para conocer la situación de partida y su implicación en el cambio.

Escala de estimación (observadores): se diseñó una escala de estimación con 37 indicadores para evaluar las conductas presentadas por los docentes en pro de la psicomotricidad, tomando como referencia la propuesta de Llauradó Camps (2008). Se trata de una escala Likert (de 1 a 5) con 8 bloques: actitud corporal del psicomotricista, capacidad de escucha, disponibilidad, contención, utilización del espacio, del tiempo y del material, relación con los niños y ajustes del lenguaje. Para esta autora hay una serie de “actitudes” que deben definir la mediación de un psicomotricista “una intervención que debe ajustarse a la persona con la que interviene para poder acompañarla en su proceso de crecimiento y maduración psicológica” (p. 127). La autora tiene en cuenta en la intervención tanto los aspectos corporales, como otros

aspectos del funcionamiento (consciente e inconsciente) que pueden facilitar o interferir en su intervención con los niños. Para la construcción del instrumento se tomaron en consideración dichos aspectos, pero también se realizaron ciertas adaptaciones en los parámetros observables, teniendo en cuenta los contenidos abordados el periodo de formación, el espacio disponible y la población a atender.

Escala de estimación (expertos): se diseñó una escala de estimación *ad hoc* para que expertos en educación inicial analizaran las planificaciones realizadas por los docentes después de la formación. Cada experto asignó a cada una de ellas un valor de 1 a 5 en función del tipo de aprendizaje que promueven en los alumnos: aprendizaje significativo, aprendizaje experimental, creatividad, aprendizaje sensorial y nivel de desarrollo cognitivo.

Entrevistas finales: realizadas con el equipo multidisciplinario, los profesores y el coordinador general del centro. Se dejó constancia de estas, en actas.

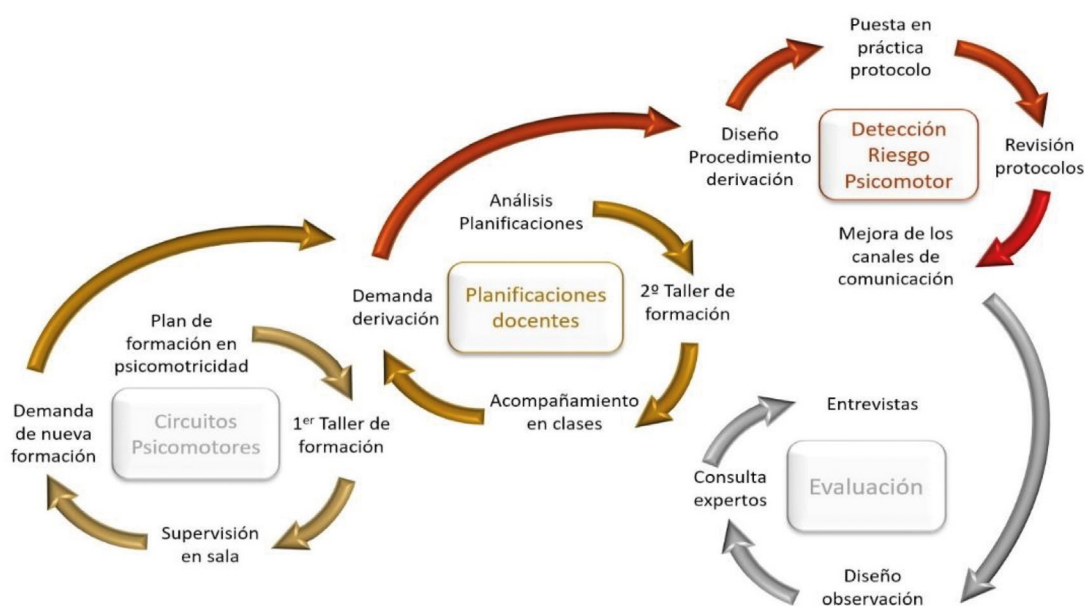
Para mejorar la confiabilidad de los instrumentos, se aplicaron procedimientos de control de la calidad de la observación en el primer ciclo, y de juicio de expertos en el segundo. En el primer ciclo, se calculó, para cada uno de los momentos de observación, un índice de acuerdo global, como medida de concordancia o acuerdo entre los observadores. Se eligió el estadístico de Kendall, como medida de acuerdo, por tratarse de variables ordinales y contar con más de tres evaluadores.

Para evaluar el segundo ciclo, se utilizó el procedimiento juicio de expertos. Este procedimiento es una práctica muy generalizada, que permitiría evidenciar que las planificaciones docentes podrían ser utilizadas con los propósitos para los cuales fueron diseñadas. Se seleccionó a los expertos teniendo en consideración su formación académica y experiencia profesional. Diez expertos brindan una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento (Hyrkas et al., citados en Escobar-Pérez y Cuervo Martínez, 2008). Por ese motivo, participaron 4 docentes de educación preescolar, 2 docentes de Educación Inicial, 2 especialistas en Educación Especial y 2 evaluadores con responsabilidades en gerencia educativa. Con una experiencia media de 5 años en sus diferentes profesiones.

Trabajo de campo

Se aborda, como se puede observar en la Figura 1, en una secuencia de cuatro fases: 1. Planificación del programa. 2. Acción (formación). 3. Observación y 4. Reflexión, intentando recoger el carácter cíclico dinámico e interactivo de sus fases.

Figura 1
Desarrollo en ciclos del proceso de I-A



El trabajo de campo se sintetiza en los siguientes ciclos que se describen a continuación:

a) Abordaje de los circuitos psicomotrices en la sala de psicomotricidad

Planificación: para acotar el problema se realizaron diversas entrevistas y visitas guiadas con gerentes del centro y el profesorado. Estas visitas permitieron al investigador conocer con detalle el personal y plantas físicas de las diferentes sedes del centro, prestando especial atención al personal y los recursos de la sala de psicomotricidad. Este primer contacto permitió conversar con ellos, conocer sus inquietudes, así como conocer su visión y sus necesidades. Las entrevistas y el análisis de la documentación permitieron realizar un diagnóstico inicial que puso de manifiesto que la sala de psicomotricidad, pese a contar con materiales adecuados, no se utilizaba de forma óptima. Se utilizaba con fines recreativos más que educativos. Los docentes manifestaron tener dificultades para realizar planificaciones que estimularan los procesos cognitivos y motrices en los niños, con una temporalización adecuada, y con diagnósticos individualizados previos diferenciados por nivel educativo. Se programaron también reuniones informativas con la gerencia de la institución. En estas sesiones se informó sobre el diagnóstico situacional en el área de psicomotricidad y se consensuaron las primeras medidas a abordar. En este informe se describió detalladamente el objetivo general del plan, los objetivos específicos y una primera propuesta de planificación. Además, se incorporó a este informe una justificación teórica de la misma, poniendo de manifiesto la discrepancia entre lo deseable en el área psicomotora y lo observado en el centro.

Actuación: se realizó un programa de formación para el profesorado sobre el establecimiento de circuitos psicomotrices en la etapa de educación inicial. En el programa de formación se abordaba tanto la formación teórica sobre el desarrollo de las conductas psicomotrices en los circuitos psicomotrices como la ejecución de estos. Durante 15 días, en 6 sesiones de formación, se combinaron actividades de diferentes tipos: debates, análisis de documentos, dinámicas de grupos, sesiones prácticas, lecturas, conversaciones y exposiciones. Y, por último, se realizaron periodos de evaluación al culminar cada taller. Los participantes realizaron una propuesta de planificación en la sala de psicomotricidad (una de ellas se llevó a cabo en la sala con todos los compañeros); y se realizaron exposiciones a través de mapas conceptuales para explicar los conocimientos adquiridos.

Observación: tras el periodo de formación, se realizó un acompañamiento a los profesores en la sala de psicomotricidad, para asistirlos en el periodo de adaptación al nuevo programa de psicomotricidad de la institución. El diseño de la observación incluía a 8 profesores del centro más la psicopedagoga, que fueron entrenados previamente en el protocolo de observación. Se emplearon 4 sesiones de 20 minutos de duración para cada docente. Se calculó la concordancia consensuada (Anguera, 1990) en todas las observaciones como mecanismo de control de la calidad de la observación realizada.

Reflexión: después de los periodos de acompañamiento los docentes realizaron una nueva demanda de formación a la gerencia. La formación inicial provocó en el profesorado una profunda insatisfacción con las prácticas pedagógicas realizadas. Una vez interiorizada la formación en circuitos psicomotrices y psicomotricidad general, las maestras fueron conscientes de la necesidad de enriquecer sus procesos de aprendizaje mediante la actualización de sus conocimientos en psicomotricidad fina.

b) Abordaje de la psicomotricidad fina en las aulas regulares

Planificación: en esta fase se efectúa una visita guiada a las aulas de educación inicial, conociendo de primera mano la población y el reparto y distribución de los docentes en las diferentes aulas. En un segundo encuentro, se realizaron entrevistas. Durante estas entrevistas se abordó el contenido de su trabajo en el centro y su satisfacción con la labor realizada. También se estudiaron las programaciones de aula regular y se apreció en ellas: una excesiva globalización de los contenidos; una descripción exclusivamente limitada a la explicación de los tiempos y los diversos espacios que se manejaban dentro del aula de educación inicial; ejecuciones en intervalos rutinarias; y la presencia de actividades de psicomotricidad fina carentes de fundamento en cuanto a la intencionalidad cognitiva y motriz a trabajar. Este análisis permitió diseñar un programa de formación adaptado a sus necesidades.

Actuación: se realizó un segundo período de formación para los docentes de aula regular en el que se combinaron debates, análisis de documentos, dinámicas de grupos, sesiones prácticas, lecturas, conversaciones y exposiciones en el que se abordó la psicomotricidad desde un enfoque significativo y experimental. También se pusieron en práctica actividades para el desarrollo de la psicomotricidad fina en

las aulas. Además, se diseñaron, bajo la supervisión de la psicopedagoga, nuevas planificaciones de aula. Como resultado de estos procesos de acompañamiento y a petición de los docentes se diseñaron formatos administrativos para la realización de diagnósticos psicomotores de sala y nivel, registros anecdóticos de las sesiones y formatos de observación psicomotriz.

Observación: se realizaron 12 sesiones de acompañamiento con los docentes y la coordinadora de educación inicial. En estas sesiones se revisaron las planificaciones diarias realizadas durante un periodo de un mes con la finalidad de comprobar si se reconocían en ellas los procesos cognitivos implícitos, así como la intencionalidad educativa de estas. También un grupo de expertos valoró las actividades. Para valorar, además, cómo se habían sentido durante el proceso de formación se realizaron entrevistas finales, guiadas por las fotografías tomadas durante el proceso de formación. El objetivo de este tipo de entrevista era dejar evidencia del proceso de relación interna con la práctica pedagógica a través de su experiencia, evocando las sensaciones y vivencias a través de las imágenes

Reflexión: los nuevos conocimientos adquiridos sobre el desarrollo evolutivo en el área de psicomotricidad hicieron que surgiera una nueva inquietud en el equipo docente. Desde ese momento, se consideró necesario detectar casos en los cuales no se alcanzaban las conductas psicomotoras básicas para la edad cronológica. De esta reflexión surgió la propuesta de crear un procedimiento de derivación al servicio de psicopedagogía y psicología.

c) Abordaje de la detección del alto riesgo motor

Planificación: las entrevistas con el profesorado y con el servicio de psicología pusieron de manifiesto el desconocimiento del protocolo de derivación y la carencia de herramientas para realizar un trabajo interdisciplinario. Se propuso la creación de nuevos formatos administrativos para mejorar los protocolos de derivación, se decide cómo se debe sistematizar esa información, quién debe recibir la derivación y finalmente quién debe atender a los niños que presentan alguna alteración motriz.

Actuación: se pone en práctica el nuevo protocolo para determinar qué niños deben recibir atención especializada. Se acuerda que tanto los docentes de aula como los docentes de educación física cumplimentarán, en caso de que sea necesario, los formatos administrativos de detección. Los casos sistematizados serán comunicados a la coordinación y tras un trabajo multidisciplinar se valorará su derivación. Se acuerda establecer reuniones entre los docentes, la psicopedagoga y la coordinación para la derivación al departamento de psicología. Se procederá posteriormente a una reunión, si fuese necesario, con el departamento de psicología y el servicio médico para la evaluación del niño y posterior derivación, si fuese necesario, al traumatólogo, fisiatra o fisioterapeuta.

Observación: después de iniciar el proceso de detección los participantes descubren dificultades en el procedimiento de derivación. Se puede apreciar en el análisis de las entrevistas que los nuevos formatos son utilizados, aunque de manera desigual: el primer docente utiliza tres de los cinco formatos establecidos; el segundo profesor cuatro de los cinco. Se evidencia, también, la utilización de estos para lograr una mejor organización del tiempo y se observa que ambos han internalizado los procesos de formación, al reconocer la importancia de la sistematización, y su capacidad de sugerir y reconocer cambios pertinentes en los instrumentos de recolección de datos, en base a las realidades del contexto. Coinciden en la necesidad de hacer algunas mejoras en los formatos, como incorporar los antecedentes de los alumnos en el caso de los formatos de diagnóstico psicomotor.

Reflexión: se debate sobre la necesidad de crear nuevos canales de comunicación entre las diversas coordinaciones. En ocasiones, los profesores han comunicado la necesidad de derivación, pero de manera informal, fuera de los protocolos establecidos. Ha mejorado el trabajo interdisciplinario, pero hay aspectos que necesitan de una mayor integración.

4. Resultados

Después de finalizar las sesiones de formación, los encuentros reflexivos y las entrevistas, a través de la observación participante y la colaboración de asesores externos, se intentó conocer de qué forma se habían producido los procesos de adhesión y apropiación al programa de formación en psicomotricidad, y de qué forma se habían desarrollado en los participantes las competencias y habilidades

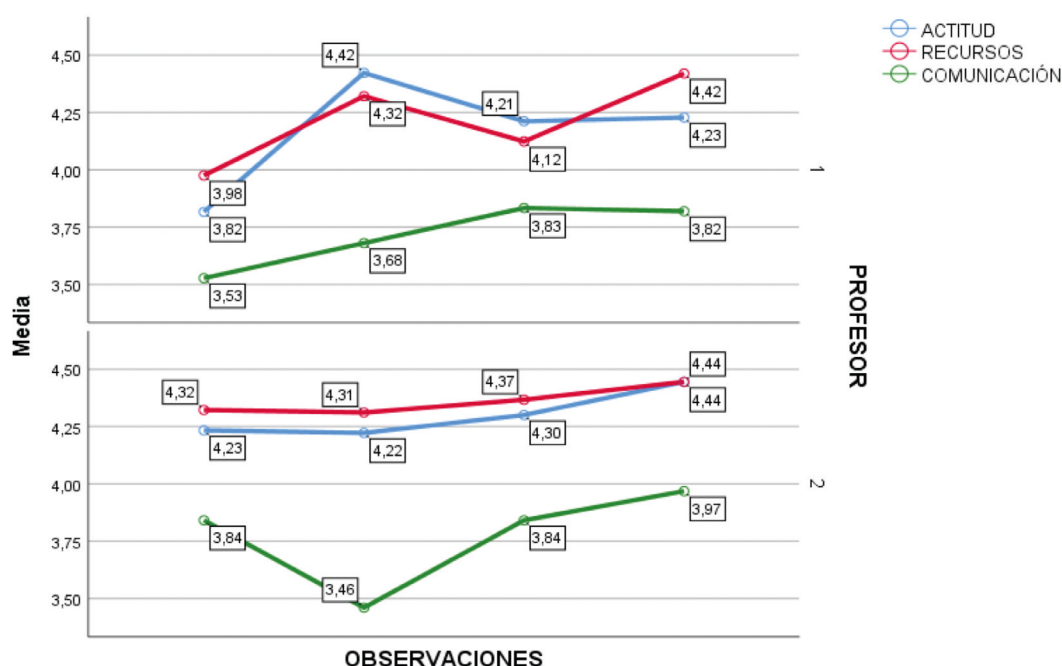
prácticas. Para ello, se consideraron tanto las percepciones de los docentes implicados en el proceso de investigación como la percepción de asesores expertos en educación inicial.

4.1. Resultados de la observación sobre la utilización de circuitos psicomotores en la sala de psicomotricidad

Se resumen las valoraciones realizadas en los cuatro periodos de observación. La Figura 2 muestra los indicadores incluidos en la escala de observación diseñada ad hoc. agrupados por motivos de espacio, en 3 bloques: actitud corporal del profesor, gestión de los recursos durante su actuación en la sala de psicomotricidad y capacidad de interacción. La figura resume las observaciones de los dos profesores.

Figura 2

Puntuaciones medias de los dos profesores en sus actuaciones en el aula



Puede comprobarse que la evolución ha sido positiva en los dos profesores, incrementándose a lo largo del tiempo las puntuaciones observadas en los tres indicadores. Hay que destacar que las puntuaciones más bajas se han obtenido en la capacidad comunicativa de los profesores (puntuaciones en un rango de 3,5-3,9) que debe mejorarse. En síntesis, se podría afirmar, que los docentes lograron organizar el espacio y el tiempo ajustándose al modelo de planificación establecido en las sesiones de formación. En cuanto la utilización de los materiales, los profesores se limitaron a utilizar siempre los mismos materiales, presentes en la sala, realizando circuitos psicomotrices poco variados. En relación con la actitud corporal, la comunicación en el circuito psicomotriz se ajustaba a los parámetros deseables, aunque es importante destacar que se consideró necesario reforzar el diálogo corporal, el tacto y la utilización del cuerpo como mediadores corporales. Los docentes manifestaron que lograron modificar su lenguaje y la forma de interactuar con los niños, sin embargo, podrían mejorarse algunos aspectos como el tono de la voz.

Los Cuadros 1 y 2 muestran el grado de acuerdo logrado entre los diferentes observadores. Se calculó el estadístico w de Kendall para cada una de las observaciones realizadas. El grado de acuerdo que comenzó siendo muy bajo (0,29) aumentó a lo largo de las observaciones, llegando a un nivel medio-alto, siendo al final del periodo (en las dos últimas observaciones) estadísticamente significativo.

Cuadro 1
Cálculo del grado de acuerdo en las observaciones realizadas al profesor 1

	1ª Observación	2ª Observación	3ª Observación	4ª Observación
N	9	8	9	9
W de Kendall	0,292	0,563	0,605	0,597
Chi cuadrado	5,250	9,000	10,889	10,750
Sig.	0,070	0,011*	0,004*	0,005*

Nota: * p < 0,05

Cuadro 2
Cálculo del grado de acuerdo en las observaciones realizadas al profesor 2

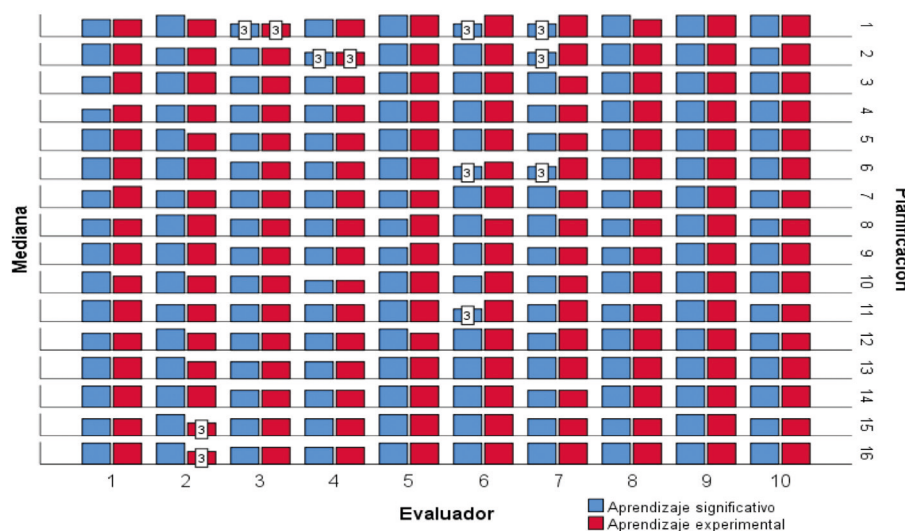
	1ª Observación	2ª Observación	3ª Observación	4ª Observación
N	8	9	9	9
W de Kendall	0,232	0,181	0,901	0,531
Chi cuadrado	3,714	3,257	16,222	9,556
Sig.	0,156	0,196	0,00*	0,008*

Nota: * p < 0,05

4.2. Resultados sobre abordaje de la psicomotricidad fina en el aula regular. Evaluación de las planificaciones del profesorado

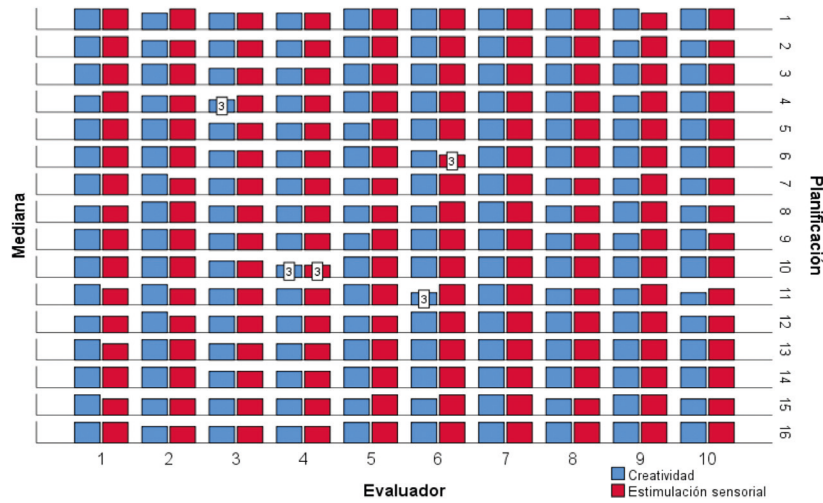
Las figuras 3 y 4 muestran las puntuaciones otorgadas por cada uno de los 10 expertos en educación inicial a las 16 planificaciones docentes realizadas.

Figura 3
Puntuaciones otorgadas por los expertos sobre el tipo de aprendizaje de las planificaciones docentes



La Figura 3 muestra las valoraciones realizadas por los expertos en educación sobre el tipo de aprendizaje que promueven las propuestas realizadas por los docentes, después de la formación. En una escala de 1 a 5 los expertos valoraron en qué nivel la actividad promovía aprendizajes experimentales y significativos. Las planificaciones obtienen en su gran mayoría una buena valoración (superior a 4). Con algunas excepciones destacadas en la Figura 1.

Figura 4
Puntuaciones otorgadas por los expertos sobre la estimulación sensorial y la creatividad de las planificaciones docentes



La Figura 4 muestra las valoraciones sobre el nivel de creatividad y estimulación sensorial de las propuestas realizadas por los profesores. Como en la figura anterior, las valoraciones son altas (puntuaciones superiores a 4) con algunas excepciones destacadas en la figura.

Se muestra a modo de ejemplo una de las planificaciones más valorada por los expertos, en ella se incluye una breve descripción de la actividad, los medios y recursos necesarios para desarrollarla y los objetivos intelectuales y motrices que se pretenden desarrollar junto con una evidencia fotográfica de su puesta en práctica en las aulas.

Figura 5
Ejemplo de planificación de aula (2 a 4 años)

Ficha 14		ACTIVIDAD: MINI CHEF Nombre: C. M. Edad cronológica destinada: 2 a 4 años
Materiales	Pan, jamón, queso, cubiertos, tablas y servilletas.	
Descripción de la actividad	Ejecutar una clase de mini chef, trabajando la elaboración de los emparedados.	
Consigna	"Vamos a realizar emparedados"	
Fase de experimentación	Que los niños asocien la actividad con el aprendizaje significativo, así como lograr que razonen como colocar los elementos y en qué orden para construir el emparedado.	
Factores sensitivos integrados a la actividad	<ul style="list-style-type: none"> Visual: objetos para el emparedado. Tacto: textura Gusto: sabor de los diversos elementos Olfato: aroma de los ingredientes. 	
Objetivos Motrices destinados a trabajar en la actividad	<ul style="list-style-type: none"> Noción espacial: arriba, abajo, dentro, fuera. Preferencia lateral. 	
Objetivos Intelectuales destinados a trabajar en la actividad	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de observación. Atención y concentración. Discriminación visual. Memoria. Razonamiento. Seguimiento de instrucciones. Seriación. Lenguaje expresivo oral. 	
EVIDENCIAS FOTOGRÁFICA		

Los análisis posteriores, realizados para comprobar el grado de acuerdo entre los expertos, muestran acuerdos de nivel medio. Respecto a las planificaciones los expertos estaban de acuerdo en que la actividad número 10 promovía el aprendizaje significativo ($K = 0,488$, sig. = 0.024), la actividad número 6 el aprendizaje experimental ($K = 0,68$ sig. = 0,00), la creatividad ($K = 0,68$ sig. = 0,00) y la estimulación sensorial ($K = 0,15$ sig. = 0,003); y la actividad 14 la estimulación cognitiva ($K = 0,68$ sig. = 0,00). En el resto, aunque las valoraciones son muy altas, no se ha logrado significación estadística en el acuerdo.

El valor de las planificaciones realizadas por los docentes después de la formación fue corroborado por la evaluación de los expertos. Según sus valoraciones es posible afirmar que los docentes lograron diseñar actividades con una planificación intencionada, discriminando cada proceso inmerso en las actividades, respetando las necesidades e intereses de los estudiantes en los diversos niveles de educación inicial. Los docentes ejecutaron actividades innovadoras, que implicaban el desenvolvimiento de todos los sentidos y la identificación de los aspectos cognitivos, motrices, y experimentales implícitos. Los expertos valoraron especialmente las imágenes y los aspectos integrados en cada ficha diseñada.

Los docentes manifestaron –en las entrevistas posteriores a la formación– haber experimentado diversas sensaciones y emociones realizando las actividades, tanto en la fase de psicomotricidad gruesa, como en la fase de psicomotricidad fina. Este tipo de experiencia les dio la posibilidad de entender, de una forma vivenciada, la importancia y relevancia de la experimentación:

Me puse en el lugar del niño, y aprendí a través de los sentidos, ya que ellos aprenden así en maternal. (Testimonio de una profesora participante)

La Figura 6 muestra imágenes de la experimentación de una de las docentes en un circuito en la etapa de formación:

Figura 6

Experiencia de circuito psicomotriz con estímulos sensoriales para llevarlos a cabo dentro del aula regular



4.3. Resultados sobre el abordaje de la detección del alto riesgo motor

Las evidencias empíricas de los logros de esta fase se recogen en las actas de las reuniones en las que han participado el equipo multidisciplinario, los profesores y el coordinador general del centro. En estas, se reflejan los acuerdos consensuados entre los profesionales implicados y la gerencia de la institución. Entre otros, se pueden mencionar los siguientes : diseñar y utilizar nuevos formatos de registro (Registro de referencia a especialista, Formatos de entrevista en sala de psicomotricidad, Formato de observación psicomotriz, y Registro de prueba diagnóstico por edad cronológica) ; realizar reuniones bimensuales para discutir los casos de niños de alto riesgo y tomar en cuenta la opinión de todas las partes en las medidas de atención a la diversidad; y establecer una nueva cadena de derivación (docentes, psicopedagoga, psicología); y si el especialista lo requiere participación del equipo médico (fisiatra - fisioterapeuta), intentado lograr una mayor transparencia en la trasmisión de la información.

5. Discusión

El análisis de las escalas de estimación, las entrevistas y la documentación del centro, así como la consulta a varias fuentes (profesores, gerentes y expertos) han permitido evidenciar cómo, generando un espacio de colaboración y trabajo interdisciplinario, docentes y profesionales de diferente formación han podido iniciar la transformación de la educación e intervención psicomotriz en un centro educativo.

La transformación en este caso se ha realizado a dos niveles, a nivel de aula y a nivel de centro. A nivel de aula, se ha puesto de manifiesto que los docentes: han ampliado su formación teórica y renovado su capacidad de dinamizar los espacios educativos, y diseñar programaciones que fomenten experiencias más creativas y significativas como las sugeridas por Urrego y Gomis (2019); mejorar sus aspectos relacionales con una comunicación más empática y menos directiva; y reducir sus prejuicios sobre la necesidad de poner en práctica una educación psicomotora orientada a estimular aprendizajes de tipo experimental y vivencial. Convirtiéndose el profesorado en un ente activo en la construcción de nuevos significados y conocimientos, en la misma línea de las investigaciones de Durán (2013) y Solano y otros (2013), donde se apuesta por estimular la vivencia y la experiencia en la formación de profesorado.

A nivel de centro, el profesorado ha realizado propuestas educativas que incorporan la prevención y la detección de trastornos que afecten a la actividad del niño, a su relación con el entorno, y a su desarrollo psicomotor, prestando especial atención a los aspectos afectivos y relacionales. El cambio en la práctica pedagógica ha mejorado los procesos de sistematización, y además les ha otorgado la capacidad de escuchar y acompañar, convirtiéndose en profesionales flexibles, que permiten la libre expresión de los niños (Bernaldo de Quirós, 2007).

La reflexión docente sobre la propia práctica ha sido uno de los pilares del proceso de investigación, convirtiéndose en una gran oportunidad para zanjar las tradicionales separaciones entre académicos y prácticos; teoría y realidad e investigadores y docentes (Rodríguez-Trujillo, 2016). El aprendizaje reflexivo ha permitido que los docentes hayan cuestionado su quehacer y este cuestionamiento es clave para su futuro desarrollo profesional (Contreras, 1994). El cambio ha sido más profundo que una mera aplicación de técnicas y ha supuesto un cambio en sus concepciones educativas, pudiendo generar, a más largo plazo, un proceso emancipatorio.

Después de realizar tareas de reflexión e indagación, requeridas por la formación, los docentes analizaron críticamente su práctica, identificaron problemas estructurales en el centro y cuestionaron su funcionamiento, realizando propuestas de mejora apropiadas a su realidad, en la misma línea que otras investigaciones (Blandez et al., 2006; Ciges, 2012; Pedraza-González y López-Pastor, 2015; Romera-Iruela, 2011).

El trabajo articulado entre docentes, el equipo de orientación del centro y otros departamentos del centro fue efectivo, y creemos que puede ser sostenible en el tiempo, suponiendo, a efectos prácticos, la concienciación entre los profesionales del centro de que la colaboración y la autonomía no son excluyentes.

No obstante, su progreso no está exento de dificultades. Su proyección a futuro dependerá de varios factores:

- En primer lugar, de la integración de los nuevos procedimientos dentro del marco del Proyecto Educativo Integral Comunitario de la institución. Este documento, de planificación pedagógica, deberá permitir que los docentes del centro articulen su autonomía, capacitándoles para la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo, en su realidad contextual, y en función de sus posibilidades.
- Además de este Proyecto, compartido por toda la comunidad escolar, es necesario contar con un equipo directivo capaz de liderar y corresponsabilizarse del fomento de una cultura que estimule la autonomía, la transformación y el cambio. Un equipo directivo a tiempo completo, preparado para trabajar específicamente en contextos vulnerables, algo que lamentablemente no sucede en la mayoría de los centros de América Latina (Romero, 2020).

A pesar de los beneficios del proyecto, queremos destacar que han existido numerosas limitaciones (tanto materiales como humanas) en este proceso de investigación relacionadas con el contexto sociopolítico del país. La implantación y el seguimiento de un proyecto de este tipo en un contexto de crisis política y económica ha sido un gran reto.

Referencias

- Anguera, M. T. (1990). La metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez (Eds), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 7-122). Universidad de Murcia.
- Acouturier, B. (2006). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Grao.

- Benítez, J. E. M., Yépez, M. M. M. y Bravo, N. A. O. (2017). Influencia del ambiente familiar y escolar en la práctica de la actividad física-deportiva en niños de 9 a 12 años. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 47, 76-88.
- Berdila, A., Talaghir, L. G., Iconomescu, T. M. y Rus, C. M. (2019). Values and interferences of psychomotricity in education. A study of the domain-specific literature. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 11, 22-42. <https://doi.org/10.18662/rrem/175>
- Bernaldo de Quirós, M. (2007). *Manual de psicomotricidad*. PIRÁMIDE.
- Berruezo, P. P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33.
- Blandez, J., González Maura, V., López Rodríguez, A. y Sierra Zamorano, M. A. (2006). La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 71-95.
- Cedeño, W. L. A., Mecías, L. A. C., y Alcívar, C. L. C. (2019). Elaboración y aplicación de la guía de estrategias didácticas "Leer me divierte". *Revista San Gregorio*, 29, 89-99.
- Ciges, A. S. (2012). La formación intercultural del profesorado: Estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132.
- Contreras, J. (1994). La investigación en la acción ¿qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Cró, M. y Castro Pinho, A. M. (2016). Resilience and psychomotricity: Inclusion strategies in preschool education. *Arena: Journal of Physical Activities*, 5, 90-109.
- Cuesta, C., Prieto Ayuso, A., Gómez Barreto, I. M., Ximena Barrera, M. y Gil Madrona, P. (2016). La contribución de los juegos cooperativos a la mejora psicomotriz en niños de educación infantil. *Paradigma*, 37(1), 99-134.
- De Costallat, D. M., Saint-Cast, A., Removille, C., Lázaro, A. L., Amor, V., Lapierre, A. M. y Zarza, M. (2020). *El saber de la psicomotricidad en primera persona: Entrevistas entre colegas*. Miño y Dávila.
- Díaz, R. D. y Sosa, A. Q. (2016). Percepción de los profesores sobre la importancia de la psicomotricidad en educación infantil. *Acción Motriz*, 17, 7-20.
- Dumitru, A. (2018). The stimulation of child psychomotricity by play and movement. *Euromentor Journal-Studies about Education*, 9(4), 84-104.
- Durán, S. M. (2013). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá-Colombia*. Universidad de Granada.
- Efron, S. E. y Ravid, R. (2019). *Action research in education: A practical guide*. Guilford Publications.
- Elliott, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008) Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fajardo, Z. I. E., Solórzano, J. A. M. y Quiñonez, M. (2018). La estimulación temprana en el desarrollo de las habilidades y capacidades de los niños y niñas de 6 a 7 años. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(15), 26-41.
- Faria, B. B. y Costa, C. R. B. (2016). Physical education and leisure activity: The role of playfulness in child development. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 9, 136-155.
- Fernández, M. B., y Johnson, M. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 14(3), 93-105. <https://doi.org/10.5027/Psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-626>
- Figuroa, A. P. y Castro, M. P. (2019). La planificación docente como dispositivo: Hacia un proceso reflexivo en torno a las prácticas de enseñanza. *Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 8, 28-42.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz y Tierra.
- Gamonales, J. M. (2016). La educación física en educación infantil. La motricidad en edades tempranas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.

- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Larruzea, G. (2012). *La autonomía de los centros de la Escuela Pública Vasca: análisis y propuestas en clave de servicio público y equidad*. Universidad del País Vasco.
- Latorre, A. (2013). *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Llauradó Camps, C. C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: Actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62, 123-154.
- Marcano, N. y Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*, 7(3), 293-307.
- Martínez, J. (2014). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en Psicomotricidad*. Universidad de Almería.
- Martínez-Moreno, A., Imbernón Giménez, S. y Díaz Suárez, A. (2020). El perfil psicomotor de los alumnos en educación infantil. *Sostenibilidad*, 12(6), 55-64. <https://doi.org/10.3390/su12062564>
- Mérida-Serrano, R., Olivares García, M. A. y Gonzales Alfaya, M. E. (2018). Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil. *Revista Retos*, 34, 329-336. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.64652>
- Mendiara, J. (2008). La psicomotricidad educativa: Un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 199-220.
- Mendiara, J. y Gil-Madrona, P. (2016). *Psicomotricidad educativa*. Wanceulen.
- Montánchez, M. L. (2016). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: Un estudio exploratorio. *REIRE*, 9(1), 106-112.
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory action research (par) cum action research (ar) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156-165. <https://doi.org/10.21890/ijres.01395>
- Pastor Pradillo, J. L. P. (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*. INDE.
- Pedraza-González, M. A. y López-Pastor, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(57), 1-16. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Pescari, T. A. y Popescu, T. L. (2012). The importance of preschool education of psychomotricity component to prevent the instrumental disorders. *Academica Science Journal*, 1, 25-30.
- Pons Rodríguez, R. y Arufe-Giráldez, V. (2016). Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de Educación Infantil. *Sportis*, 2(1), 125-146. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.1.1445>
- Quiceno, D. E. G., Penagos, L. B., Ramírez, L. G., Díaz, L. S., Gava, M. y Melendez, E. A. (2017). Estudio cuantitativo sobre las concepciones de ciencia, metodología y enseñanza para profesores en formación. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 144-161. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a13>
- Reyes, F., Guadrón, L. J. V. y Caldera, E. R. C. (2014). Estrategias creativas para promover el aprendizaje significativo en la práctica docente simulada. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 75, 55-74.
- Rivas, J. M. y Madrona, P. G. (2003). *La psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Wanceulen.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. INDE.
- Rodríguez-Trujillo, N. (2016). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 21-26.
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597-614. <https://doi.org/10.3989/redc.2011.4.836>
- Romero, C. (2020). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>

- Rojas, E. R. B., Baracaldo, A. L. P. y Gutiérrez, P. A. S. (2019). La imagen, una posibilidad en la enseñanza del lenguaje escrito. *Educación y Ciencia*, 22, 569-584.
- Rojas, H. L., Lara, V. L. y Meza, D. N. G. (2019). Investigación-acción una práctica para entender y transformar la educación. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 7(1), 23-36. <https://doi.org/10.32544/psicologia.v7i1.648>
- Sánchez-López, M., Ruiz-Hermosa, A., Redondo-Tébar, A., Visier-Alfonso, M. E., Jiménez-López, E., Martínez-Andrés, M. y Martínez-Vizcaíno, V. (2019). Study a cluster randomized controlled trial of the impact of classroom-based physical activity programs on children's adiposity, cognition and motor competence. *BMC Public Health*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6742-0>.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Solano, M. R. N., Cubero, L. N. y Pérez, C. R. (2013). Competencias emocionales y creativas a través del aprendizaje experiencial y el uso del drama en la formación del profesorado. En VVAA, *Actas de International Conference Reconceptualizing the Professional Identity of European Teacher* (pp. 659-675). Copiarite.
- Soler, J. V., Verdera, J. C. R. y López, M. M. (2016). La participación de las familias en el consejo escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45.
- Talaghir, G, Berdila, A, Iconomescu, T. M (2019). Study regarding psychomotor aspects approached by Romanian authors. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 2297-2304. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s6347>
- Urrego, L. M. G. y Gomis, A. V. G. (2019). Representaciones conceptuales de las/os maestras/os de infantil en torno a la organización espacial del aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 174-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11716>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. y Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Vila, B. y Cardo, C. (2006) *Material sensorial de (0 a 3 años). Manipulación y experimentación*. Grao.

Breve CV de las autoras

Carmen Cecilia Roz Faraco

Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá. En la actualidad, Profesora Contratada en la Universidad Antonio de Nebrija y en la UNIR, impartiendo docencia sobre atención temprana en el Grado en Educación Infantil. Psicopedagoga con más de 14 años de experiencia en asesoramiento educativo como docente especialista en aula integrada y atención temprana. Ha colaborado como Personal Técnico en la Coordinación de Educación Especial para instituciones del Ministerio de Educación de la República Bolivariana de Venezuela, y en la Secretaria de Educación del Estado de Carabobo. Cooperante en la Red Internacional de Educadores (R.I.E). Email: croz@nebrija.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0612-1992>

Isabel Pascual Gómez

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Alcalá. Coordinadora del Grupo de Investigación para el desarrollo Humano, la Igualdad y la Inclusión Social (D.E.I.S) cuyas líneas de investigación son la pobreza y exclusión social, el cambio educativo para la justicia social y la igualdad de género. Miembro del equipo investigador de la Cátedra de Investigación Isabel Muñoz Caravaca. Actualmente desarrolla su investigación en el marco del proyecto Percepción de la igualdad entre hombres y mujeres en la adolescencia en Castilla la Mancha. Email: isabel.pascualg@uah.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7648-3163>