

Dirección y liderazgo escolar en Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia

/

School Management and Leadership in *Aulas* *Ocupacionales* of the Region of Murcia

María Trinidad Cutanda-López*

María Begoña Alfageme-González**

*Universidad de Murcia. Facultad de Educación***.*

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.946>

Resumen

Esta contribución derivada de una tesis doctoral (Cutanda-López, 2019), aborda las funciones de gestión y liderazgo en un programa de reenganche escolar. Partiendo de un enfoque ecológico del riesgo escolar, se subraya la trascendencia de un liderazgo inclusivo y para la justicia social, como vía de transformación y mejora. Se posiciona en un Enfoque de Método Mixto - Diseño Anidado Convergente Multinivel de Método Dominante Cualitativo (DIACNIV)- con información derivada de entrevistas semi-estructuradas a equipos directivos de los programas analizados. Los resultados sitúan al ejercicio directivo ante la encrucijada de los planos *macro* (reformas de urgencia-homogeneizadas-insuficientes); *meso* (barreras estructurales y culturales) y *micro* (carencias en la formación docente y directiva), que hacen prevalecer funciones

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0246-9382> Contacto: lopez.cutanda@um.es

** ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4148-7620>. Contacto: alfageme@um.es

*** Campus Universitario de Espinardo, 12, 30100, Murcia.

de gestión vs liderazgo. Cabe concluir la necesidad y dificultad de avanzar hacia un proyecto sustentado en el compromiso moral y la responsabilidad colectiva, impulsado desde un liderazgo inclusivo.

Palabras clave: Educación inclusiva; inclusión social; justicia social; liderazgo; programas de educación.

Abstract

This contribution, derived from a doctoral thesis (Cutanda-López, 2019), addresses the roles of management and leadership in a school re-engagement programme. Taking an ecological approach to school risk as starting point, it highlights the importance of a leadership inclusive and for social justice as a way of transformation and improvement. It is based on a Mixed Method Approach - Multilevel Nested Convergent Multilevel Design of Qualitative Dominant Method (DIACNIV) - with information derived from semi-structured interviews with the administration staff involved in the programmes analysed. The results place administration at the crossroads of different levels which make management vs. leadership functions prevail: *macro* (emergency reforms - homogenised - insufficient), *meso* (structural and cultural barriers) and *micro* (deficiencies in teacher and management training). It is worth concluding that it is necessary and difficult to move towards a project based on moral commitment and collective responsibility, driven by inclusive leadership.

Key words: Inclusive education; social inclusion; social justice; leadership; educational programs.

1. Introducción

El enfoque ecológico del riesgo escolar (Cutanda-López, 2019), que interpela de forma interrelacionada y multidimensional a los planos *macro* (políticas), *meso* (centro escolar) y *micro* (aula), sustenta las coordenadas teóricas para analizar y comprender la difícil complementariedad entre gestión y liderazgo en el ejercicio mayoritario de la función directiva en los centros escolares a los que queda ligado el programa de reenganche escolar analizado: Aula Ocupacional (en adelante AO). Se bosqueja en un primer apartado la respuesta a nivel *macro* frente a la desigualdad y vulnerabilidad educativa considerando como elemento central la profesionalización de la función directiva. El foco del segundo apartado se sitúa en las dinámicas de dirección y liderazgo, y su despliegue y repercusiones en contextos vulnerables (niveles *meso* y *micro*).

1.1. **Desigualdad y vulnerabilidad educativa en las coordenadas sociopolíticas actuales**

El proyecto de educación universal amparado en el derecho y democratización de la educación en claves de justicia social, equidad, inclusión y lucha contra la desigualdad, pese a su recorrido y constatados avances continúa en la actualidad como meta a escala mundial (Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, 2024). Si nos centramos en el cuarto de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*), los resultados del Informe de Progreso distan de la hoja de ruta propuesta y advierten de las consecuencias de no afrontar la crisis de enseñanza existente (Naciones Unidas, 2023). Crisis que, para Moreno y Gortázar (2024) ha pasado a ser “de aprendizaje” en tanto que escolarización (más años) y aprendizaje (más competencias y conocimientos adquiridos) no van de la mano.

La suma complejidad que caracteriza hoy los contextos sociales y culturales contrasta con un sistema *escolar en cuyo ADN siguen la desigualdad, la segregación, y una meritocracia desprestigiada* (Moreno y Gortazar, 2024, p. 14) que afecta sobremanera a los colectivos más vulnerables. Existe, una profunda contradicción

entre el discurso teórico del sistema educativo y sus prácticas que no contribuye sino a *reproducir las asimetrías y la situación de desigualdad heredada de la sociedad* (Romero, 2018, p. 56).

La respuesta a persistentes problemáticas de fracaso, absentismo y abandono escolar por parte de las políticas educativas en España y en particular en la Región de Murcia ha sido, entre otras, la de considerar a determinados centros en situaciones más graves como de “actuación educativa preferente”¹. O, la regulación de no pocas medidas y programas de atención a la diversidad -entre ellos el AO-, revestidos de un lenguaje, sobre el papel inclusivo, pero en la práctica proclive a la creación de un pensamiento y prácticas excluyentes acordes con la perspectiva de *déficit* que a menudo las ha sostenido (González, Escudero y Cutanda, 2018). Una coyuntura que continúa en la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), que entra en vigor adoleciendo de nuevo, de la falta de consenso y corresponsabilidad necesaria frente a un sistema que no deja de perder estudiantes. También, con carencias en materia de profesionalización de la dirección escolar, elemento clave para hacer frente a tales situaciones. Entre otros por la falta de autonomía y las dificultades para el ejercicio del liderazgo consecuentes, que vienen afianzando una trayectoria excepcional en España respecto a Europa (López-Yañez y otros, 2024; OECD, 2019).

La alternancia y virajes coaligados con las políticas del momento en el modelo de dirección escolar español, viene siendo ampliamente documentado (Bolívar, 2019; Domingo, 2019; Llorent-Bedmar, Cobano-Delgado y Navarro-Granados, 2017). *Grosso modo*, podemos aludir a su transformación desde un modelo esencialmente burocrático y administrativo, a otro más democrático en el que la dirección pasa a ser elegida por la comunidad educativa. Pero, en la práctica, condicionado al respaldo del colectivo docente, lo que debilita la toma de decisiones con plena autonomía e independencia; funciona como un modelo corporativo supeditado a la cultura de individualismo y débil articulación de la escuela, especialmente acuciada en la etapa de educación secundaria. Quedan así limitadas las opciones de una verdadera

¹ Resolución de 13 mayo 2024 de la Dirección General de Atención a la Diversidad de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

profesionalización de la dirección escolar y el ejercicio del liderazgo necesario que conlleva, al quedar mermadas funciones como supervisión de la enseñanza en las aulas, colaboración y redes entre escuelas y administraciones e institucionales locales, y la toma de decisiones descentralizada.

En suma, la función directiva en España, continúa sometida al exceso de burocracia dejando en no pocas ocasiones el currículum y la enseñanza en un segundo plano (Miras y Longás, 2020; Valdés, 2022). El ejercicio de un liderazgo pedagógico, inclusivo y para la justicia social de cara a garantizar procesos óptimos de enseñanza y aprendizaje es así, tan crucial como complejo y todavía lejos de ser profundamente analizado, especialmente en escenarios vulnerables.

1.2. El papel del centro escolar y el liderazgo desplegado en contextos vulnerables

Más allá de un plano *macro*, el centro escolar (*meso*) es igualmente determinante en la respuesta educativa debida a la totalidad del alumnado y, por consiguiente, para hacer frente a situaciones de vulnerabilidad (Razeto-Pavez y García-Gracia, 2020). Al respecto, la función directiva en su doble labor de gestión (correcta disposición de elementos burocráticos y administrativos) y liderazgo (influencia distribuida para lograr metas comunes y compartidas) es crucial. Si bien, el auge del despertar del liderazgo escolar y su trascendencia progresiva ha ido acompañado de no pocas dificultades para su puesta en práctica (Améstica-Abarca, 2024; Flores y Bagwell, 2021; Leithwood, 2021; Miras y Longás, 2020; Thompson y Matkin, 2020).

Teniendo presente su gran complejidad, cabría entenderlo en un sentido ampliado como una ruptura imprescindible con su equiparación a la dirección, como sujeto único, haciendo referencia a la comunidad escolar. Hablaríamos de liderazgo inclusivo al considerar además su articulación en torno a valores, principios morales y éticos incuestionables para gestionar la diversidad y con clara vocación de desarrollar el sentido de una comunidad cohesionada y responsable (Valdés, 2022). Desde un planteamiento de justicia social el punto de mira se sitúa en comunidades democráticas como vía de transformación de culturas escolares que, frente a una organización escolar heredada y asimilacioncita sean capaces de afianzar la nueva

gramática y un liderazgo pedagógico con responsabilidad, autonomía y rendición de cuentas (Domingo, 2019; Leiva, Gairín y Guerra, 2019; Jiménez y García-Cano, 2018).

Se aborda el liderazgo en este último sentido desde un prisma dual: a) como proceso, que ha de ser lo más democrático, participativo y comunitario posible, y b) como contenido; sustentado en propuestas pedagógicas amparadas en un marco moral y ético que da cobertura a prácticas verdaderamente inclusivas, orientadas a facilitar un currículum y una enseñanza atenta a la diversidad de todo estudiante y teniendo como meta los mayores y más valiosos aprendizajes. En definitiva, un liderazgo que cobra pleno sentido ante situaciones de vulnerabilidad no siempre evidenciadas y que, pese a sus dificultades, ocupa un lugar central como motor para la transformación hacia escuelas verdaderamente democráticas.

Desde el marco señalado, podríamos hablar de grandes pautas o dimensiones configuradoras del liderazgo, aún teniendo presente que la competencia requerida para su ejercicio -tanto por directores, como equipos directivos en su conjunto- es siempre, de acuerdo con Valdés (2022), flexible y heterogénea. A modo orientativo, irían dirigidas a lograr (Day, 2017; Leiva, Gairín y Guerra, 2019; Jiménez y García-Cano, 2018): 1) un propósito moral; 2) el respeto a la diversidad, base de una comunidad democrática; 3) la transformación de situaciones y dinámicas escolares injustas; 4) la definición de la visión, valores y dirección desde la construcción de confianza; 5) la reestructuración de la organización escolar rediseñando roles y responsabilidades; 6) la visibilidad de su papel en la promoción de prácticas inclusivas; 7) el crecimiento de la comunidad educativa desde una cultura relacional y de colaboración entre sus actores; 8) la mejora en las condiciones y soluciones innovadoras (rediseño y enriquecimiento del currículum) para lograr procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos y 9) la revalorización del alumnado.

Una concepción compleja con una problematicidad no menor para su puesta en práctica. De una parte, debido a que el ejercicio del liderazgo no puede quedar al margen de los marcos político y escolar (planos *macro* y *meso*). Y, de otra, porque juega un papel esencial en las rupturas que se producen en la traslación de la normativa a la realidad diaria de los centros, no siempre escorada a favor de la

inclusión (plano *micro*). Se reclaman así avances tangibles hacia un modelo de profesionalización democrático para superar barreras estructurales y culturales en tres planos centrales: cultural; de la propia función directiva -inmersa en un exceso de trabajo administrativo-; y sociopolítico - en el marco de las prioridades neoliberales y de rendición de cuentas- (Bolívar, 2024; Domingo, 2019, Miras y Longás, 2020; Valdés, 2022).

Por lo que aquí respecta, adoptamos una perspectiva discursiva y proactiva en torno al liderazgo, entendiendo que en su noción y ejercicio se aúna la adjetivación inclusiva y para la justicia social. Uno sin en otro, consideramos, carecen de sentido pues es difícilmente comprensible un liderazgo inclusivo que no se ampare en valores y principios anclados en la justicia social - perdería el sentido social inherente a los contextos y situaciones de vulnerabilidad-. Como tampoco tiene cabida un liderazgo para la justicia social al margen de una perspectiva de inclusión escolar que apueste decididamente por la lucha contra la segregación de las minorías. Ambos constituyen el marco desde el que se analizan las funciones de dirección y liderazgo en el Aula Ocupacional de la Región de Murcia y la respuesta a su alumnado.

2. Metodología

2.1. *Diseño de Investigación y población*

La investigación se posicionó en el Método Mixto de Investigación. Específicamente, mediante un diseño anidado convergente multinivel de método dominante cualitativo -DIACNIV- (Creswell y Creswell, 2018): en una sola fase; guiada por el método cualitativo que permite ahondar en la comprensión del Aula Ocupacional tal y como es significada por sus participantes; y a través de la variante multinivel que aporta información en diferentes niveles (*macro, meso y micro*) o grupos de análisis para una comprensión más amplia del problema de estudio.

El conjunto de casos estudiados está representado por la totalidad de las siete Aulas Ocupacionales vigentes en la Región de Murcia en el curso escolar 2016-2017.

Atendiendo a su regulación formal², se constituye como una medida extraordinaria vinculada administrativamente en un centro escolar, aunque desarrollada fuera del mismo, generalmente en instalaciones del Ayuntamiento, con la finalidad de reducir el absentismo y el riesgo de abandono escolar temprano dotando al alumnado de las competencias personales, sociales y profesionales para favorecer: a) su continuidad en el sistema educativo, preferentemente vía Formación Profesional Básica y en particular en Programas Formativos Profesionales de modalidad adaptada; y b) su inserción socio-laboral e incorporación a la vida activa responsable y autónoma. Está destinada a alumnado de 15 años cuyo curso de referencia sea segundo o tercero de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), repetidores, sin condiciones de promoción y con expediente abierto de absentismo, priorizando, además, la incorporación de aquellos con desfase curricular significativo y comportamiento disruptivo. Curricularmente tiene una estructura modular -módulos asociados a unidades de competencia profesional; módulos generales de ámbitos de Ciencias Aplicadas y Sociolingüístico y módulos optativos; así como formación en Centros de Trabajo-. Dura un curso escolar, y cuenta con una ratio en un solo grupo de entre 8 y 12 estudiantes. No titula, aunque se certifican los módulos y ámbitos cursados y las unidades de competencia profesional acreditadas con carácter acumulable para su reconocimiento en estudios posteriores.

La muestra participante fue de siete miembros de los equipos directivos vinculados al total de las siete Aulas Ocupacionales analizadas, representando a toda la población estudiada (Tabla 1). Se seleccionaron atendiendo a dos criterios esenciales: mayor experiencia y, vínculo directo con el Aula Ocupacional por decisiones internas de los centros educativos.

² Resolución de 27 de julio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se dictan instrucciones para la adaptación, con carácter experimental en el curso 2016-2017, de las aulas ocupacionales existentes durante el curso 2015-2016

Tabla 1. *Participantes pertenecientes a equipos directivos del Aula Ocupacional (AO)*

Participantes	Descripción
EDI	Directora. Experiencia previa en AO
EDE	Jefe estudios. Amplia experiencia en AO
EDJ	Director. Amplia experiencia en AO
EDCH	Director. Sin experiencia en AO
EDM	Director. Sin experiencia en AO
EDOT	Jefa estudios y orientadora. Experiencia Previa en AO
EDA	Director. Experiencia previa en AO

Fuente: *Elaboración propia.*

2.2. *Procedimientos de análisis de datos e instrumentos*

La información fue recabada mediante entrevistas semiestructuradas. Se elaboró un guion previo teniendo presentes los aspectos prácticos, éticos y teóricos que fue validado por la directora de la Tesis. Se estructuró a través de cuatro grandes temas de interés: 1) roles y funciones de los profesionales ligados al Aula Ocupacional; 2) perfil del alumnado; 3) Criterios de adscripción, capacitación, labor e implicación con el Aula Ocupacional del profesorado; 4) Valoración y percepciones sobre el Aula. Fueron realizadas a lo largo de cuatro meses en 2017 y tuvieron una duración media aproximada de 50 minutos. Todas fueron grabadas excepto una y en su totalidad transcurrieron en un clima afable y de disposición y cordialidad.

La información se analizó mediante análisis de contenido cualitativo en base a un modelo holístico inductivo-deductivo en tres fases (Miles, Huberman y Saldaña, 2020): 1. *Pre-análisis* (elaboración del corpus documental; toma de decisiones- casos, técnicas y estrategia -; empleo de memos analíticas y definición de unidades de análisis -unidades temáticas de libre flujo-; 2. *Primer nivel de análisis: codificación abierta, establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación.* 3. *Segundo nivel de análisis: desarrollo de categorías.* Emergieron un total de once categorías en los tres planos analizados (macro, meso y micro). Respectivamente: diseño formal, justificación y mapa de distribución e implantación de las Aulas Ocupacionales; alumnado, profesorado, condiciones organizativas, núcleo pedagógico y valoración del programa; y aprendizajes logrados, *student engagement* y opciones del alumnado.

Se contó con el apoyo del software Atlas ti V8. Se salvaguardó siempre tanto el rigor ético como de investigación (calidad en el diseño, rigor interpretativo y legitimidad).

3. Resultados y discusión

Aunque los hallazgos alcanzados por la investigación en la que se circunscribe este trabajo fueron más amplios, se presentan, analizan y discuten aquellos que específicamente permiten respuesta al objetivo aquí perseguido: analizar el papel de los equipos directivos en las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia para dar respuesta a las necesidades y posibilitar el reenganche de su alumnado. Se ofrece en primer lugar una panorámica desde la perspectiva de los equipos directivos entrevistados sobre políticas educativas en materia de atención a la diversidad, en particular, la regulación e implementación del AO. En segundo lugar, se aborda el papel de la dirección escolar y las dificultades en el contexto analizado para coaligarse con los principios y valores de un liderazgo inclusivo y para la justicia social.

3.1. Políticas y programas de re-enganche: contradicciones, virajes y la urgencia de legislar.

Las declaraciones de los entrevistados sobre la emergencia y evolución del AO como alternativa escolar para jóvenes desenganchados y en situación de vulnerabilidad, aún a pequeña escala y en un contexto situado, revelan y vigorizan la fractura y contradicciones existentes entre el discurso teórico y político del sistema educativo, su plasmación legislativa y lo que acontece en la práctica, en la línea argumental de Domingo (2019) y Romero (2018).

Esta iniciativa, coincide en su formulación inicial con el tránsito y el reconocimiento de políticas de inclusión en nuestro país, y la ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años, a raíz de la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) de 1990. Una situación que genera cambios importantes a nivel organizativo -en particular con la creación de los Institutos de Educación Secundaria (IES)-, pero, sobre todo un fuerte choque cultural con el profesorado que ha de enfrentarse a la heterogeneidad y diversidad en las aulas, para lo que, se argumenta no tener respuesta.

El centro pasó a ser un IES ...se produce con el profesorado un choque absoluto, no sabe lo que está pasando. A partir de ahí, viene bastante alumnado de minoría étnica...y durante unos años, hay muchos problemas de convivencia (EDJ).

¿Por qué surgió el Aula Ocupacional? porque había un alumnado muy desfavorecido socialmente y que por tanto presentaba gran absentismo desde la educación primaria y un gran desfase curricular. Al no tener una respuesta individualizada general en una estructura ordinaria tendía a fracasar y, por tanto, a tener graves problemas de conducta... (EDJ)

Pese al amparo y justificación de planteamientos inclusivos, el AO, se concibe, regula e implementa en 2001 y únicamente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), como una medida de atención a la diversidad de carácter compensatorio en respuesta a la problemática de absentismo y riesgo de abandono escolar. Sin embargo su funcionamiento se revela como una vía de derivación a los márgenes, en un doble sentido: a) representa una respuesta alternativa para estudiantes que no tienen cabida en el aula ordinaria, etiquetados de “fracasados, disruptivos y problemáticos” e identificados en buena medida con el colectivo étnicamente minoritario y más vulnerable; b) Se lleva a cabo en contextos externos al IES, viéndose impregnada de un carácter eminentemente social y remedial más que escolar, siendo los ayuntamientos los mayormente implicados en su desarrollo y dictaminando sus principales líneas de actuación:

Sacarlos del entorno escolar es importante. Uno de los motivos que puede generar el absentismo es el rechazo hacia el contexto escolar habitual y lo que se hace es separarlos del entorno escolar propio del centro, al menos fuera de la coincidencia del régimen escolar (EDM).

El AO es como un recurso del Ayuntamiento (EDA)

Las AO no pueden ser una copia de una estructura ordinaria cambiándole el nombre, no pueden pretender que los mismos objetivos [...] incluso cuando atendemos a la diversidad, el objetivo fundamental es social (EDJ)

Frente a funciones de liderazgo interpelado, aflora en las justificaciones señaladas el planteamiento de *déficit*, o la salvaguarda del centro escolar al poner el foco los propios estudiantes y sus circunstancias como únicos responsables de su

trayectoria de fracasos. La prioridad, para algunos entrevistados, se sitúa sin ambages en amurallar el prestigio de los centros a lo que no contribuyen ni el AO ni sus estudiantes. Vuelve a relucir con ello, como aludían Moreno y Gortázar (2024), el rasgo idiosincrático de nuestro sistema educativo de responder a los designios de una meritocracia foco de desigualdades y desprestigiada pero prevalente. La labor directiva en el AO parece así escorarse a la gestión que se asume en aras a evitar la disrupción. Se consiente su condición de gueto fuera del IES y se contribuye a que sean desconocidas e invisibilizadas, tanto por su ambigüedad legislativa como por la estela de desprestigio que infieren a los centros a los que se vinculan.

...quienes son los equipos directivos en ese momento reivindican que la Administración solucione eso, porque pretende que el centro recupere un prestigio, dar una buena imagen en el entorno [...] se pensó que dado que cerca del IES hay un barrio donde la complejidad social es muy grande, el AO podría dar respuesta a un alumnado que en el centro ordinario no podía o no era capaz de integrarse (EDJ)

Otra cosa que llama la atención es el interés por dar a conocer el AO al Instituto, no es una buena publicidad para el alumnado que viene, se merece atraer la confianza de estos alumnos y ofrecerles por ejemplo un Bachillerato bilingüe de calidad, además de atender a la diversidad (EDE).

El recorrido del AO en la CARM al amparo del apoyo financiero de los fondos europeos prosigue durante un tiempo con el respaldo de la “Estrategia Educación y Formación 2020” y su reconocimiento en el I y II Plan Regional para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono escolar³, hasta la entrada en vigor de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Su escasa precisión legislativa y débil articulación, la hacen insostenible con la nueva norma y vuelve a quedar “en tierra de nadie”.

Las dificultades y oposición frente a la intención de la Administración de “incardinar el AO en el sistema ordinario” (EDA), se argumentan en múltiples planos: A) por falta de apoyos a nivel *macro*: “cuando te das cuenta de que no hay ningún apoyo por parte de las dos administraciones, que una está deseando quitarse el

³ Se pueden consultar en www.carm.es

muerto de encima, la local, y la otra no sabe muy bien que hacer... qué hago aquí de hermanita de la caridad” (EDE); B) Meso, por la rigidez de los centros escolares: “lo veo problemático, por el propio rechazo por el propio régimen... los centros, tal y como están configurados no dan respuesta a este tipo de alumnos, otra cosa es que tuviésemos una flexibilidad pues que pudieran salir, que hubiese una zona con taller..., no sé.” (EDJ); y C) Micro, por la oposición del colectivo docente: “El profesorado de la plantilla del IES se negaba en rotundo, incluso el profesorado a tiempo parcial al que se le ofreció dar clase manifestó su total rechazo...” (EDCH).

En suma, argumentos representativos de dificultades para caminar hacia planteamientos éticos e inclusivos, incluso, correr riesgo de contribuir a afianzar la “crisis” de una educación democrática (Moreno y Gortázar, 2024). Es ilustrativa la declaración de uno de los directores al concluir sobre el alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa:

Que no estén en el centro es fundamental, no porque no quieras tenerlos [...] su manera, general, de expresarse, situarse, comunicarse, relacionarse, es totalmente inadecuada. Se pueden ir intentando modificar, pero los logros son lentos yo creo que es un error empeñarse en que todo el mundo tiene que estar en las mismas paredes, no todo el mundo tiene que tener una respuesta [...] Hay características personales, de tipo psicológico y mental, que impiden que una persona pueda estar en un centro totalmente normalizado, y es mejor que se le permita una flexibilidad que aquí no pueden tener (EDJ).

La anterior cita, además de volver a poner sobre el tapete la rigidez del sistema escolar, refleja un planteamiento muy alejado de la Agenda 2030, cuyas consecuencias en el caso analizado se aúnan con los débiles resultados de progreso constatados por Naciones Unidas (2023): la negativa de los IES a liderar la implementación del AO junto a los nuevos condicionantes legislativos “de urgencia” para su adaptación a la LOMCE (2013), derivó en 2024 en su total desaparición (tanto de la realidad de los IES como de los anales públicos de la web del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Formación Profesional). Una cuestión que desde el amplio espectro de miras que corresponde, no visibiliza únicamente el devenir y problemática del AO; nos sitúa ante la difícil y compleja respuesta y “alternativas” reales que a su alumnado es otorgada.

3.2. Presión vs convicción o gestionar vs liderar; las deficiencias del modelo de dirección en las Aulas Ocupacionales.

Los directores escolares entrevistados canalizaron esfuerzos unánimemente en y para la puesta en marcha inicial del AO, pero mostraron clara oposición ante a los cambios en términos y condiciones de su nueva legislación en 2016. En particular: por la desvinculación de los ayuntamientos; el nuevo perfil del profesorado de educación secundaria obligatoria (antes de compensatoria); y las modificaciones del perfil del alumnado (con expediente abierto absentista y disruptivo). Tras negociar con el profesorado y “consentir”, con reticencias, la vinculación de los respectivos centros a las siete AO autorizadas, se destaca una función limitada a la gestión, circunscrita sustancialmente a la selección e inscripción del alumnado, y adscripción del profesorado. Su seguimiento y supervisión, una vez implementadas, recae de forma generalizada en los jefes de estudio, y se centra en la intervención ante cuestiones disciplinarias y situaciones más graves de absentismo.

Nosotros gestionamos todo el tema del profesorado (EDOT).

Una vez que empieza el Aula Ocupacional ya es cosa más del jefe de estudios, que es el que controla que el comportamiento esté siendo el adecuado [...] alguna entrevista con alguna familia, cuando hay problemas o hay que intervenir para una sanción o algo de esto (EDA).

La propuesta la hago yo, la llevo a la Inspección y a Atención a la Diversidad (EDM).

El Equipo Directivo inicia el proceso de tramitación administrativa, de validación, de conformidad y de propuesta [...] Seleccionar el alumnado susceptible [...] Después, demandar el profesorado correspondiente, insistir a la administración que por favor el profesorado se le advierta y sepa a qué viene. Y luego pues desde jefatura de estudios y desde el departamento de orientación, se intenta coordinar todas las medidas posibles (EDJ).

De vez en cuando tenemos alguna reunión fundamentalmente para informarme de cuál es la situación y si ha habido algún problema [...] yo no interfiere para nada en esa dinámica son ellos si a petición [...] por ejemplo si expulsan a un alumno viene aquí (EDE).

Como es un Instituto grande, se ha delegado por parte de la Orientadora al profesor de Servicios a la Comunidad todo lo relativo al AO (EDA)

Declaraciones como las mostradas, se alejan considerablemente del ideal de profesionalización democrático señalado por Bolívar (2024), afianzando un modelo burocrático sometido y mediado por las presiones tanto de la administración como del propio profesorado. La distancia declarada con el ejercicio de un liderazgo inclusivo y para la justicia social queda así evidenciada en referencia al decálogo de valores y principios antes señalado. Frente a un liderazgo capaz de potenciar planteamientos inclusivos para la transformación y la revalorización de situaciones injustas, prevalece la estigmatización aludida del alumnado, sus familias –“hablamos de personas que pertenecen a familias muy desfavorecidas... también que tienen mucho dinero, pero conseguido por medios no lícitos, entonces eso es una deformación... (EDJ)”, y la propia AO por parte de la comunidad escolar: “la ven como algo residual realmente (EDE); “Depende de cómo sea el tipo de familia, una normal lo verá como un horror (EDJ).

La ausencia de liderazgo pedagógico es igualmente tangible cuando de común acuerdo entre los colectivos implicados, se concibe y revaloriza el carácter y función social del AO como eje nuclear sobre el que pivotar:

Para muchos también es una forma de que sus hijos estén recogidos, saben que el educador social va a hacer un poquito de padre y madre [...] y eso les da una cierta seguridad. Saben que hay una cierta interpretación de la norma algo más flexible, que es un sitio donde pueden estar (EDJ)

Si no estuviese el educador social, yo no sé si habríamos podido mantener el aula porque tiene la virtualidad de conocer muy bien el barrio, a las familias, y tiene más ascendencia sobre ellas que nosotros... (EDJ)

Una cuestión que se evidencia también en las expectativas y resultados logrados por su alumnado. Son representativas declaraciones como: “De los doce pues si hemos salvado entre comillas seis, pues bueno no está mal (EDE); “Si a lo largo de estos años no hubiese habido AO estos críos estarían en la calle, estarían fumando porros, tirando del bolso, etc.”. (EDJ)

Finalmente, destacamos las dificultades para la mejora de las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos desde soluciones innovadoras, ligadas a una profesión docente en cuestión, pero que no interroga aquellas correspondientes a la propia profesionalización de la función directiva.

El perfil de este año no está preparado y no tiene las habilidades necesarias además de las puramente académicas para trabajar con este alumnado (EDJ).

Dificultades del profesorado muchas, depende del que venga... este año son buenos, pero aun así les está resultando muy complicado... (EDA)

Todo tiene que ser a la buena voluntad del profesorado, pues es complicado. Aunque te apoyen desde jefatura, tú quieres impulsar una nueva metodología, ¿qué haces? Tiene que formarse el profesor ¿cuándo?... (EDOT)

Puede ser frustrante para el profesor y el alumno. Ha habido cursos en los que han pasado hasta tres profesores...un sustituto del sustituto del sustituto (EDM).

Si el profesorado está acostumbrado a una cosa, bueno pues cambiar tan drásticamente, es que son mundos distintos... es complicado (EDE).

En definitiva, una situación que va en línea con lo argumentado desde el plano teórico y de investigación (Améstica-Abarca, 2024; Flores y Bagwell, 2021; Leithwood, 2021; Miras y Longás, 2020; Thompson y Matkin, 2020), pero que muestra un semblante más afilado que, como poco, contraviene las opciones para afianzar el anhelo despertar del liderazgo.

4. Reflexiones finales

El prisma de la complejidad y dificultad expuesto sobre la problemática abordada es poliédrico y se materializa a la luz de los resultados presentados y analizados en la ausencia de: implicación imprescindible desde todos los planos; políticas coordinadas y planificadas con sentido; viabilidad de integración escolar y social en un contexto institucional; carácter pedagógico de las intervenciones: o de una respuesta integral. Si bien, las carencias en materia de profesionalización de la función directiva entran también aquí en juego.

El modelo de dirección fuertemente escorado hacia la gestión y lo burocrático parece continuar con serias dificultades para soltar lastre y virar hacia planteamientos

más democráticos capaces de movilizar a una comunidad escolar que abrace la inclusión. En contextos de especial vulnerabilidad como el analizado, afloran *in extremis* carencias y dificultades en mayor medida, pero no en exclusiva. La atención a las problemáticas de absentismo, abandono, fracaso o desenganche, no puede sostenerse en una respuesta paralela a la ordinaria con múltiples programas y medidas que, a modo de bifurcaciones y trampantojos, ofrecen soluciones parciales y remediales cuyos resultados, no es infrecuente que sitúen finalmente a sus estudiantes a la deriva del farallón.

El liderazgo en los términos argumentados cobra pleno sentido ante situaciones de vulnerabilidad no siempre evidenciadas y ha de ocupar un lugar central como verdadero motor para la transformación. Parafraseando a Bolívar (2024) “ha de marcar la diferencia”. Pero el aludido despertar del liderazgo requiere de plena concienciación con la mejora de los aprendizajes, lo que conlleva superar la percepción de que ésta es una cuestión docente. Más aún, significa trasgredir la asunción de que, en casos extremos, en los que conjugan vulnerabilidad con expedientes de disrupción y absentismo, la respuesta extrapola lo pedagógico para atribuirse a lo social, por el contrario, y haciéndonos de nuevo eco del planteamiento de Bolívar, el triunvirato liderazgo, formación y profesionalización de la función directiva, es crucial para movilizar responsabilidades, visiones compartidas y quebrar la resistencia cultural y estructural para otorgar la respuesta debida que por derecho corresponde al alumnado en riesgo de exclusión social y educativa. La responsabilidad a todos los niveles notablemente documentada y reivindicada debe coaligarse en tal sentido, sin diatribas.

Limitaciones

Estudio limitado a un contexto y un programa de re-enganche escolar particular: Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia.

Financiación

Proyecto de Investigación I+D+i. Abandono Temprano de la educación y la formación: procesos, trayectorias y políticas en clave territorial. PID2022-139833OB-I00

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias Bibliográficas

- Améstica-Abarca, J. M. (2024). Liderazgo escolar inclusivo: estado del arte sobre un concepto ambiguo. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 8(1), 167-189.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2024). Una demanda de una identidad profesional de la dirección escolar en España: desarrollo y obstáculos. *Avances En Supervisión Educativa*, (42), 1-27. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.897>
- Creswell, J.W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, Quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications, Inc.
- Cutanda-López, M. T. (2019). *La implicación del alumnado absentista y en riesgo de abandono en su propio aprendizaje y el papel de la formación, el compromiso y el trabajo en el aula de los docentes. El caso de las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia*. Tesis doctoral Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/69785>
- Day, C. (2017). School Leadership as an influence in the teacher quality. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 139-157.
- Domingo, J. (2019). Reseña del libro Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa-RMIE*, 24(82), 897-911.
- Flores, C. y Bagwell, J. (2021). *Social Justice Leadership as Inclusion: Promoting Inclusive Practices to Ensure Equity for All*. Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1318516.pdf>

- González, M. T., Escudero, J. M. y Cutanda, M. T. (2018). El lenguaje como creación de pensamiento y prácticas excluyentes en educación. En F. J. Murillo (Coord.). (2018) *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. (pp. 462-465). Madrid: RILME. <http://hdl.handle.net/10486/682943>
- Jiménez, A. y García-Cano, M. (2018). Liderazgo inclusivo: pieza clave para crear universidades excelentes. En M. J. León Guerrero y T. Sola Martínez (2028). *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 201-208). Editorial Universidad de Granada.
- Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences*, 11(8), 377-426; <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Leiva, M. V., Gairín, J. y Guerra, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300>
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 541-564. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04>
- López-Yañez, J.; Sánchez-Moreno, M.; Camarero-Figuerola, M. y Renta-Davids, A. I. (2024). Identidad profesional como líder. Autopercepción de directores y directoras escolares. *Avances en Supervisión Educativa*, (42), 1-19. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.919>
- Miles, M. B., Huberman, A.M. y Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis. A Methos Sourcebook (4ª Ed.)*. United States of America: Sage Publications.
- Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 (2024). *Examen Nacional Voluntario 2024 sobre la implementación de la Agenda 2030. Un país comprometido con los derechos humanos y el bienestar colectivo*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Madrid. <https://www.dsca.gob.es/es>
- Miras, J. y Longás, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 287-305. doi: 10.21703/rexe.20201941miras16

- Moreno, J. M. y Gortazar, L. (2024). *Educación universal. Por qué el proyecto más exitoso de la historia genera malestar y nuevas desigualdades*. Penguin - Random House Grupo Editorial.
- Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta*. Naciones Unidas.
- OECD (2019). *TALIS 2018. Results (Volume I). Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Razeto-Pavez, A. C. y García-Gracia, M. (2020). Hacia un plan local de prevención y atención del absentismo escolar en América Latina. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-16. <http://doi.org/10.15359/ree.24-3.28>
- Romero, J. C. (2018). El absentismo escolar en contextos de vulnerabilidad social. Una reflexión antropológica. *Forum Sociológico*, 32, 1-10. <https://doi.org/10.4000/sociologico.2044>
- Thompson, H. y Matkin, G. (2020). The evolution of inclusive leadership studies: a literature review. *Journal of Leadership Education*, 19(3), 15-31. <https://doi.org/10.12806/V19/I3/R2>
- Valdés, R. A. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.371.9>