

# 2



## DESAFÍOS A LA IGUALDAD EN EL SIGLO XXI: DIFICULTADES Y RETOS DEL MODELO DE ESCUELA COMPRENSIVA

*Challenges of equality in the 21<sup>st</sup> Century: Problems and defiances in the comprehensive school model*

Rubén García Pedraza \*

### RESUMEN

El principio de la igualdad en educación presenta nuevos desafíos en el siglo XXI a consecuencia del impacto de la aparición de los dos nuevos fenómenos de la globalización y el postmodernismo, que ponen a prueba la igualdad de oportunidades en educación, objetivo inicial de la escuela comprensiva. El nuevo contexto del neoliberalismo y del relativismo ha supuesto el cuestionamiento de las metanarrativas existentes en la Modernidad, y ha derivado en la aparición de nuevos retos al modelo de escuela comprensiva en el que se ha encarnado en España el principio de igualdad en educación desde 1970 en sus dos conceptos, débil y fuerte, de equidad social.

**PALABRAS CLAVE:** Globalización, Postmodernismo, Igualdad Social, Escuela Comprensiva.

---

\* Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España).

## **ABSTRACT**

The principle of equality in education presents new defiance in the XXI century, by the impact of the globalization and the postmodernism, which put in risk the equality of opportunities in educación, the main objective of the original model of comprehensive school. The new context of neoliberalism and relativism put in doubt the existing metanarratives in the Modernity, and has developed new challenges to the model of comprehensive school, model that has embodied in Spain the principle of equality in education in their two concepts, weak and strong, of social equality.

**KEY WORDS:** Globalization, Postmodernism, Social Equality, Comprehensive School.

\*\*\*\*\*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los sistemas educativos están afrontando profundos cambios globales, las transformaciones socioeconómicas y científico-tecnológicas generan nuevas condiciones, discursos y procesos, que desafían las estructuras tradicionales, incluida la enseñanza, para cuya adaptación acomoda sus principios más esenciales, entre ellos el de igualdad de oportunidades en educación, un objetivo básico en el modelo de escuela comprensiva. Principio histórico y modelo de escuela que España asume desde la Ley General de Educación de 1970, por lo que junto los desafíos a la igualdad de oportunidades se investiga los problemas y retos que por este motivo manifiesta la escuela comprensiva española.

Para este fin primero se detallará brevemente el origen y evolución de este modelo de escuela, seguido el marco escolar de nuestra época, atendiendo a la globalización y el postmodernismo, los dos movimientos de mayor impacto en el siglo XXI, (RAVENTÓS y GARCÍA RUIZ, 2012: 13); y después la definición del concepto de igualdad en educación, y el modo en que se expresa en la escuela comprensiva. Acto seguido se hace el análisis de los actuales desafíos al principio de igualdad, y los problemas y retos que genera en la escuela comprensiva de nuestro país.

## **2. EL CONTEXTO ESCOLAR DEL SIGLO XXI**

La escuela comprensiva aparece por primera vez en los países nórdicos en el primer tercio del siglo XX democratizando el acceso a la educación secundaria, teniendo por antecedente la *middle school* de los partidos liberales nórdicos de finales del siglo XIX y

principios del XX, modelo que en su momento ya significó un importante progreso hacia la igualdad en este tramo escolar frente la meritocracia de las *grammar school*.

La socialdemocracia nórdica emprende el camino a la escuela comprensiva incluyendo en la educación básica el primer nivel de educación secundaria, para lo que reduce los años de escolarización en la *middle school*, Uno de los países pioneros será Noruega cuando en 1920 reduce la *middle school* a dos años estableciendo una escuela comprensiva de 7 años (WIBORG, 2009); y Suecia en 1927 crea la doble conexión entre escuela comprensiva y *middle school*:

*“The so-called ‘double attachment’. The school system should, on the one side, consist of a six-year comprehensive school and be followed by a four-year middle school (mostly in small towns) and, on the other side, a four-year comprehensive school and be followed by a five-year middle school (mostly in the cities).”* (WIBORG, 2010: 7).

En el Reino Unido el *Spens Rerpot* de 1938 recomienda junto: *grammar schools, technical schools, modern schools*; el mantenimiento de escuelas multilaterales en zonas de difícil acceso o nuevas áreas urbanas, representando el primer modelo de escuela comprensiva británica, defendida por este motivo por Brian Simons, autor de referencia en el movimiento de la escuela comprensiva anglosajona (PRING y WALFORD, 1997: 13-14).

En Alemana en el periodo de entreguerras aparece el movimiento de *Einheitsschule*, término a menudo traducido como “escuela única”, pero cuya traducción al francés y al castellano fue polémica, por cuanto el mismo Lorenzo Luzuriaga afirmaba que “la expresión “escuela única” es una versión de la defectuosa interpretación francesa de la palabra alemana *Einheitsschule*” (RUIZ BERRIO, 1976: 55). Hoy en día académicos alemanes equiparan *Einheitsschule* a *comprehensive school*, lo que explica porque la escuela de la República Democrática de Alemania hasta 1989 fue comprensiva: “the Soviet occupational zone witnessed a complete restructuring of the education system with the development of an eight-year comprehensive school (*Einheitsschule*)” (KOTTHOFF, 2011: 31).

En la segunda postguerra mundial se profundiza en el principio de comprensividad, proceso liderado por Suecia, cuya neutralidad en la guerra permite una economía intacta y en crecimiento durante la postguerra, lo que favorece la construcción del Estado del Bienestar, y en lo educativo en 1950 inicia la experimentación de la escuela comprensiva de 9 años, implantada a nivel nacional en 1962, (WIBORG, 2009, 2010; WIKANDER, 2010). En el Reino Unido la implantación nacional de la escuela comprensiva será en 1965 estableciendo seis tipos de *comprehensive school* entre las que eligen las *Local Educative Authorities* (PRING y WALFORD, 1997; DEAN, 1998: 81-83; LIMON, 2007: 347; GARCÍA RUIZ, 2000). Y en España la escuela comprensiva se implanta por primera vez

en la Ley General de Educación de 1970, que amplía la educación básica y obligatoria a 14 años, de modo que los primeros cursos elementales de enseñanza media estipulados en la anterior Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, en la Ley General de Educación se convierten en el tercer ciclo de educación básica, donde:

*“Para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo.”* (Ley General de Educación, artículo 15b)

La escuela comprensiva se expandirá desde la segunda postguerra mundial hasta la crisis del petróleo, la época dorada del Estado del Bienestar, que entre sus principios defiende la igualdad social, en lo que coincide plenamente con uno de los objetivos de la escuela comprensiva (PUELLES BENÍTEZ, 2004). En España aunque en 1970 aún permanece la dictadura, en la Transición se aprueba la Constitución, de 1978 que establece un Estado social, y las posteriores reformas educativas profundizan en la comprensividad.

Sin embargo el actual contexto del siglo XXI es muy diferente. Frente al Estado-nación y los valores universales de la Modernidad, desde finales del siglo XX aparecen la globalización y la postmodernidad. Raventós y Prats definen globalización como “proceso de convergencia a escala mundial en lo económico y financiero”, apoyado por el avance tecnológico, y tiende sus brazos a otros terrenos, entre ellos el cultural donde se ubica la educación (RAVENTÓS y PRATS, 2012: 23). Este proceso implica nuevos modelos de gobernanza supeditados a estructuras supranacionales, por lo que algunos autores se preguntan sobre la posible desaparición del Estado-nación (DALE, 2000: 87; citado por GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2012). En educación una de las primeras estructuras supranacionales será la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO, fundada en 1942; destacando sobre todo hoy en día la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, fundada en 1948, entidad responsable desde el año 2000 de la publicación de las evaluaciones educativas internacionales elaborada por el *Programme for International Student Assessment*, PISA. Siendo una institución que desarrolla su actividad desde planteamientos neoliberales (GARCÍA RUIZ, 2011: 11-26),

La globalización revelará connotaciones del neoliberalismo (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2012: 61); por cuanto hay una tendencia global a la liberalización del sector educativo, a través de la aplicación de la ley de la oferta y la demanda, transformando la educación en un quasi-mercado (MIRON, 1996). El neoliberalismo facilita el ejercicio de la libertad de creación de centros, apoya la escuela privada y la libertad de elección de centros por familias y alumnos, la cultura de la evaluación y la rendición de cuentas (CARR y HARTNETT, 1996). Suecia implementará los correctivos neoliberales a la escuela comprensiva, de descentralización y *marketization*,

desde el gobierno conservador de 1976, lo que lleva al *boom* de la escuela privada (WIKANDER, 2010).

Junto a la globalización, el otro fenómeno de nuestra época es el postmodernismo, que revaloriza a Nietzsche y el relativismo, manifiesto en la crítica a las metanarrativas modernas. Un autor central es Foucault, quien desarrolla el escepticismo epistemológico, subjetivismo ético, desconfianza manifiesta en la razón, y la sospecha del rol de la ideología (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2012: 3). El relativismo postmoderno influirá en educación de la siguiente manera:

*“En una sociedad relativizada, en que gracias a los procesos tecnológicos-informativos todo es cambiante, no habrá lugar para las grandes verdades, por lo que una formación en función de principios (valores, creencias, trascendencias...etc) no será objeto escolar, y en todo caso dependerá de la esfera privada —de la privacidad— y vital de los individuos. Sólo será válido lo que tenga un sentido funcional e inmediato. Tanto importará Picasso como un comic, un graffiti como un poema de Machado” (COLOM CAÑELLAS, 1997: 7-17)*

En una sociedad postmoderna la formación en función de principios universales no será objeto escolar. La globalización y el postmodernismo implican desafíos al principio de igualdad y nuevos problemas y retos a la escuela comprensiva.

### **3. EL CONCEPTO DE IGUALDAD EN EDUCACIÓN Y LA ESCUELA COMPRENSIVA**

Las definiciones del concepto de igualdad en educación se clasifican en débil y fuerte. Los conceptos débiles se orientan a sistemas de becas y ayudas en igualdad de oportunidades para quienes lleguen a unos mismos estándares educativos, o igualdad de trato para quienes tengan un mismo Cociente Intelectual. El concepto fuerte se desarrolla en los años sesenta, y se orienta a que todos los alumnos independientemente de su clase social logren un mismo rendimiento educativo (GARCÍA RUIZ, 2001: 2).

La escuela comprensiva desarrolla el concepto fuerte de igualdad, creando garantías para que todos los alumnos alcancen unos mismos resultados. Husén señala que cuando en Suecia se debatía en 1950 la prolongación de la educación básica a 9 años, un argumento era que aumentaba las posibilidades de que todos los alumnos lograsen los mismos resultados al término de la educación básica (HUSÉN, 1988).

En España desde la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990, la educación básica se prolonga desde la Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria, y al igual que Suecia, Finlandia, y Reino Unido, la selección educativa se retarda a los 16 años. A diferencia de la escuela diversificada, donde la selección es temprana, prueba de ello Alemania. En Berlín o Estados de influencia berlinesa donde la Orientierungsstufe se engloba en la escuela primaria, la selección se produce a los 12 años,

en el resto de Estados donde la Orientierungsstufe se cursa en la escuela secundaria, sea: Gymnasium, Realschule, Hauptschule; la selección es a los 10 años (SCHULTE, 2005). En Alemania la actual escuela comprensiva, Gesamtschule, es minoritaria (KOTTHOFF, 2011).

La escuela comprensiva española además incorpora sistemas de becas y ayudas para la compensación de desigualdades socioeconómicas, y nuevos modelos de agrupamientos flexibles en programas de atención a la diversidad, que permiten agrupamientos homogéneos según nivel de competencias, dentro o fuera del aula, según necesidades educativas.

Los tipos de igualdad en educación se clasificarían del siguiente modo, igualdad de: acceso, tratamiento, resultados escolares, participación social (GRISAY, 1984; citado por ZANCAJO, CASTEJÓN y FERRER, 2012: 42-43). El modelo fuerte de igualdad en educación de la escuela comprensiva desarrollaría todos los tipos de igualdad.

Una vez expuestos los modelos de igualdad, se pasa al concepto de escuela comprensiva, que se define por una forma de organización escolar donde el primer nivel de educación secundaria es continuación de la educación general o básica, teniendo entre sus objetivos la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad. El modelo original se caracterizaría del siguiente modo, según Ferrandis Torres (1988: 10-11):

- Proporciona una enseñanza integral, incluyendo humanidades, ciencia, tecnología, durante el primer ciclo de secundaria.
- Retrasa lo más posible la selección educativa.
- Programa de estudios común a todos los alumnos dando prioridad a los conocimientos generales.
- Se trata de una escuela de barrio o comunidad local.
- Practica la coeducación y los agrupamientos heterogéneos.
- Se elimina cualquier tipo de discriminación salvo en determinados modelos de discriminación positiva en colectivos desfavorecidos.
- Convivencia entre escuela pública y privada.

La mayoría de las características señaladas por Ferrandis Torres permanecen. Otras han sido reformadas: los agrupamientos heterogéneos ya no son estrictos por cuanto se admiten agrupamientos flexibles, y que la escuela comprensiva sea de barrio o comunidad local ha sido reformado desde presupuestos neoliberales. La escuela de barrio o local hace referencia a que inicialmente la asignación de plaza escolar era según proximidad geográfica: todos los alumnos de una misma zona se escolarizaban en la misma escuela, salvo alumnos cuyas familias que optasen por escuelas privadas. Después de las reformas neoliberales se introduce la libertad de elección de centro, entre los criterios de admisión a

cualquier escuela cabe la proximidad geográfica, pero no es exclusivo (BASH y COULBY, 1989).

Hoy en día, después de los correctivos neoliberales las definiciones más actuales centran el interés en la atención a la diversidad, de modo que la escuela comprensiva es aquella donde todos los alumnos, de todo tipo de habilidades, son atendidos en la misma escuela, aunque dentro de la escuela halla diferentes vías:

*“Comprehensive schools, where students of all abilities attend the same school, although there is typically some tracking within schools. Other systems (e.g. Germany) channel students at an early age into different types of schools based on academic ability.”* (MANNING y PISCHKE, 2006).

De hecho en la reforma escolar española de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, adaptando la escuela comprensiva heredada de la Ley General de Educación de 1970, al contexto democrático e internacional, el punto neurálgico fue la atención a la diversidad, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria, tramo escolar de 12 a 14 años de edad (MARCHESI y MARTÍN, 1998; CARABAÑA, 2000)

Una vez explicadas las principales características de nuestra época, y definidos los conceptos de igualdad en educación y escuela comprensiva, llega el momento del análisis de los principales desafíos de la igualdad en el siglo XXI, de los que dependen los problemas y retos de la escuela comprensiva española.

#### **4. DESAFIOS A LA IGUALDAD EN EL SIGLO XXI**

Los desafíos a la igualdad en el siglo XXI, en la era de la globalización y el postmodernismo, ponen a prueba el objetivo inicial de la escuela comprensiva: la igualdad de oportunidades en educación secundaria retardando la selección educativa dentro del respeto a la diversidad. En el actual panorama español este objetivo hoy se encuentra bajo déficits, detectándose diferencias de rendimiento escolar por factores socioeconómicos. El informe español sobre los resultados PISA del año 2012 revela como en España el 15,8% de las diferencias en los resultados se atribuye a diferencias socioeconómicas. Un porcentaje superior al de la media de los países de la OCDE en torno al 14,6% (MECD, 2013: 232). Desigualdades en la distribución del rendimiento escolar que demuestran la existencia de factores educativos que desafían a la igualdad.

Entre los factores que desafían la igualdad se encuentran: los modelos neoliberales de descentralización y liberalización del sector educativo, carencia de soluciones efectivas a los problemas derivados de la diversidad cultural, el modo que en España se aplica el Proceso Bolonia, y desigualdades derivadas de una educación centrada en competencias.

#### **4.1. Los desafíos de la descentralización y liberalización del sector educativo**

El neoliberalismo es un modelo social, político, y económico, que prioriza el libre mercado, lo que en educación ha devenido en un quasi-mercado, a través de la descentralización y liberalización del sector educativo (MIRON, 1996). Presentando ambas medidas serios desafíos a la igualdad.

La descentralización se justifica en la reducción de la burocracia estatal, democratización de las instituciones, y aumento de las libertades y la autonomía. En España ha tenido lugar desde la Transición, cediendo el Estado competencias a las Comunidades Autónomas, dentro de un contexto de conflicto entre Estado versus reivindicaciones nacionalistas periféricas, por lo que para determinados ámbitos políticos la descentralización ha sido parte del proceso de democratización.

Sin embargo la descentralización hoy en día es motivo de desigualdades educativas entre regiones. Habiendo disparidad en la distribución por Comunidades Autónomas de alumnos que no se gradúan en Educación Secundaria Obligatoria: frente al 10% de Asturias, el 60% de Baleares. En el informe PISA 2012 sobre distribución de competencias básicas por comunidades, entre las de mayor nivel de rendimiento se encuentra Castilla y León, que sin embargo tiene una tasa de fracaso escolar del 20%, superior a Asturias (PUELLES BENÍTEZ, 2012: 9).

En La Rioja en 2009 el fracaso escolar era del 28,1%, y en el País Vasco de 12,6%, y sin embargo en la Prueba General de Diagnóstico de 2010, el puntaje obtenido por La Rioja es de 524, País Vasco 513. Teniendo La Rioja en esta prueba mejores resultados, sin embargo tiene más fracaso escolar administrativo que el País Vasco (CARABAÑA, 2012: 160).

Martínez García señala que hay dos Españas en lo educativo: una formada por Andalucía, Canarias, Ceuta, Melilla, Baleares, con una tasas de fracaso escolar en PISA muy elevada, del 18%; y el resto de España con una menor tasa de fracaso escolar en torno al 10% con un margen de oscilación en torno al  $\pm 2\%$  (MARTÍNEZ GARCÍA, 2012: 83).

En el Informe Español sobre los resultados españoles en PISA en el año 2012, señala que Andalucía, Murcia, Extremadura, son territorios significativamente por debajo de la media nacional en matemáticas. Murcia y Extremadura en lectura. Islas Baleares, Murcia y Extremadura en ciencias (MECD, 2013). Estos datos manifiestan que la descentralización no garantiza la igualdad de resultados, el lugar de residencia genera desigualdad educativa, una variable dependiente de factores económicos: en todas las competencias evaluadas por el informe PISA en el año 2012 Extremadura es la que presenta un rendimiento más bajo. Y en 2012 Extremadura fue la Comunidad Autónoma de

menor renta per capita (EUROPA PRESS, 5 de marzo del 2014)

Junto a la descentralización, otro eje neoliberal es la liberalización del sector educativo, lo que genera nuevos desafíos a la igualdad por cuanto la libertad de elección de centro supone la vuelta a la meritocracia, nuevos modelos de segregación según clase social, y nuevos modelos de exclusión en escuelas que tengan elevadas tasas de alumnos inmigrantes.

La vuelta a la meritocracia se explica porque en plenas condiciones de libertad de elección de centro por familias y alumnos, las escuelas de mayor prestigio social, o que demuestran mejores resultados, cuando el número de solicitudes de admisión sea superior a las plazas disponibles, los centros en base a sus propios criterios seleccionan los alumnos, prevaleciendo los méritos académicos, volviéndose de nuevo a la meritocracia (BASH y COULBY, 1989).

Los nuevos modelos de segregación según clase social, se debe al modo en que el neoliberalismo incentiva la libertad de creación de centros, y apoya la escuela privada, sin guardar suficiente equilibrio con la escuela pública, recreándose modelos de segregación asociados a estereotipos entre escuela privada de clases sociales medias y/o altas versus escuela pública de clases bajas. En el caso de España:

*“Frente la gran diversidad de alumnado de los centros públicos, los privados concertados recogen, mayoritariamente, alumnado procedente de capas sociales medias, medias altas, y altas.”* (PRATS, 2005: 209).

Motivo por el cual Cortés Salido señala que:

*“Parece prioritario afrontar una política que garantice la equidad en la admisión de los alumnos en los centros de la red escolar pública (incluyendo especialmente a los centros concertados), minimizando en la medida de lo posible el efecto de la segregación residencial sobre la segregación social en la escuela.”* (CORTES SALIDO, 2007: 6)

En relación a la exclusión de alumnos inmigrantes, la libertad de elección de centro puede generar dinámicas de marginación, cuando, ateniéndose a este derecho, una razón en la elección de escuela por familias nativas es la escolarización de sus hijos en escuelas, públicas o privadas, donde la tasa de alumnos inmigrantes sea baja o nula. En España “La “huida” de las familias autóctonas de los centros, en los que el peso del alumnado inmigrante crece, está constatada estadísticamente” (PRATS, 2005, 2012). Las razones por las que una familia nativa no escolariza a su hijo en una escuela donde halla alumnos inmigrantes son diversas, una de ellas la atribución social de que los resultados en estas escuelas son inferiores.

La escuela comprensiva debe garantizar la igualdad de resultados

independientemente del origen cultural. El problema es que la escuela comprensiva española todavía no ha alcanzado este nivel de garantías a la igualdad. El origen cultural y procedencia del alumno sigue condicionando los resultados escolares. Citando al Informe Español de PISA 2012:

*“Los alumnos nativos logran mejores resultados que los alumnos inmigrantes (en matemáticas 492 frente a 439, una diferencia de 53 puntos), aunque esta ventaja se debe en gran parte al entorno social, económico y cultural más favorecedor del alumnado de origen en España. Es decir, esta diferencia se reduciría a 36 puntos si se descontara el efecto del nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes, diferencia igual a la encontrada en el año 2003.”* (MECD, 2013: 233)

El Informe Español revela en primer lugar que la escuela comprensiva no garantiza los mismos resultados a todos los alumnos según su procedencia, los alumnos nativos tienen significativamente mejores resultados que los inmigrantes poniendo por caso el rendimiento en matemáticas; pero al mismo tiempo se reconoce que depende del nivel socioeconómico.

#### **4.2. El desafío de la diversidad cultural**

El problema de las garantías de igualdad independientemente del origen del alumnado no sólo guarda relación con el modo en que se aplique la libertad de elección de centro, afecta al modo en que se entienda la diversidad cultural, un desafío para la escuela comprensiva, porque en su origen, haciendo efectivo el ideal de una cultura común e igual a todos los alumnos independientemente de la clase social o escuela, pública o privada, urbana o rural, la escuela comprensiva desde el primer tercio del siglo XX garantiza unas mismas condiciones de acceso a la cultura a todos los alumnos a través de la educación.

Pero en el momento que los flujos migratorios postcoloniales generan nuevos fenómenos de diversidad cultural, hay contradicción entre el ideal de una cultura común e igual para todos los alumnos, ideal de la Ley General de Educación de 1970, frente la diversidad cultural de la globalización y la postmodernidad. Situación donde se dan tres alternativas: a) asimilación, que los alumnos de las culturas minoritarias asimilen la cultura dominante, b) multiculturalismo, respeto a las culturas minoritarias dentro del aula, que sin una adecuada política de integración social lleva igualmente a guetos escolares, c) interculturalismo, dialogo y la interacción entre culturas (PUELLES BENÍTEZ, 2006: 72-74). Dentro de estas tres alternativas las más difundidas son la educación multicultural e intercultural, que la UNESCO define de la siguiente forma:

*“La educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales.”* (UNESCO, 2006: 18)

Las directrices de la UNESCO (2006) promueven la educación intercultural, por cuanto es más ambiciosa, siendo implementada en España en el artículo 2.1.G de la Ley Orgánica de Educación de 2006, vigente en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013, entre los fines de la enseñanza incluye la interculturalidad. Aunque el informe PISA del 2012, revela claramente que en España el origen y la cultura del alumnado sigue siendo motivo de desigualdad de rendimiento escolar.

De otro lado el interculturalismo precisa de una teoría precisa, y una legislación clara, dado que es un elemento que admite el relativismo cultural, lo que entronca con los postulados postmodernos. Precisa de una teoría precisa porque:

*“Cultural relativity (the empirical observation that cultures have different norms and values) is not the same as cultural relativism (the normative judgement that such differences must simply be accepted.” (EVANOFF, 2006: 434)*

En el momento que las diferencias culturales no son simplemente aceptadas, y se aboga por la relatividad y no el relativismo, es necesaria la negociación de normas para la convivencia entre culturas (EVANOFF, 2006: 435). Una negociación que en la escuela española está supeditada a nuestra legislación, lo que lleva a una paradoja: cuando antepone nuestra legislación, fiel reflejo de nuestras convicciones sociales y culturales, frente otras culturas, la relación cultural es asimétrica.

Los desafíos a la igualdad del interculturalismo provienen porque si deviene en relativismo cultural, la aceptación acrítica de las diferencias corre el riesgo de aceptación de cualquier cultura aunque contravenga nuestro consenso social sobre nuestros derechos y libertades fundamentales, incluido el derecho a la igualdad, lo que puede llevar a una contradicción entre interculturalismo e igualdad. La solución es una relatividad cultural basada en la negociación de normas entre culturas, pero en tal caso las relaciones culturales son asimétricas, la negociación cultural en el aula no se da en plenas condiciones de igualdad, es dentro de los límites de la cultura oficial, recogida en la legislación.

#### **4.3. Los desafíos del proceso Bolonia**

La creación de un mundo global lleva intrínsecamente aparejado la supeditación del Estado-nación a políticas supranacionales, patente es el modo que España se subordina al Proceso Bolonia, iniciado en la Declaración de Bolonia de 1999 para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, “con un objetivo bien marcado: (...) organizar su educación terciaria de acuerdo con unos principios comunes y generales acordados a nivel europeo” (SALABURU, 2011: 15). Habiendo posibilidad que las próximas reformas en educación secundaria se orientarán a su armonización con las directrices del EEES (PUELLES BENÍTEZ, 2004: 436).

Numerosos autores han destacado el sustrato neoliberal del Proceso Bolonia, y el modo que se aplica a España supone un desafío a la igualdad para los alumnos que habiendo terminado con éxito la educación secundaria superior se encuentran con que el nivel socioeconómico puede ser un hándicap para la continuación de estudios universitarios. En el caso de la universidad española se han reducido las becas universitarias y aumentado los préstamos-renta para estudiantes, desarrollados en el Informe Bricall del año 2000 (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2008: 9). Si en la clasificación sobre conceptos de igualdad, débil y fuerte (GARCÍA RUIZ, 2001), el sistema de becas era un modelo de igualdad débil, en el modo de aplicarse el Proceso Bolonia a España se debilita aún más este concepto débil de igualdad.

De otro lado, un aspecto crucial en el Proceso Bolonia es su modelo de conocimiento, dentro del paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, donde se inserta hoy en día el discurso de las competencias, para la adecuación del alumno a la sociedad del conocimiento. Modelo que en el Proceso Bolonia el concepto de learning cede cada vez más espacio al concepto de training, tendencia que se intensifica desde la Declaración de Graz del 2003 (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2008: 11). Lo que supone una ruptura frente la concepción de la educación basada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación profesor-alumno. Ahora la educación entrena en competencias, cambio paradigmático que tendrá repercusiones en los demás niveles educativos. Cuando la educación se limita al entrenamiento desaparece la noción humanista de educación moral, o la formación general del enciclopedismo ilustrado. El entrenamiento transforma la formación en simple instrucción y repetición mecánica de ejercicios escolares, pero sin que medie reflexión. Un modelo que desafía a la igualdad por cuanto los alumnos de baja competencia quedan excluidos de los procesos de selección sociales y laborales. Lo que genera nuevos sistemas de meritocracia, elemento central en la crítica al discurso de las competencias.

#### **4.4. El desafío de las competencias y el modelo de conocimiento postmoderno**

Uno de los aspectos donde la educación secundaria está siendo reformada en coherencia al EEES es en la aplicación de sus directrices pedagógicas, dentro del discurso las competencias. Donde entronca con los postulados postmodernos, centrados en que el alumno se adapte a una sociedad relativista en permanente cambio social y tecnológico.

El concepto de competencia vendrá inicialmente de la mano de la psicología, donde se traspasa al ámbito empresarial (GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009: 101). En el contexto de la educación primero se desarrolla en formación profesional, denotando capacidad para una tarea determinada, exportándose después a la educación general donde significa capacidad o potencial, lo importante no son los conocimientos per se sino el modo de utilizarlos (EURYDICE, 2002: 13). El discurso que subyace a las competencias abandona conceptos de intuición, comprensión, reflexión o sabiduría y opta por los de

habilidad, resultado, información, técnica, flexibilidad (GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009: 103). Lo que entronca claramente con el modelo de conocimiento postmoderno donde lo que prima es el conocimiento que “tenga un sentido funcional e inmediato” (COLOM CAÑELLAS, 1997: 7-17)

El principal problema del modelo educativo centrado en competencias, tal como desarrolla el paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, es que puede degenerar en una educación altamente tecnológica, pero sin contenido, una educación vacía. Y en términos de igualdad en educación, uno de los desafíos que presenta este tipo de educación basada en competencias, es que la educación en las competencias en las actuales sociedades globales y postmodernas, tampoco garantiza la igualdad de oportunidades.

Husén, ya manifestaba que en la obra de Daniel Bell, *Coming of post-industrial society*, se percibe un aumento de la meritocracia, ahora lo que prima es el conocimiento del cual depende el poder, el conocimiento es poder (HUSÉN, 1988: 129). Esta transformación no es otra cosa que el abandono del conocimiento tradicional por otro tipo de conocimiento: aplicado, utilitario, el conocimiento como dominio, control, en lugar del conocimiento clásico basado en la virtud de la sabiduría, o el conocimiento enciclopédico de la Ilustración. El rechazo al conocimiento humanista, sabiduría, o ilustrado, enciclopédico, no es otra cosa que el sentimiento postmoderno de rechazo a la Modernidad, y ruptura radical frente las tradiciones e instituciones modernas.

Este tipo de discursos donde han impactado de lleno es en el actual paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, incrementado las desigualdades, aumentando la brecha social entre trabajadores cualificados y no cualificados (GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009: 66-67); luego aumenta la desigualdad por cuanto se se crean divisiones entre quienes son “ricos en conocimiento” frente los que son “pobres en conocimiento”, las diferencias escolares se convierten en sociales, siendo un elemental diferenciador el haber recibido una educación adecuada, lo que Castells denomina agujeros negros en el capitalismo informativo (GARCÍA GARRIDO y GARCÍA RUIZ, 2005: 62). En el marco del neoliberalismo donde hay desigualdades entre escuelas públicas y privadas, rurales o urbanas, de entornos desfavorecidos o para las élites sociales, la selección educativa se transforma en un mecanismo de selección social.

Las desigualdades que genera el discurso de las competencias en la era digital recuerdan a los estudios que vinculaban desigualdades educativas a las desigualdades socioeconómicas, como el informe Coleman de 1966, los estudios de Bordieu sobre el capital cultural (1979, 1997, 2000), o la investigación de los códigos lingüísticos de Bernstein, (1970). Si en los estudios de Coleman, Bordieu, Bernstein, se pone de manifiesto como el nivel socioeconómico y el origen de los alumnos influye en el rendimiento educativo, hoy en día el nivel de competencia tecnológica de un alumno depende también

del tipo de ambiente socio-familiar. En el trabajo de Francesc Pedro para la OCDE, *Connected minds* (OECD, 2012), se menciona que en estos momentos hay desigualdades en relación a las competencias tecnológicas. De un lado se encontraría el grupo de alumnos que por razones socioeconómicas no tiene acceso a internet, de otro lado los alumnos que teniendo acceso a internet no tienen las suficientes habilidades para manejarlo, ambos grupos se encontrarían en desventaja frente los alumnos que tienen acceso a internet y disponen de las habilidades necesarias para utilizarlo (OECD, 2012: 60). Que un alumno tenga acceso a internet ya depende del nivel socioeconómico, y en caso de tener acceso, el grado de socialización en la familia o grupos de iguales en el uso de las nuevas tecnologías es una diferencia de entrada.

El discurso de las competencias que hoy en día está impactando en todos los sistemas escolares lleva a un nuevo modelo de conocimiento que entronca con los nuevos parámetros de conocimiento postmoderno, pero generan nuevos modelos de desigualdad. Esto se percibe claramente en los modelos de evaluación escolar y en la forma en que, a pesar de los discursos de género de la postmodernidad, todavía hoy persisten diferencias de género en las competencias.

En relación a la evaluación, el abandono del conocimiento moderno lleva a un relativismo académico y a la relativización del valor de las disciplinas, que en España ya está afectando al rendimiento educativo, visible en el modo que el artículo 28 de la Ley Orgánica de Educación de 2006, no modificado en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013, permite la promoción de alumnos con dos materias suspensas. Lo que a su vez supone un desafío para la igualdad: un alumno que logre el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, GESO, con dos materias suspensas, académicamente no está en igualdad de condiciones de superación con éxito la educación secundaria superior, en comparación a otro alumno que haya obtenido el GESO con buenas calificaciones. Frente a la laxitud en la evaluación sería más adecuada la suficiente dotación de recursos a los centros para una atención a la diversidad de calidad que haga efectiva la igualdad de resultados

Y en relación a las desigualdades de género por competencias, si bien hoy en día se han hecho importantes progresos en este sentido, el Informe Español de PISA 2012, constata que si bien las diferencias entre alumnos y alumnas no son significativas, se observan diferencias, las alumnas tienen mejores resultados en lectura, 503 frente 474 de los alumnos, y los alumnos mejores resultados en matemáticas, 492 frente 476 de las alumnas, y en ciencias, 500 para alumnos y 493 para alumnas (MECD, 2013: 233). Diferencias posiblemente asociadas a la pervivencia en el siglo XXI de estereotipos de género, que explicaría que la distribución de alumnas en grados universitarios sea mayor en humanidades y ciencias sociales, y mayor presencia de alumnos en ingenierías y ciencias naturales.

## **5. PROBLEMAS Y RETOS DE LA ESCUELA COMPRENSIVA**

De la síntesis de estos desafíos se derivan los problemas y retos de la actual escuela comprensiva española, que pasa por un consenso educativo sobre principios comunes aceptados socialmente entre ellos el principio de igualdad de oportunidades, a través de una legislación clara que reconozca el derecho a la educación respetando la diversidad de diferencias individuales y culturales. Para lo cual es necesario:

- a) Que se haga efectiva la subsidiaridad entre Comunidades Autónomas y Estado para que en todos los territorios existan las mismas oportunidades educativas en todos los niveles, siendo el más sensible la Educación Secundaria Obligatoria.
- b) Una interpretación del principio de libertad, fuera del neoliberalismo, que progrese a una variada oferta educativa en todos los niveles de secundaria, incluida la escuela pública, que atienda a la diversidad de intereses y expectativas, de alumnos y familias, en igualdad de oportunidades.
- c) La dotación de suficientes recursos en atención a la diversidad, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria, que garantice la igualdad de resultados, sin merma en los niveles de exigencia de los criterios de evaluación y promoción.
- d) La recuperación de un modelo de conocimiento en la educación básica, donde se engloba Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que reivindique la enseñanza-aprendizaje de los valores humanistas y la educación general, brindando al alumno una comprensión integral de la realidad, la sociedad, y el fenómeno humano, eliminando cualquier desigualdad social, de género, o cultural.

En síntesis, la necesaria conservación, adaptada al nuevo contexto, de los valores tradicionales de la *comprehensive school*, una verdadera escuela integral, que además de la función social, política, o económica, incluya la formación en todas las facetas de la vida personal, íntima, y trascendental.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BASH, L. y COULBY, D. (1989): *The education reform act: competition and control* (London, Cassell).
- CARABAÑA, J. (2000): Escuela comprensiva y diversidad, *Revista de libros*, 38, pp. 19-22.

- CARABAÑA, J. (2012): Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico, en M. PUELLES BENÍTEZ (Coord.), *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías*, pp. 155-181 (Madrid, Wolters Kluwer).
- CARR, W., y HARTNETT, A. (1996): *Education and the struggle for democracy* (Buckingham, Open University Press).
- COLOM CAÑELLAS, J. (1997): Postmodernidad y educación, fundamentos y perspectivas, *Educació i cultura*, 1, pp. 7-17.
- CORTES SALIDO, O. (2007): *El informe PISA y los retos de la educación en España*, Fundación Alternativas, Documento de Trabajo 126/2007
- DEAN, D. (1998): Circular 10/65 Revisited: The Labour Government and the “Comprehensive Revolution” in 1964-1965, *Paedagogica Historica*, 34, 1.
- DELORS, J. ET AL. (1996): *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Ediciones Unesco).
- DÍEZ GUTIERREZ, E, J. (2008): El modelo neoliberal de convergencia europea en la educación superior, *Tandem, didáctica de la educación física*, 26, pp.7-18.
- EVANOFF, R. (2006): Integration in intercultural ethics, *International journal of intercultural relations*, 30, pp. 421-437.
- FERRANDIS TORRES, A. (1988): *La escuela comprensiva: situación actual y problemática* (Madrid, CIDE).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. y GARCÍA RUIZ, M. J. (2005): *Temas candentes de educación en el siglo XXI* (Madrid, Ediciones académicas).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. GARCÍA RUIZ, M. J. y GAVARI STARKIE, E. (2012): *La educación Comparada en tiempos de globalización* (Madrid, UNED).
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2001): Comprensividad y diversidad. Ponencia presentada en la *X Conference of the World Council for Curriculum and Instruction*, Madrid, septiembre 2001.
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2000): *Política educativa británica en la segunda mitad del siglo XX* (Madrid, UNED).
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2010): *Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y Recomendaciones* (Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid).
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2011): El éxito de la tradición educativa en tiempos postmodernos, en B. Comella Gutiérrez, F. Sánchez Barea, y J. Vergara Ciordia (Coords) *Ideales de formación en la Historia de la Educación* (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA RUIZ, M. J. y GAVARI STARKIE, E. (2009): *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI* (Madrid, Ediciones Académicas).
- HUSÉN, T. (1988): *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje* (Madrid, Paidós).
- HUSÉN, T. (1989): *Education and the global concern* (Exeter, Pergamon Press).
- KOTTHOFF, H. G. (2011): Between excellence and equity: the case of the german education system, *Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 27-60.

- LIMON, D. (2007): Miss Joyce Lang, Kidbroke and 'the great comprehensives debate': 1965-2005, *History of Education*, 36(3), pp. 339-352.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2013): *VOLUMEN I, resultados y contexto. PISA 2012, Programa para la evaluación internacional de los alumnos, Informe Español* (MADRID, Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte).
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. M. (2012): Fracaso escolar y comunidades autónomas, en M. PUELLES BENÍTEZ (Coord.) *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías*, pp. 79-110 (Madrid, Wolters Kluwer).
- MANNING, A. y PISCHKE, J. (2006): Comprehensive versus Selective Schooling in England in Wales: What Do We Know?, *NBER Working paper*, NO. 12176, abril 2006.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (Madrid, Alianza Editorial).
- MIRON, G. (1996): Choice and the quasi-market in Swedish education, *Oxford studies in comparative education*, 6(1), pp. 33-47.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2012): *Connected minds: technology and today's learners*. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264111011-en>
- PRATS, J. (2005): El sistema educativo español, en PRATS y RAVENTÓS (Dirs.) *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*, pp. 177-228 (Barcelona, La Caixa).
- PRING, R. AND Walford, G. (1997): *Affirming the comprehensive ideal* (Washington, Falmer Press).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2004): *Elementos de política de la educación* (Madrid, UNED).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2006): *Problemas actuales de política educativa* (Madrid, Morata).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2010): *Educación e ideología en la España contemporánea* (Madrid, Tecnos).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (Coord.) (2012): *El fracaso escolar en el Estado de las autonomías* (Madrid, Wolters Kluwer).
- RAVENTÓS, F. y GARCÍA RUÍZ, M. J. (2012): Educación Comparada, globalización y postmodernism, *Revista Española d Educación Comparada*, 20, pp. 13-18.
- RUIZ BERRIO, J. (1976): El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas, *Revista de Educación*, 242, pp. 51-63.
- SALABURU, P. (Dir.) (2011): *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible* (Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes).
- SCHULTE, B. (2005): El sistema educativo alemán, en J. PRATS, y F. RAVENTÓS (Dirs.) *Los Sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* (Barcelona, Fundación La Caixa).

- UNESCO (2006): *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural* (París, UNESCO).
- WIKANDER, L. (2010). The Educational System in Sweden - From a Uniform towards a Dual Model, en I. ULLA RIIS (red.) *Four Essays on Educational Systems and Reforms in Modern Times* (Uppsala, Pedagogiska institutionen).
- WIBORG, S. (2009): *Education and social integration* (New York. Palgrave Mcmillan).
- WIBORG, S. (2010): Swedish Free Schools: Do they work?, *LLAKES Research*, 18.
- ZANCAJO, A., CASTEJÓN A. y FERRER F. (2012): Los resultados PISA-2009: una mirada sobre las desigualdades educativas en Europa, *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 39-68.

## **PROFESIOGRAFÍA**

### ***Rubén García Pedraza***

Estudiante de Doctorado en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). **Datos de contacto:** Email: [rubengarciapedraza@hotmail.com](mailto:rubengarciapedraza@hotmail.com)

**Fecha de recepción:** 23 de abril de 2015.

**Fecha de aceptación:** 10 de septiembre de 2015.