

3



La Educación Comparada entre lo global y lo local

Comparative education between the global and the local scale

Carmen Rodríguez-Martínez*

DOI: 10.5944/reec.46.2025.41831

Recibido: 8 de julio de 2024
Aceptado: 31 de agosto de 2024

* CARMEN RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ: Universidad de Málaga. **Datos de contacto:** carmenrodri@uma.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0423-458X>

Resumen

Desde la década de los noventa la educación comparada ha pasado de la comparación entre países a la intervención de los Organismos Internacionales y a la globalización, impulsando diferentes niveles del sistema educativo. La globalización, la posmodernidad y el estudio comparado de políticas educativas van a determinar un nuevo desafío a escala global y local. El objetivo es descubrir, analizar y comprender políticas y prácticas educativas, su recontextualización y desarrollo, para avanzar en la generación del conocimiento en contextos determinados. La metodología tiene dos dimensiones: un análisis teórico de las políticas globales en distintos escenarios socioeducativos, y una investigación de carácter cualitativo, con actores sociales, analizando grupos de discusión en varias comunidades autónomas. Los resultados nos indican que la globalización está teniendo consecuencias de orden económico que afectan a la educación negativamente. Hay bajas expectativas hacia los estudios por la falta de financiación y de recursos y por la privatización que va desplazando el sector público, con la idea de modernizar la diversificación.

Palabras clave: Educación comparada; globalización; análisis teórico; grupos de discusión; segregación escolar

Abstract

Since the 1990s, comparative education has moved from a comparison between countries to the intervention of international organizations and globalization, driving different levels of the education system. Globalization, postmodernity and the comparative study of educational policies will determine a new challenge on a global and local scale. The objective is to discover, analyze and understand educational policies and practices, their re-contextualization and development, to promote the generation of knowledge in specific contexts. The methodology has two dimensions: a theoretical analysis of global policies in different socio-educational scenarios, and qualitative research with social actors, analyzing discussion groups in different autonomous communities. The results show that globalization has economic consequences that have a negative impact on education. There are low expectations for studies due to lack of funding and resources and privatization, which is displacing the public sector with the idea of modernizing diversification.

Keywords: Comparative education; globalization; theoretical analysis; focus groups; school segregation

1. Introducción

El origen de la educación comparada ha estado sustentado en los estados nación, como autores de las políticas educativas, teniendo como objetivo la comparación entre países. En la década de los noventa se produce un cambio político, económico, social y tecnológico, como consecuencia de la globalización y de la intervención de Organismos Internacionales (OI), que generan nuevas formas de comparación educativa, no solo entre países, sino en diferentes niveles del sistema educativo: en la financiación, la gestión educativa, los planes de estudio, la formación docente, el género, etc. Esto crea una tensión, a la vez que una posibilidad, entre planteamientos globales y la cultura local (Pérez Centeno y González Lamarra 2022).

La educación comparada se desarrolló a partir de la comparación de sistemas nacionales, a través de los resultados de agencias de evaluación y fórmulas de mercantilización, a escala global, en la construcción de indicadores con un alto grado de generalización. Todo ello favorecido por procesos de privatización de los sistemas educativos. La metodología impulsó los estudios cuantitativos, o más bien descriptivos, basados en fuentes estadísticas y en la divulgación de prácticas de éxito que iban a servir de referencia dentro de un modelo de competitividad (Acosta y Ruiz, 2017).

No existe ningún método sistemático para investigar en las escuelas e iniciar una ciencia de la educación comparada que puede establecer leyes, como propone Epstein (2010). En la ciencia se han desarrollado métodos desde el positivismo a otros más eclécticos y cualitativos, sin considerar la educación como una ciencia natural. No hay grados de comparación, solo prácticas que en muchas ocasiones son ajenas.

Algunos procesos internacionales se imponen en muchos de nuestros países.: *Pearson*, con la producción de textos para la enseñanza del inglés y las pruebas de evaluación de *PISA* y sus resultados, que establecen acuerdos con diferentes países; *British international academy*, una organización de emprendimiento con fines de lucro; *Foro económico Mundial*, extendiendo escuelas de bajo coste en África e India. Todo esto puede ser interpretado como colonialismo que se desarrolla en otros países (Pérez Centeno, 2018).

2. Marco Teórico

2.1. Globalización y Política educativa

La globalización es un proceso de intercambios mundiales que se producen hacia la segunda mitad del s. XX, favoreciendo un sistema de producción que se convierte en global. Precisamente ha sido la revolución tecnológica, asociada al modo de producción capitalista y a la continua expansión del comercio mundial, la que ha provocado la globalización, entendida como la interrelación e interdependencia creciente de todas las sociedades del planeta en un único sistema mundial de relaciones económicas, políticas y culturales (Nachtwey, 2017).

El neoliberalismo llega con la globalización y se dirige a una nueva expansión hacia una economía global sin regulación ni fronteras. Se conforma una sociedad de consumo, en la que «los mercados no se enmarcan en estados, sino los estados en mercados» (Streeck, 2017: 288). Como resultado se produce un cambio en los gobiernos, que pasan de defender lo público a defender los objetivos de las empresas con prácticas político-económicas que

ponen en auge la libertad empresarial, la propiedad privada y la libertad de mercado. La propuesta ya no es la de un Estado mínimo, como propuso Milton Friedman (1966), sino la preocupación por la naturaleza del Estado y su intervención, que conformará un «Estado empresario», como lo denomina De Sousa Santos (2004), con la rendición de la democracia al sistema económico. Esta lógica empresarial se traduce en un nuevo proyecto de sociedad competitivo y en busca del éxito donde la educación ha pasado de ser una apuesta social y ciudadana a ser una inversión económica para el aumento de la rentabilidad.

La globalización como ideología supone una invasión mucho más potente que nunca, tanto en estrategias de dominio sobre las mujeres como en colonialismo sobre los pueblos. La justicia queda encorsetada en un modelo económico cada vez más desigual, mientras se olvidan las luchas económicas y sociales (Fraser, 2015). No solo se justificarán las desigualdades, como en épocas anteriores, sino que las políticas de ajuste estructurales y las políticas de privatización, en busca de la eficacia económica, serán creadoras de estas (Fariñas, 2006).

Desde este punto de vista, la educación comparada analiza el mundo desde una perspectiva crítica, tanto para entender y descubrir las teorías y estrategias que apoyan los privilegios de determinadas personas, como para cambiar las instituciones y las prácticas políticas que mantienen desigualdades y mejorar la vida colectiva. En su vertiente intelectual existe la preocupación por desvelar las opresiones, segregaciones y discriminaciones de las que han sido objeto las mujeres y el alumnado más vulnerable. En su vertiente política es un movimiento social de emancipación que se construye desde la transformación social, por lo que no puede ser independiente de la investigación histórica, legal, cultural y social.

Los Programas de Ajuste Estructural (PAE), desarrollados por los gobiernos nacionales, dependerán de Organismos Internacionales (OI) financieros como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), favoreciendo la libre circulación de los mercados con programas de privatización, desregulación, liberalización del comercio y debilitamiento de los controles a la inversión extranjera. Han servido en definitiva para aumentar el endeudamiento de los países más pobres y para multiplicar el desempleo y la pobreza (Cobo, 2015).

La educación comparada forma parte de la investigación en los estados nacionales y en la globalización, teniendo en cuenta que los OI están bajo el marco de la economía y la producción. Se convierte en imprescindible el hecho de frenar las desigualdades que están ocurriendo desde hace más de treinta y cinco años. La comparación de sistemas educativos internacionales es crucial en la actualidad por la epistemocracia, la privatización educativa y el abuso de las agencias de evaluación externas, en lo que suponen una intervención global que conducen a la estratificación social y a la segregación escolar (Pérez Centeno, 2018).

2.2. La posmodernidad en Educación Comparada

La proyección de la teoría en educación comparada crea una nueva época para la posmodernidad que queda restringida por instituciones internacionales y políticas económicas globales. Nietzsche en contra de la modernidad propone que no hay verdades absolutas y solo quedan interpretaciones, una máscara que oculta la ausencia de fundamento y que coloca la diferencia y la fragmentariedad que dividen el saber. La filosofía posmoderna se queda sin rumbo fijo, sin un punto de referencia, no hay hechos, solo hay interpretaciones, historias, relatos, ... todo es subjetivo (Mèlich, 2008).

En Ciencias Sociales (Izquierdo, 1998), solo hay dos posibles tipos de conciencia, una natural y otra crítica. La conciencia natural se fundamenta en cómo es el hecho educativo sin preguntarnos por qué es así, qué sentido tiene, a qué fin sirve, o cómo ha llegado a ser así. En todo caso, supone la existencia de una naturaleza invariante del comportamiento humano susceptible de ser descubierta.

La segunda, la conciencia hermenéutica o crítica, no está preocupada por los hechos, sino por las acciones, no contempla la vida como un resultado sino como un proceso deliberativo, en construcción, para el que hay que comprender a los sujetos condicionados socialmente, pero a su vez con capacidad de transformación.

En educación todo el conocimiento que se produce es crítico o interpretativo, pues supone la interacción entre los sujetos (entre sí) con sus circunstancias y determinaciones en una situación dada, para resolver los conflictos y los problemas que se originan en la realidad social. Tanto los filósofos griegos (Platón, Aristóteles, Sócrates...) como teóricos educativos (Rousseau, Froebel, Dewey...) han considerado a la educación como un acceso al saber y por ello compartían su preocupación por la naturaleza del conocimiento y el papel de la educación (Mélích, 2008).

La posmodernidad nos introduce en un cambio de cultura y de paradigma, que pone en cuestión muchos de los postulados que fueron defendidos hasta el s. XX por académicas y académicos que seguirán defendiendo en Europa con diferentes matices. Tanto la modernidad como la posmodernidad pertenecen a una lógica histórica desde las que son cuestionados (García Garrido *et al.*, 2012).

La ilustración y la modernidad producen enfrentamientos no solo entre personas colonizadas de otras culturas, sino entre diversos colectivos raciales, sexuales y minoritarios. «(La Modernidad) son los proyectos emancipadores y 'las luces', pero también son los campos de concentración y el imperialismo» (Nevado, 2019, p. 1).

En la posmodernidad entran nuevos horizontes de emancipación de la mano de importantes disputas. «La posmodernidad debe ser entendida en su totalidad: es neo-conservadurismo, individualismo, sociedad de consumo, neoliberalismo, pérdida de la conciencia histórica, fetiche de las mercancías. Pero es también deconstrucción, ruptura del orden epistémico moderno (Ídem., p.2)».

Es crítica con las estructuras de poder y racionalidad occidental, pero sin cuestionar el capitalismo; todo lo contrario, le sirvió predicando el fin de la historia, y la naturalización del individualismo y del consumo.

La teoría de la educación comparada se ha preocupado por desvelar e impugnar las opresiones, segregaciones y discriminaciones de las que han sido objeto las personas más vulnerables. Pero es también un movimiento social de emancipación que se construye desde la transformación social, por lo que no puede ser independiente de la investigación histórica, legal, cultural y social (Pérez Centeno, 2018).

En algún momento esta extensión emancipatoria rechaza el enfoque exclusivo de la economía (marxista) y abre los ejes que pueden albergar las injusticias a la raza, la sexualidad y la nacionalidad forjando una alternativa interseccionista hoy día muy aceptada (Fraser, 2015).

2.3. El Estudio comparado de Políticas Educativas

Las investigaciones, de las políticas globales y los debates contemporáneos sitúan diferentes enfoques en cuanto a la forma de abordar la metodología: unos centrados en la globalización como impulsora de cambios en las políticas educativas locales; otros en los

OI y actores supra estatales (gubernamentales y no gubernamentales) que determinan las orientaciones de las políticas educativas; y, finalmente investigaciones de los actores sociales sobre políticas educativas locales que toman elementos de la agenda global (Dávila, 2023).

En la década de los noventa, los estudios tradicionales dirigidos a los estados nacionales son objeto para el desarrollo de la educación comparada, mientras las nuevas investigaciones suponen un nuevo desafío para la globalización (García Garrido, 1997 y Novoa, 2001). El uso de los estudios comparados en educación supone nuevas construcciones de políticas educativas a escala regional o global, con indicadores aplicables con un alto grado de generalización. Esto hizo que se diera un impulso en los estudios de corte cuantitativo, basados en fuentes estadísticas y experiencias «exitosas» de buenas prácticas (Acosta Ruiz, 2017). Se realizó el uso de series estadísticas, políticas educativas nacionales y pruebas estandarizadas sobre el rendimiento del alumnado (PISA; PIRLS; TIMSS), que señalan un nuevo espacio social que estará representado fundamentalmente por los OI. Por otro lado, la teoría fundamentada se construye a partir de la voz de los actores del campo social, además de prácticas discursivas, influidos por la investigación cualitativa, que tiene mucho interés para la política educativa y para los estudios comparados en educación (García, 2023).

A pesar de que las políticas educativas de educación comparada pueden ser transferidas, de unos países a otros, quizás intentando conseguir un progreso para las sociedades (Acosta y Ruíz, 2017), sobre la creencia de que se podía aprender de otros países, algo que ha estado presente desde entonces en las investigaciones de educación. Las políticas educativas no se originan con la transferencia en el conocimiento y la comparación de la política educativa, pues parten de un conocimiento producido en un contexto determinado en el campo de la política (Giovine y Ruíz, 2023).

Sin embargo, los procesos derivados de la creación de OI, las evaluaciones estandarizadas de alcance mundial y la financiación de las políticas públicas por medio de créditos internacionales, constituyen procesos recientes que imponen para un gran número de países y regiones fenómenos educativos regulados y homogéneos, que están creando agendas gubernamentales con contextos muy diferentes.

3. Diseño de la investigación: Objetivos y Metodología

La epistemología y metodología de la educación comparada utiliza una pluralidad de enfoques metodológicos e investigaciones interdisciplinarias. En nuestra investigación de las políticas educativas vamos a trabajar en movimientos desde lo macro (documentos gubernamentales, informes, publicaciones...), a lo micro con los diferentes actores en ámbitos educativos y políticos. El objetivo general de esta investigación es *describir, analizar y comprender –así como transferir a sectores de interés– políticas y prácticas educativas, su recontextualización y su desarrollo, para avanzar en la generación del conocimiento*.

Nos interesa plantear dos dimensiones: En primer lugar, desde un análisis teórico global y un Análisis Crítico del Discurso (ACD), en procesos de *epistemocracia, privatización y evaluación* de las políticas educativas. En segundo lugar, desde la investigación cualitativa, analizando Grupos de Discusión, grabados en el año 2022 en instituciones

educativas, sobre *políticas de escolarización y segregación escolar; y gestión de políticas de equidad*. Esta investigación se desarrolla en tres Comunidades Autónomas de España: Andalucía, Madrid y Valencia.

La investigación adopta un carácter descriptivo, analítico, con la recontextualización y los cambios de las políticas educativas en diferentes escenarios socioeducativos. Y una investigación cualitativa, de corte etnográfico donde el caso viene dado por el ámbito de indagación (Stake, 2010), con pluralidad de actores sociales –profesionales de la política, y de organizaciones sociales, técnicos de la administración, docentes, sindicalistas y equipos directivos--. Los fenómenos son estudiados desde la perspectiva de sus propios marcos de referencia, teniendo en cuenta la manera en que experimentan e interpretan la realidad social que construyen en su interacción (Ceballos-Vacas, *et al.*, 2023).

Tabla 1.
Objetivos y metodología de las políticas globales y locales

| Análisis Teórico de la Globalización | | | | | | |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------|
| | Objetivos | | | Metodologías | | |
| Epistemocracia | <ul style="list-style-type: none"> *Conocimiento mercantilista. * Teoría de la evidencia científica y de los expertos. *Deliberación democrática y creatividad. *Formación docente con reflexión, y sentido. | | | <ul style="list-style-type: none"> *Análisis crítico del Discurso. *Documentos gubernamentales, informes y publicaciones. *Configuración del conocimiento. | | |
| Privatización | <ul style="list-style-type: none"> *Con ayuda del Estado y el sector privado. * Instituciones financieras internacionales. *Selección del alumnado por NSEC. *Segregación escolar. | | | <ul style="list-style-type: none"> *Análisis crítico del Discurso. *Documentos gubernamentales, informes y publicaciones. *Configuración del conocimiento. | | |
| Agencias de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> *Estandarización y pedagogías productivas. *Negocio del grupo Pearson. *Gestión de calidad competitiva y medible. *Evaluaciones democráticas. | | | <ul style="list-style-type: none"> *Análisis crítico del Discurso. *Documentos gubernamentales, informes y publicaciones. *Configuración del conocimiento | | |
| Análisis de investigación Cualitativa | | | | | | |
| | Objetivos | | | Metodologías | | |
| | Andalucía | Madrid | Valencia | Andalucía | Madrid | Valencia |
| Políticas de escolarización y segregación escolar | <ul style="list-style-type: none"> *Privatización y elección de centro *Programas de Bilingüismo y Bachillerato de Excelencia *Educación comparada en contextos determinados *Segregación Escolar | | | <ul style="list-style-type: none"> *Grupos de Discusión | | |
| Gestión de políticas de Equidad | <ul style="list-style-type: none"> *Políticas de Equidad *Vías o Itinerarios (PMAR, FPB, DC) *Imposición frente a autonomía *Escasa financiación y recursos | | | <ul style="list-style-type: none"> *Grupos de discusión | | |

Fuente: Elaboración propia

3.1. Fase I. Instrumentos de obtención de información y de participantes

Las fuentes y técnicas profundizan sobre los factores posibles que son relevantes en cada contexto, en los que destacamos para nuestra investigación: Análisis crítico del discurso y documentos e informes de políticas educativas, pertinentes en cada caso; y Grupos de Discusión con informantes clave, teniendo en cuenta a las personas que seleccionamos por su perfil.

3.1.1. Análisis Crítico del Discurso

El ACD es una de las prácticas sociales más condicionadas por la ideología y más aún en textos de política educativa que permiten indagar sobre la legitimidad que adoptan sus objetivos y propuestas, así como sus contradicciones. Nos ofrece la posibilidad de utilizar el estudio crítico de documentos y los discursos legales y políticos de diferentes organismos, internacionales y regionales, con el objetivo de contrastar y examinar las implicaciones que tienen para la equidad. Al carecer de marca de autor crean un efecto de verdad y objetividad, además de tener una intención retórica, en el sentido de procurar adhesión y cumplimiento, ocultando sus implicaciones ideológicas (Pini, 2010).

3.1.2. Grupos de Discusión

Los Grupos de Discusión se han convertido en un enfoque fundamental en la investigación cualitativa. No solo permiten las declaraciones e informes sobre las experiencias y los acontecimientos, sino también el contexto interactivo en el que las afirmaciones y documentos se producen. La teorización comienza con las preguntas de investigación que deben ser abiertas y dar cabida a un debate entre los componentes del grupo: las decisiones del muestreo, anticipando las comparaciones que puedan ser posibles; y la ética sobre el uso adecuado de la utilización de los métodos. El análisis comienza cuando se están generando los datos, los progresos del análisis y la escritura. El método de la comparación se puede utilizar para examinar las similitudes y diferencias entre los grupos y son importantes tanto las lagunas, como los agrupamientos y los silencios (FLICK, 2010).

3.1.3. Población y muestra de estudio en los Grupos de Discusión

La elección de los participantes se realiza a través de informantes clave que tienen análisis amplios sobre lo que es la política y la producción de textos políticos, así como su puesta en marcha. Se ha utilizado una muestra teórica en la que se han seleccionado personas relevantes, con una vasta formación y experiencia en el mundo educativo, donde algunos de ellos han ocupado puestos de responsabilidad. Tenemos en cuenta no solo sus respuestas sino los significados que tienen sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social y su ubicación en el sistema educativo local. Participantes seleccionados para la recogida de información en el año 2022.

Tabla 2.
Participantes de los Grupos de Discusión

| Centros de trabajo | Puestos | Nombres Ficticios | Género | Comunidad |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------|-----------|
| 1. Centro colegio concertada. Instituto de Educación Secundaria | Orientación Educativa y en Psicopedagogía | ORI-CON | MUJER | MADRID |
| 2. Centro de Primaria. Tutoriza en los últimos cursos | Profe de Educación Física y pedagogo | PRIM-TUT | HOMBRE | MADRID |
| 3. Centro de Educación Pública. Instituto de Educación Secundaria | Orientación Educativa en EOEP y en PTSC | ORI_EOEP | MUJER | MADRID |
| 4. Centro Educación Público. Instituto de Educación Secundaria | Profe de Biología y Geología | PROFA-ESO/BIO | MUJER | MADRID |
| 5. Centro Educación Público. Colegio de Primaria | Profe de Educación Especial. Fisioterapeuta y sindicalista | MAE-EE | MUJER | MADRID |
| 6. Centro Educación Público. Instituto de Educación Secundaria | Profe de Biología y Geología | PROF-ESO | HOMBRE | MADRID |
| 7. Centro de Educación Pública. Instituto de Educación Secundaria | Profe de Educación Secundaria de inglés | PROFA-ESO-ING | MUJER | MADRID |
| 8. Centro de Adultos | Directora de Centro de Adultos (CEPA). Orientadora Educativa y profesora asociada | DIR-CEPA | MUJER | MADRID |
| 9. Centro de Primaria pública y Administración educativa. | Profe, Director de centro Alto cargo. | ALT-DIR | HOMBRE | ANDALUCÍA |
| 10. Centro Formación Profesional. Administración educativa. | Profesora de Formación Profesional. Director, Inspector y Alto cargo. | ALT-FP | HOMBRE | ANDALUCÍA |
| 10. Centros rurales y CEP. | Profe de Primaria y Asesora de Primaria. | MAE-PRI | MUJER | ANDALUCÍA |
| 11. Centro Educación Público Instituto de Educación Secundaria | Profe de Educación Secundaria de Música. Delegado sindical de CGT | DSIN | HOMBRE | ANDALUCÍA |
| 12. Centro Educación Público. Colegio de Primaria | Profe de Educación Primaria. Asesora en el CEP | MAE-ASE | MUJER | ANDALUCÍA |
| 13. Centro Educación Público. Colegio CEIP | Profe de Educación Infantil. Asesora en el CEP | MAE-INF | MUJER | ANDALUCÍA |
| 14. Centro Educación Público. Colegio de Primaria Y Secundaria | Profe de Educación Terapéutica | MAE-PT | MUJER | ANDALUCÍA |
| 15. Centro Educación Público. Instituto de Educación Secundaria | Profe de Secundaria. Inspectora de Educación | INSP1 | MUJER | VALENCIA |
| 16. Centro Educación Público Instituto de Educación Secundaria | Orientador, Directora CEIP y Asesor de Formación (CEFIRE). Inspector educativo | INSP2 | HOMBRE | VALENCIA |
| 17. Centro Educación Público Instituto de Educación Secundaria | Orientadora Coordinadora de la Unidad Educativa Terapéutica (UET) | CUET | MUJER | VALENCIA |
| 18. Centro Educación Público Educación infantil, primaria, secundaria y de adultos | Profe niveles obligatorios Orientadora en CEIP | DOCEIP | MUJER | VALENCIA |
| 19. Centro Educación Público y concertado. Instituto de Educación Secundaria | Profe de Educación con experiencia en la empresa. | PIES | MUJER | VALENCIA |
| 20. Centro Educación Público. Colegio infantil y Secundario | Director IES | DIES | HOMBRE | VALENCIA |

Fuente: Elaboración propia

3.2. Fase II. Análisis de datos

El análisis de datos es una parte muy importante del proceso de investigación cualitativa, aunque con bastante frecuencia no se tienen en cuenta en los métodos de investigación y en la literatura. La conceptualización de las categorías son un proceso de toma de decisiones sobre aspectos que son elaborados en un contexto particular, con sus antecedentes metodológicos, su diseño de investigación, sus preguntas, y los aspectos prácticos de su estudio. Esto tiene implicaciones en todas las etapas, ya que requiere que las decisiones de codificación se tomen en el contexto de un estudio individual (Elliott, 2018) que recopila y genera nuevas categorías relacionadas con los objetivos. Las categorías o codificaciones proporcionan una descripción general de datos que permiten dar sentido a las preguntas de investigación (Creswell, 2013).

4. Resultados

4.1. Análisis teórico de la Globalización en la Educación Comparada

4.1.1. La configuración de la teoría y el conocimiento

«Nunca el conocimiento había sido tan importante y a la vez tan sospechoso; nunca lo habíamos necesitado tanto y desconfiado al mismo tiempo de él» (Innerarity, 2022).

Este autor nos interpela hacia la complejidad de avance del conocimiento que nos devuelve como más sabios e ignorantes. La época de la incertidumbre forma parte de nuestra vida por la dificultad que nos encontramos para entender y gestionar la complejidad. Para Daniel Innerarity (Ídem.) se trata de tomar decisiones políticas en un futuro incierto sobre el que estamos obligados a reflexionar. No se trata de adivinar el futuro, sino de intentar configurarlo. Las circunstancias actuales, desde las que surge la resistencia, son: una desregulación del mercado cognitivo, la saturación de la información que nos distrae y obliga a decidir rápidamente, el populismo político de un espacio público des-intermediado y una política tecnocrática que resuelve los problemas de una ciencia a la que tratan de no ideológica. Entre el poder y el saber ya no existe nada seguro ni controlado.

El modelo de escolaridad dominante, que acompañó a las ideas en el nacimiento de las escuelas nacionales, distorsionó el valor que se le había atribuido a la cultura y sirvió para sancionar la meritocracia. La escuela ha sido el gran aparato cultural del capitalismo industrial y ha servido para crear adhesión a los valores de la propiedad, el orden y las jerarquías. Una escuela reproductora del orden y la ideología dominante que ha transmitido saberes fragmentados y descontextualizados, que no siempre han sido significativos, ni han provocado el interés del alumnado. Exámenes y libros de texto han sido los verdaderos estructuradores del sistema educativo con aprendizajes academicistas, y repeticiones memorísticas y librecas (Rodríguez-Martínez, 2018). «Ese vicio hizo de la cultura que difunde la escuela una caricatura de lo que es el pensamiento, los saberes y el conocimiento; vaciando además el ideal de autonomía y libertad con las prácticas de imposición.» (Gimeno Sacristán, 2015, p. 21).

El conocimiento, en su sentido más restrictivo y fundado en la teoría económica, adquiere hoy valor para la sociedad por su capacidad para generar riqueza (Brey, 2009). Se incorpora como un nuevo factor de producción junto a la tierra, el trabajo y el capital y recibe el trato de mercancías comunes (Fraser, 2012). Es la servidumbre de la educación

al trabajo. Esta instrumentalización del conocimiento y la consideración de su valor de uso nos lleva a confundir la información neutral o especializada, de lo que constituye un conocimiento con sentido.

La complejidad del conocimiento nos conduce hacia una sociedad del desconocimiento, por eso necesitamos desarrollar una cultura reflexiva y no dogmática. El saber no es una posesión, sino una fórmula de cuestionamiento a la vez que de innovación social (Innerarity, 2011 y 2022). La ignorancia de la sociedad de los datos produce un exceso de información, de intoxicación, mientras la interpretación convierte a la información en algo inteligente, en un saber acreditado y coherente. Los datos no dan respuesta a las preguntas, se necesita capacidad de selección y de comprensión. Con esto queremos decir que los datos y números deben estar sometidos a procesos de reflexión, reformulación y construcción de sentido y no reducirlos a modelos cognitivos neopositivistas.

La creatividad es la búsqueda de preguntas bien formuladas, para el descubrimiento del auténtico problema. No puede ser la adaptación a un marco dado con la consiguiente ampliación o la simple modificación, sino la transformación de los conceptos y estructuras. La pericia convierte a las personas en autómatas, mientras la formación busca soluciones adecuadas y gestiona los problemas. La experiencia supone una rebelión contra la experiencia como posesión (Innerarity, 2022).

Las competencias educativas están siendo utilizadas frente al conocimiento, con un vínculo entre el mercado y la educación, refiriéndose al rendimiento práctico o a la ventaja competitiva. La educación se concibe como capacitación profesional, una educación para el adiestramiento. Las instituciones educativas tienen que transmitir la actividad profesional, pero el conocimiento es mucho más amplio y necesita reflexión y servirse de las humanidades. Finalmente, el valor del saber no es el del almacenamiento, la competencia o la utilidad inmediata. La sociedad del conocimiento tiene que incluir el propio conocimiento, la comprensión y el juicio. El conocimiento actualmente tiene que ver menos con la formación que con intereses políticos y económicos. Estamos hablando del mercado de trabajo, de la empleabilidad, la homogeneidad y la competitividad y disuadir de la creatividad. El saber no puede ser una mercancía sino algo que tiene valor en sí mismo, como un juicio crítico que cada futuro estudiante debe adquirir.

La epistemocracia es el gobierno del conocimiento, donde el conocimiento se resuelve por la evidencia científica y el consenso de los expertos, para lo cual no hace falta deliberación democrática. Pretenden convertir al profesorado de todos los niveles educativos en cómplice de un sistema neo-gerencialista, preocupado por la medida, el resultado y la comparación, donde los centros compiten y se publicitan. La nueva organización de la escuela, junto al modelo capitalista y el miedo a la crisis, consiguen que muchas personas actúen sin conciencia y con falta de capacidad crítica (Innerarity, 2022).

La educación comparada no puede obviar el estudio global y local, con la cultura escolar de diversas naciones, y los estados nación o diferentes regiones. Las ideas ilustradas desde el s. XX defienden una formación integral en la escuela tanto humanística como científica y de saberes locales, basada en la transmisión del legado de nuestro pasado a las nuevas generaciones para que construyan con criterio el mundo futuro. Las propuestas posmodernas alternativas también son necesarias en una sociedad compleja y cargada de incertidumbre, de deconstrucción e interpretación ideológica. Sin embargo, en este sentido el conocimiento escolar se utiliza en relación con una ideología mercantilista y utilitarista (García Ruiz, 2012).

4.1.2. La privatización como política globalizadora

En las últimas décadas se ha desarrollado un proceso de privatización educativo importante con la ayuda del Estado. Los desafíos de la participación del sector privado en la escolarización tienen como centro de esta investigación la Educación Primaria y Secundaria. En la mayoría de los casos se ha configurado una privatización gradual, progresiva o parcial que actúa a través de la subcontratación de servicios a organizaciones privadas de gestión o de financiación a través de políticas de copago. Y una privatización drástica que implica la propiedad de los servicios como las posibilidades de gestión que se transfieren desde los centros escolares públicos a privados a gran escala (Verger *et al.*, 2023).

Ambos sectores, el Estado y el sector privado, asumen la responsabilidad del servicio educativo, en lo que se denomina Asociaciones Público-Privadas (APP), en las que se establecen tres categorías (Zancajo *et al.*, 2021):

1. Escuelas Autónomas, propiedad del Estado y administradas por entidades privadas.
2. Cheques escolares (vouchers), donde las escuelas privadas reciben financiación según el número de estudiantes matriculados. Combinan cheques escolares y autofinanciación.
3. Escuelas contratadas, que son escuelas privadas que el gobierno contrata para el servicio educativo a cambio de financiación pública que cubre parte o la totalidad de los costes necesarios para su funcionamiento.

Ball y Youndell (2007) destacan dos tipos de privatización: la privatización exógena, con la apertura de los servicios públicos a la participación del sector privado; y la privatización endógena, con incorporación de técnicas de gestión del sector privado al público. El concepto de privatización se refiere más a la privatización exógena que a la endógena.

La privatización de la educación puede considerarse un fenómeno global. Desde 1990, las agendas privatizadoras penetraron en diferentes regiones del mundo. Instituciones financieras internacionales brindaron apoyo a países de ingresos bajos y medianos, bajo la forma de programas de ayudas condicionados a recortes presupuestarios sustanciales en los servicios públicos, que condujeron a reformar a favor del sector privado. América Latina es la región con una mayor proporción de previsión privada en sus sistemas educativos, seguida de Oriente Medio, África del Norte y África Subsahariana.

En Europa el tratado de Maastricht (1992) creó un terreno fácil para la privatización que se impuso a los miembros de la Unión Europea. La restricción del gasto público creó entidades privadas como proveedores de servicios públicos. La privatización fue más moderada que en los países anglosajones y no penetraron tan sustancialmente en servicios públicos como la educación. El Estado del bienestar y la cultura del diálogo social impidieron reformas drásticas o estructurales. Aunque, el discurso neoliberal de la Tercera Vía irá reemplazando al sector público, con la idea de modernizar la educación pública y promover innovación y diversificación. Con la recesión, la economía global más liberalizada motiva a los gobiernos a subcontratar todo tipo de servicios públicos, incluida la educación (Obinger *et al.*, 2016).

Las familias invirtieron de forma privada en servicios educativos para conseguir posicionar a sus hijos e hijas en mercados laborales más competitivos y polarizados. Sin embargo, la provisión privada, como estrategia de diversificación de las clases medias y altas, responden a las prácticas tradicionales para las familias. Las presiones del mercado operan como fuerzas estandarizadas que llevan a las escuelas a adoptar pedagogías

centradas en el docente y currículos de regreso a lo básico para preservar su reputación (Lubienski, 2009).

En definitiva, la segregación escolar y la estratificación social entre las escuelas conduce a un aumento de las desigualdades en el desempeño de los y las estudiantes. La privatización y las presiones del mercado hacen que las escuelas desarrollen prácticas de selección escolar que favorecen a las familias acomodadas en las escuelas y favorecen la distribución de forma desigual (Zancajo y Bonal, 2021). El estudio comparativo de Eurydice (2021) en países europeos concluye que los sistemas educativos con una gran proporción de escuelas de gestión privada tienen más altos los niveles de segregación académica.

La UNESCO (2015 y 2017) ha advertido sobre los riesgos que la privatización y la mercantilización representan para la desigualdad y el papel del Estado para garantizar el derecho a la educación. Hay una producción amplia sobre las políticas de privatización y las desigualdades educativas (OCDE, 2019 y BM, 2018), que no plantean revertir las políticas, sino que la diversificación y la libertad de elección escolar sean compatibles con ciertos estándares de equidad.

4.1.3. Las agencias de evaluación externas

Las agencias de evaluación externas tienen como objetivo explícito asegurar la calidad y la mejora de los sistemas educativos. Sin embargo, los procesos de evaluación supranacionales estandarizan un modelo de educación que favorece la mercantilización, la competitividad y las transferencias, sin tener en cuenta los indicadores cada vez más comunes, que actúan como un neocolonialismo cultural; un ejemplo son los mecanismos de evaluación internacional de PISA (OCDE).

Una de las características de la cultura administrativa es el bajo nivel de responsabilidad por los resultados educativos, cuyo fracaso fue atribuido directamente a los alumnos y alumnas. A partir de los años noventa, el discurso neoliberal también se apoya en el bajo nivel de responsabilidad de los gestores, pero con la novedad en este momento de que se atribuye el fracaso del alumnado al mal desempeño de los y las docentes surgiendo los dispositivos de evaluación como un discurso amenazante para el profesorado (Tedesco, 2016). Y, además, ligando la mejora de la educación a la información sobre los resultados y a la competencia entre escuelas como el mecanismo principal para conseguir esta mejora educativa.

Ante ese afán de medición se promueven investigaciones que han conseguido un lucrativo negocio: los intereses del grupo Pearson han convertido la educación de secundaria en un test continuo, planificado por burócratas y economistas que desconocen la pedagogía. La editorial británica Pearson es la dueña de los derechos de las pruebas PISA cuyo puntaje se utiliza en todo el mundo para manejar la educación e influir políticamente. Compró en 2006 la «National Evaluation Series», la primera empresa norteamericana dedicada al testing y se posicionó a nivel mundial como los principales expertos en medir la eficacia educativa (Fayanás Escuer, 2010). En 2013 facturó más de 6000 millones de euros y en 2015 consiguió el contrato para los exámenes de PISA, las correcciones y las herramientas informáticas, que pagan los ministerios de Educación para analizar los rendimientos casi en tiempo real.

Esto potenció las agencias de los diferentes países, que utilizaron los modelos de evaluación internacional con pedagogías productivas y estandarizadas. Sin embargo, estas no son las únicas formas de entender la evaluación: las que pretenden una gestión

de calidad externa a los centros educativos, competitiva y con resultados medibles; y una evaluación democrática realizada por actores próximos al contexto de las escuelas y abierta a la participación y el diálogo. En España, la actual legislación (LOMLOE, 2020), definió el interés de las evaluaciones externas con similitudes a PISA, que ya se habían propuesto en la LOE (2006). Evaluaciones censales con planes de mejora (pruebas de diagnóstico), realizadas por las Comunidades Autónomas (art. 21, 29), y las evaluaciones muestrales del sistema educativo (art. 143) que se realizan al final de las enseñanzas de primaria y secundaria cada dos años.

La mayoría de las pruebas objetivas utilizadas en las evaluaciones internacionales son pruebas de aptitudes (PISA, Coleman, Pirls, Terce...) para hacer posible la comparación entre escuelas, comunidades y países, combinadas con preguntas de contenidos, muchas de ellas cada vez más estandarizadas. Crean una disonancia entre los planes de estudio y lo que es evaluado porque miden tanto aptitudes y logros de estudiantes que se producen en la escuela, como las características que se producen en el contexto familiar (Carabaña, 2015). Como indica Tedesco (2016), incluso entre los conocimientos escolares evaluados y los planes de estudio suelen existir fuertes disonancias. Buscan el mínimo común denominador de los aprendizajes realizados, convirtiéndose en evaluaciones de conocimientos estandarizadas.

Los modelos basados en las evaluaciones del rendimiento del alumnado para la mejora no pueden entenderse si no se analiza el contexto y las intenciones con las que se han configurado las políticas educativas. Estas evaluaciones externas son parciales y no sirven para tomar decisiones sobre el sistema educativo. Además, la mayoría de las pruebas objetivas no evalúan lo que enseña el profesorado y responden a su capital cultural. La evaluación se convierte en un sistema de optimización de la gestión educativa, sin cuestionar ni analizar las prácticas y las finalidades del sistema educativo. Esto nos ayuda a entender cómo va cobrando un nuevo protagonismo la evaluación curricular en el desarrollo de los sistemas educativos y cómo se relaciona el contexto socioeconómico y cultural del alumnado, con los rendimientos de los test.

En las escuelas se desarrolla un sistema clientelar sujeto a la demanda, no a las necesidades sustanciales (voucher, elección de centro...) y se introducen estrategias de financiación competitiva que benefician a los mejores colegios y a las familias con mayor nivel económico. Supone el cambio de un estado docente, donde el estado se responsabiliza de la mayoría de las tareas de gestión, financiación y regulación de la educación, a un estado evaluador o estado empresario (Novoa, 2013), donde se descentraliza y privatiza la educación y para no perder el control establecen estándares y evaluaciones. Novoa (2010) denomina a estas prácticas «gobernar sin gobierno» o cómo naturalizar las políticas educativas con datos, buenas prácticas y métodos. Los datos, la comparación y la evaluación bajo una dirección al servicio del sector privado.

Como muestra de la globalización vemos cómo estos procesos siguen el mismo modelo de: (1) indicadores y niveles de logro, que serán evaluados nacionalmente, además de participar en los sistemas de indicadores internacionales; (2) y creación de unidades estadísticas en los ministerios de cada país en colaboración con instituciones y agencias de evaluación. El control y la regulación se asemeja bastante al modelo que utiliza el Consejo de la Unión Europea con sus informes anuales e intermedios.

Las evaluaciones dependerán de los gobiernos y organizaciones gubernamentales sin participación de la comunidad, ni de organismos políticos internos. Se convierte en una gestión de la educación tecnocrática que transmite mensajes muy explícitos sobre el modelo de escolaridad, a través del sistema de indicadores.

El diagnóstico de la realidad a través de parámetros cuantitativos tiene como objetivo intervenir en el cambio y en la política, no solo describir la realidad y se construye a través de comparaciones y soluciones técnicas y homogéneas. Se utilizan modelos de valor añadido (progreso del alumnado a través del tiempo) para proponer soluciones a los problemas de mejora escolar (Martín Rodríguez, 2010) y llevan, por ejemplo, a la OCDE en sus informes PISA, a aconsejar «atraer a profesores con talento a las clases más difíciles» y toda una serie de medidas sobre su reclutamiento y su formación (Carabaña, 2015, p. 213).

En conclusión, las reformas se suceden con un cambio de paradigma en los sistemas educativos, antes orientados por la inversión de recursos (input) y ahora por el rendimiento verificable del alumnado (output), lo que se llamó la «nueva gobernanza» y es volver a mecanismos de «caja negra» para la evolución de los sistemas educativos. Implica estándares e instrumentos de evaluación, test basados en niveles y el rediseño en todos los países del currículo, porque se considera que la individualización y la enseñanza orientada a la competencia dan mayor eficacia a la enseñanza y el aprendizaje (FEND, 2012).

4.2. Análisis local en la investigación cualitativa: Grupos de Discusión

4.2.1. Políticas de escolarización y equidad

Las políticas de escolarización y de equidad en educación son una preocupación para los gobiernos, porque en los últimos treinta y cinco años se ha producido un gran aumento de la desigualdad, como queda recogido en la Declaración de París (2015), en el informe sobre equidad de la OCDE (2017) y el informe Eurydice (2021).

La Comunidad de Madrid en lugar de potenciar la equidad plantea políticas educativas que participan en la segregación escolar.

Para el profesorado de Secundaria la escuela es reproductora, en mayor medida que transformadora, del sistema social de desigualdad. En realidad, se legisla la igualdad de acceso, no la igualdad de oportunidades, cuando las condiciones de las que parte el alumnado son completamente dispares y fomentan la desigualdad (PROFA-ESO/BIO, P.50). Además, se crean tres redes de segregación escolar: la educación pública, la pública bilingüe (sobre todo en Secundaria) y la privada concertada. «Así se crean guetos en barrios, a nivel social muy duros» (ORI-EOEP, P.50).

La asignación de estudiantes a diferentes vías o itinerarios educativos influyen en la desigualdad. Los programas de atención a la diversidad, de diversificación curricular y Formación Profesional Básica, se ofertan en el tercer y cuarto curso de la ESO creando vías que fueron fracasos del sistema educativo. «No fomentan la equidad porque es la puerta para salir del aula, poner la etiqueta al alumnado cuando la etiqueta debería de estar en el profesorado» (ORI-EOEP, P.50). La meritocracia ataca al derecho universal de la educación y es una forma de competencia y excelencia de las políticas educativas que no tienen en cuenta las diferencias socioculturales y económicas y que conducen a un sistema de estratificación educativa.

En algunas medidas se aprecian mejoras introducidas en la LOMLOE (2020): «En el tema de la repetición dan más voz al equipo docente que conoce a su alumnado y puede tomar mejores decisiones» (PRIM-TUT; p.51). La diversificación curricular también es más positiva porque hay una pequeña mejora en la que pueden terminar la Educación Secundaria Obligatoria con más posibilidades.

En la Comunidad de Valencia se aprueba un Decreto (104/2018) sobre las políticas de equidad y de inclusión en el sistema educativo. Esto implica cambios desde la metodología a la organización territorial, a pesar de que el profesorado, directores e incluso la Inspección y los sindicatos no han sido partícipes de esa negociación (INSP1, p.25). «Cuando se habla de negociación o de debate en términos de políticas educativas parece que, la Administración, de alguna manera, debate consigo misma» Es un debate que tildan de endogámico (DIES2, p. 24 y 25).

También hay posiciones polarizadas porque tienen miedo los equipos a generar participación, porque se metan en su ámbito y dificulten la democratización que hay en los centros (DOCEIP, p.27).

Se realizan micro acciones que no garantizan de hecho equidad, como el lenguaje utilizado, estrategias de organización del aula, metodologías participativas: «(...) no estamos siendo equitativos con todos, no estamos garantizando que todos se sientan iguales y generen inclusión» (CUET, p.33).

Hay una similitud con respecto a las normativas de equidad y a las diferencias de las leyes entre la Comunidad de Madrid, Valencia y Andalucía, que son las más interesadas en las políticas de escolarización y de equidad.

En la Comunidad de Andalucía, las personas participantes en este grupo de discusión coinciden en que el sistema educativo tiene un gran potencial para garantizar la equidad. «La educación es quizá la mayor herramienta que puede generar equidad en una sociedad moderna» (DIR-FP, p.40). Pero también manifiestan una cierta cautela porque «(...) la escuela está dentro de la sociedad, entonces es muy difícil pensar en ciertas desigualdades, que la escuela pueda arreglar» (MAE-ASE, p.40).

Dicho de otra manera, también hay un cierto escepticismo hacia la efectividad de las políticas educativas: «(...) ese todo igual para todos no elimina la desigualdad porque todos no tienen el mismo punto de partida» (MAE-PRI, p.41).

La distribución del alumnado dentro de las escuelas o en escuelas diversas contribuyen a los desequilibrios homogéneos que conducen a la segregación. La propia LOMLOE plantea compensar la segregación en los centros educativos más vulnerables, pero no se plantea cambiar o evitar los centros gueto (DSIN, p.41).

Existe un consenso en señalar los desequilibrios entre la red pública y privada/concertada como uno de los problemas que afecta a la equidad. «Políticas como la famosa libertad de centro, como el distrito único, ... Todo este tipo de políticas, que desde los centros son muy difíciles de luchar para poder hacer una política de equidad» (VC-DIR, p.42).

En los últimos años el Decreto de escolarización de Andalucía (2020) desarrolla un proceso encubierto de escolarización segregada. «(...) en todo el área de influencia tiene que haber un centro concertado para que siempre se pueda derivar alumnado hacia ese centro y se vayan cerrando escuelas y aulas públicas» (DSIN, p.42).

El problema de la doble red de centros fue la consolidación de un sistema público y privado que se recogió en la Constitución Española. Todo ello viene acompañado de una estrategia de desprestigio de la educación pública que busca justificar el desvío hacia la educación privada-concertada (DSIN, p.43).

4.2.2. La gestión de las políticas de equidad en los centros educativos

En la gestión de políticas de equidad, las condiciones del trabajo del profesorado y su consideración, así como las características de sus estudiantes forman parte de las compensaciones de su trabajo y de la educación que construyen con su alumnado.

Uno de los problemas de los centros educativos de Secundaria de la Comunidad de Madrid es la fragmentación del conocimiento que conduce a tener doce asignaturas para primero de la ESO. «Lo que prima es la lógica de la materia, no la lógica del aprendizaje..., tienen que adaptar al contexto de aprendizaje a tus alumnos y no tus alumnos a tu nivel docente (INSP2, p.32).

Uno de los directores plantea que es necesario regular el funcionamiento de los institutos y que desaparecieran los departamentos aportando unidades más amplias de ámbito (DIES1, p. 32). El tipo de estructura y arquitectura del sistema acabarán con alumnado que no titulará, transitarán por un PMAR y luego por una Formación Profesional de base (INSP2, p.32).

Los programas que segregan en las vías e itinerarios coinciden en las tres comunidades, en el rechazo del alumnado más vulnerable. Uno de los directores afirma al respecto: «Son programas que no son inclusivos, porque son absentistas. Después este alumnado se reengancha al sistema y se apuntan a una FP o a una cualificación básica (DIES1, p.34).

Además, para la dirección, el sistema está compuesto por las dos redes (o tres), un factor que hace recaer en el sistema educativo público la inmensa mayoría de las dificultades, porque las administraciones acaban permitiendo que las familias los lleven a un colegio privado concertado (DIES2, p.35). Los centros públicos y concertados tienen un tipo de alumnado diferente por el nivel económico, por las reservas de plazas (DIES1, p.36). Y choca el nivel de formación y el capital cultural de las familias, sobre todo en los colegios concertados de núcleos de población grande, que determinan muchísimo los resultados (DIES2, p.36).

Otra cuestión importante para la equidad es el acceso a la autonomía, cómo gestionarla en formación, metodologías, currículo..., aunque queda en una autonomía mínima (INSP1, p.37).

Las estructuras organizativas y de gestión de la Comunidad de Valencia son invariables desde hace mucho tiempo. «La legislación introduce cambios, pero luego no se traducen en un cambio de las formas, de las estructuras ni en la manera de trabajar que siguen funcionando igual que hace 40 años (PRO-ESO, p.51). «(...) hay una organización del centro tan aberrante que es imposible trabajar la equidad...» (MAE-EE-SINDIC, p.51).

Influye positivamente el papel de los equipos directivos y de la orientación para delimitar su autonomía. «Equipos directivos y orientadores son piezas angulares. Cuando un equipo directivo cree en el orientador, se nota mucho la atención a la diversidad... Si el equipo directivo es consciente de que hay que ser equitativo, se podrían hacer cosas» (DIR-CEPA, p.52).

El sistema de elección del director o directora depende del criterio de la administración educativa. «(...) tienen los directores que la administración quiere tener» (PROF-ESO, p.52). «Hay una sensación de que es un cargo hereditario, si a la inspección le gusta...» (ORI-EOEP, p.52).

El equipo docente señala el deterioro de los órganos representativos, como el Consejo Escolar y el Claustro. Hay una unanimidad al considerar que su función se circunscribe a facilitar información evitando el debate sobre los procesos educativos. «... yo voy al claustro a que me digan cuantos partes se han puesto, cuáles han sido los resultados académicos... Y se acabó...» (PROF-ESO, p.53). «Las familias y el alumnado tenían un papel en el Consejo Escolar y ahora no vale absolutamente para nada» (PROFA-ESO/BIO, p.53).

Hay una escasa atención a la convivencia escolar que se considera que se ha descuidado. «... hemos empezado a trabajar temas que hasta entonces no se trabajaban, como la

diversidad afectivo-sexual...» (PROF-ESO, p.53). «(...) mientras en algunos centros su preocupación es que no se peguen, no haya acoso, y no haya peleas... (MAE-EE-SINDIC, p.53).

La dificultad que incide negativamente sobre la equidad es la cada vez más escasa financiación y dotación de recursos que sufre la educación pública en la Comunidad de Valencia, en contraste con el incremento de la educación concertada. «(...) los institutos no están en función del alumnado matriculado. (...) en el instituto concertado tienen unas infraestructuras (buenas) en educación física, en los patios... y mi centro va a cumplir cincuenta años y se nos desconcha el techo...» (PROFA-ESO-BIO, p.54).

En la gestión de la equidad en la Comunidad de Andalucía, se señalaron algunas herramientas con las que cuenta el sistema educativo para mejorar la equidad. «La política educativa que más incide en la equidad es la programación, la planificación de la enseñanza» (VC-DIR, p.43). «El problema que creo más grave es que hay unos criterios meramente economicistas en esa planificación, es decir, rentabilizar, minimizar gastos y costes» (DSIN, p.43). Contrariamente a la planificación que se realiza con los centros concertados.

La evaluación a la hora de garantizar la equidad se puede convertir en un mecanismo de exclusión. «Los mecanismos que han intentado fomentar la igualdad al final la excluyen» (MAE-PT, p.44). «Yo veo un proceso, cómo van mejorando a través de pruebas, de conversaciones... Pero los conceptos de evaluación son: los exámenes, las notas; es decir reducir un proceso educativo formativo a una nota a mí parecer muy grave» (MAE-PRI, p.44).

En cuanto a la importancia de la implicación de las familias piensan que deben participar, sobre todo en centros donde hay diversidad (MA-ASE, p. 44). Las puertas deben estar abiertas, pero deben saber gestionarlo porque el desconocimiento genera mucho rechazo (MAE-PRI, p. 44).

Para la educación pública «la autonomía es un «bulo», está en todas las leyes, pero no se aplica. «Si queremos que la escuela pública sea competitiva tenemos que actuar en una doble dirección, por un lado, demos autonomía a los centros públicos y, por otra parte, controlemos los centros concertados, porque al final es el centro concertado el que elige a la familia...» (VC-DIR, p. 44).

El profesorado, desde un aspecto democrático y colaborativo propone un equipo de dirección colegiada, para que el proyecto educativo sea de todos y para impulsar la formación. «(...) yo creo que los centros que funcionan son los que tienen un equipo directivo que no sea controlador» (MAE-ASE, p.45).

Contrario a la participación de las familias y los equipos directivos colegiados, el servicio de Inspección va a ser el garante que protege el espíritu de la norma. Critican que solo actúe como fiscalizador de los centros, generando una burocracia excesiva que no aporta nada.

5. Discusión y Conclusiones

Los informes de macroestudios observan solo factores declarados y no tanto la cultura escolar y la práctica, donde España, por ejemplo, segrega con factores como: la distribución del territorio (Sur más pobre); la educación privada (tercer país en Europa con un 32 %); clasificación interna en los centros de Secundaria por niveles educativos; programas de Bilingüismo y de Bachillerato de excelencia, que son nuevas formas de apartheid dentro de las mismas escuelas; y finalmente, con políticas de elección de centro.

La educación comparada se ha preocupado por desvelar opresiones, segregaciones y discriminaciones en un movimiento social de emancipación. Actualmente las investigaciones

en educación lejos de ser tomadas como buenas prácticas educativas, o transferidas para conseguir un progreso para las sociedades, parten actualmente de conocimientos que deben realizarse en contextos determinados por las políticas educativas.

En la educación pública, las dificultades que se encuentran alumnos y alumnas para progresar reúnen una excesiva proporción de estudiantes con dificultades económicas y académicas: hay bajas expectativas hacia los estudios, situaciones de vulnerabilidad y de bajo desempeño escolar, dificultades para el profesorado y baja motivación para el trabajo de los equipos docentes y para mantener su estabilidad en estos centros.

Sin embargo, la globalización ha cambiado estos modelos comparativos teniendo consecuencias para un proyecto competitivo, donde el modelo económico es cada vez más desigual. Las OI, como el FMI y el BM, harán depender las políticas de ajustes estructurales, favoreciendo programas de privatización y endeudando a los países más pobres. De forma positiva, la posmodernidad cambia las verdades absolutas; los hechos por interpretaciones, historias, relatos... Aunque es crítica con la racionalidad occidental, predica el individualismo y el consumo, sin cuestionar el capitalismo.

En primer lugar, la epistemología se ha hecho cada vez más compleja e importante, a la vez que nos lleva hacia la incertidumbre y nos crea dificultades para gestionar la complejidad. No se trata de crear un nuevo futuro sino de configurarlo, reconstruirlo, teniendo en cuenta que el conocimiento está al servicio del mercado y de la teoría económica, del populismo político y de la tecnocracia de los datos, el exceso de la información y la neutralidad ideológica (Innerarity, 2022).

Las competencias educativas nos están convirtiendo en una educación para el adiestramiento y el conocimiento hacia intereses políticos y económicos; empleabilidad, homogeneidad y competitividad frente al saber y al juicio crítico. La epistocracia se basa en la evidencia científica y el consenso de los expertos, convirtiendo la nueva organización de la escuela en un modelo capitalista de medida, resultado y comparación.

En segundo lugar, la privatización actúa con la subcontratación de servicios a organizaciones privadas de gestión o de financiación a través de políticas de copago. Escuelas autónomas cedidas a entidades privadas, cheques escolares en escuelas privadas y escuelas contratadas por el gobierno cubren parte de la totalidad de los costes necesarios (Zancajo el Al.).

Las agendas privatizadoras penetraron sobre todo en América Latina, seguida de Oriente Medio, África del Norte y África Subsahariana. El discurso neoliberal va desplazando al sector público, con la idea de modernizar la educación pública con la diversificación. Las familias de clase media y media alta, tratan de posicionar a sus hijos e hijas en mercados competitivos donde tengan más posibilidades laborales, aunque se limitan a una formación del regreso a lo básico. Desarrollan prácticas de selección escolar que favorecen a las familias acomodadas y crean una distribución desigual.

En tercer lugar, las evaluaciones externas se han convertido en un sistema de optimización de la gestión educativa que no cuestiona ni analiza las prácticas y finalidades del sistema educativo, mientras favorecen un modelo de educación estandarizado y que responsabiliza al profesorado del fracaso escolar. Existe un cambio de paradigma desde la inversión de recursos (input) a los rendimientos escolares (output) que defienden la competencia y la eficacia. Grupos como Pearson, han proporcionado los derechos de las pruebas PISA con la intención de influir políticamente y en conseguir un gran negocio para los ministerios de Educación desde 2015. PISA potencia las agencias de diferentes países con una gestión de calidad externa a los centros educativos, competitiva y con resultados medibles.

En los grupos de discusión destacamos, por un lado, las políticas de escolarización y equidad y, por otro, la gestión de las políticas de equidad.

Hay una solicitud con respecto a las normativas de equidad entre las Comunidades Autónomas (CCAA) de Madrid, Valencia y Andalucía, que no garantizan realmente la equidad ni la inclusión. La posición se fragua con la meritocracia que ataca al derecho universal de la educación y que conduce a un sistema de estratificación educativa.

La asignación de las diferentes vías o itinerarios --atención a la diversidad, diversificación curricular y Formación profesional Básica-- fueron fracasos para el sistema educativo, aunque también la diversificación curricular y la repetición escolar han mejorado con respecto a la LOMLOE. De forma general, se legisla la igualdad de acceso, pero no la igualdad de oportunidades, cuando las condiciones de las que parte el alumnado son dispares, como reconocen las CCAA de Madrid y de Valencia.

Los problemas más graves de gestión en los centros educativos están en la Educación Secundaria, con la fragmentación del conocimiento en un número extraordinario de asignaturas. Una propuesta para evitar que el alumnado no titule y transiten al PMAR y a la FPB, podría ser ampliar unidades de ámbito, como indica un director, y desarrollar un modelo de formación más comprensivo.

La autonomía de los centros en Madrid y Andalucía es mínima según la comunidad escolar, jerarquías y prácticas de imposición en el ideal de autonomía y libertad. No existe participación en el Consejo Escolar ni en el Claustro, mermando los debates curriculares y las opiniones. Están en todas las leyes, pero no se aplica.

En la Comunidad de Valencia destacan las estructuras organizativas y de gestión que funcionan igual que hace cuarenta años y que determinan la imposibilidad de trabajar la equidad. En el sistema de elección del director, en Madrid y Valencia, hay una sensación de que es un cargo hereditario en el que influye mucho la inspección educativa.

Las comunidades de Madrid y Valencia tienen una escasa financiación y dotación de recursos para la educación pública y sufren la antigüedad de los centros escolares y la falta de recursos en el largo tiempo de olvido durante estos años. En las últimas décadas en Andalucía la educación está sufriendo un retroceso en la financiación, a la vez que se abren aulas privadas y se pierde profesorado de la pública. En la gestión de la equidad la política educativa que más incide es la planificación de la enseñanza para utilizar unos criterios economicistas para minimizar costes en los centros públicos y no en los concertados.

Bibliografía

- Acosta F. y Ruiz G. (2017). Comparative Education in Latin America: historical traditions, circulation of themes and contemporary uses and perspectives in pedagogical studies. *Educação, Sociedade e Culturas*, 51 (12), 1-18. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/73986>
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2008). *Hidden Privatization in Public Education*. Education International.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial. Aprender a hacer realidad la promesa educativa*. doi: 10.1596/978-1-4648-1096-Brey, A. (2009). La sociedad de la ignorancia. En A. Brey, D. Innerarity, y G. Mayos. *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Zero Factory.

- Ceballos-Vacas, E., Trujillo-González, E., Fernández Esteban, M.I., y González Delgado, M.Y. (2023). El Estudio de Caso en la Investigación del Cambio en la Cultura Escolar. *REICE*. 21(3), 193–209. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.0>
- Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Catarata.
- Cobo, R. (2019). Imaginación sociológica e imaginación feminista: sobre debates, diálogos y cegueras. En R. Cobo (Ed.). *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares*. Catarata, 13-44.
- Dávila, M. (2023). Análisis comparado de los procesos de institucionalización de la evaluación de la Educación Superior en América Latina: los casos de Argentina, Bolivia y Uruguay. *RELAPE*, (18), 37-54. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1628>
- De Sousa Santos, Boaventura (2004). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Quito-Ecuador: Editions Abya-Yala.
- Elliott, V. (2018). Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861. DOI:10.46743/2160-3715/2018.3560
- Epstein, E. H. (2010). Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada. En M. A. Navarro Leal, (Coord.). *Educación comparada. Perspectivas y casos*. Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 9 – 17.
- Publications Office Of European Union (2015). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Declaration of 17 March 2015. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbabobb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
- EURYDICE (2021). *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. [https://www.libreria.educacion.gob.es/actualidad/Fariñas, M. J. \(2006\). Las asimetrías del género en el contexto de la globalización. En A. Rubio, y J. Herrera. *Lo público y lo privado en el contexto de la Globalización*. Instituto Andaluz de la mujer, 117-158.](https://www.libreria.educacion.gob.es/actualidad/Fariñas, M. J. (2006). Las asimetrías del género en el contexto de la globalización. En A. Rubio, y J. Herrera. Lo público y lo privado en el contexto de la Globalización. Instituto Andaluz de la mujer, 117-158.)
- Fayanás Escuer, E. (28 de octubre de 2010). El informe PISA, educación y negocio. *Rebelión*. <https://rebellion.org/el-informe-pisa-educacion-y-negocio/>
- Fend, H. (2012). La nueva gobernanza de la educación: posibilidades de reforma y riesgos de fracaso. En D. Thröler & R. Barbu. *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Octaedro, 45-58.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1997). “Il faut défendre la société”. Cours au Collège de France, 1976. *Tijdschrift Voor Filosofie*, 59 (3).

- Fraser, N. (2012). Reflexiones en torno a Polanyi y la actual crisis capitalista. *Papeles de relaciones eco sociales y cambio social*, 118, 13-28. https://www.fuhem.es/papeles_articulo/reflexiones-en-torno-a-polanyi-y-la-actual-crisis-capitalista/
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del Feminismo. Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. Traficantes de sueños.
- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y Libertad*. Rialp.
- García, P. (2023). Los aportes de la teoría fundamental y del método comparativo constante al estudio de las políticas educativas en perspectiva comparada. *RELAPE*, 18, 24-36. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1621>
- García Garrido, J.L. (1997). La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 61-82. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7232/6900>
- García Garrido, J.L., García Ruíz, M. J., y Gavari Starkie, E. (2012). *La educación comparada en tiempos de globalización*, UNED. <https://www.librosuned.com/LU13690/La-educaci%C3%B3n-comparada-en-tiempos-de-globalizaci%C3%B3n-.aspx>
- García Ruíz, M.J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 41-80. <https://doi.org/10.5944/REEC.20.2012.7593>
- Gimeno Sacristán, J. (2015). La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que al parecer no lo son. En J. Gimeno Sacristán (Coord.) *Los contenidos una reflexión necesaria*. Morata, 17-26.
- Giovine, M. y Ruíz, G. (2023). Política educativa y Educación comparada: reflexiones teóricas, metodológicas y análisis empíricos. *RELAPE*. 14, 14-23. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1732>
- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Paidós.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Galaxia Gutenberg.
- Izquierdo, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Cátedra.
- Nachtwey, O. (2017). “Des-civilización. Tendencias regresivas en las sociedades occidentales”. En *El Gran Retroceso. Un debate internacional sobre el reto urgente de reconducir el rumbo de la democracia*. Seix Barral, 249-284.
- Nevado Encina, J. L. (21 de septiembre 2019). Pero ¿qué es la posmodernidad? *El Salto*, 14:48.
- Lubenski, C. (2009). *Do quasi-markets Foster innovation in education? A comparative perspective*. OECD.
- Martín Rodríguez, E. (2010). Mejorar el currículum por medio de su evaluación. En: J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata, 620-636.

- Mèlich, J.C. (2008). Filosofía y educación en la posmodernidad. En G. Hoyos Vázquez (Coord.). *Filosofía de la Educación*. Trotta, 35-54.
- Novoa, A. (2001). États des Lieux de l'Éducation comparé, paradigmes, avancées et imasses. En R. Sirota (Dir.). *Autour de comparatisme en Éducation*. Presses universitaires de France, 41-70.
- Novoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41. <https://doi.org/10.5944/reec.16.2010.7523>
- Novoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-ciencia Social*, 17, 27-38. <file:///Users/imac/Downloads/Dialnet-PensarLaEscuelaMasAllaDeLaEscuela-4498706-3.pdf>. Obinger, H., Schmitt, C., and Traub, S. (January 1, 2016). *The Political Economy of Privatization in Rich Democracies*. Oxford University Press, pp. 124. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199669684.001.0001>
- OCDE (2015). *Trends Shaping Education Spotlight 7. Gender Equality*. OECD. <https://doi.org/10.1787/e6d23b76-en>
- OCDE (2017). *Mind the gap: inequity in education. Trends Shaping Education Spotlight 8*. OECD. <https://doi.org/10.1787/e6d23b76-en>
- OCDE (2019). *Equilibrar la elección de escuela y la equidad: una perspectiva internacional basada en PISA*. <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España y la Unión Europea. *Revista de Educación*, 1(1), 77-96. http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/7
- Pérez Centeno, C. (2018). Entre lo local y lo global en el ámbito de la política educativa. (Video). You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=Vc5itlMpULYE>
- Pérez Centeno, C. y Fernández Lamarra, N. (2022). La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y la construcción del campo de Educación Comparada. *RELAPA*. 17, 118-123. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1482>
- Rodríguez-Martínez, C. (2018). Resistencia a la burocratización y mercantilización del conocimiento en las nuevas sociedades en red. En J. Gimeno Sacristán. (Coord.). *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*, 54-75.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudios de casos*. Morata
- Streeck, W. (2017). El regreso de los reprimidos como principio del fin del capitalismo neoliberal. En *El Gran Retroceso*. Seix Barral, pp. 287-308.
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las teorías de la subjetividad? En E. TENTI (Comp.). *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Siglo XXI, 53-64.
- Tedesco, J. C. (2016). *Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes*. Oficina Internacional de Educación (OIE) de la Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245774_spa

- UNESCO (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común global?* UNESCO. .
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO (2017). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/18. *Responsabilidad en la educación: cumplir nuestros compromisos*. UNESCO.
.
<https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2018/09/UNESCO-2018-Informe-de-Seguimiento-de-la-Educaci%C3%B3n-en-el-Mundo-2017-2018.pdf>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2022). The privatization of education. Drivers, social effects and regulatory challenges of private sector participation in schooling. In *International Encyclopedia of Education: Fourth Edition*, 174-182. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.01030-7>
- Zancajo, A., & Bonal, X. (2020). Education markets and school segregation: a mechanism-based explanation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1241–1258. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1858272>
- Zancajo, A., Verger, A., Fontdevila, C., (2021). The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. *European Educational Research*. 21, 44-70. <https://doi.org/10.1177/14749041211023339>