

La Equidad en Disputa: De las Políticas Educativas a las Prácticas Escolares de Estratificación y Estandarización

Equity in Dispute: From Educational Policy to School Practices of Stratification and Standardization

Carmen Rodríguez-Martínez *, Eva Guzmán-Calle y Diego Martín-Alonso

Universidad de Málaga, España

DESCRIPTORES:

Equidad
Estratificación
Estandarización educativa
Estudio de caso
Segregación escolar

RESUMEN:

La equidad es uno de los objetivos por los que muestran un gran interés Organismos Internacionales (OI) y la Unión Europea para conseguir un crecimiento económico y para combatir la desigualdad educativa. Sin embargo, potencian la estratificación y la estandarización educativa. Nuestra investigación es de carácter cualitativo, a través de un Estudio de Caso intrínseco, con entrevistas semiestructuradas, informantes clave y documentos de políticas educativas. Realizamos un muestreo teórico en Andalucía con once personas entrevistadas pertenecientes a centros de formación, equipos directivos, docentes, altos puestos de sindicatos, altos cargos... Nos interesan especialmente los desafíos que van en contra de la equidad: La *estratificación* educativa, donde confluyen agrupamientos escolares homogéneos, selección temprana de los estudiantes, repetición de curso y políticas de elección; y la *estandarización* educativa con autonomía de centros, responsabilidad y rendición de cuentas, que plantean un modelo técnico de la educación. Podemos afirmar que las políticas de separación de estudiantes producen una segregación relativamente alta. Se convierten en una selección de clases pudientes donde confluyen agrupamientos por rentas de las familias. La cultura de la estandarización de la evaluación es un nuevo colonialismo y un mecanismo de control que no mejora la educación.

KEYWORDS:

Equity
Stratification
Educational
Standardization
Case study
School segregation

ABSTRACT:

Equity is one of the objectives in which International Organizations (IO) and the European Union show great interest to achieve economic growth and to combat educational inequality. However, they enhance educational stratification and standardization. The research is qualitative, and carried out through an intrinsic Case Study, with semi-structured interviews, key informants and educational policy documents. We carried out a theoretical sampling in Andalusia with eleven interviewed people belonging to teacher training centers, school management teams, teachers, senior union officials, senior administrative officials... We are especially interested in the challenges that go against equity: Educational stratification, where they converge homogeneous school groupings, early selection of students, grade repetition and choice policies; and educational standardization with autonomy of centers, responsibility and accountability, which propose a technical model of education. We can affirm that student separation policies produce relatively high segregation. It can be stated that student separation policies produce relatively high segregation. They become a selection of wealthy classes where family income groups converge. The culture of assessment standardization is a new colonialism and a control mechanism that does not improve education.

CÓMO CITAR:

Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E. y Martín-Alonso, D. (2024). La equidad en disputa: de las políticas educativas a las prácticas escolares de estratificación y estandarización. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 13-31.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.001>

1. Introducción

Como indica el informe Eurydice (2021), las sociedades europeas pueden ser más justas e inclusivas si conseguimos que los sistemas educativos desarrollen “políticas de equidad”. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en educación también proponen como prioridad garantizar una enseñanza que permita una movilidad socioeconómica ascendente que puede ser clave para escapar de la pobreza. Cuestión que se ha convertido en una preocupación general que se observa en múltiples informes como el de la OECD (2017), Save the Children (2021) y World Bank (2017, 2021).

Partimos de la idea de que las desigualdades existentes en la sociedad se están volviendo cada vez más comunes en la investigación educativa (Soria, 2022), por lo que necesitamos enfoques que desafíen la inequidad, la opresión y la injusticia y que estén vinculados a los desafíos mundiales. El centro de nuestra investigación son los indicadores que definen la equidad: la estratificación que consiste en agrupamientos en diferentes centros escolares o en diferentes clases en función de su capacidad o intereses; y la estandarización que se convierte en una estrategia “eficaz” que se caracteriza por la autonomía, la rendición de cuentas y técnicas de gestión del sector privado.

Los procesos de globalización de la economía de las políticas públicas han situado desde el año 2000 a los sistemas educativos como clave para conseguir economías nacionales más competitivas y con una mayor cohesión social, y valores democráticos. El reto de introducir cambios e innovaciones ante los nuevos desafíos está relacionado con la preocupación por subir los niveles educativos y mejorar el rendimiento en todos los países y entre el alumnado, reduciendo la brecha entre los más ricos y los más pobres, idea de la que participan Organismos Internacionales como la OECD (2023), el World Bank (2023), Eurydice (2021) y la UNESCO (2017) que junto a la Unión Europea se han convertido en actores políticos que ejercen su influencia en el desarrollo de la equidad.

En España solo el 23 % de la población adulta alcanza la titulación máxima de la segunda etapa de Educación Secundaria, mientras que la media de la UE es de 45,8 % y la OECD de 41,2 %, con una dispersión y desigualdad muy alta entre las comunidades autónomas. Preocupa de manera especial el grupo de personas jóvenes entre 18 y 24 años que no están en educación y están desempleadas y/o inactivas. La media para la Unión Europea es de 14,2 % y para la OECD de 16 % y superan estos datos, España con un 20,3 %, e Italia con un 27,1 % (OECD, 2022, p. 73).

En estos momentos los enfoques analíticos y metodológicos tienen mucho que ver con el Análisis Crítico de Políticas (ACP) para interrogar las raíces, supuestos y fundamentos de las políticas; cómo se desarrollan; las diferencias entre las retóricas, el discurso político y la realidad; la distribución del poder y de los recursos; y que las personas y grupos subrepresentados estén en el centro de la investigación y exploren el efecto de las políticas sobre la inequidad y desigualdad (Diem y Brooks, 2021). Desde perspectivas teóricas se ha planteado el rol que juegan las escuelas y sus docentes en la producción de las políticas educativas, dando una inusual importancia al contexto de la práctica educativa (Ball et al. 2012; Beech y Meo, 2016). El análisis de las políticas se debe llevar a cabo teniendo en cuenta los diferentes niveles del proceso de formulación (meso y micro) y elementos comunes que van extendiendo su influencia en la educación mundial.

2. Estado de la cuestión

2.1. Políticas educativas de equidad

El interés de esta investigación se encuentra en profundizar en diferentes contextos - políticos, administrativos, educativos, formativos, sindicales y activistas- para identificar, analizar y comprender políticas educativas relacionadas con las prácticas escolares y la promoción de la equidad, entendida como el derecho fundamental a la educación, combatiendo la vulnerabilidad, la dependencia y la dominación (Silva, 2020; Fernández-Pavlovich, 2019) y con la reducción de la desigualdad y discriminación.

El surgimiento de sistemas educativos de “calidad e igualdad” podría ser percibido como una preocupación “global”, con el objetivo de aumentar la calidad educativa y la continuidad escolar, y siguiendo las recomendaciones internacionales se propone mejorar el sistema educativo considerándolo un problema de gestión (OECD, 2017). El problema de la educación pasa de ser un problema social, cultural y político a un problema de gestión que se puede solucionar: midiendo la eficacia escolar en base a los resultados, convirtiendo las escuelas con bajos resultados en otras más eficaces y responsabilizando a los docentes de esta tarea. Los recursos pasan a un segundo plano y los datos comparativos del rendimiento del alumnado pasan a un primer lugar (Mons, 2009). En la literatura, estos modelos de gestión privada y de eficiencia de la gestión están en discusión y existen muchas personas que los oponen a modelos de equidad y de inclusión en las poblaciones inmigrantes y desfavorecidas. Son políticas que intentan responsabilizar al profesorado del éxito escolar sin tener en cuenta el capital cultural y social del alumnado (Rodríguez Martínez, 2019).

La crisis de 2008 ha influido en el aumento de la segregación escolar en España, rompiendo la disminución que se estaba produciendo desde el año 2000. La reducción de financiación pública en el sistema educativo, junto al empeoramiento de las condiciones del profesorado, han creado una brecha en la composición social de los centros escolares, acompañada de la pobreza y exclusión que sufren uno de cada tres niños en España. En nuestro país afecta a una mayor concentración de las familias que tienen un nivel socioeconómico y cultural alto, lo cual podría explicarse por el interés de los niveles medios o altos de que sus hijos e hijas no estén en los colegios mezclados. Esta segregación se verá favorecida por las políticas de elección de centro, distrito único y publicaciones de ranking, mecanismos de cuasi-mercado, como ha ocurrido en la Comunidad Autónoma de Madrid que es actualmente la región con más segregación de España y la segunda de Europa detrás de Hungría (Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

Plantea que las políticas que se vinculan a la equidad son las medidas de estratificación, estandarización y apoyo educativo. La estandarización está relacionada con los currículos y evaluaciones, como vimos en el apartado anterior y, las medidas de apoyo tratan de mitigar las desventajas que se producen en el alumnado más vulnerable en las clases.

Gráfico 1

Factores sistémicos que pueden influir en la equidad en la educación escolar



Nota. Extraído de Eurydice (2021, p. 15).

2.2. La estratificación de la escolarización

Las medidas que nos interesan en este apartado son las de estratificación, las agrupaciones de estudiantes en diferentes clases, centros educativos o programas escolares en función de su capacidad, interés y otras características. Son políticas de: elección de centro, criterios de admisión, diferenciación temprana en itinerarios (tracking) y la repetición de curso. Todas estas medidas incrementan la segregación escolar y son los factores con una mayor influencia negativa en la equidad de los sistemas educativos.

Los indicadores que se utilizan para definir la equidad son, la dimensión de la inclusión –entendida como la medida de los niveles entre estudiantes de alto y bajo rendimiento– y la dimensión de la justicia social –como la correlación entre el rendimiento de los estudiantes y su origen socioeconómico– (Eurydice, 2021). Los datos que se realizan son: políticas educativas de unidades nacionales, encuestas internacionales sobre el rendimiento del alumnado (PISA, PIRLS y TIMSS) y, datos estadísticos de Eurostat.

Según Pàmies y Castejón (2015), en las políticas de selección de los estudiantes, un primer grupo estaría formado por los países con sistemas educativos comprensivos, con bajos niveles de diferenciación de los estudiantes dentro de los centros y un currículo común, como es el caso de los países nórdicos –Islandia, Finlandia y Noruega–, donde el alumnado se agrupa de forma heterogénea, y recibe apoyo en las propias aulas. En contraposición, los más diferenciados son los países de Europa central –Alemania, Austria, Suiza o Luxemburgo– que separan a los estudiantes en edades tempranas (10 a 12 años) en itinerarios educativos, con certificaciones distintas y currículos diferenciados. También países como Estados Unidos, Canadá, Australia o Reino Unido separan a los estudiantes dentro de las propias aulas.

Los estudios sobre los efectos de las políticas de separación de los estudiantes coinciden en que los sistemas educativos menos comprensivos y con itinerarios académicos tempranos tienen menor equidad (Ferrel et al., 2009). Y los estudiantes que se ven perjudicados por una diferenciación institucional temprana están situados

en los niveles inferiores de rendimiento (Dronkers et al., 2011). Podemos afirmar que se produce una segregación escolar relativamente alta por la estratificación que afecta al alumnado más vulnerable.

En España cada vez hay una mayor tendencia a potenciar la elección de centro, apoyada en la doble red de centros, haciendo competir a las escuelas públicas con las privadas y como consecuencia a las públicas entre ellas para conseguir captar estudiantes. Esto favorece las políticas educativas de cuasi-mercado, que son los procesos que más alientan la competencia entre las escuelas: con la financiación pública de la gestión privada, la externalización de servicios, la ampliación o eliminación de zonas escolares, la publicación de resultados y la preferencia de las familias (Rogero-García y Andrés-Cancelas, 2020).

2.3. Autonomía y estandarización de la educación

La autonomía se realiza en función de los intereses de políticos y de la administración del sistema educativo. Es una autonomía limitada y sin descentralización que puede dar lugar a un efecto negativo sobre la equidad (sic). La falsa autonomía, en Europa, se restringe a decisiones relativas a los métodos de enseñanza, la elección de los libros de texto, y la gestión de los recursos humanos. El margen de la autonomía organizativa y curricular es decidido por los y las gestores que elaboran el contenido del plan de estudios obligatorio, la asignación de recursos y la responsabilidad de la rendición de cuentas (Eurydice, 2021).

La crisis de 1970 genera un clima de desconfianza hacia determinados sectores, entre ellos la educación, porque las inversiones realizadas en este sector no tienen como consecuencia el desarrollo económico y el bienestar esperado. Desencadena, por un lado, fuertes recortes económicos en los programas sociales y, por otro, desconfianza en el profesorado, que introducirá el movimiento de la *accountability* en las políticas anglosajonas (Martín-Rodríguez, 2010). Se generan también el desarrollo de los modelos de “gestión de la calidad” entendidos como una mejora de los productos del sistema educativo y de su rentabilidad, lenguaje que resulta atrayente a gestores educativos, administradores y políticos que han visto un sistema de optimización de la gestión educativa, donde se sobrevaloran los instrumentos de medición para mejorar la calidad, sin cuestionar las finalidades educativas.

A partir de los años noventa, el discurso neoliberal también se apoya en este 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 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.

Frente a la pluralidad de la educación, la gobernanza escolar se realiza a través de la cultura estandarizada de la evaluación como un mecanismo de control, en el que docentes y estudiantes son modelados (Collet y Tort, 2016). Las pruebas estandarizadas los convierten en agentes activos delimitando la forma de hacer y de ser en una sociedad performativa (Ball, 2013). La autonomía escolar también está restringida por los organismos internacionales al colectivo de equipos de dirección y en una función específica de rendición de cuentas (Espejo y Álvarez, 2020).

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).

3. Enfoque Metodológico

El objetivo general de esta investigación es: describir y comprender –así como transferir a sectores de interés– políticas y prácticas educativas de equidad, su recontextualización y su desarrollo, para avanzar en la generación del conocimiento, ante la estratificación escolar y la estandarización en sistemas educativos internacionales y regionales.

Para ello la investigación adopta un carácter cualitativo, y se desarrolla a través de un Estudio de Caso intrínseco, de corte etnográfico, donde el caso viene dado por el ámbito de indagación (Stake, 2010), la recontextualización y los cambios de las políticas educativas en diferentes escenarios socioeducativos –administración educativa, escuelas e instituciones de formación– y 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).

Seleccionamos desde un punto de vista teórico la elección del Caso y su contextualización, los objetivos y la construcción de ámbitos de investigación, la selección de fuentes y técnicas de recogida de información y el análisis de los datos. Utilizamos ámbitos de investigación en lugar de preguntas para que sean abiertas, y pretendemos ser solo guías para la realización de las entrevistas.

Cuadro 1

Objetivos, Códigos, Categorías y Ámbitos de Investigación

Objetivos	Códigos	Categorías	Ámbitos de investigación
1. Estratificación entre centros educativos	Diferenciación de centros y políticas de elección	Gestión y financiación: pública/ privado concertada - Zonificación - Comisiones de escolarización	1. Diferencias de centros educativos en políticas de elección 2. Privatización a través de conciertos 3. Demanda social y gratuidad
2. Estratificación entre clases	Agrupamientos académicos en centros escolares	Itinerarios prematuros (FP y PMAR) Repetición de curso	1. Diferenciación temprana en itinerarios (tracking). 2. Repetición de curso y segregación
3. Estandarización	Autonomía de los centros y responsabilidad	Autonomía Políticas educativas de evaluación	1. Baja autonomía y burocracia. 2. Currículo y evaluación externa
4. Equidad educativa	Educación inclusiva y diagnóstico pedagógico	Foco en el alumnado Etiquetas y dictámenes	1. Equidad educativa en el alumnado 2. Etiquetaje y equidad

Nota. Elaboración propia.

Nota. Elaboración propia.

Fase I. Instrumentos de obtención de información y participantes

Las fuentes y técnicas profundizan sobre los factores posibles que son relevantes en cada contexto, en los que destacamos para nuestra investigación: entrevistas etnográficas semi-estructuradas con informantes clave y documentos e informes de políticas educativas, pertinentes en cada caso, teniendo también en cuenta a las personas entrevistadas por su perfil.

El trabajo de campo forma parte de un proyecto de Investigación Nacional, sobre “Nuevas políticas educativas de equidad”, más extenso que este artículo. Realizamos informes sobre legislación, gubernamentales y científicos y empezamos a realizar entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas se realizan con un muestreo teórico en diferentes provincias: Almería, Granada, Málaga y Sevilla. Participan un investigador y 3 investigadoras de las universidades de Almería y Málaga.

En cuanto a las condiciones seleccionamos a once personas entrevistadas (8 hombres y 3 mujeres) durante el año 2020, en un Estudio de Caso, en el que destacan por su carácter de compromiso y de innovación. La elección de los informantes clave se realiza a partir del conocimiento de los socios y socias de apoyo del proyecto (“supporting partner”), personas que pertenecen a instituciones, redes profesionales, sindicatos y colectivos sociales, que participan como colaboración en la investigación.

Los objetivos específicos de este artículo se centraron en describir, comprender y transferir: los procesos de selección del alumnado en agrupamientos en diferentes centros educativos, así como dentro de las escuelas; la autonomía de los centros escolares y la rendición de cuentas; y, finalmente, valorar la equidad educativa.

Entrevistas

La estrategia fundamental de recogida de información es la entrevista semiestructurada, en la que se utilizan datos contextualizados e individuales (Flick, 2015). Para ello indagamos en una serie de ámbitos temáticos para la realización de entrevistas y un cuestionario de contexto de las personas entrevistadas. El objetivo de nuestra investigación requiere que se realicen entrevistas en profundidad, que deben asemejarse a los estudios etnográficos y los Estudios de Caso extensos (Ibarra-Sáiz et al., 2023).

Participantes seleccionados para la recogida de información

Cuadro 2

Participantes de las entrevistas

Centros De Trabajo	Puestos	Nombres ficticios	Códigos entrevistas
1. Centro Ed. Primaria privada, Instituto de Educación Secundaria (IES) y Centro de Formación del Profesorado (CEP).	Profesor de música, profesor de IES en Geografía e Historia, asesor de sociolingüística, Jefe de estudios y Vicedirección.	BLAS	B (E.8)
2. Equipo de Orientación Educativa (EOE) y CEP.	Profesora en Pedagogía terapéutica, Asesora de necesidades educativas especiales (NEE).	CARMEN	C (E.10)
3. Administración en Universidad y Sindicato.	Administrador, Secretario General y Secretario de Organización.	EMILIO	E (E.5)

4. Centro Educación Infantil, Residencias escolares y Sindicato.	Profesor Educación Infantil y en Residencias escolares. Secretario de Política y Secretario General de la Federación de Enseñanza.	FERNANDO	F (E.4)
5. Centro Primaria, EOE, Administración educativa.	Profesor de Educación compensatoria e Inspector.	JORGE	Jo (E.6)
6. IES, Universidad, y Administración educativa.	Profesor IES en Química y en Universidad en Matemáticas, Jefe de Servicio y Alto cargo.	JUAN	J (E.3)
7. IES	Profesor de Educación Secundaria de Geografía e Historia.	LUIS	L (E.11)
8. Centro Infantil, y CEP Primaria.	Profesora de Infantil y Asesora de Primaria.	MAR	M (E.9)
9. Centro Formación Profesional, Administración educativa.	Profesora de Formación Profesional, Director, Inspector y Alto cargo.	PACO	P (E.1)
10. Centros rurales y CEP.	Profesora de Primaria y Asesora de Primaria.	SARA	S (E.7)
11. Centro de Primaria y Administración educativa.	Profesor de Primaria, Director, Inspector, Jefe de Servicio y Alto cargo.	TOMÁS	T (E.2)

Notas. Destacamos en negrita los últimos puestos de trabajo que ocupan. Elaboración propia.

Documentos gubernamentales, de legislación y científicos

Los textos de política educativa, al carecer de marca de autoría 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).

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) profundiza en el estudio crítico de documentos legales y políticas educativas de diferentes organismos, fundamentalmente legislación educativa en España y de diferentes OI internacionales y regionales. Todo esto, con el objeto de contrastar y examinar las implicaciones que tiene la equidad.

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 es un proceso de toma de decisiones sobre aspectos que son elaborados en un contexto particular, con sus antecedentes metodológicos, su diseño de investigación, sus ámbitos de investigación, 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 que recopila y genera nuevas categorías relacionadas con los objetivos (Elliott, 2018). Las categorías y codificaciones proporcionan una descripción general de datos que permiten dar sentido a los ámbitos de investigación.

Veracidad

En las investigaciones de carácter cualitativo, sería erróneo hablar de la validez en términos generales y teóricos, sino que debe demostrarse la consistencia de la argumentación en el contexto propio del estudio. En la investigación las amenazas principales están en la expectativas y sesgos de la investigación y en el efecto que provocamos en el estudio. Las estrategias que pueden minimizar las amenazas son: la triangulación reduce el riesgo en las entrevistas donde puede haber discrepancias; en

el juicio crítico de los investigadores; y la comprobación y revisión de los participantes (Ibarra-Sáiz et al., 2023).

4. Resultados

4.1. La privatización exógena de los centros educativos y las políticas de libre elección

Diferenciación de centros por titularidad

La separación entre los entornos educativos de clases medias altas se reproduce en la mayoría de los centros privados-concertados: “Primero, por dónde están situados, en los centros de las ciudades, en barrios acomodados de clase media-alta. Y segundo, porque se establecen una serie de requisitos, de cuotas, teóricamente voluntarias, a las que no pueden acceder las familias desfavorecidas” (P. p3). Las estructuras de poder están en contra prácticamente de la diversidad y del pluralismo y son las políticas educativas gubernamentales las que privilegian la educación concertada y que preocupan al sector público:

El tema no es solo que exista la concertada, sino tener centros públicos donde vaya aquel alumnado que no queremos que vaya a la concertada [...] Se está potenciando un sector privado en la educación de connotaciones elitistas muy importantes. Centros en los que se enseñan dos o tres idiomas, bachilleratos supranacionales... (P. p1-9)

El problema en la escolarización siempre se da en las grandes ciudades. Nadie aspira a crear un centro escolar en un pueblo pequeño. Las razones de nuevo son elitistas: Esos centros están creados para que los niños que había en la Cruz Verde pudieran cruzar la calle y no fueran a los Maristas, para que no se mezclaran con los hijos de los antiguos alumnos. (T. p16)

La privatización a través de los conciertos

Juan (alto cargo) entiende que los conciertos son una forma de regular las subvenciones de los colegios privados y que se conciben exclusivamente para las enseñanzas obligatorias. Sin embargo, estamos presenciando cómo desde hace unos años la privada concertada está aumentando en las enseñanzas postobligatorias.

Con la LOGSE (1990) entraron los centros educativos privados-concertados en la Educación Secundaria Obligatoria, porque era una ampliación de la educación de régimen general (14-16 años). Con la LOE (2006) se da autonomía a las Comunidades Autónomas (CCAA) (art. 116.4) y se introduce el segundo ciclo de la Educación Infantil (3-6 años), con conciertos que no son obligatorios y serán gratuitos (art 15 LOE). “¿Qué pasó? Se rompió un tabú, una regla que hasta entonces había existido. Casi todas las comunidades habían empezado a sacar la norma que generalizaba el concierto de pre y postobligatoria” (J. p12 y 13).

La zonificación y el distrito único

El distrito único ha sido la forma que han utilizado en comunidades como Madrid y Valencia para hacer que la concertada vaya creciendo. El Consejero de Educación de Andalucía sugirió esa posibilidad, aunque luego la propuesta se extendió para que existiera al menos un centro concertado en todas las zonas de escolarización ampliando el área de influencia para los centros privados-concertados (art. 9.4 Decreto de escolarización 2020). Esta legislación autonómica está en contra de la LOMLOE (art. 86.1), que plantea un mismo perímetro para centros públicos y privados. “Sería poner

nuevos distritos para que todos puedan tener la elección de un centro concertado. Es la única forma que han visto posible de que la concertada vaya creciendo” (P. p15).

El crecimiento debería ser siempre sobre la pública, porque es un servicio público y tiene que estar dotada de recursos públicos. Sin embargo, la dirección de los centros concertados tiene más capacidad y más poder organizativo. “Desde el Decreto de 2011 se recogía que cualquier padre tendrá centros de las dos redes. Eso hace que las zonas no sean iguales, los centros se dividen por zonas y la influencia del centro concertado es toda la localidad. El centro privado tiene una zona más amplia y con más independencia” (J. p16). Además, desde la LOE a la LOMLOE (art.108.4): “La prestación de servicio público de la educación se realizará a través de los centros públicos y privados concertados” (J. p18).

Demanda social y elección

Los criterios de elección de centro y las zonas de escolarización no son equitativos. Los criterios prioritarios, en el Decreto de Escolarización de Andalucía, tienen como puntuación: La proximidad al domicilio y el lugar de trabajo (14), hermanas y hermanos matriculados (14) y renta per cápita anual (de 4 a 0,5). Por otro lado, la titularidad de los centros privados concertados se saltan las normas de admisión. “La diferenciación entre centros incide directamente en las desigualdades creando centros de primera y de segunda clase (...) había centros, sobre todo en la costa andaluza, donde el 60% de los alumnos eran inmigrantes y no había traductores. Ahora el tema no es tanto la inmigración como el alumnado que está discriminado” (F. p6)

Para Fernando la libertad de elección es contraria totalmente a la libertad de enseñanza entendida como la libertad de cátedra del profesorado y de los centros. “Plantearon la libertad de educación como una libertad de elección de centro por el ideario religioso. Es lógicamente toda una mentira.... porque está solamente por el prestigio común” (Jo. p14).

También existe un rechazo sobre la enseñanza pública por la selección que se realiza del alumnado, en lugar de distribuir mejor al alumnado y que realmente la enseñanza concertada sea subsidiaria de la pública: “Yo sé de centros, que le han dicho que si su hijo continúa aquí, va a suspender y repetir, mejor llévelo al colegio de enfrente que el nivel es más bajo (F.p11). “Yo decía (al principio), los centros privados que estamos haciendo son complementarios al sistema, pero ¿qué instalaciones deportivas, que laboratorios tienen los Maristas? ¿Y qué colegio público lo tiene? (F. p13).

Gratuidad de la enseñanza y cuotas

La Orden de conciertos (2020) deja claro que la enseñanza es gratuita para la educación obligatoria y para Infantil de 3-6 años. Pero la propia LOMLOE (art.117.9) determina el importe máximo de las cuotas que los centros con concierto singular podrán percibir para las familias. “La nueva escolarización sigue fomentando la fractura y la separación entre esas dos redes públicas...los centros cobran de forma ilegal a los padres..., que lo camuflan a través de una fundación con fines educativos. Cada salida al museo, actividades extraescolares o refuerzos de enseñanza se pagan” (Jo. p13).

En el curso 2023-2024 el 87 % de los colegios concertados cobra una cuota mensual en enseñanzas obligatorias a las familias. Se han analizado 330 centros de ocho CCAA, donde las cuantías promedio más elevadas están en Cataluña (214,5 euros), la Comunidad de Madrid (129,1 euros) y el País Vasco (99,6 euros). Son algo menores en la Comunidad Valenciana (82,9 euros), Andalucía (53,1 euros), Murcia (52,9 euros), Galicia (47,6 euros) y Aragón (41,3 euros) (Garlic B2B, 2024).

4.2. La importancia de los agrupamientos académicos

Itinerarios Prematuros (PDC, FPB y FP)

La asignación de estudiantes a diferentes vías o itinerarios educativos (tracking) influyen en la equidad o en la desigualdad en función de cómo se organicen: los tracking en Europa empiezan desde los 10 a los 16 años, estos últimos muy comunes en los sistemas educativos. Dependen también del grado de diferenciación de los itinerarios (Eurydice, 2021). El primer itinerario se realiza en el tercer y el cuarto año de la Educación Secundaria Obligatoria a partir de los 14 años, donde el alumnado con dificultades de aprendizaje puede cursar los Programas de Diversificación Curricular (PDC). La Formación Profesional Básica es otro de los itinerarios que se oferta después del tercer curso (15 años) en el que se obtiene también el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO).

Los itinerarios en la LOMCE empezaron también en tercero y cuarto año creando dos vías. Estos caminos fueron un fracaso del sistema educativo, antes de la LOGSE, los que eran peores en rendimiento iban a FP y los mejores al Bachillerato. A la FP tampoco se le ha dado el valor que se le tendría que haber dado, parece que es el hermano pobre, van los que no quieren ir a otro lado...” (J. p22). “La experiencia que tenemos de la anticipación de itinerarios es contraproducente y no sirve para nada” (Jo. p21).

El bilingüismo

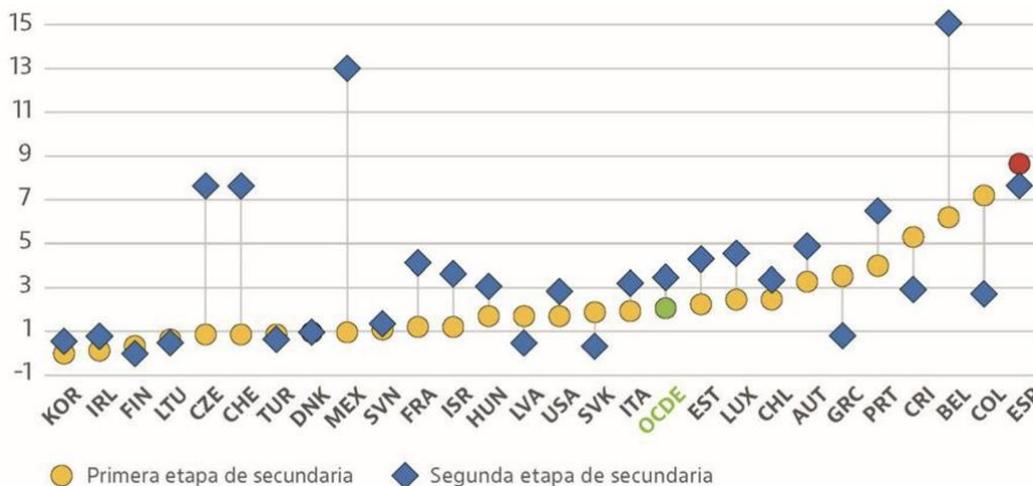
Uno de los mayores problemas del bilingüismo es la segregación: “Crear grupos bilingües y grupos no bilingües, con lo cual lo que consiguen son guetos. En primaria sí funcionan como centro completo, pero luego en el instituto se separan... el perfil del alumnado bilingüe es de alto nivel académico, de clase media y con familia preocupada por la educación” (B. p15). También es un obstáculo para la distinción que repercute en los aprendizajes de las propias materias. “Yo he asistido a clases de Ciencias Sociales o de Conocimiento del Medio... y ¿qué conocimiento?, si lo que interesaba era cómo se pronunciaba, o cómo se decía tal palabra” (L. p14).

Repetición de curso

La repetición de curso es una práctica generalizada que tiene como conclusión el fracaso y el abandono escolar temprano (AET). España tiene uno de los porcentajes más elevados del alumnado repetidor de curso con consecuencias para la motivación, las expectativas y el menoscabo del rendimiento escolar.

Gráfico 2

Porcentaje de repetidores en las etapas primera y segunda de educación secundaria



Nota. Adaptado de OECD (2023).

En este sentido las personas entrevistadas han insistido en una misma idea:

El problema es que en España este debate de la promoción automática es una falacia. España es el país donde más se repite curso, y la repetición es lo menos rentable, los alumnos están peor cuando repiten curso. (T.p11)

Aún sigue reinando la idea de que hay que suspender, y el alumnado que no posee unos conocimientos tiene que quedarse por el camino. (M. p25)

4.3 Modelos mecánicos de enseñanza

Autonomía de los centros

Según el informe Eurydice (2021) la autonomía de los centros educativos en Europa es una autonomía limitada para no tener un efecto negativo sobre la equidad, que podría significar para los centros una diferenciación en la calidad de la escolarización [sic]. La autonomía organizativa, curricular y financiera se asigna a las autoridades para estandarizar la educación. “Primero la autonomía me parece que se ha hecho sobre el papel, pero no en la realidad. Es decir, si le damos autonomía a los centros, se la damos para todo. Y realmente consideramos que podía ser atractivo, es decir, que un centro sea capaz de crear y hacer su propio proyecto educativo” (F. p8).

Se reiteran los planteamientos desde la administración, “porque hemos pecado de demasiado dirigismo y concreción en las normas” (T. p7). Como indica Jorge y Fernando el propio sistema también lo engulle. “Yo no creo que no tengan autonomía, el sistema está tan viciado, o tan condicionados los equipos directivos que no dan un paso sin llamar al inspector por teléfono” (Jo. p16). Sin embargo, Sara, Blas y Luis, docentes, no ven autonomía por ningún lado y tienen que remitirse a un currículo de obligado cumplimiento, que te dice cómo tienes que pensar y cómo tienes que sentir. La cultura se convierte en rutinas bajo la normativa.

Políticas educativas de estandarización y de evaluación

Los currículos centralizados han sido una norma habitual, como procedimientos burocráticos de control de la educación y han conducido a un conocimiento memorístico y poco comprensivo. El nuevo currículo plantea como novedad una defensa de contenidos centrados en lo básico que refuerzan las materias de Lengua, Matemáticas y Ciencias para conseguir habilidades y competencias instrumentales, así

como para desarrollar puestos laborales determinados: “La ideología neoliberal quiere que los sistemas educativos preparen en competencias específicas para que entendamos de ciencias, de algoritmos matemáticos... mientras se valoran menos los saberes sociales, artísticos y de humanidades” (Jo. p19).

En OI, como Eurydice (2023) o la OECD (2023) y en diversas publicaciones (Verger y Parcerisa, 2017), parece ser que el rendimiento del alumnado se beneficia con las políticas de autonomía y la responsabilidad de los centros educativos (sic). Sin embargo, como indica García (2022), las políticas educativas deben considerar en qué medida las evaluaciones que se proponen sirven para mejorar lo que evalúan. La evaluación solo tendrá sentido según el uso que se vaya a hacer de ella: si es para establecer comparaciones o detectar al mejor maestro o maestra no servirá para la mejora de los aspectos evaluados. “Se considera que los centros deben rendir cuentas, pero desde una cultura de la evaluación no sancionadora, sino formativa; así como, una evaluación del propio sistema educativo, de todos los profesionales e instituciones implicadas” (B. p16). “(...) si no se convierte en una evaluación que se convierte en una calificación de quién está en el mayor ranking, pues deja de tener validez” (C. p27).

PISA es una forma de evaluación que está sirviendo de modelo a evaluaciones nacionales.

La LOMLOE tiene mucho interés en las evaluaciones externas, tanto las evaluaciones censales anuales con planes de mejora (pruebas de diagnóstico), de la CCAA (art. 21, 29), y las evaluaciones del sistema educativo (art. 143), con carácter muestral, cada dos años, que centralizan y estandarizan el currículo.

4.4. La equidad en cuestión

El primer borrador de la LOMCE planteaba que el objetivo fundamental del sistema educativo era formar a personas útiles para el sistema de producción. Eso es un giro con una ideología radical hacia todas las políticas económicas neoliberales del momento. “Siempre hemos creído que el sistema educativo era una herramienta para facilitar el ascensor social, de las clases sociales; favorecer que aquellas personas que, con sus características socioculturales, económicas o de residencia no estén discriminadas” (Jo. p8). En los últimos treinta años las políticas educativas de desigualdad han proliferado (European Unión, 2015 y OECD, 2017).

En las políticas educativas el foco sigue estando en el alumnado, y el etiquetaje y el diagnóstico pedagógico no favorece la mejora de los contextos y de la inclusión.

En el momento en el que yo admito que yo tengo que hacerte a ti un diagnóstico para saber cuál es tu necesidad, <porque es tu necesidad>, yo te cojo, te busco y te ubico en otro sitio distinto al común, yo ya estoy suponiendo que el problema es tuyo” (C. p20). “Claro, la equidad la rompes en el momento en que tú divides y segregas. Terminas con guetos, porque las políticas que estoy viendo van en esa dirección. (T. p7)

En esta línea podemos analizar el instituto de Blas, en el que se adoptan diferentes estrategias para reducir el abandono escolar. Por ejemplo, en 1º de la ESO trabajan por ámbitos, evitan sacar al alumnado del aula y la segregación, tienen apoyo dentro del aula de referencia, doble docencia, grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas... Sin embargo, en el “Programa de Acompañamiento Escolar de Andalucía” se favorece el etiquetaje del alumnado al segregarlo del aula ordinaria. “En el PROA, las clases están por la tarde..., pues yo no he visto nunca un proyecto interesante, una actividad interesante, es volver a repetir lo de la mañana” (B. p18).

5. Discusión y conclusiones

En esta investigación hemos observado los argumentos y criterios políticos y prácticos que desarrolla la estratificación y la estandarización, así como el impacto que tienen en los resultados académicos y en la experiencia escolar para conseguir la equidad educativa.

Nuestro primer hallazgo muestra que todos los países no se comportan de la misma forma, hay diferencias entre países que desafían la estratificación escolar en función de los sistemas educativos comprensivos, plurales y con apoyo en la propias aulas, como son los países nórdicos, que favorecen la equidad; mientras se amplía la segregación escolar en Europa central, donde separan al alumnado en edades tempranas, con itinerarios y currículos diferenciados; y con una diferenciación mayor en países anglosajones que separan a estudiantes dentro de las propias aulas (Pàmies y Castejón, 2015). En Canadá, por ejemplo, se han desarrollado durante varias décadas estas formas de agrupamiento y han comprobado los efectos negativos en el rendimiento académico para aquellos estudiantes asignados a itinerarios inferiores. Además, se refuerza la estratificación social que los clasifica según sus ingresos, raza y etnia. (Maharaj y Zareey, 2022).

En España las estrategias de compensación, que suponen una separación del alumnado del grupo normal (diversificación curricular, programas de mejora de aprendizaje, diversos mecanismos de refuerzo escolar...) frente a países como Finlandia, Noruega, Dinamarca e Islandia, donde predominan los métodos de atención individualizada, apoyo del profesorado dentro del aula, prevención temprana de dificultades y la no separación del alumnado para lograr su integración (Save the Children, 2017).

En nuestro segundo descubrimiento, podemos afirmar que las políticas de separación de estudiantes producen una segregación relativamente alta (Dronkers et al., 2011), a la vez que muestra la relación de la estratificación con la menor equidad. Disminuye la capacidad del sistema educativo para enseñar, se inhibe el efecto de los pares (con quienes se aprende) y además tienen experiencias en escuelas con menores recursos y oportunidades. Las escuelas con mezcla social son más favorables como defiende PISA. El efecto principal de obtener menores logros educativos no proviene del origen social individual, sino de agregar estudiantes de similar origen social en la misma escuela (García-Huidobro, 2009).

Un tercer hallazgo importante es cómo la estratificación conduce a una selección de las clases más pudientes donde confluyen agrupamientos homogéneos según los niveles de renta de las familias. Los entornos más favorables ocupan el 65 % de la concertada que solo atiende a un 8% de los menos favorables (BBVA, 2019). Además, la falta de atención educativa recae en la escuela pública, que escolariza mayoritariamente alumnado con niveles socioeconómicos y culturales inferiores. En concreto políticas de privatización y de selección del alumnado, en contra de la equidad, que hacen que España sea el tercer país con más colegios gueto de 64 países y el que más segrega al alumnado por renta familiar (OECD, 2021).

Otro hecho que advertimos es que son las políticas de elección de centro escolar, las que están sujetas a la demanda de las familias, junto a la privatización, las que más contribuyen a la brecha social. Convierten a las familias en clientes del sistema educativo reforzando la libertad de elección de centro como un derecho, que perjudica nuevamente a la población más vulnerable. La elección de centros, la diferenciación y competitividad entre escuelas, los itinerarios educativos y el alto grado de repetición de curso, tienen una influencia demostrada en el fracaso escolar y la inequidad.

En el cuarto hallazgo, la cultura de la estandarización de la evaluación, en contenidos y en aquello que se puede medir con pruebas, actúa para Sousa (2017) como un nuevo colonialismo de la agenda global o un mecanismo de control, que, lejos de formar y mejorar la educación, desarrollan sistemas evaluadores competitivos. Desde el final de los años noventa, la OECD, bajo la presión de la Nueva Gestión Pública (NGP) se convierte en una estrategia para modernizar el sistema educativo y hacerlo más eficaz. Constituye una forma de “gobernanza” que se caracteriza por la autonomía, la rendición de cuentas, técnicas de gestión del sector privado, y libertad de elección escolar (Oliveira, 2022; Verger y Normand, 2015).

Con la introducción de la *accountability* hay una mayor atención a los productos finales (output), se desarrolla un sistema clientelar sujeto a la demanda, no a las necesidades sustanciales (*vouchers*, elección de centro...) y se introducen estrategias de financiación competitiva que benefician a los mejores colegios, a las familias con mayor nivel económico y a las sociedades. 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.

Un quinto hallazgo nos muestra cómo diferentes estudios destacan que las desigualdades educativas están condicionadas por la estructura de los sistemas escolares en términos de diferenciación, más que por las desigualdades de la sociedad, las propias escuelas no solo reproducen, sino que amplifican las desigualdades escolares y sociales situando a jóvenes en los espacios centrales frente a otros considerados periféricos (Pàmies y Castejón 2015). Los agrupamientos crean resistencias escolares y construyen trayectorias de fracaso (Pàmies, 2013).

Ahora el proyecto de escuela, como componente de una ética cívica y del desarrollo de los valores sociales para una convivencia democrática, se rompe con el retroceso de lo público, que es la única garantía de acceso y desarrollo de una vida plural. Las políticas educativas de autonomía competitiva cuentan con la aceptación cómplice de una parte de la sociedad, que antepone sus intereses individuales (padres y madres, profesorado y jerarquía eclesiástica), en la defensa de una educación selectiva, a los intereses sociales de una educación comprensiva, plural, crítica, laica y democrática. Ya la escuela no es una promesa de futuro laboral o, al menos, de diferenciación social, pero las clases medias y altas pugnan por mantener este objetivo para los suyos (Van Zanen, 2015). Con la elección de centro se recubre de derecho individual lo que es una selección social buscada por clases sociales altas y medias. Una demanda de las familias que es debidamente teledirigida por las políticas educativas en España y normalizada (Viñao, 2016).

El sexto descubrimiento nos evidencia con una suma claridad, que en Andalucía se amplía la privatización con mucha rapidez desde hace unos diez años. De hecho, desde 2019 a 2024, con el gobierno del Partido Popular, han suprimido 1943 unidades escolares en los colegios públicos y en solo en el curso 2023-2024 cuenta con 486 clases menos en Infantil y Primaria manteniendo las unidades concertadas y ampliándolas. Mientras el presupuesto en conciertos para 2024 superan los 1.000 millones de euros (Ustea, 2023).

Debemos de considerar que en los municipios de grandes y medianas ciudades vive el 75% de la población, es donde existe la educación concertada y es más rentable. Mientras en el 82 % de los municipios no la hay, ni nunca les ha interesado (CGT, 2019). La patronal de la enseñanza solo pone colegios donde hace negocio, “el negocio no es tanto económico, como ideológico y de adoctrinamiento” (F.p9). Un ejemplo, son las capitales de provincia, como Granada donde el 60 % del alumnado está

matriculado en centros concertados; le sigue Cádiz y Málaga que atiende a más del 50 %, Sevilla, Córdoba y Huelva más del 40% y el resto Almería y Jaén que superan el 30 %.

La hipótesis sigue abierta, el foco del fracaso escolar sigue estando en el alumnado y en el entorno familiar, por lo cual se pervierte el sentido último de la educación como nos muestran los informes sobre la equidad de la OECD (2023), Eurydice (2021) y World Bank (2023) que muestran los efectos negativos de los agrupamientos del alumnado, la estandarización, evaluaciones competitivas, la repetición de curso, el etiquetaje... sin plantear otros modelos de escolarización.

Nuestras reflexiones intervienen en las limitaciones que provienen de los propios gobiernos y OI, que garantizan una representación desigual en la educación según los niveles de renta, la falta de atención educativa según necesidades, y políticas de privatización y selección del alumnado en contra de la justicia social. Las políticas educativas responden en ocasiones a soluciones estandarizadas formuladas por expertos o realizadas por problemas que no son necesarios. Las consecuencias son la domesticación en modelos de conocimiento reproductivos que no cuestionaran los marcos económicos, políticos y sociales.

También reflexionamos sobre las aportaciones de este estudio, que tienen como objetivo primordial la equidad, que se formula a través de ideas democráticas y de igualdad. Solo será posible la expansión de la cobertura escolar en países como América Latina, si van acompañadas de estrategias de crecimiento económico y realizan inversiones en las escuelas modificando el currículo y con el aumento del salario de docentes. La equidad en la educación se consigue con escuelas plurales que representan a toda la población que hay en la sociedad. Escuelas que están libres de idearios particulares, que educan en el bienestar común y aportan el compromiso y la cohesión social, con los derechos fundamentales para todo el alumnado.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación nacional I+D (PID2022-1368900B-100) MEFP, cuya IP1 es Carmen Rodríguez Martínez y IP2 Nieves Blanco García.

Referencias

- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- BBVA (2019). *Diferencias educativas regionales 2000-2016* Fundación BBVA-Ivie.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- 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, Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 193-209. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.011>
- CGT. (2019). *La educación pública andaluza en cifras. Balance de una década 2009-2019*. Federación Andaluza de Sindicatos de Enseñanza (FASE) de CGT. <https://cgt.org.es/wp-content/uploads/2019/10/Estudio-en-imagen.pdf>

- Collet, J. y Tort, A. (2016). Hacia la construcción colectiva, y dese la raíz, de una nueva gobernanza escolar. En J. Collet y A. Tort (Coords.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 12-13). Morata.
- Diem, S. y Brooks, J. S. (2022). Critical policy analysis in education: Exploring and interrogating (in) equity across contexts: Special issue introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 30(10). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7340>
- Dronkers, J., der Velden, R. y Dunne, A. (2011). *The effects of educational systems, school-composition, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students*. Research Centre for Education and the Labour Market (Maastricht University).
- Espejo Villar, L. B. y Álvarez-López, G. (2020). ¿Qué autonomía educativa? Una aproximación a la estandarización de las políticas de autonomía escolar. *Journal of Supranational Policies of Education*, 11.
- Elliott, V. (2018). Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>
- Eurydice. (2021). *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- European Union. (2015). *Informal Meeting of European Union Education Ministers. Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. European Union.
- Fend, H. (2012). La nueva gobernanza de la educación: posibilidades de reforma y riesgos de fracaso. En D. Thröler y R. Barbu (Eds.), *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica* (pp. 45-58). Octaedro.
- Fernández-Pavlovich, M.G. (2019). Igualdad en la escuela, ¿igualar en qué? *Revista de Educación*, 17, 15-28
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García-Huidobro, J. E. (2009). Una nueva meta para la educación en Latinoamérica en el Bicentenario. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 19-34). OEI.
- García, T. (2022). *Estudio de Caso I. Políticas de gestión y formación del Profesorado. Estudios de Caso sobre la equidad en el sistema educativo español. Vol I RIUMA*.
- Garlic B2B. (2024). *Estudio de cuotas y precios de colegios concertados. curso 2023-2024. Informe final*. Garlic B2B.
- Hall, D. y Gunter, H. M. (2015). A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. *Educação & Sociedade*, 36(132), 743-758. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152454>
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A. y Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Luzón, A. y Torres, M. (2013). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 53-66.
- Maharaj, S. y Zarrey, S. (2022). The other side of de tracks: How academic streaming impacts student relations hips. *Education Policy Analysis Archives*, 30(118). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6905>
- Martin Rodríguez, E. (2010). Mejorar el currículo por medio de su evaluación. En José Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 620-636). Morata.

- Mons, N. (2009). *Les effets théoriques et reels de l'évaluation standardisée*. EACEA. Eurydice.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación. RASE*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- OECD. (2017). *Mind the gap: inequity in education. Trends Shaping Education Spotlight 8*. OECD.
- OECD. (2022). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. MEFP
- OECD. (2023) *Education Policy Perspectives. Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. Unión Europea.
- Oliveira, D. (2022). Nueva Gestión Pública y derecho a la educación: la pérdida del sentido del bien común. C. Rodríguez-Martínez y F. Imbernon (Coords.), *De las políticas educativas a las prácticas escolares* (pp. 2015-230). Morata.
- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158.
- Pàmies, J. y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de Sociología de la Educación. RASE*, 8(3).
- 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.
- Rodríguez-Martínez, C. (2019). *Políticas educativas en un mundo global*. Octaedro.
- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2014). Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados. *Reis. Revista Española de Investigaciones*, 147, 121-130. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.147.121>
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de los iguales*. RBA.
- Save the Children. (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Save the Children.
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Soria Espil, J. (2022). *El ascensor social en España. Un análisis sobre la movilidad intergeneracional de la renta*. EsadeEcPol-Center for Economic Policy
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Tedesco, J. C (2016). *Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- Van Zanen, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 173-192). Siglo XXI.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132). <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152799>
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión Política. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, 33, 663-684. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79301>

World Bank. (2021). *Informe anual. De la crisis a la recuperación verde, resiliente e inclusiva*. World Bank.

World Bank. (2023). *Informe anual. Una nueva era de desarrollo*. World Bank.

UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in Education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>

Viñao, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar. Principios, estrategias y consecuencias en España. En Collet, J. y Tort, A. (Coordd.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 41-64). Morata.

Breve CV de los/as autores/as

Carmen Rodríguez-Martínez

Profesora Titular de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se desarrollan en formación del profesorado, políticas educativas y género. Ha ocupado cargos de directora general en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2004-2008). Dirige el Proyecto Nacional (IP1): Nuevas políticas educativas de equidad: Desafíos en la profesión docente, el currículo y la estratificación escolar (NUPE 2). Trabaja en redes y proyectos con universidades de Europa y Latinoamérica (Grupo CLACSO). Pertenece al Foro de Sevilla: porotrapoliticaeducativa.org. Email: carmenrodri@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0423-458X>

Eva Guzmán-Calle

Doctoranda de la Universidad de Málaga. Graduada en Pedagogía. Pertenece al grupo de investigación HUM-311 “Evaluación e investigación educativa en Andalucía”. Tiene una Beca Predoctoral del Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación científica de la Universidad de Málaga. Su tesis de lectura reciente la realiza sobre “El Estado evaluador”: Flexibilidad del mercado laboral, Desregulación y Deflación competitiva. Email: evagc@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8315-2856>

Diego Martín-Alonso

Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas curriculares y educativas, los saberes docentes, la coeducación y masculinidades. Email: diegomartin@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7367-7862>