
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aapae | epaa

Arizona State University

Volumen 29 Número 61

10 de mayo 2021

ISSN 1068-2341

La Política Educativa de la Democracia en España (1978-2019): Escolarización, Conflicto Iglesia-Estado y Calidad de la Educación

F. Javier Merchán Iglesias
Universidad de Sevilla
España

Citación: Merchán Iglesias, F. J. (2021). La política educativa de la democracia en España (1978-2019): Escolarización, conflicto Iglesia-Estado y calidad de la educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(61). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5736>

Resumen: Se estudia en este artículo la trayectoria de la política educativa en España desde los primeros pasos de la restauración de la democracia hasta nuestros días. Partiendo de la situación heredada del régimen franquista, se desarrolla la tesis de que esa política ha girado en torno a tres grandes asuntos. Por una parte, la escolarización, por otra, el conflicto entre el Estado y la Iglesia por el control del sistema educativo y, en fin, la cuestión de la denominada calidad de la educación. Tras examinar el proceso que conduce a la plena escolarización hasta los dieciséis años, se analizan las circunstancias en las que se desarrolla la pugna entre la enseñanza pública y la privada, las posiciones que al respecto mantuvieron los principales grupos políticos y sociales, así como el pacto implícito que provisionalmente resolvió la confrontación y configura la actual estructura de la educación en España. En cuanto a la mejora de la calidad, se analizan las dos grandes estrategias desarrolladas en estos años, la que llamamos reforma pedagógica – vinculada al modelo de la escuela comprensiva – y la que identificamos como gestión empresarial de la escuela, relacionada con la hegemonía del pensamiento conservador y la mundialización de la política educativa.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 7-7-2020
Revisiones recibidas: 30-11-2020
Aceptado: 30-11-2020

Palabras clave: Política educativa; enseñanza pública; enseñanza privada; calidad de la educación; sistema educativo; reforma pedagógica; gestión empresarial

The educational policy of democracy in Spain (1978-2019): Schooling, Church-State conflict, and quality of education

Abstract: This article studies the trajectory of educational policy in Spain from the first steps of the restoration of democracy to the present day. Starting from the situation inherited from the Franco regime, it develops the thesis that this policy has revolved around three main issues. On the one hand, schooling, on the other hand, the conflict between the State and the Church for the control of the educational system and, finally, the question of the so-called quality of education. After examining the process that leads to full schooling up to the age of 16, we analyze the circumstances in which the struggle between public and private education takes place, the positions that the main political and social groups maintained in this regard, as well as the implicit pact that provisionally resolved the confrontation and shaped the current structure of education in Spain. With regard to the improvement of quality, the two main strategies developed during these years are analyzed, the one we call pedagogical reform – linked to the model of the comprehensive school – and the one we identify as school business management, related to the hegemony of conservative thinking and the globalization of educational policy.

Key words: Education policy; public education; private education; quality of education; education system; pedagogical reform; business management

A política educativa da democracia em Espanha (1978-2019): Escolaridade, conflito Igreja-Estado e qualidade da educação

Resumo: Este artigo estuda a trajetória da política educativa em Espanha desde os primeiros passos da restauração da democracia até aos dias de hoje. Partindo da situação herdada do regime franquista, desenvolve a tese de que esta política tem girado em torno de três questões principais. Por um lado, a escolarização, por outro lado, o conflito entre o Estado e a Igreja pelo controlo do sistema educativo e, finalmente, a questão da chamada qualidade do ensino. Após examinar o processo que conduz à escolarização completa até aos dezasseis anos de idade, analisamos as circunstâncias em que a luta entre a educação pública e privada tem lugar, as posições que os principais grupos políticos e sociais mantiveram a este respeito, bem como o pacto implícito que resolveu provisoriamente o confronto e moldou a estrutura actual da educação em Espanha. No que diz respeito à melhoria da qualidade, são analisadas as duas principais estratégias desenvolvidas durante estes anos, a que chamamos reforma pedagógica – ligada ao modelo da escola global – e a que identificamos como gestão de empresas escolares, relacionada com a hegemonia do pensamento conservador e a globalização da política educacional.

Palavras-chave: Política de educação; educação pública; educação privada; qualidade da educação; sistema educativo; reforma pedagógica; gestão empresarial

La Política Educativa de la Democracia en España (1978-2019): Escolarización, Conflicto Iglesia-Estado y Calidad de la Educación

La reciente historia de la política educativa española, desde la Transición hasta nuestros días, ha sido objeto de atención en trabajos publicados en los últimos años. Me refiero particularmente a la obra más reciente coordinada por Manuel De Puelles y Manuel Menor (2018), *El artículo 27 de la Constitución. Cuaderno de quejas-* o al monográfico que la revista Historia y Memoria de la Educación (núm. 3, 2016), editada por la Sociedad Española de Historia de la Educación, dedicó al tema con el título *Las leyes educativas de la democracia en España a examen (1978-2013)*. En ambos casos hay un patrón común que es el de centrarse en el análisis histórico de la legislación sobre educación, lo que desde luego no agota el estudio de la política educativa (Montoya, 2016), pues su producción es un proceso más complejo que la mera promulgación de leyes, en el que intervienen diversos actores, contextos y dispositivos (Merchán, 2018).

Tras la muerte del dictador en 1975, la mayor parte de las fuerzas políticas y sociales asumieron la necesidad de iniciar el proceso que condujera al establecimiento de un sistema democrático según el modelo de los países europeos. El modo en que esa operación habría de desarrollarse fue inicialmente motivo de confrontación. Frente a la tesis defendida por la izquierda – la denominada ruptura democrática-, que implicaba la liquidación de las instituciones de la dictadura y el establecimiento de un gobierno provisional que pilotara el cambio, se abrió paso el plan liderado por sectores del franquismo –la denominada reforma-, que consistía en una transformación del régimen dirigida por el propio régimen. El objetivo era mantener intacto cuanto fuera posible, cambiando lo que fuera estrictamente necesario. Como es sabido, fue esta la posición que acabó gobernando el proceso de Transición, de manera que en ese marco reformista deben entenderse los cambios que entonces se abordaron en distintos ámbitos, lógicamente también en el sistema educativo.

En este caso, el punto de partida era el estado de la educación en las postrimerías del franquismo. De manera muy sintética la estructura del sistema educativo entonces vigente puede caracterizarse, en primer lugar, por la existencia de dos redes de centros escolares, una estatal, subsidiaria, pobremente dotada, que alojaba a la población con menos recursos (*los colegios de balde*), y otra, la privada (*los colegios de pago*), cuyos centros estaban muy mayoritariamente regidos por la Iglesia, y que era la que realmente canalizaba la promoción de la élites y la incipiente clase media hacia estudios superiores. Por otra parte, se trataba de un sistema educativo obsoleto, escasamente capaz de hacer viables las potencialidades de la educación en el desarrollo económico, social y cultural del país, incapacidad que radicaba en el déficit de escolarización de la población, pero también en su ineficiencia para acometer semejante tarea. Ciertamente, en los últimos años de la dictadura, la Ley General de Educación (LGE, 1970) enunció importantes cambios en orden a transformar esta situación, tanto en lo que respecta a la escolarización de la población como en lo que hace a la modernización del sistema educativo; sin embargo, por muy diversas circunstancias, tal empeño quedó en muchos aspectos inconcluso, aunque en otros, como se verá más adelante, mantuvo su continuidad casi hasta nuestros días.

Así pues, partiendo del estado de la educación que someramente se ha descrito, las políticas educativas que unos y otros pusieron en marcha desde los primeros años de la Transición trataron de reformular el sistema educativo heredado, una reformulación que, por una parte, lo adaptara a los nuevos tiempos de la venidera democracia y, por otra, lo acompasara con los cambios socioeconómicos y culturales que imponía la trayectoria del capitalismo. Desde entonces hasta nuestros días, las líneas maestras de la política educativa española han delimitado dos grandes

ámbitos de actuación: la determinación del lugar del Estado y de la Iglesia y la eficiencia del sistema educativo, es decir, la denominada calidad de la educación.

El Pacto Educativo de la Transición: Escolarización, Enseñanza Pública, Enseñanza Privada, Iglesia y Estado

Escolarización

Mirando hoy los hechos acaecidos entonces, con la perspectiva que nos da el tiempo, encontraremos argumentos que apoyan la tesis de que ya se dio un Pacto educativo¹ –aunque muy distinto al que tanto se reclama actualmente-, y que la estructura básica de la escolarización hoy vigente en España es heredera de aquel consenso. Más aún, sirviéndonos del concepto de *Modo de Educación Tecnocrático de Masas* formulado por Cuesta (1998), podemos pensar que –con matices- la política educativa de los últimos cuarenta años se ha movido en los márgenes de un largo ciclo iniciado en 1970. Ya entonces se apuntó en la dirección de la plena escolarización gratuita en la enseñanza obligatoria, en la mejora de la red de centros públicos y en el mantenimiento del peso de los centros religiosos en el sistema educativo.

Si bien la LGE había establecido un plazo de diez años para alcanzar la plena escolarización y gratuidad en el tramo obligatorio de enseñanza –entre los 6 y los 14 años-, lo cierto es que en los inicios de la Transición, la realidad no se correspondía con el plan trazado. El crecimiento demográfico y la carencia de recursos dificultaban el cumplimiento de ese objetivo. Así que uno de los consensos de la época fue afrontar el reto de la escolarización en un doble sentido: por una parte, dar cumplimiento a lo dispuesto en la LGE y, por otra, ampliar progresivamente la edad de enseñanza obligatoria y gratuita, tanto por arriba –hasta los 16 años-, como por abajo, particularmente en el tramo de los 3 a los 6 años. A este respecto, los Pactos de la Moncloa (1977) pusieron en marcha un Plan Extraordinario de Escolarización que acometiera los déficits existentes (Hernández, 2002), de manera que a mediados de los ochenta –aunque no siempre en condiciones razonables- se alcanzó la plena escolarización y gratuidad hasta los catorce años, y hasta los dieciséis si incluimos el primer grado de la Formación Profesional.

En lo que hace a la ampliación de la escolarización obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años, el proceso dio sus primeros pasos ya en 1978, siendo Iñigo Cavero ministro de Educación en el gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD). En el marco de una Reforma de las Enseñanzas Medias se planteaba el citado objetivo², propósito que terminó alcanzándose trece años después con la publicación de la LOGSE, aprobada por el gobierno del PSOE en 1990. Desde entonces se ha ido extendiendo también la gratuidad en el tramo de 3 a 6 años, y está en proceso la de 0 a 6. De esta manera puede decirse que uno de los grandes logros de la política educativa de la democracia fue el de conseguir la incorporación a los centros escolares de niños y jóvenes durante más de dieciséis años, retrasando su incorporación al mercado laboral como mínimo hasta los

¹ El Pacto educativo o Pacto escolar se configuró principalmente en la elaboración del artículo 27 de la Constitución española, resultado de un acuerdo extraparlamentario entre UCD y PSOE (Mayordomo, 2002, p. 33)

² En este sentido, no dejan de ser reveladoras las afirmaciones de Raúl Vázquez –entonces Director General de Enseñanzas Medias-, quien en declaraciones a la prensa manifestó en diciembre de 1978 que: “Actualmente hay más de 300.000 jóvenes de catorce y quince años que no sólo no están escolarizados, sino que ya han accedido al mercado de trabajo. Si la ley se pone en vigor en los próximos años, esta población quedará embalsamada en los centros educativos, lo que significa detraer de las fuerzas de presión sobre el paro unas cifras importantes”. Añadiendo más adelante que el coste de la escolarización de estos jóvenes “es inferior al que supone su seguro de desempleo” (En “Ya”, 24-12-78; citado en De la Torre, 1981, p. 60).

dieciocho años. Otra cosa es que el progresivo e imparable aumento del tiempo de estancia en la escuela haya repercutido proporcionalmente en la calidad la formación de los jóvenes.

Pública-Privada, Iglesia- Estado

Si el problema de la escolarización fue uno de los que abordó el Pacto educativo de la Transición, quizás no fuera el asunto más conflictivo. La cuestión del papel del Estado y de las entidades privadas –particularmente de la Iglesia- constituyó, y sigue siendo hoy, uno de los temas centrales de la política educativa en España, un problema que atraviesa toda la historia de la educación en España.

Efectivamente, como nos describe Viñao (2016), el conflicto se remonta prácticamente a los orígenes de la configuración del sistema nacional de educación, allá por el siglo XIX. Inicialmente la disputa entre los partidarios de una escuela del estado y los de la escuela privada se planteó en el seno del liberalismo español. Pronto, con vistas a defender su posición en la política de adoctrinamiento que por entonces se desplazaba de los púlpitos a las escuelas³, la segunda opción fue adoptada por la Iglesia, que se postuló como defensora a ultranza de la enseñanza privada. La debilidad del liberalismo español se correspondía con la fortaleza de la Iglesia que, durante el régimen de la Restauración, fue ampliando progresivamente su poder en el sistema educativo. La Segunda República trató sin éxito de poner freno a esa deriva; su derrota en la Guerra Civil propició que durante la dictadura franquista la Iglesia consagrara la situación de poder descrita anteriormente.

Como se ha dicho, en los años de la Transición el asunto se convirtió en elemento central del debate sobre política educativa, si bien ahora la derecha –que representó cabalmente los intereses de la Iglesia- no sólo defendía el mantenimiento de la estructura dual de escolarización heredada, sino que aspiraba también a regular de manera más explícita la financiación pública de los centros privados, así como el lugar de privilegio de la Iglesia en el sistema educativo. Por su parte, la posición del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) fue cambiando en pocos meses. Efectivamente, su punto de partida se situaba en la defensa del modelo de escuela pública, única y laica de la Segunda República, pero, a la vista de la insoslayable realidad de la existencia de la escuela privada, asumió la tesis de aceptarla, si bien con el propósito de conferirle un carácter subsidiario promocionando para ello la enseñanza estatal. “Es decir, se mantendría el número de centros privados y se los diluiría en un crecimiento masivo de la enseñanza estatal” (González-Moreno, 2019, p. 5). A partir de ese consenso, el centro de gravedad del debate se desplazó hacia el asunto de la financiación.

Con el fin de lograr la gratuidad de la enseñanza obligatoria, en sus artículos 94 y 96, la entonces vigente LGE estableció la posibilidad de financiar con dinero público a los centros privados mediante el modelo de conciertos, un modelo que, por cierto, el PSOE hará suyo más adelante. No obstante, se precisaba que tal cosa no se aplicaría de forma inmediata, sino “en el más breve plazo”, como máximo al concluir el período de aplicación de la ley, es decir, en 1980. Aunque en la práctica ya se subvencionaba a los centros privados con la fórmula de la *ayuda al precio*, lo cierto es que el sistema no estaba suficientemente regulado ni desarrollado.

Avanzando en esa dirección, antes incluso de aprobarse la Constitución, ya en junio de 1978, el gobierno de la UCD aprobó el Proyecto de Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), proyecto que concedía un estatus independiente a los centros privados que estuvieran subvencionados públicamente. De manera complementaria, en septiembre de ese mismo año, aprobó también un Proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria en el

³ A este respecto ya había dicho Gil de Zárate que se trataba de quién ha de dominar la sociedad: el gobierno o el clero. Añadiendo que ya el clero, en la Edad Media, probó las dulzuras de esa dominación; ahora tocaba a otros (Gil de Zárate, 1855, I, 146)

que se adoptaba la fórmula del cheque escolar que se aplicaría indistintamente para la estatal y la privada, al margen del ideario que esta tuviera (Hernández Beltrán, 2008). Por otra parte, a fin de redondear su plan sobre la reformulación del sistema educativo, el 4 de diciembre de 1979, es decir, pocos antes de aprobarse la Constitución, entró en vigor el *Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales*⁴, un acuerdo todavía vigente que actualizaba el Concordato de 1953 con el Vaticano. En este acuerdo no sólo se garantizaba la presencia de la enseñanza de la Religión en los centros escolares estatales, sino que, en su artículo XIII, se incluía expresamente a los centros de la Iglesia católica en cualquier régimen de subvención.

En lo que respecta a la Constitución –cuyo artículo 27 se ocupaba expresamente de la educación–, se alcanzó el consenso entre el PSOE y la UCD gracias a una redacción deliberadamente ambigua. El texto admitía, desde luego, la existencia de centros privados, pero no afirmaba claramente que los gobiernos estuvieran obligados a su financiación. Aunque el apartado 9 del citado artículo estipulaba que “los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca”, de ahí no se desprendía necesariamente que esa ayuda hubiera de consistir en una subvención económica (Pazos, 2018), si bien apuntaba en ese sentido.

Nuevos hechos complicaron el panorama. La descomposición de la UCD y dos sentencias del Tribunal Constitucional –la 5/1981 y después la 86/1985–, en las que respectivamente se anulaban varios e importantes artículos de la LOECE y se cuestionaba la obligatoriedad de la subvención pública a los centros privados. Concretamente, en los fundamentos jurídicos de esta última sentencia –en el número 4–, se precisaba que “el derecho a la educación gratuita en la enseñanza básica no comprende el derecho a la gratuidad en cualesquiera Centros privados, porque los recursos públicos no ha de acudir, incondicionalmente, allá donde vayan las preferencias individuales”. De esta manera las circunstancias políticas y el veredicto judicial, terminaron por hacer descarrilar la vía emprendida para poner en marcha el modelo impulsado por la derecha y la Iglesia española.

Pero, paradójicamente, será el PSOE quien, mediante la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) acabe estableciendo el modelo de subvención a la enseñanza privada que sigue actualmente vigente. Efectivamente, con su aprobación, el gobierno socialista daba por buena la dualidad de la red de centros escolares, planteándose en todo caso regular una realidad que parecía inevitable (Sánchez, 2018). Argumentándose las carencias del sistema público para atender la demanda de escolarización, se asumía, por tanto, la financiación pública de la enseñanza obligatoria en los centros privados, adoptando para ello el modelo de conciertos que, como hemos dicho, había establecido anteriormente la LGE. No obstante, a diferencia de lo que se enunciaba en esa ley, el sistema de conciertos que ahora se aprobaba determinaba estrictos requisitos para acceder a la ayuda pública, subyaciendo la idea de que la escuela privada no dejaba de ser un elemento subsidiario del sistema público de enseñanza. Concretamente, el Estado concertaba la prestación del servicio público de la educación con centros privados que aceptaran ciertas condiciones, particularmente la de vincularse a la programación general de la enseñanza que estableciera la administración. Los recursos destinados a estos conciertos vendrían determinados anualmente en los Presupuestos Generales del Estado o en los de las Comunidades Autónomas. Ahora, a cambio de rescatar a la escuela pública del papel subsidiario que desempeñaba durante el franquismo, se aceptaba la financiación de los centros de la Iglesia (y otros), que entonces representaban en torno al 30% del conjunto del sistema educativo.

Consagrada ya la red público-privada de centros escolares y, sobre todo, el sistema de financiación, la derecha –forzando, si no desmarcándose del acuerdo implícito de la Transición– no

⁴ El citado Acuerdo se publicó en el Boletín Oficial del Estado de 15 de diciembre de 1979, haciéndose constar que entraba en vigor el 4 de diciembre de ese mismo año, tras haber sido firmado por las partes el 3 de enero.

ha cesado de pugnar por ensanchar el campo de la privada en detrimento de la enseñanza pública, mientras que poco se ha hecho en el otro sentido. Quedaba ya muy lejos la idea primigenia de potenciar los centros públicos para disminuir el peso relativo de los privados. Incluso, al contrario. De hecho, aunque ya estaba anunciado en el texto de la LOCE (PP, 2002), fue la LOE (PSOE, 2006), la que, en su preámbulo, estableció que “el servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos o por la iniciativa social”, de manera que gracias a la elaboración lingüística que esa afirmación sugiere, los centros privados acaban adquiriendo cierto estatus de centro público. Desde entonces hasta nuestros días, no se ha hecho más que profundizar en esa dirección. Así, particularmente la LOMCE (PP, 2013), establecía claramente la libertad de los padres para elegir el tipo de educación y centro para sus hijos y, sobre todo, que la programación general de la enseñanza tendrá en cuenta la oferta de centros públicos y privados concertados, atendiendo a la demanda social de puestos escolares. Es evidente que este concepto de demanda social despejaba el camino para aumentar a discreción los conciertos educativos, provocando, en consecuencia, una vuelta a que la red pública de enseñanza pueda acabar configurándose otra vez como subsidiaria de la privada (Viñao, 2016). Por lo demás, en algunas Comunidades Autónomas gobernadas por el PP – por ejemplo Madrid-, mediante normas de rango inferior, se abundaba en esa política; es el caso, por ejemplo, del establecimiento del distrito único a la hora de optar por un puesto escolar, el contrato de gestión de servicios públicos –que sirve para eludir los requerimientos del régimen de conciertos-, la generalización del cheque escolar en la Formación Profesional e Infantil, o la cesión de terreno dotacional para atender a la demanda de puestos escolares en zonas residenciales de nueva construcción (Ramírez, 2016), así como mediante la ampliación de los conciertos a la enseñanza no obligatoria (Bachillerato y FP).

Puede decirse, en definitiva, que, en virtud de la relación de fuerzas existente entonces, los consensos implícitos de la Transición no sólo asumieron el papel de la Iglesia en la educación heredado del franquismo, sino que, además, lo apuntalaron mediante la consagración de un régimen de financiación pública de la enseñanza privada. Seguramente, a cambio, se aceptaba dignificar el estatus de la escuela pública. Pero, lejos de darse por satisfechos con ese *statu quo*, los grupos de la derecha han seguido pugnando desde entonces por ampliar el modelo al máximo de sus posibilidades. He aquí la dificultad para reformular hoy un Pacto educativo. Quizás la nueva ley aprobada en 2020 (LOMLOE) revierta la tendencia a ampliar la financiación de la enseñanza privada, aunque habrá que ver los efectos prácticos de su aplicación.

Educación de Calidad

Los sistemas educativos establecidos en los países capitalistas de occidente hasta mediados del siglo XX han sido objeto de no pocas críticas provenientes de diversos frentes. Sobre ellos se ha proyectado –y se sigue proyectando- la esperanza de que puedan actuar como piezas de una maquinaria más compleja que procure el desarrollo económico, social, cultural y civilizatorio de los países. A la vista de que tales esperanzas no acaban de ser satisfechas, continuamente se suceden planes de uno u otro signo que se materializan en oleadas reformistas adjetivadas recientemente con el calificativo de mejora de la calidad de la educación. Durante los últimos cuarenta años o más, la política educativa en España no ha sido ajena a ese recurrente peregrinaje.

La Reforma Pedagógica

Navegando ya a buen puerto el problema de la escolarización y deshecho el nudo del conflicto entre la enseñanza pública y la privada (o eso parecía), llegaba el momento de afrontar el de la calidad de la educación. Como se ha dicho, se trataba de afrontar ahora la obsolescencia e

ineficacia del sistema educativo en España. La realidad ponía de manifiesto que el mero alojamiento en centros escolares no era condición suficiente para garantizar que el sistema procurara una ampliación del nivel cultural del conjunto de la población, ni que se ajustara a los requerimientos del mercado laboral o a las nuevas identidades sugeridas, ni tampoco que fuera efectivo para que, como se aspiraba desde la socialdemocracia, sirviera de contrapeso a las desigualdades sociales. A este respecto, ya la LGE de 1970 supuso quizás un punto de partida⁵. La estrategia que entonces se adoptó confiaba a la pedagogía y al cambio curricular la mejora de la educación. Más concretamente, se avanzó en el establecimiento de un currículum común para la enseñanza obligatoria. Además, en el posterior desarrollo normativo se hacía alusión a los métodos activos y a la idea de centrar los contenidos del currículum en el estudio del entorno. De alguna forma la LGE ya apostaba por métodos considerados más modernos, por una enseñanza “comprensiva” (López Martín, 2001); se hablaba más de áreas que de asignaturas y se defendían contenidos curriculares globalizados, al menos en los primeros cursos. En el mismo sentido se planteaba una evaluación continua, rechazando las pruebas memorísticas; o una organización en ciclos frente a los cursos.

Sin que se hubieran desarrollado plenamente los cambios curriculares previstos en la LGE, la Administración educativa empezó a plantear un nuevo ciclo reformista centrado inicialmente en las Enseñanzas Medias. Como hemos visto, la idea de reformar otra vez el sistema educativo se planteó ya en 1978. Las intenciones del Ministerio de Educación se concretaron tres años más tarde, en 1981, con la presentación por parte del Ministerio de Educación del Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias⁶. Según declaraban sus responsables, esta reforma sería “paulatina y no súbita”, añadiéndose que “la reforma tiene que ser de tipo cualitativo. Es decir, no va a ser una reforma de tipo expansivo cuantitativo como la que se hizo en 1970”. (“Ya”, 7-5-81; citado en De la Torre, 1981, p. 62). Reforma lenta y atención a la calidad.

La victoria electoral del PSOE en 1982 y el consiguiente cambio de gobierno ralentizó el proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias, le dio un sesgo propio, pero en modo alguno paralizó el ciclo reformista que, bien mirado, continuaba el camino iniciado en 1970. Según el discurso de los nuevos gobernantes, no se pretendía sólo un reordenamiento del sistema educativo y la ampliación de la edad de escolarización obligatoria, sino, también, dotarlo de mayor eficiencia social y cultural, es decir, mejorar la calidad de la educación. El *nuevo* proceso de reforma continuaría el ya iniciado en 1981 con la del ciclo superior de la EGB, mutándose poco después en la reforma de la de la Educación Secundaria, especialmente de la Obligatoria que se anunciaba como una fusión de los dos últimos cursos de la EGB y los dos primeros del BUP o la FP. El método con el que se iba a proceder para desarrollar el objetivo de la Reforma lo expuso el recién nombrado Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia, en declaraciones a *Cuadernos de Pedagogía*, afirmando que “es necesario que se entienda [la reforma] como un proceso y además que sea experimental”, añadiendo que, “por otro lado, el que concibamos la reforma como un proceso experimental quiere decir que nos lo planteamos a varios años” (Segovia Pérez, 1983, p. 46).

Los planteamientos reformistas que salían del Ministerio de Educación parecían poner más atención que sus predecesores a los aspectos cualitativos de la Reforma. Así, en esa misma entrevista José Segovia manifestaba: “Ha llegado el momento de no fundamentar la EM en la trasmisión de información... Esto supone, además, un cambio radical en la metodología, en la estructura del aula, en la dinámica interna de los grupos de clase, etc.” (p. 47). Es decir, un proceso lento –

⁵ Sin embargo, la implantación de la LGE no parece que consiguiera gran cosa, al menos en lo que respecta al rendimiento escolar. Al respecto puede verse, por ejemplo, el Informe del Inspector General de Educación en Hernández (2002), p. 148.

⁶ En esas mismas fechas se puso en marcha una reforma del currículum del ciclo superior de la EGB, que dio lugar a los llamados “Programas renovados”.

argumentando, según se dijo, por la conveniencia de la experimentación previa- y centrado en la mejora de la calidad. A este respecto, resulta más que significativa la similitud de estas palabras con las que –citadas más arriba- expresó pocos años antes su predecesor en el cargo con el gobierno de la UCD; y, en buena medida, con las que se adornó el texto y la puesta en marcha de la LGE de 1970.

Durante el curso 1983-84, y hasta 1987, se inició la experimentación, es decir, la reforma “desde abajo”. La clave de la pretendida mejora de la calidad de la educación era la reforma del currículum (*reforma pedagógica*):

La Reforma educativa que el ministerio de Educación y Ciencia propone no es única ni principalmente una reforma de ordenación y estructura, sino que pretende incidir en la calidad de la enseñanza a través de la innovación de la práctica en el aula. Para llevar adelante este cambio se ha considerado imprescindible elaborar una nueva propuesta curricular que recoja una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los contenidos escolares coherente con los objetivos de la Reforma (Marchesi & Martín, 1989, p. 86)⁷.

Con la presentación en junio de 1987 del documento titulado *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate*, se dio por concluido el período de experimentación. Quedaba pendiente una nueva fase de discusión pública que concluyó en julio de 1989 con la formulación de la propuesta final. Así, se puso en marcha, la “reforma desde arriba”, que consistió meramente en la aplicación de lo establecido ya en la LOGSE en octubre de 1990⁸. Es decir, si contamos desde que se empezó a plantear la reforma de las Enseñanzas Medias, en 1978, habían transcurrido doce años⁹. Siendo que el producto final no fue realmente resultado del proceso de experimentación, no es descabellado pensar que el continuo aplazamiento de la ampliación de la escolarización y de la reordenación del sistema educativo, obedeció más bien a razones financieras, pues no era fácil disponer de los recursos necesarios para semejante empeño. La ilusión de la *reforma pedagógica* que acompañó a tan dilatado proceso ayudó sin duda a digerir el notable retraso en el cumplimiento de la promesa.

Quizás no ha sido suficientemente estudiada la suerte que en la práctica corrieron los planes de mejora de la calidad de la educación basados en la *reforma pedagógica*. Fijándonos ahora sólo en los cambios que fueron capaces de producir en la práctica de la enseñanza, el balance está lleno de claroscuros, pues muchos de los cambios que se propugnaron, tanto en el ámbito curricular como organizativo, apenas penetraron en la vida cotidiana de la escuela, otros, simplemente nunca llegaron a ponerse en práctica. Por otra parte, después de varios años de aplicación, el modelo de escuela común impulsado por la *reforma pedagógica* no ha conseguido romper la relación entre rendimiento escolar y origen social, tal y como se proponía¹⁰. En fin, tampoco está claro que los cambios que entonces se operaron en el sistema educativo hayan contribuido de manera decisiva a procurar una mayor movilidad social, pues, siendo cierto que se ha producido una expansión de los títulos escolares, no es seguro que ello haya ocasionado una mejora de la posición de sus poseedores.

⁷ Álvaro Marchesi y Elena Martín eran entonces, respectivamente, Director General y Consejera técnica del Ministerio de Educación.

⁸ Evidentemente la LOGSE efectuó cambios de calado en el sistema educativo español. Estas consideraciones se hacen atendiendo solamente a la vertiente curricular.

⁹ En lo que hace a la ampliación de la edad de escolarización obligatoria, fueron veinte los años transcurridos desde la última, acaecida en 1970.

¹⁰ Véase, por ejemplo, Calero (2006); Carabaña y Rivière (2017), o los informes PISA.

Mundialización de la Política Educativa: La Reforma basada en la Gestión Empresarial de la Escuela

Hay cierto consenso en admitir que a finales de la década de los ochenta del pasado siglo se van fraguando nuevas circunstancias en el devenir histórico del capitalismo, al tiempo que se aprecia un resurgir del pensamiento conservador que desde entonces hasta nuestros días se afianza y profundiza en una posición hegemónica. Como no podía ser de otra forma, la onda de esos cambios ha ido infiltrándose en el campo de la educación, poniendo en marcha un nuevo ciclo de la política educativa en el que junto a viejos conceptos se amalgaman nuevas fórmulas y estrategias. El aludido giro histórico toma cuerpo en el contexto de las postrimerías del siglo XX. Como sostiene Merchán (2018), en la configuración de ese contexto confluyen diversos y variados elementos. Así, por ejemplo, los incesantes cambios en el mercado laboral y su correspondiente requerimiento de nuevas identidades, la progresiva transmutación de la educación en un campo de negocios al que cada vez con más interés acude el capital en busca de beneficios, o, en fin, el protagonismo cada vez más activo de instancias distintas a los gobiernos nacionales en el diseño de las políticas educativas. Precisamente esta circunstancia es la que nos permite hablar de mundialización de la política educativa.

Resulta ya un tópico constatar el relevante papel de organismos supranacionales como la OCDE, el Banco Mundial o la UE y su notable incidencia en las políticas educativas de los países. Sirviéndose de diversos mecanismos, estas instituciones actúan como los verdaderos artífices de las medidas que los gobiernos, a veces, se limitan a adaptar a sus circunstancias particulares (Rizvi & Lingard, 2013; Verger & Parcerisa, 2017). A este respecto algunos autores han destacado el papel de los informes PISA, que no son meramente un instrumento para conocer el rendimiento de los alumnos, sino que tratan también de ofrecer explicaciones de los resultados buscando las razones del éxito o fracaso y, sobre todo, facilitar la adopción de las políticas y las acciones que permitan mejorar el sistema educativo. Christian Maroy y Catherine Mangez (2008) consideran que la relación entre el conocimiento que proporcionan PISA y el desarrollo de políticas educativas forma parte de un movimiento más amplio que pretende hacer ver las decisiones políticas como decisiones técnicas. Por su parte, Tröhler (2009) plantea la tesis de que estamos inmersos en un proceso de armonización del globo educativo, en una política educativa mundial, de la que PISA representa su más distinguido instrumento. La potencia de estas pruebas reside en la capacidad que tienen los poderes supranacionales (la OCDE y la UE) para extender, a través de ellas, el planteamiento de las competencias como referencia central en la formulación de la enseñanza en todo el mundo. Rochex (2008), considera que las intenciones y razones políticas de PISA son claras, pero que quizás se disimula otra menos explícita como es la de contribuir a una transformación en profundidad de la investigación educativa a escala internacional y en los diferentes países. Por una parte entiende que la profusión de este tipo de pruebas, a nivel internacional y en el interior de cada país, obedece a la puesta en marcha de políticas educativas basadas en los modelos de quasi-mercado y en el Estado-evaluador. Es decir, no es la información que proporciona PISA la que, como se dice, genera políticas y actuaciones de los gobiernos, sino que las políticas educativas dominantes han producido PISA dentro de una lógica de evaluación, rendición de cuentas y control de la profesión docente. En fin, en el proceso de mundialización de la política educativa, Mons (2009) destacó el papel de la generalización entre los países de la OCDE de la fórmula de las evaluaciones estandarizadas, que, en el contexto de la difusión de la *New public management*, expandió nuevas formas de gestión de los sistemas educativos.

Si atendemos de manera más detallada a la trayectoria de los sistemas educativos, veremos las circunstancias específicas que han ido produciendo el nacimiento de la nueva política educativa. Encontramos, por una parte, el ya referido fracaso relativo de la *reforma pedagógica*, incapaz de

procurar una mejora significativa del nivel cultural de la población, de romper la relación entre rendimiento escolar y origen social y, sobre todo, incapaz de cumplir su promesa de cambio social basado en la educación. Esa lectura era campo abonado para que el pensamiento conservador sembrara la semilla de la vuelta a la tradición curricular –*back to basics*– (Apple, 2002). Por otra parte, desde distintos ámbitos de fuera y dentro de la educación se cuestionaba la eficiencia de una estructura –el sistema educativo– muy costosa pero escasamente productiva, cuestionamiento que conducía directamente a la conveniencia de reorientar su funcionalidad, así como sus formas de gestión.

Sobre estos y otros contextos y argumentos, se fue configurando la nueva política educativa. Resumidamente diremos que algunos de sus ingredientes básicos son la vuelta a la idea de la educación como capital humano –con su correspondiente correlato en la enseñanza por competencias–, la compulsión hacia la privatización, la centralización del currículum basado en contenidos tradicionales y, en fin, la gestión empresarial de la escuela con sus consecuencias tecnoburocráticas en la configuración de los procesos que allí se desarrollan¹¹. En definitiva, como Rozada (2002) acertó a pensar, la búsqueda de la calidad de la educación se confiaba ahora a las virtudes del mercado.

Aunque en el Tratado de Maastricht (firmado en 1992) se dieron los primeros pasos, puede decirse que fue en el año 2000 cuando la UE, en la conocida como *Estrategia de Lisboa*, desarrolló lo dispuesto en ese Tratado (artículo 149), poniendo en marcha la formulación de una política educativa común basada en el concepto de calidad, en la orientación de la educación al servicio del desarrollo económico y en la dinámica de la evaluación de la eficiencia de los sistemas educativos nacionales (Marques et al., 2008).

Anticipándose a ello, el primer paso en la introducción en España de esta nueva política educativa puede datarse en 1996 –siendo ministra de Educación Esperanza Aguirre, del Partido Popular (PP)– con la puesta en marcha del Plan General para la Gestión de Calidad en Educación; pronto, algunas Comunidades Autónomas avanzaron en esa misma dirección; fue el caso, por ejemplo, de Andalucía –gobernada entonces por el PSOE–, con la puesta en marcha en 2001 de los Planes de Autoevaluación y Mejora, continuando en 2008 con el Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares.

Por su parte, la LOCE (aprobada por un gobierno del PP en 2002), de manera explícita, incorporaba ya en su título el concepto de calidad y en el texto la estrategia de una enseñanza orientada a resultados, de la evaluación de la eficacia mediante la rendición de cuentas y la jerarquización de la gestión de los centros escolares. Se iba formalizando así el plan de mejora de la calidad de la educación basado en la *gestión empresarial de la escuela*. Igualmente, la LOE (PSOE, 2006) abundaba en la idea de la calidad como referente central de la política educativa, asumía plenamente los objetivos educativos planteados por la UE –particularmente la vinculación de la educación al desarrollo económico– así como la estrategia de mejora basada en la evaluación y la rendición de cuentas (Beltrán et al., 2008). Por lo demás, se incorporaba también el modelo de enseñanza por competencias que se había venido impulsando desde la OCDE. Es de notar que, en España como en otros países, la asunción de estas políticas se iba produciendo tanto por parte de gobiernos conservadores como de otros con denominación progresista. En todo caso, fue la LOMCE (PP, 2013) la que consagró formalmente la recepción en España de la política educativa conservadora. Más concretamente, en su vertiente curricular la citada ley se pronuncia con claridad por la configuración de un sujeto emprendedor como referente del sistema educativo, por el papel de la educación orientado a la lógica del capital humano, por la vuelta a un currículum tradicional más centralizado, por la enseñanza y evaluación por competencias y, en fin, por de la gestión burocrática

¹¹ Una relación algo más detallada de estos rasgos puede verse en Viñao (2016) o en Merchán (2013).

y jerarquizada de los centros escolares, materializando de esta forma las grandes directrices de la política educativa mundial emanada de las instituciones supranacionales¹².

Aunque está por ver la incidencia que toda esta reiterativa legislación haya podido tener sobre la mejora de la calidad de la educación, la misma indefinición del manido concepto se vuelve un obstáculo en esa tarea. No obstante, a falta de un estudio en profundidad, mirando intuitivamente, si descontamos la mayor burocratización generada, no parece que se hayan producido cambios significativos en la mejora de la formación que niños y jóvenes adquieren en los centros escolares, ni que el sistema productivo haya alcanzado mayores cotas de productividad debido a esta reforma educativa. Desde luego, si tomáramos como referencia los datos del último Informe PISA (PISA, 2019), las cosas no sólo no mejoran sino que van a peor. Si acaso, es probable que la carga doctrinaria que en ella se anida se haya desplegado con más éxito en la configuración de nuevas identidades. En todo caso, la vacilante trayectoria de las políticas orientadas a la denominada calidad de la educación pone de manifiesto algo que decía al principio de este artículo, es decir, que la política educativa no puede entenderse como la mera promulgación de leyes, sino como un proceso más complejo.

Conclusiones

A lo largo de los últimos cuarenta años la política educativa española ha girado en torno a tres grandes ejes: la plena escolarización de la población infantil y juvenil, la delimitación del papel del Estado y la enseñanza privada (especialmente de la Iglesia) en el sistema educativo, y la mejora de su eficiencia en relación a la función que se le atribuye en el desarrollo económico, cultural y social del país. Las dos primeras cuestiones se afrontaron durante la Transición, mediante un pacto educativo más o menos explícito. Al tiempo que se lograba el objetivo de la escolarización y la dignificación del sistema público de enseñanza, se consagraba el modelo de red dual actualmente vigente. La enseñanza privada, no sólo heredaba el *statu quo* del franquismo, sino que, además, conseguía la naturalización de la financiación pública de sus centros escolares. Con el paso de los años esta situación se ha ido profundizando, especialmente con los gobiernos del Partido Popular, pues la derecha sigue pugnando por extender la fórmula, ampliando el flujo de dinero público hacia el sector privado, en detrimento de la red pública de enseñanza.

Respecto a lo que progresivamente se fue denominando calidad de la educación, vale decir que se pusieron en marcha planes de distinto signo. Por una parte, el basado en el modelo de escuela comprensiva (*reforma pedagógica*) que ya se apuntó en 1970 con la LGE. Por otra, el modelo propiciado por la mundialización conservadora de la política educativa basado en la *gestión empresarial de la escuela*. Si la reforma pedagógica no alcanzó los resultados que esperaban sus promotores, al día de hoy, nada hace pensar que la estrategia tecnoburocrática vaya a satisfacer los objetivos de eficiencia y calidad tan pródigamente pregonados.

Mirando en el largo plazo, si descontamos la ampliación de la edad de escolarización obligatoria, en los recurrentes intentos de mejora de la educación se aprecia el predominio de la continuidad sobre el cambio. Sin que puedan minusvalorarse los avances de la educación en España, la realidad invita a constatar las dificultades de la escolarización para, por si sola, cumplir su proyecto de mejora social y cultural.

¹² Un análisis más en profundidad de esta ley puede verse en Viñao (2016).

Referencias

- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda*. Paidós.
- Beltrán Llavador, J., Hernández i Dobon, F. J., & Montané, A. (2008). Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: Una revisión de las últimas décadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 53-71. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a02.pdf>
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: Nuevas evidencias*. [Documento de trabajo 83/2006]. Fundación Alternativas. <https://www.fundacionalternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/desigualdades-tras-la-educacion-obligatoria-nuevas-evidencias>
- Carabaña, J., & Rivière, J. (2017). ¿La igualdad de oportunidades era esto? Estratificación, educación, desigualdad y pobreza. Conversación con Julio Carabaña. *Encrucijada. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 14, 1-20. <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/79112>
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.
- De la Torre, J. M. (1981). Reforma de las enseñanzas medias. Un viejo proyecto para un tiempo nuevo. *Cuadernos de Pedagogía*, 83, 60-63.
- De Puellas, M., & Menor, M. (Coords.) (2018). *El artículo 27 de la Constitución. Cuaderno de quejas*. Morata.
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- González-Moreno, J. (2019). Política, ideología y educación en el PSOE durante la Transición (1976-1982): Escolarización y secularización. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4042>
- Hernández Beltrán, J. C. (2002). Educar en tiempos de transición: Significación educativa de los Pactos de la Moncloa. *Aula*, 14, 143-154.
- Hernández Beltrán, J. C. (2008). Política y educación en la transición democrática española. *Foro de Educación*, 10, 57-92.
- López Martín, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Universitat de Valencia.
- Marques, F. et al. (2008). A unionização das políticas educativas no contexto europeu. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 93-110. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a04.pdf>
- Marchesi, A., & Martín, E. (1989). Reforma de la enseñanza, reforma del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 86-8.
- Maroy, C., & Mangez C. (2008). Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance? *Revue française de pédagogie*, 164, (juillet-août-septembre), 87-90. <https://doi.org/10.4000/rfp.2136>
- Mayordomo Pérez, A. (2002) La transición a la democracia: Educación y desarrollo político. *Historia de la Educación*, 21, 19-47.
- Merchán, F. J. (2013) Docentes, familias y alumnos en las políticas educativas neoliberales. *Con-Ciencia Social*, 17, 137-144.
- Merchán, F. J. (2018). La producción de la política educativa: contextos, actores y dispositivos. *Con-Ciencia Social* (segunda época), 1, 21-39. https://bb7960e1-26dd-4e9b-8afc-861b4bc81988.filesusr.com/ugd/61fdc1_dacf98a6fed64357831848a32c7d492d.pdf
- Montoya, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa

- (LOMCE) de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 171-195.
<https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14991>
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie* 169, 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>
- Pazos, J. L. (2018). El artículo 27 de la Constitución desde la perspectiva de las familias. En M. De Puellas & M. Menor (Coords.), *El artículo 27 de la Constitución. Cuaderno de quejas* (pp. 175-202). Morata.
- PISA. (2019). *PISA 2018. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ramírez Aísa, E. (2016). La escuela neoliberal en la Comunidad Autónoma de Madrid. Estrategias y prácticas políticas, 2003-2015. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 99-135.
<https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14990>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Rochex, J.-Y. (2008). PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. *Revue française de pédagogie*, 164(juillet-août-septembre), 81-85.
<https://doi.org/10.4000/rfp.2135>
- Rozada, J. M. (2002). Las reformas y lo que está pasando (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado). *Con-Ciencia Social*, 6, 15-57.
- Sánchez Moreno, J. A. (2018). Conciertos educativos. El fruto cohonestado. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 75-87. https://bb7960e1-26dd-4e9b-8afc-861b4bc81988.filesusr.com/ugd/61fdc1_b97c50597f094af1b04a08f53a7dc4f3.pdf
- Segovia Pérez, J. (1983). Entrevista [como Director General de Enseñanzas Medias]. *Cuadernos de Pedagogía*, 105, 45-49.
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 13(2).
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev132FIRINV1.pdf>
- Verger, A., & Percerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: Una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 663-684.
<https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79301>
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿Una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170.
<https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14811>

Sobre el Autor

F. Javier Merchán Iglesias

Universidad de Sevilla

jmerchan@us.es

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Ha sido profesor Asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha Universidad. Investigador y Presidente del Observatorio de la Educación. Miembro del Consejo de redacción de la revista *Con Ciencia Social*.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0338-9966>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 61

10 de mayo 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Acerca de Equipo Editorial de EPAAAPE: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.
