



PENSAR LA POLÍTICA EDUCATIVA

El estado de la cuestión: J. M. VALLE, M. REYES CASTRO.

Reflexión y crítica: F. LÓPEZ RUPÉREZ, J. MARTÍNEZ BONAFÉ.

Ágora: R. GONZÁLEZ-MARTÍN, L. SERRANO GREGORIO.

Didáctica: E. UGENA PANADERO, C. GOZALO MARTÍNEZ.

Informaciones.

Diálogo Filosófico

**Revista cuatrimestral de reflexión, crítica e información
filosóficas editada por Diálogo Filosófico®.**

Diálogo Filosófico articula su contenido en artículos solicitados en torno a un tema o problema filosófico de actualidad en las secciones «Estado de la cuestión» y «Reflexión y crítica». Además, publica siempre artículos no solicitados en la sección «Ágora» (filosofía en general) y ocasionalmente en la sección «Didáctica» (relacionada con la enseñanza de la filosofía y la filosofía de la educación). Privilegia los de contenido no meramente histórico y expositivo, sino que reflexionan de manera original sobre los problemas reales o dialogan creativamente con los pensadores y las corrientes filosóficas presentes y pasadas. Dichos artículos pasan por un proceso de evaluación ciega por pares. Asimismo, acepta el envío de reseñas que recojan una confrontación crítica con libros de reciente publicación.

Director: Antonio Jesús María Sánchez Orantos (Universidad Pontificia Comillas).

COMITÉ DE DIRECCIÓN

Juan Jesús Gutierrez Carrasco (Universidad Pontificia Comillas. ESCUNI Centro Universitario de Educación), Alberto Lavín Fernández (IE University), Mario Ramos Vera (Universidad Pontificia Comillas).

COMITÉ CIENTÍFICO

Vittorio Possenti (Università degli Studi di Venezia), Erwin Schadel (Otto-Friedrich Universität Bamberg), Mauricio Beuchot (Universidad Nacional Autónoma de México), Adela Cortina (Universidad de Valencia), Jean Grondin (University of Montreal), Charles Taylor (McGill University), João J. Vila-Chã (Universidade Católica Portuguesa), Miguel García-Baró (Universidad Pontificia Comillas), Peter Colosi (The Council for Research in Values and Philosophy).

CONSEJO DE REDACCIÓN

José Luis Caballero Bono (Universidad Pontificia de Salamanca), Ildefonso Murillo (Universidad Pontificia de Salamanca), José M.ª Vegas Mollá (Seminario Diocesano de San Petersburgo), Ignacio Verdú (Universidad Pontificia Comillas), Jesús Conill (Universidad de Valencia), Camino Cañón Loyes (Universidad Pontificia Comillas), Félix García Moriyón (Universidad Autónoma de Madrid), Juan Antonio Nicolás (Universidad de Granada), Juan J. García Norro (Universidad Complutense de Madrid), Agustín Domingo Moratalla (Universidad de Valencia), Leonardo Rodríguez Duplá (Universidad Complutense de Madrid), Isabel Beltrá Villaseñor (Universidad Francisco de Vitoria), Alicia Villar Ezcurra (Universidad Pontificia Comillas), Pilar Domínguez (Universidad Autónoma de Madrid), Clara Fernández Díaz Rincón (Colegio Fray Luis de León. Madrid), Félix González Romero (IES Nicolás Copérnico. Madrid).

Administración:

M.ª Jesús Ferrero

Dirección y Administración DIÁLOGO FILOSÓFICO
Corredera, 1 - Apartado de Correos 121 - 28770 COLMENAR VIEJO (Madrid)
Teléfono: 610 70 74 73
Información Electrónica: dialfilo@hotmail.com
www.dialogofilosofico.com

Esta revista está indexada en LATINDEX, RESH, CARHUS+,
ISOC, DICE, MIAR, FRANCIS, PASCAL, CIRC, DULCINEA,
The Philosopher's Index, International Philosophical Bibliography,
International Directory of Philosophy.

Edita:

DIÁLOGO FILOSÓFICO / PUBLICACIONES CLARETIANAS

PRECIOS SUSCRIPCIÓN EN PAPEL (2025)

Número suelto: 16 euros (IVA incluido)

Suscripción anual: España: 34 euros (IVA incluido)

/ Extranjero: 42 euros (correo normal)

EN PORTADA: imagen sin título tomada de internet.

I.S.S.N.: 0213-1196 / Depósito Legal: M.259-1985

Estado de la cuestión

El sistema educativo español: apuntes evolutivos. Sombras y luces para un futuro de esperanza

**The Spanish education system: notes on its evolution.
Shadows and light for a future of hope**

**Javier M. Valle
Massiel Reyes Castro**

Resumen

El presente artículo recorre el devenir del sistema educativo español a través de las principales leyes que lo han ido configurando, desde sus orígenes con la Ley Moyano en 1857 hasta la LOMLOE de 2020. Pretende facilitar una comprensión del contexto político, social e ideológico que modeló los cambios educativos españoles, poniendo en diálogo las tensiones entre tradición y modernidad con la voluntad reformista de gobiernos de diferente signo ideológico. Con este trabajo se ofrece una narrativa reflexiva que permita entender cómo la educación en España ha sido un terreno de disputa política, pero también una herramienta clave para configurar la evolución de un país que se va adaptando a sus complejas evoluciones sociales y que presenta un futuro esperanzador.

Abstract

This article covers the evolution of the Spanish education system through the main laws that have shaped it, from its origins with the Moyano Law in 1857 to the LOMLOE of 2020. It aims to facilitate an understanding of the political, social and ideological context that shaped the Spanish educational changes, putting in dialogue the tensions between tradition and modernity with the reformist will of governments of different ideological signs. This paper offers a reflective narrative that allows us to understand how education in Spain has been a terrain of political dispute, but also a key tool to shape the evolution of a country that is adapting to its complex social evolutions and that presents a hopeful future.

Palabras clave: política educativa, escolarización obligatoria, financiación educativa, formación del profesorado, educación democrática.

Keywords: Education Policy, Compulsory Schooling, Education Funding, Teacher Training, Democratic Education.

Introducción

Comprender la historia del sistema educativo español exige mirar más allá de las leyes y decretos, para adentrarse en el contexto político, social e ideológico que las hizo posibles. Este artículo propone un recorrido por los orígenes y transformaciones de la instrucción en España, desde la promulgación de la Ley Moyano en 1857 hasta los profundos cambios impulsados por la LOMLOE, ya avanzado el primer cuarto del siglo XXI. A través de esta mirada, se ponen en diálogo las tensiones entre tradición y modernidad, el peso de la religión, los intentos de regeneración tras el desastre colonial y la voluntad reformista de gobiernos de diferente signo ideológico. Más que una simple descripción cronológica de los hitos normativos que han ido configurando el sistema educativo español, este trabajo trata de presentar una narrativa reflexiva sobre ese proceso que permita entender cómo la educación en España ha sido un terreno de disputa política, pero también una herramienta clave para configurar la evolución de una España distinta que se va adaptando a sus complejas evoluciones sociales.

1. Los orígenes legales del sistema educativo español

1.1. El punto de partida: La Ley Moyano (1857)

El establecimiento de nuestro sistema educativo, en el sentido moderno del término, estuvo marcado en un principio por una ley de gran calado, que se mantuvo desde su promulgación, a mediados del siglo XIX, hasta el año 1970¹. Hablamos de la *Ley Moyano*, o

¹ Por supuesto, en todo ese período el sistema educativo español sufrió no pocas modificaciones. Pero fueron cambios parciales; o bien porque solo afectaban a alguno de sus niveles educativos, pero no a todo el conjunto; o bien porque se referían a algún aspecto concreto del sistema (evaluación, currículo, condiciones de acceso, etc.) pero sin una reforma global; o bien porque fueron intentos de cambio que no llegaron a tener una vigencia sostenida en el tiempo –como las propuestas en los dos períodos republicanos–.

Ley de Instrucción Pública de 1857. Esta ley sentó las bases hacia la modernización educativa española (Quejigo García e Isabel Ludeña, 2021), siendo «un precedente único de acuerdo y estabilidad en la ordenación del sistema educativo español» (Montero, 2009).

Según Montero Alcaide, el siglo XIX supuso un permanente litigio entre el conservadurismo y el liberalismo, al cual hay que unir el enfrentamiento entre estos últimos en dos tendencias: una de carácter más moderado y pragmático, y otra de naturaleza exaltada (Montero, 2009). Sevilla Merino (2007) considera que la ley no pretende innovar, sino reorganizar la enseñanza y aprovechar los ideales educativos liberales progresistas y moderados para consolidar un marco educativo estable.

Para hacerlo, la ley, según Sevilla (2007), se enfoca en una serie de rasgos claves que pretenden poner orden en la legislación educativa, clarificar las relaciones entre sus diversas partes y marcar una base de funcionamiento administrativa. El primero, establecer la gratuidad en la educación primaria; pero solo relativamente, ya que se exigía una situación de extrema pobreza para beneficiarse, y únicamente se aplicaba a la primaria elemental, lo cual dejaba atrás la aspiración a una educación universal. Esa circunstancia hace que pueda ser considerada una ley con cierto sentido elitista. El segundo, diseñar un régimen de financiación del sistema; era un sistema con ciertos desequilibrios: la primaria recaía sobre las haciendas locales debilitadas por la desamortización, mientras que la secundaria y la universidad dependían de otros organismos como las Diputaciones y el Estado, respectivamente. El tercer rasgo de la ley era que ponía en marcha un modelo fuertemente centralizado: el gobierno designaba a todos los altos cargos educativos y situaba un centro rector en Madrid como referente del sistema. Además, imponía una uniformidad rígida y limitaba la libertad de enseñanza, ya que regulaba todos los aspectos educativos, desde los programas hasta los libros de texto, que eran fijados por el gobierno cada tres años, sin margen de decisión para los docentes. El último rasgo era el intento de secularización, si bien parcial: la ley mantenía un control religioso sobre la educación mediante la supervisión de contenidos y cierto poder de las autoridades eclesiásticas sobre las civiles y académicas.

Siguiendo a Sevilla (2007), esta ley organizó por primera vez en España un sistema educativo estructurado y regulado por el Estado, se estableció la enseñanza primaria obligatoria y se sentaron las bases para la educación secundaria y superior, mostrando una clara voluntad modernizadora. No obstante, su aplicación real fue limitada

por factores como la falta de financiación, la centralización excesiva y la influencia de la Iglesia.

Teniendo como punto de partida esta ley, que podríamos considerar fundamental para entender el devenir educativo español, Puelles hace referencia en su artículo *Política y educación: cien años de Historia* (Puelles, 2000), a la existencia de tres periodos históricos claves que marcan la evolución posterior de nuestra educación durante el siglo XX: 1º) el regeneracionismo pedagógico; 2) dictadura franquista; y 3) la restauración democrática. Esa periodización organizará la estructura de los próximos epígrafes de nuestro relato.

1.2. El regeneracionismo y la consolidación de una instrucción pública formal en España: de la *Ley Moyano* a la Segunda República

Para Puelles (2000), la impronta del regeneracionismo pedagógico, presente desde 1898 hasta la II República, es fundamental. A finales del siglo XIX la sociedad española llevaba una vida eminentemente agraria, con un incipiente grupo de obreros en los núcleos urbanos que dará lugar a un movimiento proletario cada vez más notorio. Y es justamente en este momento cuando España debe hacer frente a uno de los momentos más arduos de su Historia: el desastre del 98, o la pérdida de los últimos restos del gran imperio colonial.

Según Puelles, este evento supuso, no solo una crisis de conciencia, sino una humillación a gran escala que llevó a conformar una nueva dinámica entre intelectuales, políticos e, incluso, la propia opinión pública centrada en la necesidad de regenerar España. Este regeneracionismo vino propiciado no solo por el propio *desastre nacional*, sino por el ascenso de los movimientos nacionalistas, la pujante cuestión social con un lenguaje de clases y el contexto europeo con el comienzo de las consideraciones entre «living nations» y «dying nations» (Puelles, 2000) en un momento de fragmentación de los grandes imperios tradicionales.

Además, este regeneracionismo tampoco posee un carácter homogéneo, pero está enfocado en la renovación moral y educativa española. Es en esta complejidad donde se establecen diversas políticas educativas que intentan solucionar la situación finisecular de introspección trágica de la educación.

En 1899 Macías Picavea, en su obra *El problema nacional*, afirma: «Saber es en nuestro siglo poder [...]. Y como al saber social suele hoy llamarse cultura, por aquí, por esta fuente de vida, comenzare-

mos a indagar la que actualmente vive nuestra patria, iniciando el asunto en su origen mismo: la educación nacional. [...] Si se atendiera solo a esta organización escrita, la instrucción parecería aquí perfecta; si se mirase el número de establecimientos públicos y privados encargados de tales funciones, parecería regularmente floreciente; si, bajando la mano, se examina bien el estado de los mismos, la triste realidad se pondrá de manifiesto» (Macías Picavea, 1899, 121-122).

Esa «triste realidad» educativa de ese momento se puede definir muy claramente por tres factores según Puelles (2000):

- a) Una tasa de analfabetismo que alcanza el 60% (y que, según Liébana Collado (2009), alcanza en el caso de las mujeres, el 71%²);
- b) el nulo interés por la creación de nuevos centros educativos públicos; y
- c) la escasa variedad de estudios universitarios, ya que la mayoría de los estudiantes se focalizaban en las facultades más tradicionales como Medicina y Derecho.

Macías Picavea con el fin de sofocar este problema nacional propuso una división clara en tres políticas: hidráulica, pedagógica y moralizadora. En la pedagógica es necesario recalcar, tal y como considera Tiana, que no solo bastaba con intentar resolver las deficiencias del propio sistema educativo, sino que era necesario arreglar los elementos constitutivos de una encrucijada aún más amplia (Tiana, 1997).

Con el fin de llevar a cabo unas labores que fijen una solución a estas encrucijadas, se promueve la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, desplegándose así el estado real de conciencia española frente a la problemática de la educación. Entre 1900 y 1902 se llevaron a cabo grandes reformas bajo el gobierno del ministro liberal de Instrucción Pública, Romanones, cuyo programa estuvo centrado en enfrentar la dicotomía entre la enseñanza pública y la privada. A la primera se le atribuía una baja calidad y gozaba de poca demanda; a la segunda, en manos de colegios religiosos básicamente, se le otorgaba un alto prestigio y solía llenar sus centros. Con el fin de solucionar esto se promovieron medidas como la asunción

² Liébana Collado en su artículo *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*, utilizando el censo de Cossío, hace referencia al porcentaje de analfabetos total en España en 1900, situándolo en un 64%, suponiendo un número aproximado de 11,87 millones de españoles.

por el Estado del sueldo de maestros y la reforma de planes de estudio de la enseñanza primaria y secundaria (Puelles, 2000).

Al bienio de Romanones le sucedió un trienio de corte conservador, entre 1902 y 1905, y otro liberal, entre 1905 y 1907, en el que habrá iniciativas de importancia como la creación de la Junta de ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, por el ministro Gimeno. Entre 1907 y 1909, bajo el gobierno de Maura, las reformas educativas fueron escasas, destacando la creación de la Escuela Superior de Magisterio (Ferrer, 1975); una escasez normativa que se mantiene también entre 1909 y 1913, durante el cuatrienio liberal (Puelles, 2000). El periodo entre 1913 y 1923 supone un claro punto de inflexión en la Restauración, apreciándose en todos los ámbitos de la sociedad y sentando las bases para el autoritarismo posterior.

En medio de una crisis generalizada, en 1923 se produce el golpe de Estado de Primo de Rivera. Para algunos historiadores como Raymond Carr (Quejigo García e Isabel Ludeña, 2021), este periodo supone un «momento crucial de la historia moderna de España, la gran línea divisoria» (Carr, 1976). Por un lado, está el sistema corrupto y decadente en el que aún prevalecía el turno; y, por otro, el miedo incipiente ante las reformas que comenzaba a aprobar el gobierno, que chocaban con los ideales más conservadores, que cada vez rechazan más el sistema parlamentario (Quejigo García e Isabel Ludeña, 2021). A la inestabilidad política y social se sumaba la militar, ya destacada desde 1917, lo cual unido al resto de inestabilidades precipitaron la llegada de un sistema de corte dictatorial apoyado por la monarquía. El contexto internacional europeo (Fuentes, 2006) favoreció el paso a un gobierno marcado por la suspensión de las garantías constitucionales, la prohibición de otras lenguas que no fuesen el castellano, la disolución de las diputaciones provinciales y la censura y, con ello, el fin de la Restauración (Puelles, 2000).

Sin embargo, Primo de Rivera fue plenamente consciente de la importancia de la educación para el crecimiento económico, lo cual se puede evidenciar en el Real Decreto del 21 de noviembre de 1923, que establece la construcción de nuevas escuelas, unitarias y mixtas (Quejigo García e Isabel Ludeña, 2021), siendo esto considerado por Puelles (2000) como un cierto hálito regeneracionista en medio del autoritarismo de la dictadura.

De otro signo completamente contrario es el pensamiento educativo que se pone en práctica durante la Segunda República, que posteriormente se implanta. Se pretende abordar la problemática de una escuela falta de maestros, lánguida y desvinculada de las necesidades

de la sociedad española, a partir de una doble fuente inspiradora: por un lado, la Institución Libre de Enseñanza (ILE); y, por otro, el pensamiento educativo del PSOE, influenciado por las vanguardias educativas de los primeros años de la década de 1930.

En este contexto, también se fraguaron dos concepciones diversas de la educación; una de carácter republicano, de raíces institucionalistas y socialistas; y otra defendida por la Iglesia católica, cuya base se situaba en la encíclica de Pío XI, *Divini Illius Magistri*, de 1929. La enseñanza confesional católica alcanzó una gran influencia, sobre todo durante el periodo primorriverista, posicionándose, tanto desde la enseñanza, como desde los partidos políticos que representaban los ideales católicos, contraria a la política reformista educativa republicana, siendo una fuente constante de disputa política.

Esta conflictividad, aunque se mantuvo de forma generalizada, tuvo momentos de mayor complejidad, puesto que la República tuvo diversos periodos, y siguiendo la línea de Pérez Galán (2000), estos se pueden dividir en cuatro: Gobierno Provisional, Bienio Azañista, Bienio Radical-Cedista y Frente Popular. De estos periodos, tres: Gobierno Provisional, Bienio Azañista y Frente Popular, desarrollaron políticas reformistas fundamentadas en la Constitución de 1931, que chocaron con la oposición de los sectores sociales más conservadores. Sin embargo, el Bienio radical-cedista supuso un periodo de «rectificación conservadora» de todos los cambios llevados a cabo por la etapa anterior, el Bienio Azañista, evidenciándose la gran conflictividad perenne en España, no solo en el ámbito educativo.

Al igual que con Primo de Rivera, se evidenció que uno de los problemas fundamentales de la educación en España partía de la falta de escuelas, además de la clara escasez de maestros. Con el fin de solucionar esta problemática, durante el Gobierno Provisional (1931) no solo se propuso la creación de nuevos puestos laborales, sino que se implementaron medidas que formasen mejor a los docentes, dotando así a la educación española de la tan ansiada calidad educativa que ya se venía pretendiendo desde el regeneracionismo. Con estas medidas, según Pérez Galán (2000), se conecta mejor con la sociedad y se enriquece la escuela. Así parece, en efecto, ya que según el Decreto del 9 de junio de 1931³ «la escuela será redimida del aislamiento de su misión, haciendo de ella una verdadera institución

³ Gaceta de Madrid: *Gaceta de Madrid* 161 (1931, 10 de junio), pp. 1277-1292. Recuperado de <https://www.boe.es/gazeta/dias/1931/06/10/pdfs/GMD-1931-161.pdf>

popular y contribuyendo a que disponga de los medios esenciales para su labor» (Pérez Galán, 2000).

En cuanto a esta labor social, destacan las Misiones Pedagógicas, como una iniciativa a la alfabetización y a la mejora del nivel educativo y cultural de los sectores más atrasados de la población española (Gimeno Perelló, 2010), especialmente en el ámbito rural (Pérez Galán, 2000).

En medio de esa compleja realidad social, se elabora la Constitución republicana de 1931, que en el ámbito educativo se centra en tres cuestiones: la escuela unificada, el laicismo escolar y la autonomía educativa de las regiones autónomas.

La escuela unificada, según Luzuriaga «puede expresar, de un lado, una nueva concepción de la vida escolar y educativa, y de otro, una fórmula acogida en los programas societarios y políticos en relación con la escuela» (Luzuriaga, 1931, p. 405). Este modelo supone un intento de superación de la pedagogía de clases, lo que en el debate constitucional se aprecia en la enmienda presentada por Rodolfo Llopis al artículo 48, refiriéndose a los aspectos más técnicos: «Hay que conseguir que, desde la escuela maternal a la Universidad, todas las instituciones que existan en el país [...] se produzcan de tal modo, que estén todas ellas íntimamente coordinadas y enlazadas, como si fuesen eslabones de la misma cadena»⁴. Así, esto se evidencia en el artículo 48 de la Constitución de 1931 de la siguiente manera: «La República legislará en el sentido de facilitar a todos los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la actitud y la vocación», rompiéndose aparentemente el lenguaje de clases dentro de la enseñanza española (Llopis, 1933; Pérez Galán, 2000).

En segundo lugar, destaca el laicismo escolar, partiendo de la defensa del Gobierno Provisional de la libertad religiosa, sobre todo en el ámbito educativo, para lo que se elaboró el Decreto de 6 de mayo de 1931. La obligatoriedad religiosa tuvo precedentes en el Concordato de 1851 y la Ley Moyano (1857), aunque en 1876 se afirmó en la Constitución el respeto a las diversas creencias religiosas, se mantuvo la enseñanza religiosa (Pérez Galán, 2000).

⁴ Intervención en las Cortes Constituyentes de Rodolfo Llopis el 20 de octubre de 1931, en LÓPEZ SEVILLA, E.: *El Partido Socialista Obrero Español en las Cortes Constituyentes de la Segunda República*. Ediciones Pablo Iglesias, México, 1969, pp. 365-366.

La Constitución de la Segunda República trató de consolidar el proceso de secularización, especialmente en el artículo 3 de la Constitución de la República española de 9 de diciembre de 1931: «el Estado Español no tiene religión oficial»⁵. Esto supuso un gran debate parlamentario entre aquellos que apostaban por un Estado aconfesional, especialmente republicanos de izquierdas y socialistas, y un Estado confesional, del cual era partidario la derecha católica y los republicanos de derechas.

Sin embargo, será el artículo 26 que prohibía la enseñanza de las órdenes religiosas y proponía la disolución de algunas de ellas, lo que supuso un punto de inflexión y provocó el rechazo de los grandes líderes de la derecha católica española, como Gil-Robles.

Por último, cabe destacar la relación entre la enseñanza y la autonomía, siendo especialmente pasional el debate del artículo 50 de la Constitución, durante la sesión constitucional del 22 de octubre de 1931, que pretendía buscar solución al problema de las lenguas en España⁶. Este artículo establecía que las regiones autónomas podrían organizar la enseñanza en sus respectivas lenguas, siendo por otro lado obligatorio el estudio del castellano y siendo vehículo de instrucción en todos los centros primarios y secundarios de las diversas regiones, siendo el Estado el encargado de inspeccionar que esto así se llevase a cabo.

En 1933, tras la convocatoria de elecciones, el predominio de la derecha en las Cortes cambió la dirección de la República hacia unas nuevas directrices que chocaban con las fijadas durante el Gobierno Provisional y el Primer Bienio, intentando *rectificar* las disposiciones que contradecían ideales conservadores. Además de aspectos como la separación de religión y enseñanza, la autonomía de la enseñanza en Cataluña también fue modificada, suprimiéndose los organismos que promovían esta autonomía.

Las elecciones celebradas el 16 de febrero de 1936 dieron la victoria al Frente Popular, siendo una agrupación de diversas fuerzas de izquierdas: la Izquierda Republicana, la Unión Republicana, el PSOE y su sindicato la UGT, las Juventudes Socialistas, el Partido Comunista, el Partido Sindicalista y el POUM. La política educativa del Frente Popular fue clara desde un principio: continuar con las reformas del

⁵ Congreso de los Diputados: *Constitución española de 1931*. Recuperado de https://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf

⁶ Congreso de los Diputados (22 de octubre de 1931). Legislatura 1931-1933. Cortes Constituyentes. 22-10-1931. Nº 61 (de 1877 a 1902), p.500. Recuperado de https://app.congreso.es/est_sesiones/

Gobierno Provisional y del Primer Bienio, lo que aumentó el clima de confrontación política y social (Pérez Galán, 2000).

1.3. La política educativa franquista: De la Guerra Civil a la Ley General de Educación

Sin embargo, el 17 de julio de 1936 dio inicio el Golpe de Estado, y la posterior Guerra Civil frenó el proceso de transformación que se había iniciado durante la Segunda República. El enfrentamiento militar no fue inherente a una España dividida entre aquellos que apostaban por la modernización y aquellos que pretendía mantener latente los aspectos más conservadores de las clases sociales pudientes, los grandes oligarcas y la Iglesia católica. En palabras de Puelles se desencadenó por un círculo vicioso basado en una revolución militar como respuesta al golpe, una contrarrevolución por parte de la España sublevada a la República y, luego, ya en sí misma, una Guerra Civil (Puelles, 2000).

Existe un consenso claro sobre la complejidad abrumadora del franquismo español. En primer lugar, su naturaleza no permite distinguir con claridad si se trata de una dictadura conservadora unipersonal, un régimen de tendencia fascista o un ejemplo más del fenómeno totalitario europeo. Según Puelles (2000) en un principio se parte de un régimen personal, debido a la concentración de poderes en una única persona, pero pronto incide lo militar en el nuevo Estado, puesto que se establece a Francisco Franco, General del Ejército, como líder bajo el nombramiento de «Generalísimo»; y, sin duda, se aprecian en las bases del régimen franquista semejanzas (de fondo y forma) al fascismo y el nazismo alemán que se hace tangible entre los años 1939 y 1945.

Por otro lado, esa complejidad deviene del hecho evidente de que la naturaleza del régimen cambió durante su evolución a lo largo de cuarenta años, apoyándose en diversas fuerzas tradicionalistas, fundamentalmente de ideología carlista, falangista y cedista (CEDA) (Puelles, 2000). A pesar de las diferencias entre estos grupos, todos reúnen un objetivo común: frenar las medidas izquierdistas llevadas a cabo por la Segunda República e instaurar un nuevo régimen.

El fenómeno sublevado español durante la Guerra Civil se vio nutrido por la situación europea de entreguerras, cuando varias dictaduras surgieron sin ser claramente autoritarias, ni fascistas, ni conservadoras (Saz Campos, 1993). El modelo español se apropia de

algunas líneas del fascismo italiano y el nacionalsocialismo alemán, aspirando a imitar el modelo, pero sin adoptar necesariamente todos los elementos para implantarlos. En efecto, durante los primeros años, el franquismo controla la prensa, la propaganda y la creación de un sindicato único: el Sindicato Vertical. Sin embargo, la Falange Española, no llegó a incidir en las masas como los grandes partidos de Italia y Alemania (Partido Fascista italiano y el Partido Nazi). España, transita, sin embargo, por otro derrotero: el nacionalcatolicismo, destacando la clara influencia que tiene la Iglesia católica en el régimen, al cual apoya ya en la sublevación militar desde una fecha muy temprana (Fusi y Palafox, 2000).

Es en 1938 cuando se implementan dos leyes educativas que pretenden llevar el falangismo a las aulas españolas. En primer lugar, destaca la *Ley sobre reforma de la Enseñanza Media* de 1938, que promueve una reforma que dejaba mayoritariamente en manos de las órdenes religiosas y de los colegios privados la enseñanza secundaria. En segundo lugar, destaca la *Ley sobre ordenación de la Universidad española* de 29 de julio de 1943, que establece la creación de un Sindicato Español Universitario (SEU) e impone una enseñanza universitaria que se debe ajustarse al dogma y la moral católica.

El año 1945 supone un punto de inflexión para el nuevo régimen franquista, ya que la derrota del fascismo en la Segunda Guerra Mundial abre un nuevo periodo que, en palabras de Tussel, fue definido como una fase de supervivencia (Tussell, 1995) y de Payne como de claro ostracismo político (Payne, 1987).

El final de la Segunda Guerra Mundial y la derrota del régimen fascista italiano y nazi llevan a que el franquismo adopte medidas desfascitizadoras, lo cual otorga una clara preeminencia a la Iglesia católica frente a la Falange Española, que pierde el monopolio educativo. Es esta identificación del régimen franquista con el catolicismo la que supone el triunfo del catolicismo político y la manifestación de una presencia cada vez más clara de la jerarquía eclesiástica y sectores católicos de la población en el régimen.

En el ámbito educativo la presencia del catolicismo se hace latente en diversas leyes, como la de 1945, que regula la enseñanza primaria. Una ley que marca otro terreno de disputa entre las fuerzas falangistas y las católicas por imponer su influencia dentro del régimen; disputa en la que triunfa, aparentemente, la Iglesia. Otra ley relevante es la *Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional* de 16 de julio de 1949, con el surgimiento de un nuevo bachillerato denominado «bachillerato laboral», que otorgaban conocimientos mínimos de carác-

ter laboral elemental, estableciendo oportunidad educativa de cierto valor, con modalidades como la agrícola y ganadera, la industrial, la minera y la marítima, a alumnos que no encontraban posibilidades en el Bachillerato general, generalmente cursado por alumnado con mayor rendimiento académico (que procedía habitualmente de los sectores con índice económico y sociocultural más elevado).

Entre 1951 y 1956 se produce la primera gran apertura del régimen, a raíz de las líneas fijadas por el ministro de educación Ruiz Giménez, que pretendía cambiar la política de uniformidad cultural a otra más adaptada a las tendencias europeas y modernas del siglo XX, sin renegar de los valores ideológicos del nacionalcatolicismo.

En 1959 se produce el inicio de lo que podría considerarse la segunda etapa del franquismo, cuando se establecen medidas de consolidación y continuidad del régimen. El giro político y económico de 1959 irá ligado a una organización religiosa secular, el Opus Dei, dando inicio a un periodo tecnocrático. Los historiadores coinciden que este momento abrirá en España un nuevo espacio de industrialización y urbanismo que cambiarán la sociedad española. Sin embargo, hubo varios factores que influyeron en el desarrollo español del momento. Puelles (2000) destaca en primer lugar la aparición de una clase obrera con una organización que solicitaba cambios mediante huelgas; en segundo lugar, el cambio generacional que dio paso a una nueva forma de vida religiosa que se enfrentó al anacrónico nacionalcatolicismo; y en tercer lugar, la agitación política universitaria.

La Ley 27/1964, *sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria*, de 29 de abril, prolonga hasta los 14 años esa escolaridad. Se debe a Lora Tamayo y coincide con el primer plan de desarrollo franquista en el marco del desarrollismo. La obligatoriedad de la educación hasta los 14 años tiene entre otros fines nutrir a la industria de una mano de obra dotada y preparada⁷. Esta ley, unida a una formulación de una enseñanza básica desde los 6 a los 14 años sentará las bases de la posterior *Ley General de Educación* de 1970, que conseguirá consolidarlo para la inmensa mayoría de la población (Puelles, 2000).

⁷ Jefatura del Estado: Ley Orgánica 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. Boletín Oficial del Estado, 107. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1964-7546

1.4. El tardofranquismo hacia la Transición española: La *Ley General de Educación* de 1970

La *Ley General de Educación* de 1970 (LGE), Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, se vio motivada para Madrid Izquierdo (1991) por la obsolescencia de la Ley Moyano, la necesidad de democratizar la enseñanza y la propia presión social que buscaba un sistema educativo más justo, eficaz y dinámico.

Los alcances de la reforma fueron amplios y adaptados a las necesidades reales de la sociedad española, extendiéndose la igualdad de oportunidades educativas y identificándose la educación como un proceso innovador, flexible, no uniforme y de formación permanente. Para ello, la ley fijó unos fines muy claros del sistema educativo y la educación, enfocándolos hacia una preparación profesional y para la vida. Con el fin de llevar esto a cabo, la formación integral se hizo igual para todos, adaptada a las aptitudes y capacidades individuales, con una formación por etapas con una Educación Preescolar, la Educación General Básica (EGB), con carácter obligatorio y gratuita para todos; el Bachillerato, la Universidad, la Formación Profesional y la Educación Permanente de Adultos (Madrid Izquierdo, 1991).

Así, en palabras de Puelles (2000), esta ley finalizó la injusta distribución de la educación que condenaba a la mayoría de los niños a una educación desconectada del sistema, mientras una minoría se beneficiaba de una enseñanza secundaria y universitaria.

Podría considerarse que, si bien mantiene el sello de ley franquista, pues lo es en términos temporales, tiene ya unos mimbres que permitirían considerarla predemocrática y, a tenor de los logros que evidenció hasta los años 90, claramente democratizadora y modernizadora.

Sin embargo, la llegada del «ocaso del régimen», como lo define Payne (Payne, 1987), supuso un momento de crisis (Cara y Fusi, 1979), ya que el franquismo no pudo resolver las contradicciones que habían surgido en España durante los años setenta marcadas por las huelgas y la puesta en duda por parte de las nuevas generaciones de los valores tradicionales del régimen.

La muerte de Franco el 20 de noviembre de 1975 marcó el final de una era política que comenzó con aspiraciones totalitarias, se consolidó bajo el signo autoritario y terminó con una dictadura unipersonal de corte ultraconservador, nacionalista y católico. La subida

al trono de Juan Carlos I, la cual ya se había comenzado a dibujar con la *Ley de Sucesión en la Jefatura del Estado* de 1947, dio paso al proceso de restauración monárquica y democratización en España. El paso de la dictadura a la democracia siguió un marco estrictamente legal, manteniendo la continuidad de la legalidad establecida por la dictadura, para luego transformarla en otra democrática (Sánchez Navarro, 1998) que arranca con la *Constitución Española* de 1978. Pero las dificultades que enfrentó la transición exigen comprender unos años de enorme incertidumbre política, marcados por la inestabilidad de los gobiernos.

La *Constitución Española* de 1978 fue el mayor éxito de la etapa de transición, siendo fruto de un consenso entre todas las fuerzas políticas presentes en el Parlamento. Los resultados de su referéndum de aprobación el 6 de diciembre de ese mismo año, con una masiva votación y con casi un 90% de votos a favor así lo ratifican⁸: de 20.632.180 electores, votaron 17.873.301 personas, de las cuales 15.706.078 estuvieron a favor.

En el ámbito de la educación, la Constitución recogió en el artículo 27 no solo un pacto educativo, sino un consenso ideológico, político y de intereses (Puelles, 2000). Es un artículo que, entre otros logros muy notables, equilibra el derecho universal de educación con la libertad de enseñanza (tanto en su sentido de creación de centros, como en la posibilidad de elegir el tipo de educación que las familias consideren mejor para sus hijos); coloca en el estado la misión y la garantía de una educación para todos y la salvaguarda de los criterios de su calidad; y garantiza la libertad de cátedra y la autonomía de las universidades.

Pero la democracia ya conquistada precisaba ahora aterrizar ese artículo constitucional en una ley educativa plenamente democrática.

2. La política educativa durante la democracia española

Desde la transición democrática, la educación en España ha sido uno de los pilares clave para el desarrollo social y económico del país. A partir de 1982, los sucesivos gobiernos –tanto socialistas como populares– impulsaron una serie de reformas educativas con el objetivo de modernizar el sistema educativo, responder a las nuevas demandas sociales y económicas y garantizar el acceso equitativo a la enseñanza.

⁸ Referéndum sobre el Proyecto de Constitución - Constitución española

Estas reformas, articuladas en torno a distintas leyes orgánicas, reflejan no solo distintas visiones ideológicas, en muchos sentidos contrapuestas, sino también el intento constante de adaptar la educación española a los estándares europeos y a los retos del siglo XXI.

2.1. El gobierno socialista de Felipe González (1982-1996)

En la década de 1980, con la subida al poder del PSOE se llevó a cabo una primera ley, la *Ley 11/1983*, de 25 de agosto, de *Reforma Universitaria* (LRU), que pretendía el ordenamiento legal de la etapa universitaria. La segunda ley, de 1985, es la LODE, o Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, *reguladora del Derecho a la Educación*, caracterizada por tres rasgos fundamentales según Puelles (2000): 1.º el claro carácter secularizador; 2.º la democratización de los centros docentes mediante la creación de consejos escolares; y, 3.º la creación de centros gratuitos que permitiesen una formación general para todos los españoles, sin que su contexto socio-económico fuese determinante a la hora de acceder a la educación.

La LODE fue aprobada en 1985, en un momento en que España estaba llevando a cabo una serie de reformas para modernizar sus instituciones y prepararse para su entrada en la Comunidad Económica Europea (CEE), que se formalizó en 1986. Aunque la LODE no fue una consecuencia directa de la adhesión a la CEE, sí formó parte del proceso de democratización y modernización del país.

Para Madrid Izquierdo (1991), en España esta ley se vio motivada por la necesidad de extender la educación básica a todos los ciudadanos, con el fin de promover el progreso en la ciencia, el bienestar económico-social y las libertades individuales.

Dentro de los principales alcances de la reforma está el desarrollo del artículo 27 de la Constitución de 1978, con el derecho a la educación y a elegir la formación religiosa-moral, la libertad de cátedra y conciencia, la libertad de creación de centros, la programación general de la enseñanza, la ayuda pública a los centros y la participación de padres/profesores/alumnos en su gestión

El fin de la LODE fue fomentar un pleno desarrollo de la personalidad y de la capacitación laboral del alumnado, con el respeto a las libertades y derechos democráticos, así como a la pluralidad lingüística y cultural de España. Sin embargo, no se pretende modificar la estructura básica del sistema educativo en lo referido a las etapas que estaban establecidas desde la *Ley General de Educación* de 1970, que ya se iban afianzando.

A pesar de las numerosas reformas propuestas, la LODE se enfrentó a numerosas dificultades que impidieron cambiar completamente el sistema educativo español. En primer lugar, no logró acometer un cambio de gran calado a la hora de frenar las desigualdades entre centros educativos públicos, concertados y privados. Por otra parte, a pesar de la regulación de los conciertos con centros privados, no resolvió la segregación del alumnado. Además, no consiguió reducir el fracaso y el abandono escolar. Tampoco pudo superar el conflicto perenne entre el Estado y la Iglesia sobre el papel de la religión en las aulas. Y, a pesar de teóricamente ofrecer mayor autonomía organizativa y pedagógica a los centros, en la práctica esa autonomía se vio limitada por las administraciones públicas. Por último, a pesar de la búsqueda de una participación real de la comunidad educativa, en muchos casos fue más formal que efectiva.

La posterior Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), de 1990 sí acometió una reforma global de la estructura del sistema educativo, con el fin de aumentar la calidad de la enseñanza. Esta ley vino profundamente influenciada por la entrada de España en CEE (Comunidad Económica Europea), y la necesidad de enfocarse hacia una economía más competitiva y un mayor desarrollo de la calidad educativa y de medios efectivos para el acceso a la educación por parte de toda la sociedad, pudiéndose considerar una ampliación de algunos principios ya presentes en la LODE.

Así, se pueden diferenciar claramente dos vertientes durante el gobierno socialista, una basada en la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación, marcada por la LODE; y otra, con el objetivo de modificar la estructura del sistema educativo para alcanzar una educación de mayor calidad, enfocada en la LOGSE, que pretendió impulsar una reforma curricular profunda desde las etapas más básicas hasta la universidad, garantizando la unidad básica del sistema educativo en un marco de descentralización.

Uno de los principales motivos para el desarrollo de la Ley, según Madrid Izquierdo (1991), vino motivado por las aspiraciones educativas de una sociedad que buscaba una mejor y más prologada formación. En este sentido, la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años, mediante la creación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), fue fundamental, garantizando una escolarización más prolongada y alineándose con las tendencias educativas de otros países europeos.

Asimismo, la LOGSE reorganizó la estructura del sistema educativo, estableciendo nuevas etapas formativas que pretendían ofrecer una formación más flexible y adaptada a las necesidades de los estudiantes:

- a) Educación Infantil (0-6 años), de carácter voluntario;
- b) Educación Primaria (6-12 años) y Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), ambas obligatorias;
- c) y, Bachillerato y Formación Profesional, ya de carácter no obligatorio.

Otro de los aportes significativos de la LOGSE fue el énfasis en la atención a la diversidad. Se diseñaron mecanismos para adaptar la enseñanza a las distintas necesidades del alumnado, incluyendo la diversificación curricular, las adaptaciones individualizadas y programas de apoyo educativo, con el fin de combatir el fracaso escolar y fomentar la equidad. En este sentido, fue significativo el impulso a unos servicios de orientación educativa que se consolidan como apoyo crucial para la mejora académica, vocacional y personal del alumnado.

La ley también impulsó una renovación del currículo escolar, orientado a la consecución de objetivos generales de etapa, el desarrollo de destrezas fundamentales y la educación en valores democráticos, tales como la ciudadanía, la igualdad y el respeto a la diversidad.

En el ámbito de la Formación Profesional, la LOGSE introdujo una nueva estructura de Grado Medio y Grado Superior, con el objetivo de dignificar estos estudios y facilitar la inserción laboral de los jóvenes.

Además, la Educación Infantil fue reconocida oficialmente como una etapa educativa con identidad propia, valorando su carácter formativo.

Finalmente, la LOGSE promovió una mejora en la formación inicial y permanente del profesorado, adaptando su preparación a las nuevas demandas educativas y pedagógicas derivadas de la reforma.

A pesar de los avances significativos introducidos por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, diversos estudios y análisis críticos han señalado una serie de objetivos no alcanzados o problemáticas que persistieron tras su implementación.

En primer lugar, la LOGSE no logró erradicar el elevado índice de fracaso y abandono escolar. Aunque uno de sus propósitos era

garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema hasta los 16 años, en la práctica, la ampliación de la escolarización obligatoria no se tradujo automáticamente en un éxito educativo generalizado. Muchos alumnos que anteriormente abandonaban el sistema a los 14 años permanecieron en él dos años más, pero sin conseguir ni una integración efectiva ni los resultados académicos esperados.

Asimismo, persistieron importantes desigualdades educativas. La ley intentó reforzar la equidad mediante medidas de atención a la diversidad y programas de apoyo, pero las diferencias socioeconómicas continuaron condicionando fuertemente el rendimiento escolar. El acceso a recursos, las expectativas familiares y las condiciones de los centros educativos perpetuaron una segmentación del alumnado, a menudo reflejada en el rendimiento y en las tasas de continuidad en estudios superiores.

Otro aspecto que la LOGSE no logró transformar plenamente fue la rigidez estructural de algunos tramos educativos, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de las intenciones inclusivas, la estructura curricular resultó ser demasiado uniforme para un alumnado cada vez más heterogéneo, lo que derivó en dificultades para atender de manera efectiva las distintas necesidades y ritmos de aprendizaje.

Además, la Formación Profesional, aunque renovada formalmente, no consiguió eliminar el estigma social que tradicionalmente la situaba como una opción de «segunda categoría» frente al Bachillerato. La percepción de la FP como una vía de menor prestigio académico y profesional persistió, afectando tanto a la matrícula como a su valoración social.

Finalmente, las transformaciones previstas en la formación y actualización del profesorado tampoco alcanzaron todos sus objetivos. La implantación de nuevos métodos pedagógicos y enfoques curriculares encontró resistencias dentro del cuerpo docente, en parte debido a una insuficiente formación inicial y a la falta de programas de actualización efectivos y generalizados.

En 1995 se llevó a cabo la aprobación de la última ley de este periodo socialista, dirigida a la participación, evaluación y gobierno de los centros educativos (Puelles, 2000). La *Ley Orgánica 9/1995*, de 20 de noviembre, *de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*, o LOPEG, se mantuvo vigente hasta el año 2006 de forma parcial (Meix, 2020). Esta ley chocó con el profesorado, que por medio de sindicatos y asociaciones, se manifestaron en contra, ya que no encontraron relevantes las medidas dirigidas a fomentar la

participación de la comunidad escolar, rechazando específicamente la evaluación docente, como se recoge en el artículo 1⁹.

2.2. El gobierno popular de José María Aznar (1996-2004)

Con la llegada al gobierno del Partido Popular (PP) en 1996, se llevó a cabo un planteamiento educativo neoliberal marcado por la calidad y la libertad de la enseñanza (Puelles, 2000). Sin embargo, al no tener mayoría absoluta, el PP necesita de sus socios de gobierno para proponer una nueva ley educativa con carácter orgánico y no encuentra los consensos necesarios.

El cambio de siglo coincidió con el gobierno del PP ganando las elecciones con mayoría absoluta. Es en este mismo año cuando comienzan a realizarse los informes PISA, promovidos por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), con el fin de evaluar a nivel internacional tres competencias fundamentales que debían ser adquiridas por el alumnado durante su formación académica: la lectora, la matemática y la científica.

La nueva situación parlamentaria permite que en 2002 se apruebe la *Ley Orgánica 10/2002*, de 23 de diciembre, *de Calidad de la Educación*, o LOCE, con el intento de reformar ligeramente la estructura del sistema (sobre todo lo referido a los últimos años de la ESO) y mejorar la calidad educativa. Sin embargo, fue un intento fallido, pues no entraría en vigor debido a la llegada del PSOE al gobierno en 2004 (Cuñat Roldán y Cuñat Giménez, 2022).

2.3. El gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011)

Tras la llegada de nuevo al poder en 2004 del PSOE una de las primeras medidas es paralizar el calendario de aplicación de la ley que había aprobado el PP, la LOCE. Así pues, no llegó a entrar en vigor. Ya en el año 2006 el PSOE aprobó la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación*, o LOE, que derogaría las leyes educativas vigentes (Cuñat Roldán y Cuñat Giménez, 2022). Es la ley vigente actualmente, con las correspondientes modificaciones a que ha sido

⁹ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

sometida mediante la LOMLOE de 2020 (y a la que nos referiremos más adelante).

Fernández Soria afirma que el debate en torno a la LOE en cuanto a la apuesta de sus partidarios por la educación como un derecho y, por otro, el énfasis de sus oponentes en la libertad de enseñanza supuso un debate visible (Fernández Soria, 2008).

Esta Ley vino marcada por la aparición de un enfoque competencial, a raíz de la aparición de las Competencias Clave en la *Estrategia de Lisboa* (2000) y concretadas en el Recomendación del Parlamento y el Consejo Europeo (2006).

La LOE es la primera ley educativa que hace referencia explícita a las competencias en España (Valle, 2002), puesto que con anterioridad se hablaba más de «objetivos esenciales y fundamentales», «contenidos» y «capacidades»¹⁰.

La LOE consolidó y reorganizó las etapas educativas que ya habían sido establecidas por la LOGSE en 1990. En este sentido, la Educación infantil (0-6 años) fue considerada una etapa educativa clave, orientada al desarrollo integral de los niños, y aunque no obligatoria, adquirió un carácter formativo propio. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que ya se prolongada hasta los 16 años con carácter obligatorio, continuó siendo una etapa fundamental, en la que la LOE fortaleció los mecanismos de diversificación curricular para responder a las necesidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, minimizando el fracaso escolar y garantizando el acceso a la educación para todos.

Un aspecto clave de la LOE fue su énfasis en la educación en valores cívicos y democráticos, esenciales para la formación integral de los estudiantes. La ley promovió explícitamente la enseñanza de valores como la igualdad de género, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la participación democrática. Con ello, la LOE no solo buscaba formar estudiantes académicamente competentes, sino también ciudadanos comprometidos con los principios democráticos y los derechos humanos.

La LOE promovió una profunda atención a la diversidad dentro del sistema educativo, consolidando medidas para garantizar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Con el objetivo de reducir las tasas de fracaso escolar, se establecieron adaptaciones curriculares y programas de apoyo para aquellos

¹⁰ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

alumnos que, por diversas razones, no pudieran seguir el currículo común. De este modo, se impulsó la educación inclusiva, buscando la integración de todos los estudiantes en las aulas ordinarias, siempre que fuera posible.

Otro de los logros destacados de la LOE fue la revalorización de la Formación Profesional (FP), en un contexto en que seguía siendo percibida como una opción secundaria frente al Bachillerato. La LOE amplió la oferta de ciclos formativos en la FP, tanto en el Grado Medio como en el Grado Superior, promoviendo la relación directa entre la FP y el mercado laboral. Además, se introdujeron mecanismos para mejorar la cooperación con las empresas, a fin de asegurar que los contenidos de los programas formativos respondieran a las demandas del mercado de trabajo.

La LOE también introdujo un modelo más flexible de evaluación y autonomía para los centros educativos. En lugar de limitarse a evaluaciones centradas exclusivamente en el rendimiento académico del alumnado, la ley promovió un sistema de evaluaciones externas para monitorizar la calidad educativa a nivel global. Además, otorgó una mayor autonomía pedagógica y organizativa a los centros educativos, permitiéndoles desarrollar sus propios proyectos educativos en función de las necesidades y características de su alumnado.

Otro aspecto fundamental de la LOE fue el impulso a la participación activa de la comunidad educativa. La ley promovió la implicación de padres, profesores, alumnos y administraciones educativas en los órganos de decisión, especialmente a través de los Consejos Escolares. De esta forma, se reforzó la idea de que la educación no debe ser un proceso cerrado, sino que debe contar con la colaboración activa de todos los actores implicados en el desarrollo de los estudiantes.

Reconoció igualmente la importancia de la formación continua del profesorado para adaptarse a los retos educativos del siglo XXI. Para ello, se establecieron programas y mecanismos que promovieran la actualización pedagógica y metodológica de los docentes, fomentando la innovación educativa y la incorporación de nuevas tecnologías en las aulas. Esta formación permanente era esencial para garantizar una educación de calidad en todos los niveles del sistema educativo.

A pesar de los avances que implementó la LOE, hubo varios aspectos que la ley no logró transformar de manera efectiva o que siguieron siendo desafíos persistentes en el sistema educativo. Uno de los objetivos clave de la LOE era reducir las tasas de fracaso escolar y el abandono educativo temprano. Aunque la ley incorporó

medidas de diversificación curricular y apoyo a los estudiantes con dificultades, las tasas de fracaso escolar siguieron siendo elevadas, especialmente en Secundaria. La desigualdad social y económica continuó siendo un factor determinante en el rendimiento académico de muchos estudiantes. En particular, el fracaso escolar afectó principalmente a los estudiantes de familias con bajos recursos o con un entorno social desfavorable.

A pesar de que la LOE promovió la igualdad de oportunidades a través de la inclusión de medidas de atención a la diversidad, las desigualdades educativas entre las distintas Comunidades Autónomas y entre los centros públicos y privados siguieron siendo una realidad. Las diferencias en recursos entre las distintas zonas del país, particularmente en las áreas más rurales y desfavorecidas, no desaparecieron. En muchas ocasiones, los centros educativos de entornos socioeconómicamente más vulnerables no contaban con los recursos suficientes ni con la formación adecuada para llevar a cabo las reformas propuestas por la LOE de manera efectiva.

La LOE intentó dignificar y fortalecer la Formación Profesional como una opción educativa válida y de calidad, pero el desprestigio social que se arrastraba desde hacía décadas sobre ese nivel educativo aún tardará tiempo en revertirse.

Aunque la ley amplió la oferta formativa y favoreció una mayor conexión con el mercado laboral, la percepción social de la Formación Profesional siguió siendo la de una vía secundaria frente al Bachillerato. El estigma asociado a la FP no se redujo, y muchas familias seguían viendo la educación superior académica como el único camino hacia el éxito profesional.

Aunque la LOE introdujo la idea de la diversificación curricular en Secundaria, muchos críticos señalaron que el currículo siguió siendo rígido en muchas áreas, lo que dificultaba una verdadera personalización del aprendizaje. A pesar de los esfuerzos por integrar itinerarios distintos y flexibilizar las opciones de los estudiantes, la rigidez del currículo en términos de asignaturas obligatorias y la estructura del sistema educativo no permitió una adaptación completa a la diversidad del alumnado.

Es cierto que la ley introdujo mecanismos de evaluación externa a nivel nacional, pero estos no lograron una mejora sustancial en la calidad educativa del sistema, siendo incapaces de generar un impacto significativo en la mejora continua de los centros, ni proporcionaron suficientes indicadores para una reorientación eficaz de la política educativa. La ley también careció de mecanismos efectivos para ase-

gurar que los resultados de estas evaluaciones fueran utilizados de manera práctica para realizar cambios sustanciales en las políticas educativas.

A pesar de que la LOE promovió la formación continua del profesorado y la adaptación a nuevas metodologías, la resistencia al cambio dentro del cuerpo docente fue una barrera importante. Muchos docentes se encontraron con dificultades para adaptarse a las nuevas exigencias pedagógicas y metodológicas que la ley proponía, especialmente en lo que respecta a la integración de nuevas tecnologías en las aulas. La formación insuficiente y la falta de recursos para aplicar efectivamente nuevas estrategias pedagógicas contribuyeron a que muchos de los objetivos de mejora educativa no se alcanzaran en la práctica.

Aunque hacía un esfuerzo por fomentar la innovación educativa, el sistema educativo español continuó siendo conservador en muchos aspectos. Las metodologías tradicionales seguían siendo predominantes en muchas aulas, limitando el potencial de la reforma para transformar el modelo educativo. El proceso de modernización y digitalización del sistema educativo no alcanzó la velocidad esperada y la brecha tecnológica entre los centros urbanos y rurales siguió siendo notable.

La LOE no logró implementar una internacionalización efectiva del sistema educativo español, y aunque promovió la enseñanza de idiomas y la movilidad internacional a través de programas como Erasmus, la formación de los estudiantes en idiomas extranjeros seguía siendo insuficiente. En comparación con otros países europeos, la competencia lingüística de los estudiantes españoles, especialmente en inglés, no mejoró significativamente.

2.4. El gobierno popular de Mariano Rajoy (2011-2018)

En 2013, se promulgó bajo el gobierno del PP la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*, o LOMCE, que modificó la LOE.

Desde la presentación de la ley, con el ministro de Educación, Cultura y Deporte José Ignacio Wert, y hasta su aprobación, fue una ley sumamente controvertida (Cuñat Roldán y Cuñat Giménez, 2022). La Ley fue aprobada solo con los votos del partido que la promovía, el PP; además, el 17 de julio de 2013, en pleno debate parlamentario del proyecto, se firmó un compromiso para derogarla en cuanto una

nueva mayoría parlamentaria lo permitiese (Viñao, 2016). Valle afirma que la LOMCE mantuvo la arquitectura de la Resolución de 2006 y su terminología competencial, aunque con una inclusión muy retórica (Valle, 2022).

Viñao afirma también que la LOMCE supone la reafirmación del modelo educativo del PP, viniendo a validar y sustentar legalmente determinadas medidas políticas adoptadas en las Comunidades Autónomas regidas por el Partido Popular, así como por otros partidos conservadores, siendo un paso más hacia la construcción de un sistema educativo español de modelo conservador.

La LOMCE supuso la implementación de numerosos cambios en el sistema educativo, desde la revisión del currículo educativo hasta la reforma para el acceso a la universidad.

Uno de los elementos clave de la LOMCE fue la modificación y actualización del currículo educativo. La ley introdujo cambios en la estructura curricular de las diversas etapas educativas, desde Primaria hasta Bachillerato. En Primaria, se promovió un currículo más flexible, centrado en el desarrollo de competencias y habilidades esenciales para la vida. En Secundaria y Bachillerato, se reorganizó la distribución de las materias con un enfoque en áreas fundamentales como matemáticas, lenguas extranjeras y ciencias, buscando así mejorar los resultados académicos en estos campos.

Una de las reformas más significativas que introdujo la LOMCE fue la instauración de un sistema de evaluación externa del rendimiento académico. A través de pruebas estandarizadas, la ley estableció evaluaciones de carácter obligatorio y final en varias etapas clave del sistema educativo. Cabe destacar las pruebas en la Educación Primaria, con el fin de medir el rendimiento académico y ofrecer un diagnóstico temprano para establecer medidas de mejora en el ámbito educativo. Además, se propuso una evaluación al final de la ESO y el Bachillerato, con el fin de medir los resultados obtenidos por los estudiantes al finalizar dichas etapas.

El objetivo de estas evaluaciones era garantizar una mayor calidad educativa, aunque su carácter selectivo y la presión asociada a las pruebas finales fueron objeto de controversia y crítica.

Un aspecto fundamental de la LOMCE fue su esfuerzo por fortalecer la Formación Profesional, con el fin de ofrecer a los estudiantes una opción educativa igualmente válida y de calidad frente al Bachillerato. Entre las medidas adoptadas destacan la diversificación curricular en la ESO, promoviéndose una mayor flexibilidad en los itinerarios de la ESO, permitiendo que los estudiantes pudieran optar

por caminos más orientados a la formación técnica y profesional. Un fomento de la FP Dual, que combinaba el aprendizaje en el aula con prácticas en empresas, con el objetivo de mejorar la empleabilidad de los estudiantes. Esta modalidad fue vista como una estrategia clave para adaptar la educación a las necesidades del mercado laboral. Y, por último, la revalorización social de la FP, promoviendo la idea de que no es una opción secundaria, sino una vía educativa con amplias oportunidades profesionales.

La LOMCE también introdujo un enfoque de mayor autonomía para los centros educativos, permitiendo que las escuelas e institutos tuvieran mayor capacidad para tomar decisiones pedagógicas y organizativas adaptadas a sus contextos específicos.

La evaluación continua fue modificada por la LOMCE, dando paso a una evaluación que combinaba la evaluación continua con pruebas finales más determinantes. Este cambio generó un sistema educativo más enfocado en las pruebas de evaluación que en el seguimiento a lo largo del curso, lo que llevó a una mayor presión sobre los estudiantes, especialmente aquellos con dificultades académicas.

Uno de los cambios más polémicos introducidos por la LOMCE fue la eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, que había sido implementada por la LOE (2006) y que tenía como objetivo promover valores cívicos y democráticos. La LOMCE justificó esta medida en la necesidad de reducir el número de asignaturas obligatorias y optimizar el currículo, lo que generó debates sobre la importancia de la educación en valores en la formación de los jóvenes.

Promovió también una reorganización del Bachillerato, estableciendo dos modalidades más diferenciadas: Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. Esta reestructuración se orientó a especializar a los estudiantes desde una etapa temprana en sus intereses académicos, con el fin de prepararlos mejor para su futura carrera universitaria o profesional.

Sin embargo, a pesar de su ambicioso diseño, la LOMCE no logró transformar varios aspectos clave del sistema educativo. En primer lugar, cabe destacar su incapacidad para reducir las desigualdades educativas entre diferentes Comunidades Autónomas y entre zonas urbanas y rurales. Aunque la ley promovió la autonomía de los centros educativos, permitiendo una mayor adaptación a sus contextos locales, no logró paliar las disparidades significativas en cuanto a recursos materiales, infraestructuras y calidad docente. En segundo lugar, los índices de fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la educación postobligatoria no experimentaron una mejora

sustancial. Aunque la ley introdujo medidas como la evaluación continua y la flexibilización de itinerarios, las políticas implementadas no lograron contener la deserción escolar ni mejorar significativamente las tasas de éxito académico en los niveles de Educación Secundaria. La estratificación temprana del sistema educativo, acentuada por la LOMCE, que estableció diferencias marcadas entre los estudiantes orientados a ciencias, humanidades o formación profesional, no permitió abordar de manera eficaz las causas del fracaso escolar, especialmente en los sectores más vulnerables de la población, quienes suelen presentar un mayor riesgo de abandono educativo temprano. En tercer lugar, a pesar de los esfuerzos por integrar la FP en el sistema educativo de manera más equitativa y viable, no consiguió cambiar la percepción social de la FP como una opción educativa de «segunda». En cuarto lugar, el sistema de pruebas estandarizadas, a pesar de sus objetivos de mejorar la calidad y la competitividad del sistema educativo, no resolvió las críticas sobre la rigidez del sistema de evaluación y su impacto en la equidad. Las pruebas finales de etapa generaron una presión académica excesiva sobre los estudiantes y no contribuyeron significativamente a reducir las desigualdades en el rendimiento, especialmente entre los estudiantes con mayores dificultades. En quinto lugar, las reformas relacionadas con la estratificación temprana del alumnado no lograron subsanar la segregación educativa que se produce a través de la selección temprana de estudiantes en diferentes trayectorias académicas. La ley promovió la especialización académica a partir de la Secundaria y en Bachillerato, lo que a menudo lleva a los estudiantes a optar por itinerarios según su rendimiento académico, pero esta segmentación no favoreció un entorno educativo inclusivo ni flexible.

El sistema de itinerarios de la LOMCE, aunque buscaba una mayor especialización, promovió un modelo que inducía a cierta exclusión a estudiantes que no se adaptaban a los caminos académicos. Esto puede ser considerado como un modelo educativo con cierto sesgo selectivo y competitivo, dejando de lado la flexibilidad curricular que podría haber permitido un aprendizaje más centrado en el alumno.

2.5. El gobierno socialista de Pedro Sánchez (2018-actualidad)

Por último, ha sido aprobada la *Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de diciembre, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, o LOMLOE, con un desarrollo curricular estatal

aprobado en 2022 y cuyo primer curso efectivo de aplicación fue el 2022-2023. Estamos ahora pues, apenas en el tercer año de aplicación de esta ley y es pronto para hacer valoraciones de largo alcance, pero sí pueden hacerse no pocas consideraciones a partir de su puesta en marcha.

La ley respondía al compromiso que ya se mencionó por parte de todos los partidos que estaban en la oposición cuando el PP aprobó la LOMCE y que se conjuraron para su derogación tan pronto como lo permitiera la aritmética parlamentaria. Un paso más en la confrontación directa en el terreno educativo de la política española y un nuevo suspenso para los dos grandes partidos que la llevan diseñando desde los años 80. Para unos, por aprobar una ley sabiendo que nace amenazada con ser derogada. Para otros, por proponer ese tipo de amenazas. Para todos, por su incapacidad de llegar a un acuerdo de largo alcance en una materia tan determinante para una sociedad como es su modelo educativo. Terminar con este «tejer y destejer» de la Política Educativa española fruto de la alternancia política, imposibilitando la armonización de las diferentes sensibilidades educativas de los grupos ideológicos españoles es el mayor reto educativo que afronta la sociedad española (Valle, 2022).

Muchos fueron los elementos de crítica y controversia que rodearon la aprobación de esta ley, con unas aritméticas parlamentarias ajustadas, sin apenas consenso con la oposición (aunque no es nada extraño, pues ninguna ley orgánica con anterioridad fue aprobada con el acuerdo de los partidos mayoritarios) y en un año donde la terrible pandemia de la COVID-19 había sacudido a la sociedad mundial y no había permitido un período legislativo del todo regular (Valle, 2022).

Uno de los aspectos fundamentales de la LOMLOE es su apuesta por el enfoque competencial, ya presente en la ley educativa de 2006, la LOE, siendo a su vez un claro reflejo del rol tan determinante que tienen los Organismos Internacionales en la educación en el contexto actual de globalización y en el establecimiento del Espacio Europeo de Educación 2025, en el que la adquisición de Competencias Clave por parte de los ciudadanos de la Unión Europea es la meta fundamental.

La LOMLOE se estructura en torno a una serie de ejes transversales y objetivos fundamentales que buscan transformar el sistema educativo español hacia un modelo más inclusivo, moderno y eficaz. Entre los ejes transversales destacan cinco dimensiones clave: la garantía de los derechos de la infancia, la incorporación de una

perspectiva de género con enfoque coeducativo, el impulso a la educación digital, el fomento de un aprendizaje reflexivo, significativo y competencial adaptado a las necesidades individuales del alumnado, y la promoción de una educación orientada al desarrollo sostenible.

En cuanto a sus objetivos, plantea como metas prioritarias la modernización del sistema educativo, la recuperación de la equidad y la inclusión como principios rectores, la mejora de los resultados académicos y, finalmente, la estabilización del sistema mediante su consolidación como uno de los pilares básicos de las políticas públicas de conocimiento. Estos propósitos reflejan una apuesta decidida por una educación de calidad, equitativa y adaptada a los desafíos del siglo XXI.

La LOMLOE introduce así una reforma profunda y estructural del sistema educativo español. En primer lugar, la modernización del sistema educativo se concibe desde una triple dimensión: la integración de la educación digital, el fortalecimiento de un aprendizaje competencial, crítico y reflexivo, y la incorporación transversal de la igualdad de género y la coeducación. Además, se promueve la educación en valores cívicos y en los principios del desarrollo sostenible conforme a la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas. Entre las medidas destacadas se encuentra la creación de una nueva unidad pública para el desarrollo curricular en colaboración con las Comunidades Autónomas, la eliminación de la clasificación tradicional de asignaturas, la supresión de los estándares de aprendizaje y el fortalecimiento de la autonomía de los centros escolares para completar el currículo. Asimismo, se habilita una mayor flexibilidad curricular, como la posibilidad de organizar los tres primeros cursos de la ESO por ámbitos o cursar el Bachillerato en tres años.

En relación con la equidad e inclusión, la LOMLOE recupera los derechos de la infancia como principio rector, refuerza el carácter educativo del primer ciclo de Educación Infantil y presta especial atención a contextos vulnerables como las escuelas rurales e insulares. Se promueven programas de diversificación curricular, así como medidas para facilitar la titulación desde la Formación Profesional Básica.

En cuanto a la mejora de los resultados académicos, se introduce una limitación en la repetición de curso, que no podrá exceder de dos ocasiones en la educación básica, acompañada de planes individuales de refuerzo. La transición entre etapas educativas se ve reforzada mediante planes personalizados y una orientación educativa más robusta. Se implementan evaluaciones diagnósticas en 4.º

de Primaria y 2.º de ESO, con fines exclusivamente internos, y se fomenta la autonomía de los centros mediante proyectos de mejora e innovación pedagógica. Particular atención recibe la promoción de las vocaciones científicas y STEAM entre las estudiantes, como medida de equidad de género.

Finalmente, para estabilizar el sistema educativo y consolidarlo como pilar de las políticas del conocimiento, propone un pacto educativo que garantice una inversión mínima del 5% del PIB. Se prioriza el consenso con las Comunidades Autónomas, se refuerza la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros y se potencia el liderazgo pedagógico de los equipos directivos.

También se plantea un proceso de reforma de la profesión docente, promoviendo un aprendizaje a lo largo de la vida, en estrecha vinculación con el entorno laboral y con otras políticas sociales.

La LOMLOE introduce significativos cambios estructurales y pedagógicos en las diferentes etapas del sistema educativo español, con el objetivo de garantizar una educación más equitativa, inclusiva y adaptada a las demandas del siglo XXI.

En la Educación Infantil, enfatiza el carácter educativo de ambos ciclos, estableciendo que todos los centros que imparten esta etapa deben presentar una propuesta pedagógica coherente. Se pone especial atención en la compensación de desigualdades de origen cultural, social y económico. Asimismo, se establece que el Gobierno, en coordinación con las Comunidades Autónomas, definirá los contenidos del primer ciclo y los requisitos mínimos de calidad educativa.

En Educación Primaria, la ley propone una organización en tres ciclos, incorporando la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos en el Tercero. Se mantiene la oferta obligatoria pero voluntaria de la asignatura de Religión, sin la existencia de una asignatura espejo. Además, se refuerza el compromiso con la inclusión educativa, la atención personalizada y la prevención de dificultades de aprendizaje. La repetición escolar se considera una medida excepcional, optándose en su lugar por planes individualizados de refuerzo. Se promueve, asimismo, el aprendizaje significativo, la creatividad, el pensamiento científico y el uso de tecnologías de la información. Cada ciclo contará con informes de refuerzo y uno final al término de la etapa y se flexibiliza la organización de las áreas.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), suprime los itinerarios curriculares diferenciados e implementa programas de diversificación y refuerzo dirigidos al alumnado con dificultades. Se establece un enfoque competencial del aprendizaje, con énfasis en la

autonomía y la reflexión. Se incluye una asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos y se limita la repetición a una vez por curso y un máximo de dos veces en toda la etapa, siempre con un plan personalizado. Además, los alumnos que no obtengan el título de graduado reciben un consejo orientador individualizado, que tiene en cuenta la igualdad de género a la hora de promover la continuación de estudios.

En el Bachillerato, se incorpora como objetivo explícito el fomento de la igualdad de género, así como el análisis crítico de las desigualdades históricas y sociales. También se reconoce el papel de las mujeres en la historia como contenido curricular relevante. Se introduce la posibilidad de cursar el Bachillerato en tres años en situaciones específicas y se recupera el modelo de evaluación final previa a la universidad (PAU). Además, se contempla la posibilidad de obtener el título de Bachillerato por compensación en circunstancias excepcionales.

Finalmente, en Formación Profesional (FP), se impulsa una mayor flexibilidad curricular, agilidad en la incorporación de nuevos contenidos y mejoras en el reconocimiento de los itinerarios formativos. Se promueve una orientación profesional con enfoque de género y se simplifican los procedimientos de acreditación de la experiencia laboral, reforzando así la conexión entre el sistema educativo y el mercado laboral.

Así, la LOMLOE tal vez podría considerarse una cura competencial para el currículo educativo fruto del protagonismo central en todas las etapas del enfoque competencial.

Valle considera que varias son las fortalezas y oportunidades de la nueva ley. En primer lugar, cabe destacar la adhesión de las Competencias Clave conforme a la estructura, los términos y los conceptos propuestos por la Unión Europea, lo que facilitaría el paso al Espacio Europeo de Educación 2025, limitando debates internos respecto a qué competencias desarrollar y cómo. En segundo lugar, centrar la metodología en situaciones de aprendizaje, donde las competencias son el eje vertebrador, la labor docente el estímulo y las actividades del alumno el foco central de aprendizaje. En tercer lugar, los criterios de evaluación se conectan con las competencias específicas, que a su vez están conectadas con las Competencias Clave. Y, por último, la autonomía de los centros, para que, de forma colegiada, organicen de manera flexible sus enseñanzas para facilitar metodologías competenciales y proyectos multidisciplinares.

Sin embargo, a pesar del enfoque innovador, también hay sombras y retos pendientes de resolver con urgencia, si no se quiere que todos estos cambios acaben fracasando. En este sentido, cabe destacar que la concreción curricular de las diferentes Comunidades Autónomas no ha sido siempre leal con el diseño flexible, perdiéndose el espíritu competencial de la LOMLOE con un cierre en exceso del currículo. En este mismo sentido, la inspección educativa debiera hacerse consciente del modelo de libertad y apertura que propone la LOMLOE, dejando más flexibilidad a la acción del profesorado en las diversas fases.

Así, también en cuanto a la acción del profesorado, es necesario que ésta venga marcada por una formación masiva y unos recursos que permitan tener ejemplos claros sobre situaciones de aprendizaje y modelos de herramientas competenciales. Un ejemplo de ello, fueron las Cajas Rojas, de la LOGSE, que fueron de gran ayuda al profesorado en aquella profunda reforma estructural. En este marco competencial, es necesario hacer hincapié en la digitalización de las aulas y la reducción del número de alumnos por aula.

Otro de los aspectos fundamentales es la implicación de la sociedad en el desarrollo del currículo competencial, identificando que debe ser transmitido en el intercambio educativo generacional mediante un marco globalizador y, a la vez, local (Valle, 2012). Este debe vertebrar las diversas sensibilidades territoriales e ideológicas españolas mediante, tal vez, la creación de un Instituto de Desarrollo Curricular que defina, más allá de los partidos políticos, aquellos saberes que el país considere fundamentales.

3. La evolución educativa en España: luces que alumbran una esperanza en el futuro

El sistema educativo español ha transitado por una evolución histórica compleja, marcada por una oscilación entre avances modernizadores y retrocesos ideológicos, fruto de profundas transformaciones políticas y sociales.

No podemos obviar que la realidad educativa española, ya desde inicios del siglo XX es identificada por Puelles como un «tejer y destejer» (Puelles, 2000) y por Valle como una «Política Educativa Penélope» (Valle, 2022), siguiendo ese hilo metafórico al que ya se refiriera Unamuno. Es una problemática que, como hemos visto, arrastramos desde hace 150 años... Y es fiel reflejo de una pugna constante que ha llevado a la Educación española al terreno de las disputas políticas más radicalizadas.

Desde la Ley Moyano de 1857 –piedra angular que consolidó una instrucción pública de vocación centralista y confesional– hasta las reformas más recientes como la LOMLOE (2020), el recorrido revela tanto los logros como las limitaciones de una educación en permanente redefinición, marcada sobre todo por la oscilación política y la influencia de los diversos partidos en torno a dos concepciones fundamentales con cierta contraposición.

En cualquier caso, esta evolución ha tenido unos avances claros, por parte de unas y otras posiciones y permite vislumbrar algunas luces esperanzadoras e inspiradoras de cara al futuro.

Las «luces» de esta evolución se hallan en los claros esfuerzos por democratizar la enseñanza, ampliar la escolarización obligatoria, fomentar la igualdad de oportunidades, establecer una sólida financiación del sistema educativo, profesionalizar al cuerpo docente, atender a todos los alumnos en su marco de particularidad y alinear el currículo con las competencias clave del siglo XXI y las tendencias pedagógicas supranacionales.

Hitos como la LGE, ya desde 1970, la LOGSE de 1990 o la LOE de 2006 (con su modificación de 2020 –la LOMLOE–) han intentado no solo responder a los retos sociales y económicos de su tiempo, sino también consolidar un modelo educativo más inclusivo, flexible y orientado al desarrollo integral del alumnado.

3.1. La democratización de la enseñanza

Desde la década de 1970, la democratización de la enseñanza en España ha sido un eje fundamental. La LGE de 1970, aún en un contexto franquista, introdujo ciertos avances técnicos como la Educación General Básica, o EGB y propuso una escolarización común, universal y gratuita hasta los 14 años, que procuraba una clara democratización del sistema educativo con una igualdad plena en el acceso a la educación básica-aunque habría que esperar aún un tiempo y varias leyes para hacerlo efectivo-.

Con la aprobación de la Constitución de 1978, y particularmente su artículo 27, se afianza el reconocimiento para *todos* del derecho a la educación y la participación de la comunidad educativa en la programación y control del sistema¹¹. Este principio se materializó en

¹¹ Constitución Española de 1978, Título I, Sección 1.ª, artículo 27.1, 27.5 y 27.7.

la LODE de 1985, que institucionalizó los Consejos Escolares como órganos de participación de profesores, familias, alumnado y otros sectores en la gestión de los centros educativos, tanto públicos como concertados, fomentando así una visión pluralista de la escuela y consolidando el concepto de comunidad educativa¹².

La LOGSE de 1990 reforzó esta democratización al ampliar la escolarización obligatoria común hasta los 16 años y consolidar una educación comprensiva e inclusiva¹³. Además, la LOPEG de 1995 profundizó en la participación democrática al establecer procesos participativos en la elección de directores y fortalecer la autonomía de los propios centros¹⁴.

Por su parte, la LOCE de 2002 y la LOMCE de 2013 trataron de impulsar una visión internacional del sistema educativo promoviendo unas evaluaciones que comenzaban a generalizarse en toda Europa –y en el mundo– desde la irrupción de PISA y una adaptación a las corrientes internacionales propias del eficientismo escolar y la rendición de cuentas.

La LOMLOE de 2020 reforzó los órganos de participación dando protagonismo al Consejo escolar para una gestión de los centros con mayor autonomía y promoviendo una gobernanza democrática, corresponsable e inclusiva del sistema educativo, consolidando así la democratización como un pilar estructural y renovado en el modelo educativo¹⁵.

3.2. La escolarización obligatoria

En cuanto a la escolarización obligatoria en España, esta ha sido una de las transformaciones estructurales más relevantes del sistema desde mediados del siglo XX, estando su evolución vinculada al desarrollo de la legislación educativa en el marco del Estado social y democrático de derecho.

¹² Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), Título III y IV.

¹³ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Título Preliminar, artículo 5.

¹⁴ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), Título II, capítulo III, artículo 17.

¹⁵ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Artículos 126, 127 y 135.

La LGE de 1970 fue la primera en establecer una escolarización común para todos los niños y niñas desde los 6 hasta los 14 años, lo que representó un gran hito en el acceso generalizado a la educación básica en un país que, hasta entonces, había mantenido fuertes desigualdades territoriales y sociales en el acceso a la enseñanza¹⁶.

Sin embargo, fue la Constitución Española de 1978, en su artículo 27, la que consagró el derecho a la educación y obligó al Estado a garantizar una enseñanza básica obligatoria y gratuita. Este mandato constitucional se concretó legislativamente tanto con la LODE de 1985 como con la LOGSE de 1990, que amplió la escolarización obligatoria hasta los 16 años e instituyó la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), reemplazando a los antiguos itinerarios que separaban al alumnado a los 14 años en formación académica o profesional¹⁷. Esta medida supuso una transformación clave para la equidad del sistema educativo, ya que alargar la obligatoriedad buscaba asegurar una formación común más amplia e impedir la segregación temprana del alumnado.

Posteriormente, la LOE de 2006 consolidó este modelo manteniendo la obligatoriedad entre los 6 y los 16 años, además de reforzar las medidas de apoyo y atención a la diversidad para garantizar que todo el alumnado pudiera permanecer y progresar en el sistema educativo en condiciones de equidad.

Aunque la LOMCE de 2013 introdujo evaluaciones externas y elementos de itinerancia anticipada, no modificó el tramo de escolarización obligatoria, que fue ratificado y protegido por la LOMLOE de 2020, la cual volvió a priorizar una educación comprensiva y común para todo el alumnado hasta los 16 años, con una especial atención a la inclusión, la prevención del abandono escolar temprano y el acompañamiento personalizado.

3.3. La financiación del sistema educativo

Respecto a la financiación del sistema educativo en España, esta ha sido una preocupación constante de las sucesivas leyes educativas y su evolución refleja tanto la voluntad política de garantizar

¹⁶ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Sección 2.ª Educación General Básica, artículo 15.

¹⁷ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Título Preliminar, artículo 3.

una educación equitativa como las tensiones presupuestarias que han condicionado su desarrollo.

La LGE de 1970 introdujo por primera vez un diseño sistematizado del sistema educativo español, aunque sin establecer compromisos concretos de financiación pública universal y manteniendo un modelo mixto donde la enseñanza privada tenía un peso ciertamente considerable¹⁸.

La LODE de 1985 estableció que la financiación pública debía extenderse también a centros privados que cumplieran determinadas condiciones, siempre que ofrecieran la enseñanza gratuita en los niveles obligatorios, lo que supuso una gran expansión de la red concertada y una distribución dual de fondos públicos¹⁹.

Por otro lado, la LOGSE de 1990 plantea la necesidad de una inversión adecuada como condición esencial para la equidad y la calidad educativa, insistiendo en el papel de la financiación para compensar desigualdades sociales, aunque sin fijar compromisos cuantificables²⁰.

En 1995, la LOPEG, centrada más en la organización interna de los centros, no introdujo reformas sustanciales en este ámbito. Igualmente, la LOCE de 2002 y la LOMCE de 2013, ambas con una visión más orientada a la eficiencia y a la evaluación de resultados, mantuvieron el esquema de financiación dual entre la red pública y concertada²¹.

La LOE de 2006 enfatizó un discurso de equidad, destacando la necesidad de reforzar la inversión pública para garantizar la gratuidad de la enseñanza obligatoria, la inclusión educativa y los servicios complementarios si fuesen pertinentes²².

Finalmente, la LOMLOE de 2020 estableció la obligación de avanzar hacia una financiación pública que permita el pleno ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad, comprome-

¹⁸ Presidencia del Gobierno. Instituto Nacional de Estadística (1971). *Estadística de la Enseñanza en España*. p.22.

¹⁹ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), Título IV, de los centros concertados, artículos 47, 51 y 53.

²⁰ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Título V, Compensación de las desigualdades en educación, artículo 63.1.

²¹ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Capítulo IV, de los centros concertados, artículo 76.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Artículo 116.

²² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Capítulo II, Equidad y compensación de las desigualdades en educación, artículo 82.

tiéndose explícitamente a alcanzar el 5%²³ del PIB como inversión educativa, recuperando el papel vertebrador de la red pública y priorizando las zonas de atención educativa preferente, la digitalización²⁴ y la compensación de desigualdades territoriales²⁵.

3.4. La profesionalización del cuerpo docente

La profesionalización del cuerpo docente en España también ha sido uno de los pilares fundamentales en la evolución del sistema educativo desde la década de 1970, impulsada progresivamente a través de las distintas leyes educativas.

Si bien la LGE de 1970 estableció una estructuración más técnica del profesorado y una diferenciación clara entre cuerpos docentes²⁶, fue a partir de la Constitución Española de 1978, en cuyo artículo 27 se reconoce el derecho a una educación de calidad, cuando se empieza a asumir el compromiso institucional con la mejora de la formación y el estatus del profesorado.

La verdadera transformación, sin embargo, se consolida con la LOGSE de 1990, que introduce la necesidad de una formación pedagógica y didáctica específica para todos los niveles de enseñanza, y sienta las bases de la formación inicial y permanente del profesorado a través de los Centros de Profesores (CEP), reconociendo el desarrollo profesional como un proceso continuo a lo largo de la profesión docente²⁷.

Esta línea se profundiza con la LOPEG de 1995, que introduce mecanismos de evaluación del desempeño docente y establece criterios

²³ Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). Una educación para el siglo XXI: Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) [Presentación PowerPoint]. Gobierno de España. Recuperado de https://www.lamoncloa.gob.es/consejode-ministros/referencias/documents/2019/refc20190215e_1.pdf

²⁴ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Artículos 34 y 42.

²⁵ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Artículo 9.

²⁶ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Sección 2.ª Educación General Básica, artículo 108.

²⁷ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Título IV, de la calidad de la enseñanza, artículo 56.

objetivos para el acceso, la promoción y la selección del profesorado, vinculando su desempeño a la mejora del sistema educativo²⁸.

La LOE de 2006, por su parte, refuerza el concepto de desarrollo profesional continuo, regula el acceso a los cuerpos docentes mediante formación universitaria de grado y máster, e incorpora el desarrollo de competencias profesionales como eje de la formación²⁹.

La LOMCE de 2013 enfatiza aspectos de rendimiento y resultados lo que, sin introducir grandes avances en la formación docente, impulsa una preocupación de estos hacia la mejora de su quehacer continuo.

Por su parte, la LOMLOE de 2020 retoma con fuerza la necesidad de impulsar la carrera profesional docente desde un enfoque integral, subrayando la importancia de la formación inicial basada en competencias, la mentoría para nuevos docentes, y la obligatoriedad de una formación continua, adaptada a los desafíos del siglo XXI³⁰.

3.5. Currículo y supranacionalidad

La alineación del currículo con las tendencias supranacionales, especialmente con las competencias clave de la Unión Europea, ha aportado una nueva fuente de luz a nuestra realidad educativa. Ha sido, sin duda, una de las transformaciones curriculares más significativas del sistema educativo contemporáneo, orientada a adaptar la enseñanza a los retos del siglo XXI y a promover una formación más integral y funcional del alumnado.

Esta transformación se inició formalmente con la LOE de 2006, que introdujo por primera vez en el ordenamiento educativo español el concepto de «competencias básicas» como elementos esenciales del currículo. La LOE estableció que la finalidad de la educación obligatoria no era únicamente la adquisición de conocimientos académicos, sino también el desarrollo de un conjunto de habilidades y actitudes

²⁸ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), Capítulo I, del Consejo Escolar de los centros docentes públicos, artículos 15 y 16.

²⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Capítulo III, formación del profesorado, artículos 100 y 101.

³⁰ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Artículos 94, 95 y Disposición adicional séptima, Normativa sobre el desarrollo de la profesión docente.

transversales que permitiesen a los estudiantes desenvolverse de forma autónoma en contextos personales, sociales y profesionales³¹.

Posteriormente, la LOMCE de 2013, aunque con un enfoque más centrado en la evaluación externa y los estándares de aprendizaje, se ratificó en una estructura competencial del currículo, al vincular los elementos curriculares a las competencias básicas bajo el nombre de «competencias clave», siguiendo las actualizaciones europeas recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006³².

Y, actualmente, la LOMLOE de 2020 ha promovido una consolidación y actualización profunda del paradigma del Aprendizaje Competencial (Valle, Piñana y Manso, 2024), reforzando el papel de un currículo basado en competencias, reorganizando los elementos curriculares en torno a perfiles de salida del alumnado, competencias clave, situaciones de aprendizaje y saberes básicos³³, alineándose plenamente con la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente³⁴. Esta ley promueve un aprendizaje más contextualizado, interdisciplinar y significativo, que prepara a los estudiantes no solo para el ámbito académico, sino para afrontar con éxito los desafíos sociales, culturales, digitales, ecológicos y laborales del presente y del futuro. Así, el currículo deja de concebirse como una mera secuencia de contenidos para convertirse en un instrumento flexible.

Es cierto que estas luces conviven con persistentes «sombras» estructurales. Entre ellas destaca la inestabilidad legislativa generada por la alternancia política, la desigualdad territorial en el acceso y calidad educativa, la permanencia de elevados índices de fracaso y abandono escolar, así como una segregación educativa persistente entre redes públicas, concertadas y privadas. Además, el conflicto no resuelto entre Estado e Iglesia en materia de educación religiosa continúa siendo un foco de controversia.

³¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Capítulo III, Currículo y distribución de competencias, artículo 6.

³² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Preámbulo, XIV.

³³ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Preámbulo.

³⁴ Consejo de la Unión Europea: *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (DOUE C 189/01, de 4 de junio de 2018). Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>

3.6. Inestabilidad legislativa

La inestabilidad legislativa generada por la alternancia política en España ha sido una constante en el ámbito educativo desde la instauración de la democracia. Esta inestabilidad se manifiesta en la sucesión de leyes educativas de carácter orgánico que, en muchos casos, no llegaron a desarrollarse plenamente o fueron sustituidas antes de consolidar sus efectos, debido al cambio de signo político en el gobierno.

Esta alternancia entre modelos pedagógicos, organizativos y de gobernanza marcados también por un enfrentamiento entre dos líneas políticas contrapuestas, no solo ha generado incertidumbre en los profesionales de la educación, sino que ha impedido la consolidación de un proyecto educativo a largo plazo.

3.7. Desigualdad territorial

La desigualdad territorial en el acceso y la calidad educativa en España es un fenómeno persistente y complejo que ha sido abordado de forma progresiva en la legislación educativa, aunque con resultados muy variados.

España, al estar organizada en un sistema autonómico³⁵, otorga a las comunidades autónomas competencias en educación, lo que genera diferencias en la financiación, organización y calidad de los servicios educativos entre territorios.

Desde la LGE de 1970 se empezó a configurar un sistema educativo más uniforme, pero fue con la Constitución de 1978 cuando se reconoció el derecho a una educación de calidad en todo el territorio nacional y se estableció la descentralización educativa, otorgando a las comunidades autonomía para diseñar y gestionar sus propios sistemas educativos, incluyendo la regulación curricular y la gestión del profesorado³⁶.

La LODE de 1985, además de democratizar la gestión, estableció mecanismos para garantizar una equidad mínima en el acceso a la educación, aunque no eliminó las disparidades territoriales.

³⁵ Constitución Española de 1978, Título VIII, Capítulo III, artículo 2.

³⁶ Constitución Española de 1978, Título VIII, Capítulo III, artículo 148.

En 1990, la LOGSE extendió la escolarización obligatoria hasta los 16 años, intentando homogeneizar la calidad educativa con estándares básicos.

La LOCE y la posterior LOMCE también establecieron estándares, pero sin resolver completamente las brechas territoriales en calidad y acceso, ya que el control autonómico siguió permitiendo diferencias notables.

Con la LOE de 2006 y LOMLOE de 2020, se ha puesto un énfasis renovado en la igualdad de oportunidades y la cohesión territorial mediante medidas para compensar desigualdades, como programas específicos de apoyo a zonas desfavorecidas o iniciativas para mejorar la formación del profesorado en territorios con mayores carencias.

Sin embargo, el sistema autonómico mantiene un desafío constante para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su lugar de residencia, tengan acceso a una educación de calidad equiparable, ya que las diferencias en resultados académicos, tasa de abandono escolar y recursos siguen siendo evidentes entre comunidades autónomas, haciendo de la desigualdad territorial un reto estructural que la legislación aborda, pero que requiere una implementación y coordinación constante para minimizar sus efectos³⁷.

3.8. Fracaso escolar

La persistencia de elevados índices de fracaso y abandono escolar, junto con una segregación educativa marcada entre las redes públicas, concertadas y privadas (Murillo y Guiral, 2024), continúa siendo uno de los principales retos del sistema educativo español.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) para el año 2023, la tasa de abandono escolar temprano en España se situó en el 13,7%³⁸, una cifra que, aunque ha descendido desde el 32,2%

³⁷ Instituto Nacional de Estadística (INE) (s.f.): *Abandono temprano de la educación-formación en la población de 18 a 24 años por CC.AA. y periodo*. Recuperado de: https://www.ine.es/jaxiPx/Datos.htm?path=/t00/ICV/Graficos/dim4/l0/&file=414G1.px#_tabs-tabla

³⁸ *Op.Cit.*: Instituto Nacional de Estadística (INE) (s.f.): *Abandono temprano de la educación-formación en la población de 18 a 24 años por CC.AA. y periodo*.

registrado en 2006³⁹, sigue estando por encima del objetivo europeo del 10 % establecido⁴⁰.

Además, el sistema educativo español presenta la mayor brecha socioeconómica entre centros concertados y públicos de los países de la OCDE analizados. De hecho, casi un 21% de la segregación escolar en España se explica por la desigual composición social entre escuelas concertadas y públicas, un porcentaje que raramente llega al 10% en otros sistemas educativos⁴¹. Así, esta división contribuye a una segregación que dificulta la igualdad de oportunidades y reproduce las desigualdades sociales.

A pesar de los avances legislativos, las estadísticas del INE evidencian que la tasa de abandono escolar y los índices de fracaso en la etapa obligatoria siguen siendo elevados en comparación con la media europea (que es del 9,3%⁴²), y la segregación educativa entre redes persiste, lo que subraya la necesidad de reforzar políticas públicas que apunten a una educación más inclusiva, equitativa y capaz de atender las necesidades diversas del alumnado.

A pesar de estos desafíos, existen elementos fundacionales para una esperanza renovada. La consolidación del enfoque competencial, el impulso a la digitalización, la atención a la diversidad y la promoción de la equidad de género configuran un horizonte educativo con mayor capacidad de adaptación a las exigencias contemporáneas. No obstante, esta esperanza solo podrá materializarse mediante un pacto educativo estable y consensuado, que supere la lógica partidista y garantice la continuidad de las políticas a largo plazo.

Para ello, el futuro educativo de España depende de su democracia, pero también de la voluntad social de hacer de la educación un verdadero vehículo de integración de justicia y progreso, que abarque tanto la tradición y el enfoque local, como la integración en el proceso de globalización.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Council of the European Union. (2021). Strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI%282021%29690630_EN.pdf

⁴¹ SAVE THE CHILDREN: *Por una escuela concertada inclusiva*. 2024. p. 4. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2024-11/Por_una_escuela_concertada_inclusiva_vESP-24nov.pdf

⁴² Eurostat: *Early leavers from education and training*. Comisión Europea, 2025. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

Referencias bibliográficas

- CARA, R. / FUSI, J.P.: *España, de la dictadura a la democracia*. Planeta, Barcelona, 1979.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS: *Constitución española de 1931*. https://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf
- COSSÍO, M.B.: *La enseñanza primaria en España*. Madrid, 1915.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: *Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: *Council Recommendation, of 22 May 2018, on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: *Strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*. Official Journal of the European Union, 2021. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/ EPRS_BRI\(2021\)690630_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/ EPRS_BRI(2021)690630_EN.pdf)
- EUROPEAN COMMISSION: *Key competences for lifelong learning: A European reference framework*. 2004. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
- EUROSTAT: *Early leavers from education and training*. Comisión Europea. 2025. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- FERRER, S.: «La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)», en *Revista de Educación* 240 (1975), pp. 41-50.
- FUENTES, J. F.: «Totalitarismo: origen y evolución de un concepto clave», en *Revista de Estudios Políticos (nueva época)* 134 (2006), pp. 195-218.
- FUSI, J.P. / PALAFOX, J.: *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad*. Espasa, Madrid, 2000.
- GACETA DE MADRID: *Gaceta de Madrid* 161 (1931, 10 de junio), pp. 1277-1292. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1931/06/10/pdfs/GMD-1931-161.pdf>
- GIMENO PERELLÓ, J.: «Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939)», en *Revista F@ro: Revista teórica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha* 7(13) (2009). <http://web.upla.cl/revistafaro>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (s.f.): *Abandono temprano de la educación-formación en la población de 18 a 24 años por CC.AA. y periodo.*

https://www.ine.es/jaxiPx/Datos.htm?path=/t00/ICV/Graficos/dim4/l0/&file=414G1.px#_tabs-tabla

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa.* Boletín Oficial del Estado 185 (1970), pp. 12512-12528. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12512-12528.pdf>

JEFATURA DEL ESTADO: *Ley Orgánica 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años.* Boletín Oficial del Estado 107 (1964). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1964-7546

JEFATURA DEL ESTADO: *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, de Derechos y Libertades de los Centros Educativos.* Boletín Oficial del Estado 159 (1985). <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A20676-20681.pdf>

JEFATURA DEL ESTADO: *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.* Boletín Oficial del Estado 238 (1990). <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

JEFATURA DEL ESTADO: *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.* Boletín Oficial del Estado 278 (1995). <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33681-33688.pdf>

JEFATURA DEL ESTADO: *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.* Boletín Oficial del Estado 307 (2002). <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

JEFATURA DEL ESTADO: *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* Boletín Oficial del Estado 106 (2006). <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

JEFATURA DEL ESTADO: *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.* Boletín Oficial del Estado 295 (2013). <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

JEFATURA DEL ESTADO: *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación.* Boletín Oficial del Estado 340 (2020). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

- LIÉBANA COLLADO, A.: «La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización», en *UMER* 58 (2009), pp. 3-24.
- LLOPIS, R.: *La revolución en la escuela*. Madrid, 1933.
- LUZURIAGA, L.: «Idea de la escuela única», en *Revista de Pedagogía* septiembre (1931), pp. 405-411.
- MACÍAS PICAVEA, R.: *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*. Librería General de Victoriano Suárez, 1899.
- MADRID IZQUIERDO, J.: «Política educativa, legislación escolar e ideología en España (1970-1990): análisis comparativo», en *Anales de Pedagogía* 9 (1991), pp. 81-113.
- MEIX CERECEDA, P.: «La ordenación de la enseñanza no universitaria en España (1970-2013)», en *Revista de Administración Pública* 211 (2020), pp. 349-372. <https://doi.org/10.18042/cepc/rap.211.14>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL: *Una educación para el siglo XXI. Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)* [Presentación PowerPoint]. Gobierno de España. https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/documents/2019/refc20190215e_1.pdf
- MONTERO ALCAIDE, A.: «Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)», en *Cabás* 1 (2009), pp. 105-127.
- MURILLO, J.F. / GUIRAL, C.: «Los centros privados concertados como factor de segregación escolar por nivel socioeconómico en España», en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 22-3 (2024), pp. 5-22.
- PAYNE, S.G.: *El régimen de Franco, 1936-1975* (traducción de B. Urrutia Domínguez y M. López González). Alianza, Madrid, 1987.
- PÉREZ GALÁN, M.: «La enseñanza en la Segunda República», en *Revista de educación* Extra 1 (2000), pp. 317-332.
- PRESIDENCIA DEL GOBIERNO / INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Estadística de la Enseñanza en España*. 1971, p. 22. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/doc?documentId=0901e72b8204317c>
- PUELLES BENÍTEZ, M. de: «Política y educación: cien años de historia», en *Revista de Educación*, número extraordinario (2000), pp. 7-36.
- QUEJIGO GARCÍA, M. / LUDEÑA, S.I.: «Alfabetización, progreso y propaganda. El esfuerzo educativo de la dictadura de Primo de Rivera», en *Ciencia, Técnica y Tecnología en la Historia* (2021), pp. 195-209.

- RAVENTÓS, F. / GARCÍA RUÍZ, M.J. (COORDS.): «Educación comparada, globalización y posmodernismo», en *Revista Española de Educación Comparada* 20 (2012). Madrid: UNED/SEEC.
- SÁNCHEZ NAVARRO, A.J.: *La transición española en sus documentos*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 1998.
- SAVE THE CHILDREN: *Por una escuela concertada inclusiva*. 2024, p. 4. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2024-11/Por_una_escuela_concertada_inclusiva_vESP-24nov.pdf
- SAZ CAMPOS, I.: «El franquismo: ¿régimen autoritario o dictadura fascista?», en TUSELL, J. / SUEIRO, S. / MARÍN, J.M. / CASANOVA, M. (eds.): *El régimen de Franco (1936-1975)*. UNED, Madrid, 1993, tomo I, p. 191.
- SEVILLA MERINO, D.: «La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España», en *Ethos Educativo* 40 (2008), pp. 110-127. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/40/40-110.pdf>
- TIANA, A.: «La educación en España: dos encrucijadas», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 28-29 (1997), pp. 103-126.
- TUSELL, J.: *La dictadura de Franco*. Alianza, Madrid, 1995, pp. 253-255.
- VALLE, J. M.: «La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado», en *Revista Española de Educación Comparada* 20 (2012), pp. 109-144. UNED/SEEC, Madrid.
- VALLE, J. M.: «LOMLOE y cambio educativo: del mito competencial al reto curricular», en *Educadores: Revista de renovación pedagógica* 284 (2022), pp. 4-16. ISSN 0013-1113.
- VALLE, J.M. / PIÑANA, E. / MANSO, J.: *Aprendizaje Competencial- Teoría, práctica y ejemplos para hacerlo realidad en el aula*. Khaf, Madrid, 2024.
- VV.AA.: *Colección Legislativa de Educación y Ciencia 1964*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1964.

*Recibido el 18 de junio 2025
Aprobado 5 de septiembre 2025*

Javier M. Valle
jm.valle@uam.es

Massiel Reyes Castro
massielreyescastro@gmail.com

Condiciones generales de colaboración

I) DIÁLOGO FILOSÓFICO solicita los artículos de las secciones *El estado de la cuestión* y *Reflexión y crítica*. Las condiciones de presentación de los mismos son las siguientes:

1. **Extensión y características de *El estado de la cuestión*:** Entre 20 y 25 hojas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio. Deberá ser un artículo de investigación que presente de manera panorámica y objetiva un problema, con amplia información de corrientes y posturas diversas, así como de bibliografía, pero sin que prevalezca la posición subjetiva del autor. Las normas tipográficas, de citas y presentación son las mismas que las indicadas en la sección II.
2. **Extensión y características de *Reflexión y crítica*:** Un máximo de 15 hojas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio. Deberá ser un artículo de posicionamiento personal en discusión con alguno de los temas tocados en *El estado de la cuestión*, donde aparezca la subjetividad del autor. Las normas tipográficas, de citas y presentación son las mismas que las indicadas en la sección II.

II) DIÁLOGO FILOSÓFICO acepta trabajos inéditos en las secciones *Ágora* y *Didáctica*, así como en las subsecciones *Acontecimientos* y *Crítica de libros*. La publicación de dichos trabajos está exclusivamente sujeta a decisión del Consejo de Redacción de la revista, que en el caso de los artículos procederá por un sistema de evaluación ciega según el juicio de dos evaluadores externos, y de un tercero si hay desacuerdo. El período de embargo es de 12 meses. Tratándose de artículos para *Ágora* o *Didáctica* tendrán preferencia aquellos cuyo contenido no sea meramente histórico y expositivo, sino que reflexionen de manera original sobre los problemas reales o dialoguen creativamente con los pensadores y las corrientes filosóficas presentes y pasadas.

DIÁLOGO FILOSÓFICO establece las siguientes normas de entrega de los originales:

1. Extensión máxima: 15 hojas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio.
2. Caracteres: latinos en presentación normal. La letra negrita se usará sólo para el título del artículo y el nombre del autor, nunca en el cuerpo del texto.

3. Resúmenes: uno en español y otro en inglés con extensión máxima de 100 palabras cada uno. Se acompañarán de cinco palabras clave en el trabajo. En español e inglés. Título en inglés.

4. Citas literales: se abrirán y cerrarán con comillas de ángulo (◀). Si dentro de la cita hay otra citación se usarán comillas voladas (”). Para una citación dentro de esta última se emplearán comillas simples (‘’).

5. Guiones largos y paréntesis: el guión largo (–) tiene un empleo similar al del paréntesis. Deberá haber uno de apertura y otro de cierre y, en ambos casos, irá pegado –y no separado– a la palabra que le sigue o precede. Si una parte de un texto entre paréntesis debe ponerse a su vez entre paréntesis se usarán corchetes ([]).

6. Referencias y citas bibliográficas a pie de página. Diálogo filosófico permite dos modos de citación MLA y APA.

• **APA 7:**

– Remite al lector a la bibliografía final. Las citas deben ir entre paréntesis con el nombre del autor, año de publicación y la página o páginas correspondientes. Ejemplo:

- (Koselleck, 1995, p.335) o (Koselleck, 1995, pp.335-337).

– La bibliografía se citará por orden alfabético, teniendo en cuenta el apellido del autor, que siempre aparecerá en versalita.

• **MLA:**

– Remiten al lector a una nota a pie de página que contiene toda la información de la fuente. Ejemplo:

- DESCARTES, René: *Las pasiones del alma*. Tecnos, Madrid, 1997, p. 20.

– Si se presenta bibliografía al final del artículo, se citarán las fuentes conforme al modelo señalado. Ejemplo:

- DESCARTES, René: *Las pasiones del alma*. Tecnos, Madrid, 1987.

7. Bibliografía: si el artículo incluye una bibliografía al final, se citarán las fuentes conforme a los criterios tipográficos y ortográficos expresados en el apartado 6.

8. Consignación de originales: es imprescindible enviar una copia en papel a la redacción DIÁLOGO FILOSÓFICO, Apdo. 121, 28770 Colmenar Viejo (Madrid). También es necesaria una versión electrónica del trabajo, en formato word o rtf, enviada en disquete o por vía e-mail. En ambas formas de presentación deberán constar dirección postal, teléfono y correo electrónico institucional del autor. Las normas editoriales en uso imponen también que al final del artículo se haga constar la institución para la que el autor trabaja.

9. Relación posterior con la revista: DIÁLOGO FILOSÓFICO dará acuse de recibo de los trabajos no solicitados. Tratándose de un artículo, más adelante se comunicará al autor el fallo del Consejo de Redacción acerca de su publicación. En caso de ser aceptado, el Consejo de Redacción no se compromete a notificar al autor en qué número de la revista será publicado.

10. Obligaciones y derechos: el autor de un trabajo destinado a DIÁLOGO FILOSÓFICO se obliga a no enviarlo a ninguna otra publicación. Si se detecta su aparición en otro medio se procederá inmediatamente a su exclusión del proceso de selección o publicación. A su vez, el autor de un trabajo publicado en DIÁLOGO FILOSÓFICO recibirá 20 separatas del mismo y un ejemplar del número en el que figura.

11. Críticas de libros: Deben hacerse constar los datos bibliográficos completos del volumen recensionado, incluyendo el número de páginas y sin notas a pie de página. Se privilegiarán las críticas de libros sobre las recensiones laudatorias. Se estimará adecuado un máximo de entre tres y cuatro páginas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio y con las condiciones tipográficas señaladas en los puntos 4 y 5.

12. Noticias relativas a congresos: DIÁLOGO FILOSÓFICO agradece el envío de información acerca de congresos de filosofía y, eventualmente, pequeñas crónicas firmadas para la subsección *Acontecimientos*. En las crónicas se estimará adecuado un máximo de entre tres y cuatro páginas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio y con las condiciones tipográficas señaladas en los puntos 4 y 5.

