

Impacto de las leyes en 50 años de educación

Impacto f laws on 50 years of education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-410-703>

Álvaro Marchesi

<https://orcid.org/0000-0001-9429-7674>

Profesor emérito. Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El objetivo principal de este artículo es valorar la influencia de la legislación en los cambios educativos que se han producido en los últimos 50 años. Con esta finalidad, se analizan las principales leyes anteriores a la universidad que han tenido al menos tres años de vigencia: LGE, LODE, LOGSE, LOPEGCE, LOE, LOMCE y LOMLOE. Se tiene especialmente en cuenta dos dimensiones que reflejan modelos ideológicos diferentes: la libertad de elección de centro frente a la planificación de la oferta pública y la diferenciación del alumnado frente a la educación común. El artículo incorpora los indicadores más relevantes, tanto educativos como sociales y económicos, que muestran los cambios que se han producido en estas cinco décadas en determinadas dimensiones de la calidad de la enseñanza y en su equidad. Los datos muestran progresos especialmente relevantes en el PIB per cápita, en el gasto público en educación y en la escolarización de los alumnos procedentes de todos los sectores sociales en todas la etapas educativa. Los avances han sido bastante más discretos en el área de las desigualdades educativas. Se proponen algunas iniciativas ya contrastadas para avanzar en la mejora de la equidad.

Palabras clave. Legislación educativa, comprensividad, libertad de elección de centro, planificación educativa, calidad educativa, equidad educativa

Abstract

The main purpose of this article is to assess the influence of legislation on changes in education occurred in the last 50 years. We review the main laws of Education (excluding university) especially those that have lasted at least three years LGE, LODE, LOGSE, LOPEGCE, LOE, LOMCE and LOMLOE. Special consideration is given to the two different ideological models: freedom to choose school versus public provision planning, and student differentiation versus comprehensive education. The article highlights the changes that have

taken place over the past five decades, affecting the quality and equity of education, using key indicators of education, social, and economic development. These data show significant progress, especially in GDP per capita, public spending on education, and the enrollment of students from all social sectors at all educational stages. Progress in the area of educational inequalities, however, has been rather modest. Some well-established initiatives are proposed to improve equity.

Key words. Educational legislation, comprehensiveness, school choice freedom, educational planning, educational quality, educational equity

Introducción

El artículo analiza las propuestas principales de las leyes educativas anteriores a la universidad en estos 50 años¹ y su impacto en la reducción de las desigualdades y en la mejora de la calidad educativa. Antes de abordar cada uno de los textos legales en estos 55 años, conviene destacar dos factores que facilitan su interpretación. El primero, el modelo ideológico que las orienta y los objetivos de su reforma. Como apuntan Alonso Carmona, García-Arnau y Vázquez-Cupeiro (2023) *“toda reforma entraña una “teoría del cambio”, una suposición sobre cuál es la lógica causal que conecta los diagnósticos, las medidas desplegadas y los fines perseguidos”* (p. 6 y 7). Esta teoría del cambio se asienta en una ideología determinada sobre los objetivos principales de la educación y la forma más adecuada de conseguirlos. La continua alternancia de leyes en España es expresión de la diferente visión ideológica de los partidos políticos mayoritarios.

El segundo, el tiempo de vigencia de las leyes. Dificilmente pueden manifestar sus efectos aquellas de corta duración que son sustituidas por otras con planteamientos diferentes. En este tipo de leyes, que afectan especialmente a las aprobadas en el siglo XXI, se van a analizar sus intenciones de mejorar el sistema educativo y los programas que impulsaron antes de que fueran derogadas.

El artículo concluye con una revisión de los indicadores más relevantes tanto educativos como económicos que muestran los cambios que se han producido en estas cinco décadas en la mejora de la enseñanza y en su equidad.

¹ La legislación específica sobre Formación Profesional y sobre Universidades se analiza en los artículos de Isabel Fernández Solo de Zaldivar y de María Fernández Mellizo-Soto, respectivamente, en este Monográfico

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

A lo largo de los años sesenta y en gran medida por el progresivo desarrollo económico propiciado por los planes de estabilización, se producen cambios importantes en la sociedad española. Hay un mayor acceso a los bienes de consumo, un mejor nivel de vida y una sensación social de que los peores tiempos ya habían pasado.

El régimen franquista, sin embargo, se movía en una profunda contradicción: mantener las estructuras políticas ancladas en modelos autoritarios, no participativos y represivos, pero al mismo tiempo intentar modernizar aquellas instituciones como la educación que estaban más atrasadas según los estándares internacionales. El ejemplo más impactante de este conflicto fue presentar el libro Blanco de la Educación en febrero de 1969 en diversas asociaciones cuando estaba vigente el estado de excepción decretado por los conflictos universitarios generados por el asesinato en Madrid del estudiante de derecho Enrique Ruano. No hubo ninguna consulta al profesorado y a las instituciones educativas, salvo a aquellas de clara vinculación al régimen franquista. La LGE se aprobó en agosto de 1970.

El libro Blanco fue un documento enormemente crítico con la educación durante la etapa franquista. Sorprende que se pudiera editar y difundir. El dato más representativo es la progresión de los alumnos en la enseñanza: *“En resumen: de cada 100 alumnos que iniciaron la Enseñanza Primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en la Enseñanza Media, aprobaron la reválida de Bachillerato Elemental 18 y 10 el Bachillerato Superior; aprobaron el Preuniversitario cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967”* (p. 24). También destaca las diferencias sociales en el acceso a la educación. Solo el 0,2% de los estudiantes universitarios eran hijos de obreros agrícolas y el mismo porcentaje correspondía a los hijos de trabajadores empleados manuales (p. 27).

El principal rechazo a la LGE procedió del movimiento de enseñantes y posteriormente de los Colegios de licenciados y doctores en los que los colectivos progresistas habían conseguido la mayoría en sus juntas de gobierno (Pérez Galán, 1992, O'Malley, 1992).

El cambio más importante de la ley fue la extensión de una educación obligatoria, gratuita y común para todos los alumnos hasta los 14 años, la EGB. La obligatoriedad también se amplió hasta los 16 años, pero solo fue gratuita en la Formación Profesional de primer grado.

Otro cambio relevante fue la supresión de las reválidas situadas al término del Bachillerato Elemental y del Bachillerato Superior. Unas reválidas con una finalidad selectiva que complicaban a un gran número de alumnos el progreso en la educación.

El reconocimiento de la etapa preescolar dentro del sistema educativo fue un avance notable para ampliar la educación antes de la enseñanza obligatoria. También

lo fue la concepción inicial de un Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y la FP, pero ambas etapas se desvirtuaron en su desarrollo.

Hubo diferentes propuestas innovadoras en relación con los objetivos de la educación, la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, los planes de estudios orientados hacia aspectos formativos y el adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, la metodología didáctica y la evaluación del alumnado. La incorporación de la orientación educativa y profesional al alumnado fue una novedad significativa.

Una de las propuestas más importantes fue la inclusión de los estudios de magisterio en el ámbito universitario con nivel de diplomatura y la obligación de realizar un curso de actualización pedagógica (CAP) para los licenciados antes de optar a una plaza en los Institutos de Bachillerato.

La falta de presupuesto y el retroceso de los planteamientos del BUP y de la FP fueron las dos limitaciones principales que afectaron a la aplicación de la LGE. La primera de ellas empezó a superarse con la llegada de la democracia y la firma de los pactos de la Moncloa. La organización del BUP y de la FP se mantuvo hasta la aprobación de la LOGSE en 1990.

El pacto constitucional

La muerte de Franco en 1975 y la celebración de las primeras elecciones libres el 15 de junio de 1977 bajo la presidencia de Adolfo Suárez supusieron el inicio de la nueva etapa democrática en España. La grave crisis económica condujo a la firma de los llamados Pactos de la Moncloa de 1977. Como contrapartida a las medidas de austeridad que incluyeron, se acordó un Plan Extraordinario de Escolarización de 40.000 millones de pesetas. Se puede afirmar que la LGE empezó a aplicarse con garantías a partir de 1977, pues de 1970 a 1975 el gasto público en educación apenas se incrementó.

La redacción del artículo 27 de la Constitución de 1978 dedicado a la educación fue un proceso conflictivo cuyo acuerdo supuso una cesión importante de unos y de otros. Los socialistas defendieron con firmeza el papel del Estado en la educación. Los partidos de centro derecha, la financiación de la enseñanza privada y la libertad de elección de centro. Al final del debate, ambos principios quedaron redactados al mismo nivel en el artículo 27. Como señala Puelles (2002), se logró un acuerdo básico, pero no político. Será la mayoría parlamentaria la que incline la legislación hacia una u otra de las opciones ante la ausencia de un pacto educativo. Es lo que ha ocurrido hasta este momento.

Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación

La primera ley reguladora del Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE) fue aprobada sin consenso político. La oposición la impugnó ante el Tribunal Constitucional. Su sentencia del 13 de febrero de 1981 anuló artículos relevantes que restringían la participación, las asociaciones de padres de alumnos en los centros y la libertad de cátedra. Aunque se publicó en el BOE de 27 de junio de 1980, ni se revisó ni se redactó de nuevo, por lo que nunca estuvo vigente.

La amplia mayoría del PSOE un año después abrió el camino para elaborar una nueva ley que sustituyera a la LOECE: la LODE. La ley estableció en su preámbulo su voluntad de respetar al mismo tiempo el pluralismo educativo y la equidad. También destacó que la regulación de las dos redes de centros, de titularidad pública y privada concertada, debe asentarse en dos principios fundamentales, programación y participación, que facilitan el ejercicio equilibrado del derecho a la educación y de la libertad de enseñanza.

Para la regulación de los centros privados, la ley estableció un sistema de conciertos a través del cual se concreta el sostenimiento público de los centros privados. Uno de sus elementos más novedosos fue que los salarios del personal docente serán abonados por la Administración al profesorado como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro (artículo 49.5).

En relación con la participación y el gobierno de los centros, la ley establece el Consejo Escolar del Centro como órgano de participación de los distintos sectores que configuran la comunidad educativa. Entre sus funciones se encuentra la de elegir a su director. En el caso de los centros concertados, el director será designado previo acuerdo entre el titular y el consejo escolar.

La LODE fue objeto de una fuerte contestación por parte del sector de la enseñanza privada liderada por las organizaciones de colegios religiosos. Consideraban que su objetivo era suprimir la libertad de enseñanza y sus propios centros. El enfrentamiento se diluyó cuando la Conferencia Episcopal a través del presidente de la Comisión Episcopal de Enseñanza, el arzobispo de Zaragoza Elías Yanes, recomendó la firma de los conciertos educativos con la Administración a los colegios religiosos.

La arquitectura básica de la LODE -programación, conciertos con la enseñanza privada y participación – se ha mantenido durante 40 años. Sin embargo, Puelles (2016) duda de su estabilidad pues se ha modificado con los gobiernos del PP, aunque se ha recuperado la orientación original al gobernar de nuevo el PSOE.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

La victoria del PSOE en las elecciones de octubre de 1982 dio paso a una nueva dinámica para abordar la reforma de la Enseñanza Medias basada sobre todo en la experimentación y en la participación voluntaria del profesorado. El modelo propuesto se organizó en dos ciclos: uno con enseñanza común de los 14 a los 16 años y otro de los 16 a los 18 años con seis tipos de Bachillerato. Este enfoque permitió la evaluación de los aciertos y de los retos del proceso experimental².

En 1986 se publicó el informe de la OCDE (1986) sobre la política educativa española. Sus conclusiones principales destacaron el enorme esfuerzo de escolarización desde 1977, pero también sus enormes carencias en puestos escolares, en calidad de la enseñanza, en valoración de la FP y en el porcentaje del alumnado que termina cada etapa educativa. Sus conclusiones pudieron orientar al ministro Maravall a formar un nuevo equipo en el Ministerio para impulsar una reforma educativa completa del sistema educativo anterior a la universidad.

Su trabajo se vio desbordado por la huelga y las manifestaciones de los estudiantes de Enseñanzas Medias que exigían mejores condiciones para la enseñanza y la supresión de la prueba de selectividad para el acceso a la universidad. Después de complicadas negociaciones, se llegó a un acuerdo con las asociaciones estudiantiles que facilitó el regreso a la normalidad académica.

Terminada la huelga de estudiantes, el MEC presentó a debate el “*Proyecto para la reforma del sistema educativo*” (MEC, 1987). Casi todas las opiniones se recogieron en cuatro documentos titulados “Papeles para el Debate”, con un quinto volumen de síntesis (MEC, 1988).

El proceso de debate y participación se vio ampliamente alterado por la huelga del profesorado durante buena parte del curso 1987-1988 y terminó sin que se hubiera cerrado el enfrentamiento con el Ministerio de Educación. En junio de ese mismo año era relevado José María Maravall y sustituido como Ministro de Educación por Javier Solana.

Al comienzo del curso 88-89, Solana logró un acuerdo mayoritario con los sindicatos de profesores. En los primeros meses de este curso, el Ministro consultó a instituciones, profesores y especialistas sobre la oportunidad y la viabilidad de la reforma. En enero de 1989, la reunión del Ministro de Educación con los Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas con competencias transferidas y con diferentes sensibilidades políticas (País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía, Comunidad Valenciana, y Canarias) alcanzó un acuerdo de indudable trascendencia al manifestar su conformidad con las líneas generales del proyecto de reforma.

2 In 1981, el MEC había propuesto una reforma de la Educación Secundaria con un primer ciclo gratuito y común para todos los alumnos de 14 a 16 años y un segundo ciclo de Bachillerato o Formación Profesional.

Este intento de reforma se paralizó por las enfrentadas posiciones durante su debate.

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* fue presentado el 22 de abril de 1989 y en marzo de 1990 se envió la ley al Parlamento que fue aprobada en septiembre de ese mismo año con el acuerdo de todos los grupos políticos excepto el del Partido Popular.

Obtener este amplio apoyo político y social de la LOGSE supuso una negociación continua. Fue muy relevante el pacto alcanzado con CIU y el PNV sobre la distribución de competencias con las comunidades autónomas en el desarrollo del currículo. También fue importante el acuerdo con las Escuelas de Magisterio, sus estudiantes, las universidades y los sindicatos de profesores. La decisión de suprimir 7º y 8º de EGB, competencia de los maestros, y transformarlo en 1º y 2º de la ESO, competencia de los licenciados, suponía suprimir las especialidades del ciclo superior de la EGB y limitar en consecuencia las opciones laborales de los maestros. El acuerdo finalmente adoptado incorporó la necesidad de poseer el título de maestro para impartir la docencia en la educación infantil y primaria -exigencia que no existía anteriormente-, establecer tres nuevas especialidades de maestros en la Educación Primaria -inglés, música y educación física- y favorecer que las Escuelas de Magisterio se integren en Facultades de Educación³.

La LOGSE se planteó un amplio número de ambiciosos objetivos. El primero fue extender la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años configurando una etapa específica de Educación Secundaria Obligatoria de los 12 a los 16 años. Otros fueron otorgar una importancia especial a la Educación Infantil con un primer nivel educativo desde los primeros meses a los seis años; transformar la formación profesional para hacerla más atractiva a los alumnos y más conectada al mundo laboral⁴; diseñar un currículo más descentralizado y atento a la diversidad del alumnado⁵; promover la inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales⁶; mejorar la calidad de la enseñanza y reducir progresivamente las desigualdades. Los cuatro primeros objetivos han alcanzado sus principales metas a lo largo estos años. Los tres últimos, a pesar de sus avances, siguen exigiendo nuevas iniciativas.

La LOGSE incluyó algunas propuestas para flexibilizar el principio de educación comprensiva y responder de esa forma a la diversidad del alumnado: oferta de materias optativas con un peso creciente en esta etapa (artículo 21.2) y diversificación del currículo que permita alcanzar el título de la ESO con metodologías y áreas diferentes a las establecidas con carácter general (artículo 23.1). Según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia (2004, p.53), el 6,4% de los alumnos de 3º y 4º de ESO seguía programas de diversificación en el curso 2001-2002 y

3 En relación con el profesorado, el MEC acordó con las Organizaciones Sindicales un año después de aprobada la LOGSE un complemento retributivo cada seis años (sexenios) por la participación en actividades de formación.

4 Ver el artículo de Isabel Fernández Solo de Zaldívar en este Monográfico

5 Ver el artículo de César Coll y Elena Martín en este Monográfico

6 Ver el artículo de Climent Giné en este Monográfico

alrededor del 75% obtenía el título.

Las valoraciones del sector más próximo al Partido Popular no escatimaron esfuerzos para considerar que la educación comprensiva hasta los 16 años hundía al alumnado en la mediocridad y producía un descenso del nivel educativo. Por ello, defendían una etapa de educación secundaria obligatoria desde los 12 a los 15 años y un bachillerato de tres años⁷. También un amplio porcentaje del profesorado de Bachillerato prefería esta opción. Además, consideraban que no había medios suficientes para enseñar con éxito a todo el alumnado en los dos últimos cursos de la ESO. Quizás ello fue debido en gran medida a que el desarrollo de la LOGSE no respondió con rapidez a los enormes retos que un centro educativo con especial complejidad debía hacer frente. También fueron críticos los sectores educativos que esperaban medidas más audaces en la financiación, la innovación educativa, la reducción de la financiación de la enseñanza privada o la supresión de la asignatura de religión⁸.

Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros

La aplicación de la reforma establecida en la LOGSE se enfrentó a situaciones complicadas. La más compleja fue adecuar los Institutos y el profesorado de Secundaria y de FP a las nuevas etapas que la ley establecía y reorganizar las plantillas de profesorado en las que había que incluir también a los maestros de los cursos de 7º y 8º de EGB.

El proceso de cambio que impulsaba la LOGSE no era fácil de gestionar por la falta de estabilidad de los equipos directivos. En el año 1991-92, solo el 47% de los centros públicos de las Comunidades Autónomas gestionadas por Ministerio de Educación eligieron director por decisión de su consejo escolar, lo que significaba que el 53% tenía que ser nombrado por la Administración educativa, pero solo por un año tal como estableció la LODE en 1985.

Antes estas dificultades, el Ministerio de Educación consideró necesario reforzar la participación, el liderazgo y la supervisión educativa y al mismo tiempo impulsar iniciativas para mejorar la calidad y el atractivo de los centros públicos. Con estos objetivos se presentó en 1994 el documento titulado “*Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuestas de actuación*” para su debate por la comunidad

7 Sin embargo, en leyes posteriores (LOCE y LOMCE) con mayoría absoluta en el Parlamento, el PP mantuvo la duración del Bachillerato en dos años.

8 Una referencia para conocer opiniones diversas es el número 451 de la revista Cuadernos de Pedagogía (2014) bajo el título: “40 años de educación, 40 años de Cuadernos”.

educativa y la posterior propuesta de la ley⁹.

El cambio principal afectó a la elección del director y del equipo directivo¹⁰. Se mantuvo su elección por el consejo escolar, pero se estableció una formación y valoración previa, mayores incentivos económicos y profesionales y una duración de su mandato de cuatro años que afectaba a los elegidos por el consejo escolar y también a los nombrados por la administración educativa. El modelo propuesto tuvo efectos positivos: en el curso 1995-96, el porcentaje de directores elegidos por el Consejo Escolar se elevó al 64% (Marchesi y Martín, 1998). En relación con la Inspección educativa, se recuperó el Cuerpo de Inspectores.

La ley incluyó propuestas para mejorar la autonomía, la participación y la evaluación de los centros. Sin embargo, el cambio de modelo hacia la gestión de calidad (EFQM) en el nuevo gobierno en 1996, la descentralización de la gestión educativa en todas las comunidades autónomas y el establecimiento de evaluaciones generales de diagnóstico contribuyeron a que las evaluaciones más globales del funcionamiento de los centros fueran desapareciendo (Tiana, 2018).

Junto con los cambios legales, el Ministerio de Educación impulsó iniciativas concretas para mejorar la calidad de la enseñanza pública. Una de las más significativas fue el programa de educación bilingüe en los centros públicos por medio de un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council. Ello supuso la incorporación de profesores nativos en lengua inglesa y la obtención simultánea de los títulos académicos de los dos países en la educación obligatoria¹¹.

Ley Orgánica de Educación

La LOE se aprobó en el año 2006¹² y derogó la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE) que, a pesar de su aprobación en 2002 por el Partido Popular, no pudo aplicarse por la victoria del PSOE en marzo de 2004.

El proceso seguido para su elaboración fue similar al de la LOGSE: presentar un documento inicial de consulta titulado *“Una educación de calidad para todos y entre todos”* (MEC, 2004), favorecer la máxima participación, cerrar el debate con las conclusiones principales de la consulta y elaborar posteriormente el proyecto de

9 Viñao (1996) acierta en las razones de la LOPEGCE

10 Ver el artículo de López Rupérez sobre la dirección de centros en este Monográfico

11 Ver la historia del convenio en Jover, G., Ponce, D.P. y González-García, R. (2024). También las reacción en los centros seleccionados en https://elpais.com/diario/1996/02/07/madrid/823695874_850215.html

12 Durante la vigencia de la LOE, el CAP se transformó en el máster de Formación del profesorado como título de posgrado y la diplomatura de Magisterio alcanzó el Grado universitario como consecuencia de la aplicación del Plan Bolonia.

ley.

Quizás uno de los elementos más significativos de este proceso fue intentar llegar a un acuerdo con el conjunto de los sectores sociales y entre el PSOE y el PP para evitar los cambios legislativos cuando hubiera una alternancia en el gobierno. No se logró. Tampoco se llegó a un acuerdo parcial que incluyese la estructura y la ordenación académica de las diversas etapas (Tiana, 2007, pp.97).

Sus objetivos fundamentales fueron recuperar el espíritu y buena parte de la letra de la LOGSE y resolver los problemas que se habían manifestado en la aplicación de esta ley. Dos de sus referencias principales se encuentran en los Objetivos educativos de la Unión Europea a partir del año 2000 y en los planteamientos sobre las competencias de la OCDE.

Entre los cambios más significativos figuran la el carácter orientador del cuarto curso que permite agrupar las materias en diferentes opciones, pero evitando la organización de diferentes itinerarios que la LOCE había establecido para los cursos 3º y 4º; la recuperación de los programas de diversificación curricular establecidos en la LOGSE desde 3º de la ESO conducentes al título de la ESO; la creación de los Programas de Cualificación Profesional que incluía módulos referidos a las unidades de competencia correspondientes a las cualificaciones de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales así como otros módulos voluntarios para la obtención del título de la ESO; el acceso a la Formación Profesional para los alumnos y alumnas que sin la titulación exigida superen una prueba de acceso; la referencia a las competencias básicas en el modelo de currículo; y la incorporación en el título dedicado a la equidad educativa de un capítulo sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Además de los cambios legislativos, durante el tiempo de vigencia de la LOE se desarrolló de forma eficaz la colaboración con las administraciones educativas para reducir las desigualdades en la educación. El Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) orientado al apoyo educativo de los alumnos con dificultades de aprendizaje varios días a la semana y a la colaboración con las familias es un buen ejemplo. Los resultados de su evaluación (Manzanares Molla y Ulla Diez, 2012) muestran una amplia valoración positiva.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

La LOMCE aprobada en 2013 fue la segunda ley diseñada por el Partido Popular después de la LOCE con el fin de revertir los supuestos errores de la LOE e intentar mejorar los aprendizajes de los alumnos. La victoria por mayoría absoluta del PP en las elecciones de 2011 permitió que se pudiera aprobar con sus únicos votos.

La ley apenas tuvo debate público ni intento de acuerdo con los grupos políticos, ni siquiera con aquellos más afines a la ideología del partido en el gobierno. Ello condujo a que la gran mayoría de los grupos políticos firmaran un acuerdo conjunto de derogación de la ley cuando tuvieran mayoría en el parlamento¹³.

La LOMCE se formula con dos objetivos principales: el apoyo a la enseñanza privada y concertada y la diferenciación y selección de los alumnos. El primero de ellos se manifiesta con claridad cuando en el artículo 109.2 de la LOE (*“Las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas públicas suficientes especialmente en las zonas de nueva población”*) suprime *“públicas... especialmente en zonas de nueva población”*.

El segundo objetivo se concreta sobre todo en la organización de la ESO. En 4º curso se ofertarán dos itinerarios distintos: la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato y la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional. Esta doble trayectoria se enfrenta al final de la ESO con una evaluación final externa cuya aprobación es requisito necesario para obtener el título y poder cursar tanto los estudios de Bachillerato como los de FP. Es difícil entender su valor educativo, pues lo previsible es que dificulte a los alumnos con dificultades su progresión educativa. Finalmente, la pérdida de la mayoría absoluta del PP en 2016 condujo a que la presión educativa y política condujera a la supresión de las evaluaciones externas para obtener el título de la ESO y del Bachillerato.

La Ley elimina los Programas de diversificación curricular que conducían al título de la ESO y los sustituye por los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento. Sus diferencias no son menores: pueden iniciarse para el alumnado de 2º de la ESO y no conducen al título, sino a cursar 4º de la ESO por uno de los dos itinerarios. ¿Podrán aprobar 4º de la ESO los alumnos que han seguido estos programas, en teoría menos exigentes que los cursos de 2º y 3º de la ESO, y luego superar el examen externo final?

También se establece un nuevo camino para facilitar el progreso del alumnado con más dificultades a partir de los 12 años, los ciclos de Formación Profesional Básica. La terminación de estos ciclos no permitirá a los alumnos acceder al título de la ESO, sino solo a la FP de Grado Medio.

Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación

La ley aprobada en 2020, la LOMLOE, es una moción de censura a la LOMCE. Su referencia principal es la LOE aunque con mayor énfasis en las políticas de igualdad

13

El artículo de Viñao (2016) es un fundamentado resumen crítico de la LOMCE

y menores concesiones a la red de centros concertados debido en gran medida a la presencia en el gobierno y en el parlamento de Unidas Podemos¹⁴.

Su articulado establece la prioridad de la planificación de la enseñanza y de la oferta pública y apuesta por la equidad y la capacidad inclusiva del sistema educativo. El modelo de enseñanza comprensivo en la educación básica se modula con tres iniciativas para evitar el abandono del alumnado: el cuarto curso de la ESO tiene un carácter orientador a través de la agrupación de las materias en distintas opciones que se enfocan bien a las diferentes modalidades de bachillerato o a la formación profesional; se recuperan los programas de diversificación curricular de dos años de duración conducentes al título de la ESO y se suprime en consecuencia los PMAR de la LOMCE; y se establecen los ciclos formativos de grado básico cuya superación conducirá al título de la ESO y al de Técnico Básico de la especialidad profesional correspondiente.

La ley profundiza en el desarrollo competencial del currículo y abre la puerta a un cambio en la estructura curricular, lo que se manifiesta con más claridad en los Reales Decretos posteriores¹⁵. Una de sus señas de identidad es la defensa de la igualdad de género a través de la coeducación, la orientación educativa y profesional del alumnado en la ESO con perspectiva inclusiva y no sexista, la prevención de la violencia de género y el reconocimiento y respeto a las diversidades sexuales y de género.

Hay que reconocer que la LOMLOE tiene tras de sí la experiencia de la LOE, si bien con el paréntesis de la LOMCE, por lo que los cambios no suponen un giro importante en la organización y la estructura del sistema educativo. Tal vez por ello se le puede disculpar la rapidez en su aplicación¹⁶. Sin embargo, debería haber habido más tiempo para conocer y aplicar el currículo en los centros y un mayor número de iniciativas complementarias para facilitar su puesta en práctica como ha sucedido en otros países (Egido, 2022).

La desigualdad educativa

La desigualdad educativa no puede comprenderse al margen de las desigualdades económicas, sociales y culturales. Ambas desigualdades se influyen mutuamente.

14 El apoyo de la enseñanza concertada a la LOGSE se fraguó por sintonía con el modelo pedagógico y por la extensión de los conciertos dos años. La LOE tranquilizó a la FERE cuando se acordó extender los conciertos tres años en la Educación infantil.

15 Ver artículo de César Coll y Elena Martín sobre el currículo en este Monográfico

16 Posiblemente el temor a un cambio de gobierno en las siguientes elecciones que detuviera la aplicación de la ley como hicieron los socialistas con la LOCE influyó en esta celeridad. La incorporación del calendario de aplicación en la ley, más difícil de modificar que en un Real Decreto, avala esta hipótesis.

En este apartado se abordarán solo y brevemente las desigualdades existentes en educación en el acceso, los procesos, los resultados y la movilidad social junto con aquellos factores que más influyen en ellas

En relación con el acceso, hay que señalar en primer lugar que la extensión de la educación obligatoria y gratuita hasta los 14 años en la LGE¹⁷ y hasta los 16 en la LOGSE veinte años después ha hecho posible el acceso a los estudios de todo el alumnado y ha promovido su progreso posterior. Además, su carácter comprensivo ha evitado la separación en itinerarios tempranos diferenciados cuya elección por el alumnado dependía en gran medida de su origen social (Pedró, 2012).

A pesar de estos avances, una de las desigualdades en el acceso a la enseñanza es el cobro de cuotas en gran parte de los centros concertados con la finalidad principal en un alto porcentaje de ellos de compensar la insuficiente financiación por las Administraciones públicas. Aunque son voluntarias, su existencia afecta al acceso del alumnado por el coste económico, a sus procesos cuando se financian actividades complementarias y otros servicios que no son ofrecidos por los centros públicos, y a sus resultados por la influencia del nivel social de su alumnado por su selección económica¹⁸.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que en PISA 2022 (OCDE, 2023a) la varianza entre centros en España es inferior a la media de la OCDE (15,3% frente a 31,6%), mientras que la que se encuentra dentro de los centros es superior (76,2% frente a 68,2). Ello supone que las diferencias entre las redes de enseñanza son menores en España y que las políticas de igualdad deben desarrollarse en todos los centros.

Desde una perspectiva más amplia, un estudio de la Comisión Europea sobre la equidad en la educación (2020) destacó que un factor potencialmente generador de inequidad es el nivel de gasto privado de las familias en la educación. La media comunitaria del porcentaje del gasto privado en relación con el gasto público se sitúa en el 5,25%. España es el país con el porcentaje más elevado: el 14,2%.

Los estudios PISA comprueban una y otra vez el efecto del nivel socioeconómico (ISEC) en los resultados obtenidos. La diferencia de rendimiento en matemáticas que puede ser explicada por el nivel socioeconómico en España es del 16%, semejante a la media OCDE (Cobrerros y Gortázar, 2023). Otros estudios también han mostrado esta asociación entre el ISEC y la tasa de repetición escolar y entre la repetición y la graduación en la ESO (López Rupérez, García-García y Expósito-Casas, 2021)¹⁹. Los datos de PISA también muestran diferencias territoriales que pueden ser debidas a una historia de desigualdades sociales y educativas. Sin embargo, parece que se está produciendo una progresiva convergencia entre las

17 También lo fue la Formación Profesional de primer grado

18 Gortázar, Martínez y Bonal (2024) analizan con detalle el porcentaje de centros concertados que cobran cuotas, sus cantidades, sus razones y las diferencias entre centros y entre comunidades autónomas.

19 En este estudio se utilizó la tasa de idoneidad a los 15 años medida de forma censal.

comunidades autónomas a lo largo de las últimas décadas²⁰.

Conclusiones similares se manifiestan en los estudios PISA cuando se comprueba la relación entre el nivel de estudios de la madre y del padre y las puntuaciones de sus hijos en los estudios PISA y en el porcentaje de abandono temprano²¹. Hay que tener en cuenta que el nivel educativo de la población en España es inferior al de la mayoría de los países de la UE debido a su gran retraso histórico. El porcentaje de personas con edades entre 55 y 65 años con Educación Secundaria Superior en 1997 era del 11% mientras que en Alemania alcanzaba el 74%. En 2023, el porcentaje con este nivel de estudios de las personas entre 25 y 35 años en España era el 74%. En Alemania, el 84%. Estos indicadores respaldan la importancia de seguir ampliando los años de escolarización del conjunto de la población.

Conviene tener en cuenta que el capital cultural, escolar y familiar no debe entenderse solamente por el nivel de estudios de la familia. Hay una segunda dimensión también importante: la transmisión de ese capital por parte del entorno familiar (Lahire, 2000), que se ve afectada por las limitaciones culturales y económicas para ayudar a sus hijos en sus aprendizajes (Martín y Gómez, 2017). Sin embargo, la gran mayoría de las familias puede aprender a interesarse por lo que hacen sus hijos en la escuela, leer con ellos, animar a los hermanos mayores o a otros miembros de la familia a que colaboren con los más pequeños y mantener sus expectativas positivas hacia ellos. Este tipo de actividades y de relaciones tienen un valor indudable para la motivación y el aprendizaje de los hijos, por lo que el apoyo y la orientación a las familias con menor nivel educativo y económico debería formar parte del proyecto educativo de los centros.

En esta misma dirección se encuentra el estudio de la OCDE (2011) al destacar los buenos resultados en PISA 2006 de determinados alumnos que se sitúan muy por encima de lo esperado por su contexto sociocultural y por sus condiciones personales y familiares. El título del documento *“En contra de todo pronóstico”* (*Against the odds*) es un potente mensaje para poner el foco de las políticas públicas en determinadas dimensiones que son capaces de impulsar el progreso y los aprendizajes del alumnado.

Los datos sobre la movilidad social comprueban que aunque se ha elevado el nivel medio de la población de todos los sectores sociales por la ampliación de la oferta educativa, la movilidad social ascendente muestra un lento progreso (Bruna, Rungo y Alló, 2022)²² o apenas se ha logrado (Fernández-Mellizo, 2022)²³. Además, los ingresos de los padres influyen en gran medida en los que tendrán sus

20 Ver el artículo de Alejandro Tiana en este Monográfico

21 Ver el capítulo de Enrique Roca en este Monográfico

22 El estudio a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida del INE de 2020 indica que los hijos de progenitores con estudios universitarios tienen una probabilidad de casi el 80% de tener un título universitario, mientras que esa probabilidad es de menos del 35% si padres y madres solo tienen educación primaria

23 Se ha utilizado el estudio n.º 2634 (*Clases sociales y estructura social*) de 2006 del CIS

hijos en el futuro (Soria, 2022)²⁴.

Ante este panorama que entremezcla lentos avances e insuficiencias, es necesario reflexionar sobre qué iniciativas son las más adecuadas para conseguir un sistema educativo más equitativo. A continuación se apuntan de forma esquemática propuestas que pueden tener una mayor influencia para reducir la desigualdad educativa²⁵.

1. Reconocer profesionalmente a los docentes²⁶. Un futuro modelo para su desarrollo profesional, necesario para todo el profesorado, debería incorporar una valoración e incentivación especial de aquellos destinados en centros más desafiantes en función del número de años trabajado en ellos. Hay que tener en cuenta que existe una menor estabilidad del profesorado en aquellos centros con un porcentaje mayor de alumnado vulnerable (Gortázar, 2025). De esta forma, no solo verían reconocido su esfuerzo, sino que se aseguraría una mayor estabilidad del conjunto del profesorado y del proyecto educativo del centro.

2. Suprimir las cuotas voluntarias de los centros concertados junto con el incremento correspondiente de la financiación pública. Sería importante hacerlo buscando al mismo tiempo el equilibrio en la composición social de los centros, tal vez estableciendo zonas de influencia de cada uno de ellos que abarquen dos o tres barrios con contextos sociales diferenciados²⁷.

3. Ayudar al alumnado de contextos sociales desfavorecidos con programas basados en la tutoría personal y en el trabajo en pequeños grupos en un tiempo dentro y fuera del horario escolar. Estas actividades deberían incluir la dimensión emocional (Tarabini y Montes, 2015) para que los alumnos se sientan reconocidos y valorados. Al mismo tiempo, desarrollar programas de orientación a las familias que les ayuden a transmitir su interés y apoyo al aprendizaje de sus hijos.

4. Establecer de forma diferencial las condiciones de enseñanza, los recursos de apoyo y la financiación de los centros en función de su contexto social.

Estas actuaciones no exigen nuevas leyes. Solo planificación, acuerdo y financiación. Si estas iniciativas se llevan a la práctica y se realizan al mismo tiempo políticas sociales inclusivas, es altamente probable que en los próximos 15 años se haya avanzado de forma significativa en la igualdad en el sistema educativo.

24 Se utilizaron los micro-datos del Atlas de las Oportunidades

25 Algunas de estas propuestas han sido también sugeridas por Pedró, 2012, Tiana, 2015, OCDE, 2023b y Gortázar, Martínez y Bonal (2024).

26 Ver en Marchesi y Pérez (2018) una propuesta de evaluación del profesorado basada en la autoevaluación y supervisión de sus competencias docentes para favorecer su desarrollo profesional y su incentivación económica.

27 El artículo de Ferrer y Gortazar (2021) comenta algunas experiencias y estrategias de países y regiones para la asignación de plazas con este mismo objetivo

El impacto de las leyes y del cambio social en la educación: cualquier tiempo pasado fue peor

Hay que señalar que los cambios en estos 50 años son enormemente positivos tanto en el ámbito de la educación como en el progreso económico y social. Se partía de una gran distancia con la mayoría de los países europeos por el abandono de la educación durante la dictadura y en estos años se han recortado las diferencias de forma significativa. Frente a la visión pesimista de determinados sectores sociales de que antaño el sistema educativo funcionaba mejor y el alumnado aprendía más, los datos obtenidos muestran que cualquier tiempo pasado fue peor.

Esta afirmación no impide destacar también que los retos de la educación son ahora más exigentes que en otros tiempos debido a la velocidad de los cambios sociales y tecnológicos, a la mayor diversidad del alumnado en las aulas y a la amplitud de los objetivos educativos.

El artículo de Enrique Roca sobre las cifras en la educación en este Monográfico ofrece una visión sistemática y completa de los progresos realizados en estas cinco décadas. Por ello, solo se va a realizar un breve resumen de los datos más significativos para terminar con ellos este texto.

El PIB por habitante es un primer indicador relevante. Se ha avanzado de 438 euros (1970) a 30.968 en 2023. Este crecimiento muestra diferencias notables entre las diferentes comunidades autónomas: de los 42.198 de la Comunidad de Madrid a los 23.218 de Andalucía (INE. 2024). Estas desigualdades interterritoriales en los ingresos familiares no son ajenas a las que se encuentran en el ámbito educativo.

El gasto público en educación ha seguido una línea ascendente desde 1975 (2,5%) hasta 2022 (4,62%). La cifra más elevada se alcanzó en 2009 (5,02%), disminuye hasta el 4,18% en 2018 y se produce una recuperación posterior en los años siguientes. En relación con los países de la UE, España se sitúa en una posición mejor que en el pasado, pero aún distante de la media europea.

La escolarización ha mejorado en todas las etapas educativas. El porcentaje de alumnos en educación infantil en 2022 es del 42% antes de los 3 años y del 92% entre 3 y 6 años, unas cifras superiores a las de la UE y la OCDE. Los alumnos escolarizados a los 17 años han pasado del 63,6% en 1990 al 90,4% en el curso 2022-2023.

La tasa bruta de finalización de la ESO se ha ampliado del 73,4% en el curso 1999-2000 al 81,6% en el 2022-2023. Un progreso lento que se ve lastrado por el alto porcentaje de repetidores, 22% en el curso 2022-2023, superior al de la mayoría de los países europeos, si bien en el curso 1994-1995 el porcentaje era del 43%. El cambio más notable se muestra en la tasa de abandono escolar²⁸. Ha descendido del 40,4% en 1992 al 31% en 2005 y al 13% en 2024. La UE lo ha reducido del 15,6 en

28 Se define por la población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria (CINE 2) y no sigue ningún estudio o formación.

2005 al 9,5% en 2023.

Los resultados de los alumnos en las pruebas PISA han ido progresivamente situándose en torno a la media de los participantes aunque con un ligero retraso en algunos años. Los más críticos valoran que no llegar a la media de las puntuaciones es un indicador del mal funcionamiento de nuestro sistema educativo, lo que no se sostiene con las evidencias de PISA. Otros estudios indican que no hay diferencias significativas con los datos medios de PISA (Carabaña, 2009) y señalan el hecho de que varias comunidades autónomas alcanzan resultados similares a los de los países con mejores calificaciones.

Una conclusión necesaria

Aunque las enormes mejoras en la educación se apuntan en un artículo dedicado a las leyes educativas, es preciso subrayar que este factor solo explica una parte de los cambios positivos señalados. El progreso constatado debe atribuirse principalmente a la importancia otorgada por la familias y por la sociedad a la educación de las nuevas generaciones, al esfuerzo colectivo de amplios sectores sociales por mejorar la educación, y a la dedicación, competencia y capacidad de adaptación de maestros y profesores ante las nuevas y cambiantes condiciones sociales y educativas.

Referencias bibliográficas

- Alonso Carmona, C., García-Arnau, A. y Vázquez-Cupeiro, S. (2023). ¿Qué es desigualdad educativa? Divergencias y continuidades en las grandes reformas educativas en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*. Vol. 31, 8, 1-24.
- Bruna, F., Rungo, P. y Alló, M. (2022). *En las raíces de la desigualdad: movilidad social, intergeneracional y territorio*. Fundación “la Caixa”.
- Carabaña, J. (2013). Crecimiento del Bachillerato e igualdad desde los años ochenta. *Revista de la Asociación de Sociología d la Educación (RASE)*. vol. 6, 1, 6-31.
- Carabaña, J. (2009). Los debates sobre las reformas de las enseñanzas medias y los efectos de estas en el aprendizaje. *Papeles de Economía*, 119, 9-35
- Cobrerros, L. y Gortázar, L. (2023). *Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad*. Esade. Esade Ec Pol. Save the Children.

- Constitución Española*. (1978). BOE-A-1978-31229. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Egido, I. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 175-191.
- European Commission (2020). *Equity in school education in Europe. Structures, policies and student performance*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2022). ¿Cómo ha evolucionado la desigualdad de oportunidades educativas en España? Controlando el sesgo de selección de los modelos de transiciones educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 177, 21-42.
- Ferrer, A. y Gortázar, L. (2021). *Diversidad y libertad, Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*. EsadeEcPol. Center for Economic Policy. Save the Children.
- Gortázar, L. (2025). *El Estado de la profesión docente en España*. EsadeEcPol. Center for Economic Policy.
- Gortázar, L., Martínez, A. y Bonal X. (2024). *El coste de acceso a la escuela concertada en España: las cuotas que pagan las familias y sus causas*. EsadeEcPol. Center for Economic Policy.
- INE. 2024. *Contabilidad Regional de España. Producto Interior Bruto regional. Serie 2000-2023*. 18 de diciembre.
- Jover, G., Ponce, D.P. and González-García, R. (2024). Historical-political background of the agreement establishing the Spanish-British integrated curriculum. *Revista de Educación*. 403. Pp. 91-112.
- Lahire, B. (2003). Los orígenes de la desigualdad escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (coord.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid. Alianza ensayo.
- Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. «BOE» núm. 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 5/1980 por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, BOE, 27 de junio. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, BOE, 4 de julio. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, nº 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, «BOE» núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, páginas 33651 a 33665. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 106, de 5 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- López Rupérez, F., García García, I., & Expósito-Casas, E. (2021). La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España. Análisis empíricos y recomendaciones políticas. *Revista de Educación*, 394, 325-353.
- Marchesi A. (2020). La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico, *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 33, 1-34.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza
- Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Madrid. Fundación SM-IDEA.
- Martín, E. y Gómez, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26 (1), 33-52.
- MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, MEC.
- MEC (1981). *Las enseñanzas medias en España*. Madrid. MEC.
- MEC (1985). *Hacia la reforma. I. Documentos*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid, MEC.
- MEC (1988). *Papeles para el debate n.º 5. Informe síntesis*. Madrid, MEC.
- MEC (1989). *Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, MEC.
- MEC (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, MEC.
- MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: MEC.
- OCDE (1986). *Examen de la política educativa española por la OCDE*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- OECD (2011), *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*, OECD Publishing
- OCDE (2023a). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. OCDE.

- OCDE. (2023b). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. Nº 71. OCDE
- O'Malley, Pamela (1992): "La Alternativa", *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 325- 337.
- Pedro, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario, 22-45
- Pérez Galán, Mariano (1992): La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes, *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 311-321
- Puelles, M. de. (2002). El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual. *Historia de la educación*, 21, 49-66
- Puelles, M. de. 2016. Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes, *Historia y Memoria de la Educación*, 3:15-44.
- Soria, J. (2022). *El ascensor social en España. Un análisis sobre la movilidad intergeneracional de la renta*. Esade. EsadeEcPol Brief #25 Mayo.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2005). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-20.
- Tiana, A. (2007). A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE. *Revista de Educación*, 344, 83-100
- Tiana, A. (2016). *La educación: retos y propuestas*. En Blanco, A., Chueca, A. y Bombardieri, G. *Informe España 2015*. Fundación Encuentro, 77-199
- Tiana, A. (2018). Treinta años de evaluación de centros educativos en España. *Educación XXI*, 21(2), 17-36.
- Viñao, A. (1996). La ley Pertierra ¿continuidad, cambio o rectificación? En *Construir otra escuela. Reflexión sobre la práctica de los centros escolares*. Granada, Ed.Osuna, t. I, 1996, 11-32
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170.

Información de contacto: Álvaro Marchesi. Universidad Complutense de Madrid.
E-mail: amarches@psi.ucm.es