

El debate pedagógico (¿manufacturado?) tras la Educación Secundaria Obligatoria

The (manufactured?) pedagogical debate behind Compulsory Secondary Education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-722>

Miriam Prieto Egido

<https://orcid.org/0000-0001-5396-2404>

Universidad Autónoma de Madrid

Noelia Fernández González

<https://orcid.org/0000-0003-2883-2207>

Universidad Autónoma de Madrid

Patricia Villamor Manero

<https://orcid.org/0000-0002-8154-8451>

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La Comunidad de Madrid inició el curso pasado la autorización para que los centros de educación infantil y primaria puedan impartir los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta medida se ha justificado desde una necesidad imprecisa relacionada con el cuidado de la infancia, la prevención de las bandas juveniles o las adicciones y del abandono y el fracaso escolar, y la conciliación familiar. A esta propuesta se adhirieron para el presente curso escolar 52 centros de educación infantil y primaria (aunque finalmente solo 49 han tenido demanda suficiente para aplicar la medida). Mediante entrevistas realizadas con direcciones de los centros que la aplicarán a partir del curso 2025-2026, institutos adscritos, centros que ya imparten estos cursos, centros que no han sido autorizados por la administración a hacerlo y representantes de las direcciones, se

ha tratado de profundizar en las necesidades educativas a las que pretende dar respuesta esta medida. El debate pedagógico, indefinido en los discursos, se articula en los resultados en dos tipos de tensiones: la concepción de la etapa 12-14 años como parte de la infancia o de la adolescencia, y consecuentemente la función de retención de los centros de educación primaria y de acompañamiento de los institutos, y la gramática escolar generalista de los primeros y especializada de los segundos. Estas tensiones plantean la cuestión de si nos encontramos ante un proceso de *primarización* de la Educación Secundaria Obligatoria, y los efectos que éste pueda tener sobre su carácter comprensivo.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, infancia, adolescencia, gramática escolar, comprensividad, educación básica, educación obligatoria.

Abstract

The Spanish region of Madrid has carried out the authorization of pre-primary and primary schools to teach the first two years of Compulsory Secondary Education. This measure has been justified by a vague need related to childcare, prevention of youth gangs, addictions and school drop-out and failure, and reconciling family and work. For the current school year, 52 pre-primary and primary schools have signed up for this proposal (although in the end only 49 have had sufficient demand). Through interviews with the principals of schools that will implement it next year, together with the assigned secondary schools, schools that are already running these courses, schools that have not been authorized by the administration to do so and representatives of principals of pre-primary and primary schools and secondary schools, we have tried to deepen the educational needs to which this measure may be addressed. Results show that the vague pedagogical debate is articulated in two types of tensions: the understanding of the 12-14 years stage as part of childhood or adolescence, and consequently the retention purpose of primary schools and the accompanying purpose of secondary schools, and the generalist school grammar of the former and the specialized ones of the latter. These tensions raise the question of whether we are facing a process of *primarisation* of Compulsory Secondary Education, and the effects this may have on its comprehensive nature.

Keywords: Secondary Compulsory Education, childhood, adolescence, school grammar, comprehensiveness, basic education, compulsory education.

Introducción

En septiembre de 2024, la presidenta de la Comunidad de Madrid anunció que los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de nueva creación incorporarían 1º y 2º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Esta medida se presentó con un argumentario que mezclaba ideas de carácter pedagógico y social, como la respuesta a las necesidades de conciliación familiar o para combatir el fracaso y abandono escolares, con otros peligros relacionados con la seguridad como “las adicciones o la posible influencia de las bandas”. Un mes después de este primer anuncio, la Consejería informó de que esta medida se extendería a centros ya existentes y en diciembre anunció que 25 CEIP participarían en ella el próximo curso. Finalmente, el 3 de febrero publicó una lista que ampliaba a 52¹ los CEIP que incorporarían 1º y 2º de la ESO el curso 2025-2026².

Esta medida altera significativamente la organización de la obligatoriedad que introdujo la Ley Orgánica General de Ordenamiento del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 con seis cursos de educación primaria a cursar en los CEIP entre los 6 y los 12 años y cuatro cursos de ESO a cursar en los Institutos de Educación Secundaria (IES) entre los 12 y los 16 años. Las sucesivas reformas del sistema educativo español, aprobadas en los años 2002 (LOCE), 2006 (LOE), 2013 (LOMCE) y 2020 (LOMLOE), aunque introducen modificaciones internas, no cambian la duración ni la estructura de la ESO³. La medida propuesta por la Comunidad de Madrid distribuye los 4 cursos de la ESO en dos centros diferentes, por lo que cabe preguntarse si supone una ruptura de facto de la etapa.

Esta medida, que no ha nacido como respuesta a un proceso de detección de necesidades educativas, sí ha inaugurado un nuevo contexto inmediato de debate mediático sobre la estructura de la secundaria, una etapa marcada históricamente por su indefinición. Ante la ausencia de ese debate pedagógico, este trabajo profundiza en la articulación de la medida y en su

¹ En el momento de redacción de este artículo la cifra se ha modificado a 49, dado que tres centros no se han adherido finalmente por falta de demanda de las familias.

² Las notas de prensa están referenciadas al final del artículo.

³ La estructura actual del sistema educativo español se puede consultar en: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/eurypedia/spain/estructura-y-organizacion-del-sistema-educativo>

conexión con ese contexto histórico de larga duración a la luz del discurso que exhiben las direcciones de los centros educativos involucrados en ella.

La Educación Secundaria Obligatoria: ¿una etapa con identidad propia?

La configuración de la Educación Secundaria Obligatoria: una etapa diferenciada

La educación secundaria, y más aún la inferior, ha sido una etapa problemática en todos los sistemas educativos (Puelles, 2011); siempre ha tenido que pelear por la búsqueda de su identidad (Nasarre, 2000), entre otras cosas, por la indefinición del alumnado al que se dirige al tener, a diferencia del resto, un carácter intermedio (denominadas habitualmente enseñanzas medias) entre la educación de masas y la introducción a estudios superiores. Hasta 1970, la entrada en esta etapa se producía a los diez años, y no es sino con la Educación General Básica (EGB) impulsada por la Ley General de Educación (LGE), cuando se incluye una etapa generalizada y compartida para toda la población que retrasa el acceso a la enseñanza secundaria a los 14 años. Es una etapa cuyo alumnado objetivo ha ido cambiando, pasando de ser cursos destinados a una parte muy exclusiva de la sociedad española, a extenderse de manera generalizada, alcanzando en la actualidad el cien por cien de la escolarización de alumnado entre 12 y 16 años.

Uno de los objetivos de la LOGSE desde su origen en los debates iniciales de la fase experimental fue ampliar la educación obligatoria hasta los 16 años. En el proyecto de ley *Hacia la reforma* (MEC, 1985) se justificaba la ampliación con dos objetivos claves: la igualdad de oportunidades y la extensión de la comprensividad, buscando una formación común y más elevada para toda la población. De esta manera, la etapa básica y obligatoria aumentaba dos años (6-16) pero se reducía el número de cursos de primaria a seis y se aumentaba los de secundaria, creando por primera vez una etapa de secundaria inferior de escolarización obligatoria (ESO).

Este cambio fue uno de los aspectos polémicos antes de la propia

aprobación de la reforma. En 1987 el ministro de Educación Maravall presentó el *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para el debate* (Ministerio de Educación, 1987), que justificaba la división entre primaria y la nueva secundaria inferior en los doce años por la coincidencia de esa edad con la preadolescencia o primera adolescencia (propuesta 10.1). Además, este proyecto, sometido a debate con toda la comunidad educativa durante un año, recopilaba diferentes opciones sobre la duración de la ESO e incluso sobre la distribución de los diferentes ciclos de esta etapa entre los centros de primaria y secundaria. De hecho, la primera propuesta del Ministerio fue que el primer ciclo de ESO (12-14) se impartiera en los centros de EGB a cargo de maestros/as para aprovechar los recursos de esos centros y la formación de sus docentes, y que el segundo ciclo (14-16) se impartiera junto con las enseñanzas de secundaria superior (Bachillerato y Formación Profesional) en los Institutos de Educación Secundaria y Profesional. No obstante, el objetivo a largo plazo siempre fue crear una etapa de ESO integrada, en un único centro escolar y con un profesorado cohesionado (propuesta 11.19).

A pesar de que esta fue la principal apuesta del Ministerio, las opiniones de la comunidad educativa recogidas en la serie de publicaciones *Papeles para el Debate* (Ministerio de Educación, 1988) defendieron mayoritariamente que toda la etapa se cursara en los Institutos de Secundaria y fuera impartida por profesores de secundaria, como finalmente fue aprobado en la LOGSE (Marchesi, 2020). Sin embargo, se reconocieron los derechos adquiridos por los maestros/as que daban clase en el ciclo superior de la EGB para poder incorporarse a los dos primeros cursos de ESO (LOGSE, disposición transitoria cuarta). Al mismo tiempo, es ambiguo que tras esta decisión la ley reconozca la secundaria como prolongación de la primaria (LOE, preámbulo; Puelles, 2011, p. 723).

La Educación Secundaria Obligatoria: ¿global o especializada?

A pesar de los continuos debates y críticas, la estructura de la ESO como etapa independiente y su asignación a los institutos se ha mantenido en las diferentes reformas, aunque ha sufrido modificaciones que han alterado su carácter comprensivo mediante divisiones horizontales dentro de la etapa.

Las primeras modificaciones, las de la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) de 2002, suponían la creación de itinerarios (artículo 26) en tercero y cuarto de la ESO que rompían de manera indirecta la comprensividad, aunque otorgaran la misma titulación. El cuarto curso se configuró como orientador y preparatorio de los estudios posteriores.

Posteriormente, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 2006 recuperó el carácter único de la ESO, aunque manteniendo el carácter orientador del cuarto curso (artículo 25). Pero seguramente su propuesta más novedosa fue la introducción de un nuevo título de posgrado (artículos 94, 95 y 100) como requisito formativo obligatorio para ejercer la docencia en todas las enseñanzas secundarias (Tiana, 2009).

La *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) de 2013 supuso una ruptura completa de la comprensividad que se había mantenido (con más o menos acierto y con más o menos apoyos) en la estructura del sistema educativo obligatorio desde la LOGSE. La LOMCE vino a dividir la ESO en dos ciclos; el primero comprendía los tres primeros cursos y el segundo, de carácter propedéutico, el cuarto curso. Este último, además, se dividía no solo curricularmente, sino que también otorgaba titulaciones diferentes en atención a dos itinerarios diferenciados: uno “académico”, que únicamente daría acceso al bachillerato y otro “aplicado”, que conduciría obligatoriamente a la formación profesional. La LOMCE promovía además la formación profesional básica desde el tercer curso (o incluso segundo) de la secundaria obligatoria. Otro de los cambios más significativos introducidos fueron las evaluaciones imprescindibles para la obtención de la titulación de secundaria al finalizar la etapa.

La ley vigente, *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), regresa a una etapa con una única titulación que da acceso a cualquier

enseñanza de estudios postobligatorios no terciarios (artículos 21 a 32). Esta nueva estructura mantiene una serie de optativas que vehiculan itinerarios no declarados por la propia ley. Por lo demás, elimina la organización de la etapa en ciclos (artículo 23 bis de la LOE suprimido) y mantiene la asignación de un carácter orientador al cuarto curso.

Resulta difícil combinar en una misma etapa educativa la condición de básica y obligatoria propia de la enseñanza primaria con la especialización y la segmentación horizontal y vertical propia de la secundaria a la que fue finalmente asignada la ESO (Viñao, 2004). Esta indefinición se debe en gran medida a la tensión intrínseca a las enseñanzas medias en la estructura de los sistemas educativos modernos sobre si esta etapa debe responder a una finalidad propedéutica, terminal o a ambas (Nasarre, 2000; Puelles, 2011). Según todas las normativas de los últimos 40 años, la secundaria obligatoria debe preparar a la vez para seguir estudiando y para incorporarse al mercado laboral. Esta indefinición hace que la ESO se haya contemplado como una prolongación natural de la educación primaria, con la que comparte más aspectos o similitudes por su carácter comprensivo y obligatorio que con la secundaria postobligatoria (Viñao, 2011). Pero esta visión es para muchos políticos y profesionales de la educación uno de los grandes errores de la etapa (Nasarre, 2000. p. 19). No es casual que los profesores de bachillerato clamaran contra la LGE alegando la “egebeización” de la secundaria, ni que esos mismos profesores clamen hoy contra la ESO y contra la pérdida de identidad del bachillerato (Puelles, 2011, p. 723), y que la comprensividad de la ESO (mismos objetivos para todos los estudiantes en los mismos centros) haya sido identificada como la causa del deterioro de la educación en España desde la aprobación de la LOGSE (Delibes, 2006; García Garrido, 2002; Nasarre, 2000;). En una lectura opuesta, Viñao (1992) observaba la “bachilleratización” de la segunda etapa y avanzaba este diagnóstico también para la ESO de la LOGSE, a la que atribuye un fortalecimiento de esta misma academización.

Método

El objetivo de este estudio ha sido conocer los *sentidos* que la propuesta de impartir 1º y 2º de la ESO en CEIP adquiere para quienes venían atendiendo a esta etapa, representados en las direcciones de instituto, y para quienes ha sido los responsables de ponerla en marcha el presente curso. Para ello, se han realizado entrevistas a las que consintieron las direcciones de 7 de los 52 CEIP+1y2⁴ (tabla 1), lo que supone un 13,4% del universo.

Tabla I. Caracterización de las instituciones a las que pertenecen las personas entrevistadas

DAT*	Seudónimo del centro	Caracterización del centro
1	CEIP Las Praderas	CEIP no seleccionado para incorporar 1º y 2º
1	CEIPSO Los Brotes	Incorporó secundaria recientemente**
1	IES Tallo	Adscrito a un colegio que incorporó secundaria recientemente
2	CEIP Los Montes	CEIP+1y2
2	CEIP Las Hojas	CEIP+1y2
2	CEIP Las Semillas	CEIP+1y2
2	IES Frutos	Adscrito a CEIP+1y2
3	CEIP Las Hierbas	CEIP+1y2
4	CEIP Las Flores	CEIP+1y2
4	CEIP Los Pétalos	CEIP+1y2
4	IES Ramas	Adscrito a CEIP+1y2
5	CEIP Los Bosques	CEIP+1y2
5	CEIP Los Jardines	CEIP+1y2
5	CEIP Los Valles	CEIP+1y2
5	IES Arboleada	Adscrito CEIP+1y2
5	IES Rosedal	Adscrito CEIP+1y2
5	IES Limbo	Adscrito CEIP+1y2
-	ADIMAD	Asociación de directores de institutos de Madrid
-	Consejo de Directores	Órgano consultivo de la Comunidad de Madrid

Fuente: elaboración propia.

*Para proteger la identidad de las personas entrevistadas y los centros hemos anonimizado con números la DAT (Dirección de Área Territorial) a la que pertenecen.

**Con el objetivo de proteger la identidad de la persona entrevistada y el centro, no señalamos el año concreto en que incorporó secundaria.

⁴ Designamos “CEIP+1y2” a los CEIP que han incorporado 1º y 2º de la ESO en el curso 2025-2026 y que, por lo tanto, todavía no son CEIPSO.

Con el fin de conocer cómo esta medida ha sido recibida en los institutos adscritos a los CEIP+1y2, especialmente a la luz de la presumible reducción de su matrícula y de la eliminación de una parte de sus funciones, hemos entrevistado también a la dirección de 5 IES adscritos a CEIP+1y2. La selección de participantes responde a un criterio de muestreo teórico, propio de la teoría fundamentada (Flick, 2012). De acuerdo con este criterio, contactamos con todos los CEIP+1y2 y entrevistamos a aquellas direcciones que aceptaron participar, así como a sus IES adscritos, presumiendo que sus intervenciones ofrecerían también distintas posiciones discursivas a propósito de esta medida (Barbeta-Viñas, 2021). En atención a la variedad de contextos territoriales de la región, perseguimos que las entrevistas cubrieran las cinco áreas territoriales en que se distribuye administrativamente la comunidad en materia educativa.

De acuerdo con el criterio de la selección gradual, durante la elaboración de las primeras entrevistas identificamos la existencia de otros participantes cuyas voces podrían igualmente representar las mismas posiciones, aunque en contextos diferentes. De esta manera, enriquecerían la variedad de voces participantes. Así, entrevistamos también a las direcciones de: un colegio que, aunque lo solicitó, finalmente no fue seleccionado para incorporar 1º y 2º; un colegio convertido en CEIPSO; y dos miembros representantes de direcciones de la Asociación de Directores e Institutos Públicos de Madrid (ADIMAD) y del Consejo de Directores. Así, nuestro material de análisis se compone de 19 entrevistas con las que hemos alcanzado el punto de saturación (tabla 2).

Tabla II. Número de personas entrevistadas en cada tipo de institución

CEIP+1y2	IES adscritos a CEIP+1y2	Colegio convertido en CEIPSO recientemente	IES adscrito a un centro convertido en CEIPSO recientemente	CEIP no seleccionado para incorporar 1º y 2º	Representantes de colectivos de direcciones
9	5	1	1	1	2
Total: 19 entrevistas					

Fuente: elaboración propia

En sintonía con comprensiones hermenéuticas y críticas de la

investigación, entendemos la entrevista no como una técnica de recogida de la “verdad”, sino como una interacción entre sus participantes que nos permite acceder a sus sentidos en torno al objeto de estudio (Kaufmann, 2021). Desde esta premisa, durante el análisis hemos identificado en los sentidos en torno al alumnado de 12-14 años y a la gramática escolar las claves que organizan la trama discursiva. Ante ello, el procedimiento que hemos seguido ha sido el de analizar las posiciones discursivas (Barbata-Viñas, 2021; Conde, 2009) que afloran en las entrevistas en torno a ambos temas. A diferencia de los análisis de contenido que persiguen cuantificar lo más representativo, las aproximaciones discursivas persiguen analizar los textos a la luz de su contexto de manera artesanal, como una ida y vuelta desde los textos hacia la teoría en un análisis de signo circular y que siempre es provisional. Así, el análisis de las posiciones discursivas afirma el carácter colectivo, que no individual, de tales posiciones, en conexión con las posiciones también colectivas que ocupan en el contexto (posición social dentro de la estructura social, roles, identidades o prácticas sociales que desarrollan). El análisis de posiciones discursivas desgrana la relación dialéctica entre texto y contexto a través de la observación de su expresividad en los usos lingüísticos.

En atención a esta relación dialéctica entre texto y contexto, nuestro análisis considera dos dimensiones contextuales (que se suman a la situación de entrevista): (1) el contexto inmediato generado por esta medida y que activa estas posiciones discursivas y (2) un contexto de larga duración marcado por la indefinición de las enseñanzas medias. Deliberadamente hemos omitido un tercer aspecto contextual, a pesar de que las entrevistas lo revelan como clave: el escenario de competencia entre centros educativos, definitorio de la región madrileña (Prieto Egido, 2022). Aunque sí refieren este contexto de competencia para explicar sus motivaciones, en este artículo nos centramos exclusivamente en el argumentario de carácter pedagógico que despliegan en torno a esta medida.

Resultados: El debate tras los dos primeros cursos de la ESO

La propuesta que estamos analizando implantada en la Comunidad de Madrid constituye una medida de carácter híbrido: los dos cursos de la educación secundaria se impartirían por profesorado de educación secundaria en centros de educación infantil y primaria. Las entrevistas revelan que este carácter híbrido, sin embargo, no atiende a una justificación precisa, reflejándose en sus posiciones la indefinición de la necesidad o problemática pedagógica a la que trata de dar respuesta.

El cuestionamiento de la medida plantea dos preguntas esenciales aún no resueltas que, como se presenta en las páginas que siguen, se vislumbran en los discursos de las direcciones entrevistadas: quién debe atender al alumnado de 12-14 años y con qué finalidad, y qué gramática escolar responde mejor a sus necesidades. En los discursos de las direcciones de CEIP e IES identificamos dos modelos diferentes de consideración de la infancia. Mientras que en los CEIP persiguen retener y alargar la infancia el mayor tiempo posible, en los IES se pretende una superación de este periodo vital, unas veces con más acompañamiento que otras. Estas concepciones sugieren a su vez dos modelos de atención a este alumnado, de control y de autonomía que, como veremos, encuentran acomodo bajo dos gramáticas escolares distintas y coherentes con cada modelo.

¿Para quién la ESO? Infancia versus adolescencia

Ninguna dirección de CEIP ni de IES entrevistada refiere dificultades concretas que experimenta el alumnado, ya sea en la transición al instituto o durante los primeros cursos en él, ni los efectos negativos que ese paso genera (Calvo y Manteca, 2016). Frente a las motivaciones concretas para la implantación de CEIP+1y2 aducidas por el gobierno regional (prevención de las adicciones o las bandas juveniles, reducción del abandono temprano y el fracaso escolar y conciliación familiar), una idea mucho menos definida recorre el discurso de las direcciones de los CEIP: “son muy pequeños para ir al instituto”. Sin embargo, tan unánime como esta idea es la indefinición de

por qué son pequeños.

En esta falta de madurez a los 12 años, que acusan las direcciones de CEIP y en la que también coinciden las direcciones de los IES, confluyen diversas observaciones. Tras la formulación “son muy pequeños” las direcciones de CEIP exponen temores como el acceso a contenido cultural no diseñado para la infancia y que perciben amenazante o la presión de las nuevas responsabilidades en el tránsito a secundaria. Aunque conceden que no hay homogeneidad en el grado de madurez (“*algunos son pequeños*”, “*algunos se adaptan bien*”), ello no impugna la idea general de que son pequeños para pasar al instituto. Sus argumentos vistos en conjunto reproducen la imagen de infancia fabricada en los últimos dos siglos, como un sujeto cuyos espacios naturales son la familia y la escuela y cuya actividad principal es el juego, y que se mantiene separado del mundo adulto y sus tareas, responsabilidades y consumo cultural (Carli, 1999). Ya sea porque se les percibe incapaces todavía (inmaduros) o porque es un riesgo que quieran crecer demasiado pronto, entienden que la frontera se ha de reafirmar. Esta idea de frontera refleja bien las percepciones ambivalentes en esta transición que la dibujan como un “ritual de paso” (Ávila Francés et al., 2024).

Esta representación de infancia se aproxima a una exaltación mediante expresiones que ponen en valor la protección (“*mis niños*”, “*los pollitos cuidaditos*”, “*como la gallinita que acoge a los alumnos*”, “*estar más vigilados*”), o referencias nostálgicas al juego que lamentan que deban abandonar al pasar al instituto. Los discursos de las direcciones de CEIP reflejan una idea del alumnado de 12-14 años *infantilizada* (Alcubierre Moya, 2016) en cuya concepción prima la necesidad de protección y que atribuye a los centros la función prioritaria de su vigilancia. En coherencia con esta percepción, identifican el menor tamaño de los colegios como una característica idónea para brindar un entorno “familiar”: frente a ese espacio grande y poblado de estudiantes de mayor edad que representan los institutos, los CEIP, afirman sus direcciones, son percibidos por las familias como un espacio recogido y de protección, a veces incluso de vigilancia o control, donde permitir que la infancia dure más tiempo, lo que puede comprobarse en los siguientes testimonios de direcciones de centros de primaria:

[Las familias] tienen la tranquilidad de que siguen en el cole los

pollitos ciudaditos, tienen comedor, están más vigilados, no se juntan con gente más mayor, al final van a seguir siendo ellos los mayores del cole. (CEIP Las Semillas)

Nosotros ahora mismo escolarizamos en sexto de primaria 50 con nombres y apellidos, es verdad que allí estamos hablando de que tenemos en un instituto, [...] incluso que tienen 200 línea 6, eso es muy difícil. Al final hasta cuando les quieras conocer es complicado. [...] siguen siendo mis niños desde cuando entran en 3 años. (CEIP Las Flores)

No es lo mismo decir que se quede en el comedor que sé que va a comer y que tiene alguien que le vigile, que no mi hijo que se va a la cafetería y que a saber lo que come y lo que no come. (CEIP Las Hierbas)

En contraste, las direcciones de IES califican estos temores como una actitud de sobreprotección irracional e infundada, destacando el trabajo que se desarrolla desde los centros de secundaria para acoger al alumnado, acompañarles y hacer que el paso al instituto sea amable. Desde su visión, el alumnado tiene un mandato de “adaptación” al instituto, dejando entrever la necesidad de desarrollar la autonomía de los estudiantes; se alejan así del modelo de vigilancia recurrente de los CEIP, pero sin dejar de reconocer la necesidad de acompañamiento que requieren tanto el paso al instituto como el alumnado de esas edades:

¿Cuándo se implantó la LOGSE? En el 92 creo, si no me falla la memoria. Y ha habido desde entonces muchas promociones, 20, 25, 30 promociones de este sistema educativo. Y nadie está traumatizado porque haya llegado a su casa y haya tenido que calentarse el plato en el microondas. Entonces es lícito que los padres tengan ese temor porque todos los padres queremos proteger a nuestros hijos y demás. Pero también es cierto que te adaptas y las cosas salen bien y salen adelante. Ningún niño se ha quedado sin comer. (IES Ramas)

Los centros ya no son como eran antes y ha cambiado mucho. A los niños de primero de la ESO se les acompaña. Hay en todos los centros planes de convivencia que se establecen sobre cómo

acompañarles durante los primeros días, alumnos ayudantes, mediadores. (ADIMAD)

Relacionadas con esta autonomía, aparecen otras preocupaciones en la transición hacia la etapa de secundaria, como ir solos a casa o tener móviles, que no son elementos de los propios centros escolares, sino familiares. Y es que el apoyo y la visión del alumno/a en la familia se modifica con la llegada al instituto; este cambio se vive como un ritual de paso hacia ciertas libertades:

En las familias se hacen muchos cambios de cómo tú ayudas a tu hijo o cómo tú tratas a tu hijo cuando se cambia al instituto, no cuando cambia determinada edad. O sea, no van tanto con la edad, sino con el cambio de instituto. Se les dan muchísimas libertades cuando vienen al instituto. Y son muy pequeños para esas libertades [...] a tu hijo con 12 años no lo puedes tener con libertad absoluta con el móvil, pero como ya va al instituto, pues libertad absoluta. A tu hijo con 12 años no puedes no mirarle los cuadernos nunca jamás en la vida, pero como ya va al instituto. (IES Tallo)

En coherencia con la representación infantil del alumnado que expresan las direcciones de CEIP, aparece cierto temor al contacto con estudiantes mayores en los IES, en muchos casos presentado como un temor de las familias del que se hacen cargo. En contraste, las direcciones de los IES responden a esta idea señalando que los conflictos no aparecen por contacto con alumnado de más edad (no hay conflictos internivel), sino entre alumnado del mismo curso y que, además, es justamente el alumnado de 1º y 2º de ESO el que suele protagonizar más conflictos (Calmaestra et al., 2016). Esa infancia inocente que los centros de infantil y primaria asumen, se rompe en la entrada al instituto, pero según las direcciones de los IES no es por ese cambio de escenario, sino por el propio momento evolutivo, asociando la conflictividad a la edad.

Los problemas los tenemos entre el de primero A y el de primero B porque se comportan como se comportan y eso lo vamos a tener aquí en el colegio o en segundo de la ESO o en tercero de la ESO. No tenemos esos problemas ni de bandas, ni de peleas, ni de que

los mayores influyen en los pequeños, los mayores tratan de huir de los pequeños para que les dejen tranquilos. (IES Rosedal)

Las entrevistas muestran que los equipos docentes de primaria confían en que conocer a todo el alumnado y a las familias y mantenerlos en el mismo espacio a pesar del cambio de etapa prevendrá problemas diferentes o de mayor envergadura de los que tienen en estos momentos. Sin embargo, no parece que el mero hecho de tener a estudiantes de estas edades en otros lugares vaya a evitar problemas de convivencia que se presentan en todos los institutos, y lo cierto es, como indica la representante de ADIMAD, que no conocen cómo serán esos mismos/as alumnos/as con uno y dos años más ni han podido prepararse para trabajar con problemas diferentes a los que hasta ahora han tenido en su centro.

No me preocupa nada los problemas de convivencia viendo los sextos que tengo ahora. (CEIP Los Montes)

No nos ha llegado este problema significativamente [conflictos de convivencia en 1º y 2º de ESO]. Al final creo que habrá problemas de convivencia, pero es verdad que ellos se conocen entre ellos y se conocen de muchos años, y ya hay roces entre quinto y sexto por ver quién tiene el balón el día que toca fútbol por ver quién coge la pista, [...] creo que eso también ha generado entre ellos cierto vínculo y cierto respeto y sí que espero que esta sea una de las ventajas de esta modalidad. (CEIP Los Jardines)

¿Para qué la ESO? Globalización versus especialización

Mientras en las entrevistas las direcciones de IES aluden a los riesgos de romper la etapa de ESO con esta medida —con argumentos que también han tenido eco en la opinión pública—, para las direcciones de CEIP no se trata de una división de la etapa, sino solo del espacio, porque el profesorado de secundaria garantizará la continuidad. Así, los discursos de las direcciones reflejan una pugna en las *gramáticas escolares* (Elías, 2015; Viñao, 2002) de los centros de primaria y de secundaria:

Aquí no hay primaria, secundaría... no, aquí somos un colegio, un

CEIPSO, y aquí funcionamos todos, secundaria, primaria y el que venga, como está funcionando hasta ahora, aquí no va a cambiar nada, y si cambia cierro el chiringo. No entiendo que vayamos por separado, vamos a ser cuatro grupos más, son nuestros niños ¿eh? Estos llevan nueve años aquí. (CEIP Los Montes)

[...] esto no es primero y segundo de la ESO, sino séptimo y octavo; y ... y lo que creemos que es mejor para los chavales, pues así gestionaremos. Los proyectos del centro se mantienen en el centro independientemente de la edad del alumnado. Y el profesorado se tiene que acoplar a los proyectos del centro. (CEIP Los Bosques)

La alusión al “proyecto de centro” que reiteradamente aparece en el discurso de las direcciones de CEIP captura bien el espíritu de una gramática escolar de carácter global e integrador que es correlato a su vez de una identidad docente también globalizadora (a excepción de las especialidades) (Bolívar et. al, 2005). Es justamente este rasgo globalizador el que permite tomar como unidad básica organizativa al equipo docente (RD 82/1996, art. 38). Por el contrario, el foco discursivo de las direcciones de los IES se centra en la estructura especializada de la etapa, aspecto que refleja una gramática escolar cuya unidad organizativa son los departamentos didácticos y, en consecuencia, toma a las materias como unidad curricular (RD 83/1996, art. 40). Los siguientes extractos representan ambas formas de razonamiento:

Lo que se imparte en primaria y lo que se imparte en secundaria es diferente, la forma de impartirlo en primaria y la forma de impartirlo en secundaria es diferente. En primaria se atiende más a estructuras más globales y en secundaria son materias. ¿Cómo puede un profesor de, pongamos, biología, impartir de verdad una cierta calidad si da biología, física, matemáticas y tecnología? Desde mi punto de vista es imposible. Pues eso es lo que está ocurriendo. La calidad educativa se resiente muchísimo. (IES Tallo) Siempre tenemos la incertidumbre, sobre todo en primaria, donde hay mayor cantidad de vocación por esta profesión, nos preocupa que se hagan bien las cosas, que se trate bien al alumno, que se cuide, claro, y que haya calidad educativa [...] Por ejemplo, den-

tro de nuestra organización estamos planteando que si la persona que dé francés, si es que sale francés como optativa obligatoria a ofertar, pues si esta persona tiene a bien, por nuestra parte estaría bien que diera también lengua, de esta manera la tenemos más tiempo [...] Cuanto más tiempo esté la persona aquí, más involucrada estará en los proyectos. (CEIP Los Bosques)

Si bien la LOMLOE establece la posibilidad de integrar las materias de la ESO en ámbitos (artículo 24), lo que podría modificar las gramáticas escolares de los institutos hacia una concepción globalizada y acorde con las gramáticas de los colegios, se trata nuevamente de un cambio curricular que, para que tuviese impacto en las gramáticas escolares y en las identidades del profesorado, sería necesario que se siguiese de un cambio organizativo. Esta falta de cambio en la organización de los institutos ha sido precisamente uno de los déficits que se han señalado a la LOGSE en lo que respecta a la ESO, que supuso un cambio curricular pero no organizativo (Bolívar 2010). Esta doble aproximación a la etapa de la ESO, desde la visión globalizada de la gramática escolar de los centros de primaria y desde la especializada de los institutos puede ser el reflejo de la permanencia o el resurgir del debate en torno al carácter híbrido de la ESO, básico y especializado al mismo tiempo (Viñao, 2004), debate que rodeó también al último ciclo de la EGB (Viñao, 1992) a la que ahora parece recurrirse con añoranza como respuesta.

Sin embargo, el debate acerca de las enseñanzas medias no se produce en el vacío, sino dentro de una estructura que se ha mantenido durante 30 años y que justamente viene a *estructurar* también el modo de razonar de las direcciones de los IES, quienes defienden una visión de conjunto de la etapa a la luz del trabajo que efectivamente desarrollan como colectivo y que se preocupan por destacar (“*nosotros le damos mucha importancia*”, “*somos muy exigentes*”, “*gran trabajo*”, “*esfuerzo por*”, “*llevamos años trabajando*”). Desde esta posición, la continuidad en el mismo centro es la condición de posibilidad para el éxito de la etapa, especialmente a partir del tercer curso, que es donde se abren definitivamente las opciones de especialización (optatividad, programas de diversificación curricular⁵, ciclos formativos de

⁵ Programa que permite modificar el currículo desde el 3º curso de la ESO para que los objetivos y competencias de la etapa se alcancen mediante la organización de las asignaturas en ámbitos de conocimiento y una metodología específica.

grado básico⁶). Solo la continuidad en el mismo centro garantiza la unidad de criterio educativo (“*homogeneizador*”) y diagnóstico que atribuyen a esos dos primeros cursos:

Cuando a ti te llegan en primero de la ESO, hay que hacer un gran trabajo porque tú tienes que hacer un trabajo de sentar unas bases para que podamos avanzar todos a la vez [...] Tercero de la ESO es un curso radicalmente distinto, es un curso en el que los currículos ya están apretados, son cosas de un nivel de dificultad mucho más elevado. Ese esfuerzo de uniformizar lo que se ha dado en cada sitio y esa planificación para que en la etapa puedas cubrir todo de una forma equilibrada y progresiva, no puedes hacerlo si entran en tercero de la ESO. (IES Tallo)

Nosotros le damos mucha importancia al perfil de diversificación, somos muy exigentes a la hora de definir al alumno para ese programa, y así tenemos unos grupos de diversificación que realmente funcionan y que permiten después engancharse a bachillerato a muchos de ellos. No sabemos qué perfil nos van a orientar desde 2º de la ESO de un CEIPSO. (IES Rosedal)

Estos fragmentos reflejan la importancia que las direcciones de los IES atribuyen a su propio trabajo, en este caso, en la labor de orientación en los primeros cursos de la ESO. Esta defensa concreta de su labor de orientación es una muestra de su defensa más general de su especialización disciplinar, a través de la cual exhiben su conocimiento de la etapa, del alumnado y, por lo tanto, exhiben su idoneidad para atenderles. Así, a lo largo de las entrevistas manifiestan una serie de preocupaciones ante los efectos de desvirtuación de la etapa: merma de la calidad si la incorporación de 1º y 2º en CEIP se desarrolla a costa de la especialización del profesorado; incorporación en tercero de alumnado muy dispar al perder el efecto homogeneizador de cursar los dos primeros cursos en el instituto; riesgo de mayor abandono escolar al retrasar a una edad más crítica el paso al instituto —14 años que pueden llegar a los 16 en casos de alumnado repetidor—.

Un aspecto central para el desarrollo de la etapa es para las direcciones

6 Estudios de Formación Profesional, parte de la educación básica obligatoria que tienen como objetivo preparar al alumnado para el mundo laboral o para continuar con estudios de formación profesional.

de los IES el profesorado especializado, cuestión organizativa especialmente clave para los centros de secundaria (Red por el Diálogo Educativo, 2020). Así, las direcciones de IES destacan la importancia de tener plantillas estables para garantizar el desarrollo de la etapa. La organización de los primeros cursos de secundaria en los CEIP y la limitación de horas a impartir de cada especialidad hará que no se creen vacantes y por lo tanto la impartición de esos cursos correrá a cargo de profesorado interino. Mientras las direcciones de los CEIP no conceden importancia a este hecho, situando la garantía de continuidad en el proyecto del centro, para las direcciones de IES la continuidad del profesorado es una cuestión clave para garantizar la continuidad de la etapa:

Si aumentamos la plantilla docente definitiva que comparta esa forma de trabajo que tenemos el equipo, vamos a ir sentando unas bases y una forma de trabajar. (IES Ramas)

¿Cómo puede un profesor arraigarse al proyecto educativo de un centro, o la forma de trabajar de ese centro, si a lo mejor está sólo cuatro horas semanales en ese centro porque tiene que compartir jornada con otros centros? ¿Qué arraigo puede tener un profesor en un centro? ¿Cómo puede de verdad implicarse? (IES Tallo)

La temporalidad, interinidad y parcialidad que pronostican para las plazas que se dotarán en los CEIP+1y2 ocupa un lugar central entre las preocupaciones de las direcciones de IES. Entienden que la dedicación parcial, en centros además con distintas gramáticas escolares, construye condiciones materiales que dificultan el compromiso docente con la formación del alumnado.

Conclusiones: ¿Hacia una “primarización” de la ESO?

Uno de los principales cuestionamientos de este trabajo ha sido comprender el porqué de esta medida, especialmente tras constatar que los motivos del ejecutivo madrileño no se corresponden con las motivaciones de los CEIP —expresadas por sus direcciones— para llevarla a cabo. El discurso entre las direcciones entrevistadas no revela una demanda concreta previa de incorporar

los primeros cursos de la ESO en los colegios. Tampoco hemos identificado en la literatura académica ni en la literatura gris reciente ningún debate que reclame esta medida. Esta falta de debate previo nos conduce a identificar un debate manufacturado que se activa con el anuncio de la Presidencia de la Comunidad de Madrid de la extensión del modelo CEIP+1y2, y que se extiende en un contexto de competencia entre los centros educativos. Conscientes sin embargo de ello, en este estudio hemos recuperado los sentidos pedagógicos que las direcciones atribuyen a esta medida.

Hemos identificado una trama discursiva que pivota en torno a dos percepciones del alumnado de los dos primeros cursos de ESO distintas, que son a su vez coherentes con las dos gramáticas escolares diferenciadas de ambos tipos de centros. En atención a ello, y replicando la idea de “egebeización” de Viñao, planteamos que esta medida avanza una “primarización” de estos dos cursos de ESO. Entendemos por “primarización” la subsunción de los dos primeros cursos de ESO bajo la gramática escolar de los centros de primaria que pasan a acogerla, y su consecuente subordinación al modelo educativo globalizador propio de la primaria, en detrimento de las enseñanzas especializadas propias de la secundaria. Así, las direcciones de IES exhiben una preocupación por la ruptura de la ESO que conlleva esta medida que conecta con un debate histórico en torno al principio de comprensividad y sobre el que, al menos discursivamente, se ha construido su carácter obligatorio y globalizador. Este principio quedaría suspendido al separar la ESO en dos tipos de centros con un marcado carácter diferenciado (Marchesi, 1995) y que se asientan en percepciones diferentes sobre el alumnado (infancia versus sujetos maduros o en maduración), el modo de relación con él (control/protección versus autonomía) y con distintas gramáticas escolares (globalizadora versus especialización). Así, un segundo efecto de esta “primarización” es que, ante las dos percepciones sobre el alumnado, se privilegia el modelo de control/protección frente al de acompañamiento, desde un discurso que exalta la infancia y, en consecuencia, se esfuerza por retenerla, provocando su infantilización. Finalmente, este trabajo contribuye a pensar los efectos de esta medida a la luz de los mimbres sistémicos sobre los que se asienta. Así, observamos que la distancia entre las representaciones sobre el alumnado y entre las gramáticas escolares dan cuenta de continuidades discursivas de larga

duración y que esta medida, lejos de resolver, ha permitido aflorar. Ante ello, entendemos que la medida de los CEIP+1y2 por sí sola no resuelve ni alivia el choque entre ambas gramáticas escolares —problema clave señalado por la literatura sobre transiciones de primaria a secundaria (Gimeno, 1997)—, sino que lo pospone dos años.

Esta trama discursiva refleja las tensiones que han marcado el devenir de la secundaria inferior dentro de la larga trama histórica del siglo XX, en la que se inserta como etapa obligatoria y parte de la educación básica. Este discurso emerge ahora como un debate aún incipiente por el estado aún embrionario en el que se encuentra la medida, que ha iniciado su implantación en septiembre de 2025. Sin embargo, sostenemos, incluso en este estadio incipiente, que esta propuesta altera la estructura de la ESO y en cierto sentido podría fracturarla. A la luz de esta idea, subrayamos la importancia no sólo de que las reformas educativas se produzcan a través de procesos regulatorios que den cabida a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, sino también que se deriven de procesos de diagnóstico, análisis y discusión para identificar con claridad las necesidades y las medidas más acertadas para atenderlas y sus implicaciones. El presente estudio está condicionado por este carácter incipiente de la medida y se limita a recoger las voces de las direcciones por ser las responsables de solicitar y, en su caso, implantar la medida en los centros educativos, pero sus testimonios constituyen sólo un primer boceto de un dibujo que debe perfilarse con las voces del resto de miembros de la comunidad educativa implicados.

Referencias bibliográficas

- Alcubierre Moya, B. (2016). La infantilización del niño. En A. Villegas, N. Talavera, y R. Monroy (Coords.), *Figuras del discurso: exclusión, filosofía y política* (321-343). Bonilla Artigas Editores.
- Ávila Francés, M.; López Fernández, S.; Sánchez Pérez, M.C. y Paños Martínez, L. (2024). Transición de Primaria a Secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 17(1), 73-90. <http://dx.doi.org/10.7203>

RASE.17.1.27864.

- Barbata-Viñas, M. (2021). Las posiciones discursivas en el análisis sociológico del discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 79(3) e189. <https://doi.org/10.3989/ris.2021.79.3.20.169>
- Bolívar, A. (2010). Contexto de la educación secundaria: estructura y organización. En F. Imbernón (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (35-60). Graó.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45). Retrieved [25-6-205] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y ciberbullying en la infancia. Save the children.*
- Calvo, A., y Manteca, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(1). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.
- Comunidad de Madrid. (12 septiembre de 2024). *Díaz Ayuso anuncia que los nuevos colegios públicos también impartirán 1º y 2º de ESO y tendrán jornada partida.* <https://www.comunidad.madrid/noticias/2024/09/12/diaz-ayuso-anuncia-nuevos-colegios-publicos-tambien-impartiran-1o-2o-eso-tendran-jornada-partida>
- Comunidad de Madrid. (15 octubre de 2024). *La Comunidad de Madrid incorporará desde el próximo año los cursos de 1º y 2º de Secundaria a colegios públicos de Infantil y Primaria.* <https://www.comunidad.madrid/noticias/2024/10/15/comunidad-madrid-incorporara-proximo-ano-cursos-1o-2o-secundaria-colegios-publicos-infantil-primaria>
- Comunidad de Madrid. (26 diciembre de 2024). *La Comunidad de Madrid abrirá en 2025 los nuevos colegios públicos con 1º y 2º de la ESO.* <https://www.comunidad.madrid/noticias/2024/12/26/comunidad-madrid-abrira-2025-nuevos-colegios-publicos-1o-2o-eso>
- Comunidad de Madrid. (3 febrero de 2015). *Díaz Ayuso anuncia que el próxi-*

- mo curso más de medio centenar de colegios públicos comenzarán a impartir Educación Secundaria. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2025/02/03/diaz-ayuso-anuncia-proximo-curso-medio-centenario-colegios-publicos-comenzaran-impartir-educacion-secundaria>
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico de sistema de discursos*. CIS.
- Delibes, A. (2006). *La gran estafa. El secuestro del sentido común en educación*. Grupo Unisón.
- Elías, E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Flick, U. (2021). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García Garrido, J. L. (2002). La nueva Ley de Calidad: Reflexiones en la perspectiva internacional. *Revista de Educación*, 329, 23-38.
- Gimeno Sacristán, José (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Morata
- Gutiérrez, L. (2024, 15 de octubre). Madrid rescata el modelo de EGB para que los alumnos sigan en su colegio en 1º y 2º de ESO. *20 minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/5644076/0/madrid-rescata-el-modelo-de-egb-para-que-los-alumnos-sigan-en-su-colegio-en-1-y-2-de-eso/>
- Gimeno Sacristán, José (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Morata
- Kaufmann, J-C. (2021). *La entrevista comprensiva*. Dado Ediciones.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMCE). (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Marchesi, Á. (1995). La reforma de la educación secundaria: la experiencia de España. *Revista iberoamericana de Educación*, 9, 77-90.

- Marchesi, A. (2020). La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico. *Avances en Supervisión Educativa*, 33. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.681>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para el debate*. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1998). *Papeles para el debate. 5 volúmenes*. MEC.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Nasarre, E. (2000). Finalidades y exigencias de la Educación Secundaria obligatoria, en Ministerio de Educación y Cultura, *La educación secundaria a debate. Situación actual y perspectivas* (13-26). Centro de publicaciones
- Puelles, M. D. (2011). La educación secundaria en la España democrática: antecedentes, problemas y perspectivas. *Cuadernos de pesquisa*, 41(144), 710-731.
- Prieto Egido, M. (2022). El gobierno de las palabras. Sobre el derecho a la educación en la Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 152-171.
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. (BOE núm. 44, de 20 de febrero de 1996).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (BOE núm. 45, de 21 de febrero de 1996).
- Red por el Diálogo Educativo (2020). Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado. En M. Fernández-Enguita (Coord.), *La organización escolar: Repensando la caja negra para poder salir de ella*, 17-33. REDE y ANELE.
- Soler, J. (2024, 30 de octubre). Los 25 colegios que se suman a la ‘EGB’ de Ayuso: Madrid adaptará sus instalaciones para acoger 1º y 2º de la ESO. El Español. <https://www.elespanol.com/madrid/comunidad/20241030/colegios-suman-egb-ayuso-madrid-adaptara-instala->

[ciones-acoger/897160717_0.html](#)

- Tiana, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Wolters Kluwer.
- Viñao, A. (1992). La Educación General Básica: entre la realidad y el mito. *Revista de Educación*, 4, 47-71.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata
- Viñao, A. (2003). La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En L. Alanís Falantes (Coord.), *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa*, 35-66. Akal.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons Historia.
- Viñao A. (2011). Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX). *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, 449-472.
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14811>

Financiación

Este artículo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación “El imperativo de la innovación educativa: análisis de su recepción y articulación en el sistema educativo español” (IMPNOVA) (Ref: PID2022-138878NA-I00), financiado por la convocatoria Proyectos de Generación de Conocimiento 2022 de la Agencia Estatal de Investigación.

