



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

“Desde la escuela comprensiva hasta la LOMCE”

“From comprehensive school to LOMCE”

Alumno/a: Claudia Pérez González

**Especialidad: Geografía e Historia y
Filosofía**

Director/a: José Manuel Osoro Sierra

Curso académico: 2013-2014

Fecha: Santander, a 16 de junio de 2014

Índice

- Introducción: El sentido de conocer la Historia.....Pág. 3
- Marco legislativo.....Pág.5
- Ley Villar Palasí o Ley general de educación (1970). Segunda ley general de educación.....Pág.6
- La transición y la educación en la Constitución de 1978.....Pág.13
- Las leyes del gobierno socialista. Los socialistas en el poder (1982-1996)...Pág.18
- El acceso al gobierno del Partido Popular: La LOCE.....Pág.26
- LOGSE+LOCE = LOE.....Pág.30
- La LOMCE.....Pág.31
- Reflexiones finales.....Pág.33
- Bibliografía.....Pág.38

Introducción: *El sentido de conocer la Historia*

La Historia est testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis. (Cicerón, *De Oratore*, L.II, cap. 9, 36)

“La Historia es ciertamente el testigo de las épocas, la luz de la verdad, la biografía de la memoria, la maestra de la vida, la que da a conocer la Antigüedad”.

Estas palabras de Cicerón nos enseñan que la Historia es la maestra de la vida y su importancia para la Humanidad. Pero la Historia es también particularmente importante para cualquier estudio educativo. El pasado es inamovible, fijo y, por tanto, tiene la posibilidad de ser conocido. Así el pasado se convierte en la mejor vía para llegar al presente.

René Hubert, filósofo y pedagogo francés, en su tratado de pedagogía general afirma que: *“no hay doctrina pedagógica concebible, no hay gran reforma viable sin un conocimiento general de los hechos y de las teorías del pasado”* (HUBERT, R.1977:18). Por ello, antes de proponer cualquier política educativa, o reforma, conviene repasar la Historia de la educación (PORTAVELLA I CREMADES, R. 1990: 15).

Este trabajo se plantea desde ese enfoque, desde la Historia, abordando las distintas reformas o leyes que se han ido sucediendo desde los años setenta del pasado siglo hasta la actualidad: *“de la escuela comprensiva hasta la LOMCE”*, desde una perspectiva socio-histórica, estudiando los distintos mecanismos presentes en la sociedad que llevan a la reforma y con el consecuente trasfondo ideológico que comporta la educación. En este sentido, autores como Puelles (2004:321), defienden la necesidad de un consenso en las políticas de reforma frente a la actual y constante alternancia de unos equipos de gobierno que representan a distintas opciones ideológicas.

Como reflexión es importante aprender mediante ensayo-error. Autores como Viñao (2002:73) insisten en la importancia de la llamada cultura escolar que es la historia, la trayectoria que ha seguido el sistema educativo y que se materializa en forma de teorías e ideas sedimentadas a lo largo del tiempo.

Cuando se elaboran las reformas se prescinde de esta práctica, de esta experiencia que es la cultura escolar, lo que explica a su vez, que estas no penetren en la escuela, en el aula donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje y donde está la clave de la práctica escolar. Pese a que en la teoría los reformadores hablen del papel crucial del profesorado, a la hora de la práctica terminan elaborando un discurso que ignora el contenido propio de la cultura escolar y de las tradiciones internas de la escuela.

En los últimos años estas reformas se han planteado desde arriba al compás del acelerado cambio histórico y como veremos a la hora de realizar esta mirada por el sistema educativo, aunque la palabra reforma tenga un sentido positivo de innovación y de cambio, no siempre es así, pues una visión sesgada o errónea por parte de los políticos que las promueven puede llevarlas también al fracaso.

Este trabajo ha supuesto para mí la oportunidad de conjugar la historia y la pedagogía y caminar hacia la historia de la educación. Un camino complejo, interesante y que en un caso como el español presenta unas características especiales.

Marco legislativo

L.G.E. -(1970) (Villar Palasi)

Constitución de 1978

L.O.D.E.-1985 (Ley
Orgánica Derecho a
la Educación)

L.O.G.S.E.-1990 (Ley Orgánica
de Ordenación General del
Sistema Educativo)

L.O.P.E.G.C.E. -1995 (Ley
de Participación, Evaluación
y Gobierno de los Centros
Escolares)

Ley orgánica de la calidad de
la educación (LOCE 2002)

L.O.E. -2006 (Ley Orgánica de Educación)

Ley Orgánica para la Mejora
de la Calidad Educativa
(LOMCE)-2014

(Anteproyecto)

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970)

El Seat 600, que tras muchos meses de espera finalmente había sido adjudicado, la compra de la primera lavadora semiautomática y luego ya automática, la fregona, que dejó de lado la vieja costumbre de fregar “de rodillas” o el aparato de televisión coronado muchas veces por una muñeca flamenca en vistoso traje de faralaes sobre el tapete de ganchillo, son los principales símbolos de cambio social de una España, la del tardofranquismo, imbuida en un claro proceso de apertura económica. La vuelta a las dos Españas de Unamuno; la España oficial, y la tímida España desarrollista de nueva sociedad y viejo régimen que se esforzaba por ir rompiendo los moldes de la España de la dictadura (ABELLÁN, J.L. 2011:9). Una década, la de los años sesenta, de intensos cambios económicos, sociales y culturales.

Como consecuencia de todo ello, el sistema educativo no resultó suficiente para atender y satisfacer las necesidades de una sociedad como la española, sometida a este profundo proceso de transformación y, sin embargo, sujeta a las viejas leyes del primer franquismo que apenas habían sufrido modificaciones sustanciales (PUELLES, M. 2004: 111).

Hasta ese año (1970) en que se produce la Ley Villar Palasí, el marco legal que regía el sistema educativo español, en su conjunto, respondía a un esquema de más de cien años, el de la llamada *Ley Moyano* de 1857, que fue la primera *Ley General de Educación* que favoreció una buena ordenación administrativa de la enseñanza, entre otras razones porque fue capaz de aclarar todo el enredo legislativo escolar que se había ido produciendo en el medio siglo anterior, de forma desordenada e incluso contradictoria (<http://alsirieducacionfisica.files.wordpress.com/2010/11/historia-educacion-espana.pdf> consultado el: 20/05/14). Claudio Moyano, treinta años después de aprobada esta ley que se conoce con su nombre, justifica la duración de la misma por ser una “*ley nacional, no de partido*” (RUEDA, G. 1999:27).

Si partimos de la conocida sentencia atribuida a Unamuno “*la enseñanza en España se asemeja a una interminable tela de Penélope en la que se tejen y destejen sin cesar las más diversas reformas educativas*”, tenemos la impresión de que hemos vivido un exceso de reformas educativas. Gran parte

de la sociedad española así lo ha ido manifestando. En cambio, si seguimos el razonamiento de Puelles (2008: 7-8), verdaderas reformas educativas -que hayan afectado a la raíz profunda del sistema- ha habido sólo tres:

- La reforma del siglo XIX que transformó el aparato escolar del Antiguo Régimen, dando lugar al sistema educativo liberal.
- La reforma de 1970, que es la que nos compete en este caso, y que intentó modernizar la estructura del anterior sistema para adecuarlo a una sociedad en un gran proceso de cambio.
- La reforma de 1990 (LOGSE) analizada posteriormente.

Si nos situamos en el segundo de los puntos, que es el que obedece a la reforma de 1970, podemos decir que se trata de una ley que llega demasiado pronto a un país con unas estructuras educativas aún muy atrasadas, con un profesorado que en su mayor parte está hecho a imagen y semejanza del régimen y con una falta de sensibilidad cultural muy grande; de ahí que se perciba como una ley moderna en lenguaje y objetivos.

El régimen ha de variar su sistema educativo, centrado hasta ese momento, en conformar una mentalidad, en enseñar unas reglas de urbanidad, en imponer unos valores religiosos y políticos, los de los vencedores. Ahora era necesario formar, capacitar, educar en definitiva, también a las nuevas generaciones como consecuencia de los nuevos cambios económicos y la progresiva inclusión de España en un mundo complejo.

Una necesidad que va a ser asumida por el gabinete tecnócrata. Atrás había quedado la política de autarquía basada en el autoabastecimiento y rechazo a toda ayuda externa, Franco, enfrentado a la doble crisis de parálisis política y quiebra económica, de la que probablemente no comprendía toda su complejidad, cansado de tanta política, busca la paz de los técnicos y se ve obligado a abordar un profundo cambio ministerial que supondría el acceso de los tecnócratas, miembros del Opus Dei, con formación económica en el extranjero (LAVIANA, J.C. 2006:27). El gabinete tecnócrata impulsado por Carrero Blanco que tendrá como función principal dinamizar y agilizar la

economía, será el encargado de poner en práctica una serie de medidas estabilizadoras y liberalizadoras concretadas en el Plan de Estabilización y Liberalización aprobado el 21 de julio de 1959 (MORADIELLOS, E.2000: 135).

Su formación en el extranjero se verá proyectada en la elaboración de un modelo de enseñanza elaborado bajo el paraguas del conductismo; paradigma dentro de la filosofía que tuvo un gran desarrollo, extendiéndose por las distintas áreas europeas. A partir de este momento, hay una forma distinta de entender el estudio de la mente humana, el aprendizaje y una forma también distinta de organizar los contenidos que se proponen. Las teorías conductuales y sociocognitivas subrayan la importancia de estudiar las experiencias ambientales y el comportamiento observable. Los teóricos sociocognitivos insisten en la importancia de los factores personales/cognitivos sobre el desarrollo.

El conductismo hace hincapié en el estudio científico de las respuestas conductuales observables y sus determinantes observables. En el conductismo de B.F. Skinner, la mente, consciente o inconsciente, no es necesaria para explicar el comportamiento y el desarrollo. Para Skinner, el desarrollo es comportamiento. Puesto que los conductistas consideran que el desarrollo es aprendido y a menudo cambia en función de las experiencias ambientales, afirman que la reorganización de las experiencias puede modificar el desarrollo. Para un conductista, el comportamiento tímido se puede transformar en un comportamiento extrovertido, el comportamiento agresivo en comportamiento dócil y el comportamiento aburrido en entusiasta y motivado. Para los conductistas, la personalidad se aprende y está fuertemente influida por los factores ambientales. (SANTROCK, J.W. 2004: 35).

En consonancia, La LGE será propulsada por Villar Palasí, ministro del Opus Dei, organización a la que también pertenecía Víctor García Hoz, que asumió el papel pedagógico junto a María de los Ángeles Galino, religiosa teresiana, mientras que Ricardo Díaz Hochleitner aportaría un carácter más internacional al equipo. Hasta ese punto estuvo presente la representación de la Iglesia en la cúpula ministerial.

Sus métodos de trabajo también fueron una novedad. El equipo ministerial publicó un “libro blanco”, del cuál, dos terceras partes de este libro eran una crítica documentada y rigurosa de la situación educativa a la que se había llegado después de treinta años de franquismo. La tercera parte del Libro Blanco, una vez establecido el diagnóstico, proponía las soluciones. En realidad, la ley no fue más que el Libro Blanco articulado, aunque se introdujesen importantes modificaciones (PUELLES, M. 2004:112).

Conforme a lo establecido en este Libro Blanco y desde el punto de vista de los contenidos, se busca aplicar una metodología moderna y renovada, preocupada por el método, que ponga el acento en las capacidades y utilidades y no tanto en lo memorístico, y que se acerque a una evaluación continua del alumnado contemplando el proceso formativo como un todo. Ideas todas ellas que no eran nuevas ni originales, pero que en el contexto del régimen suponían una clara innovación y mejora del sistema educativo, aunque con estos moldes tecnocráticos.

Desde el punto de vista pedagógico, en el enfoque propuesto eran puntos importantes, entre otros, la apuesta por una educación personalizada y la formación integral del estudiante, con una cuidada orientación escolar y profesional, o la indicación de la necesidad de contar con un sistema eficaz de revisión y actualización de planes y programas, con estudios y experimentación psicopedagógica, con investigación activa en los propios centros docentes (MAYORDOMO, A. 1993: 69).

Lo verdaderamente importante de la LGE fueron sus aspectos positivos. A ella se debe la extensión de la enseñanza obligatoria y gratuita hasta los 14 años (la famosa EGB), como innovación y primer punto a destacar, ya que supuso la temprana aparición de la comprensividad, al escoger una enseñanza común para todos los niños españoles desde los seis hasta los catorce años de edad, terminando así con la discriminación secular que a los diez años separaba a la población infantil, por razones fundamentalmente sociales y económicas, en dos grupos escolares destinados casi fatalmente a dos tipos de enseñanza distintos y con distinto futuro.

En esta enseñanza común se va a insistir en su obligatoriedad y su gratuidad. Lo curioso es que la ley de 1970 incorporó la comprensividad antes que otros países europeos sin que en ningún momento se hiciese referencia expresa a esta nueva organización didáctica de la enseñanza obligatoria (PUELLES, M. 2004:114).

La ley de 1970 y la escuela comprensiva

<<[...] queremos que se abran las puertas de los centros de enseñanza de par en par, sin limitaciones ni discriminación alguna para ningún español, para que todos los españoles puedan acceder a esa educación esencial y mínima, a esa educación general básica que ha de ser la plataforma cultural de su vida y que debe crear cada centro, a modo de microsociedad, un auténtico clima de convivencia [...]. Educación general básica, sí, igual y gratuita para todos, para ricos y pobres, para los hijos de empresarios y obreros, como deber y derecho fundamental de los españoles a partir de ahora, si aprobáis el proyecto de ley. Y si la educación es un servicio público que comporta una carga pública, que los españoles contribuyan al sostenimiento de las cargas publicas según su capacidad económica, a través de los impuestos>>.

Discurso de Villar Palasí ante la Comisión de Educación y Ciencia de las Cortes, Boletín Oficial de las Cortes españolas, 1970, apéndice 19, sesión del día 1 de abril de 1970, p.8.

Otro punto importante que va a contemplar la ley es la mejora de la formación de los maestros; las Escuelas Normales se iban a convertir, a partir de este momento, en Escuelas de Magisterio integradas dentro del sistema universitario. El requisito para acceder a las mismas era idéntico que para las demás facultades, si bien no se le dio el carácter de licenciatura, cuestión que quedaría pendiente.

También fue importante en comparación con la situación precedente la nueva ordenación de la Formación Profesional, que vino a regularse en tres grados. La LGE reguló todo el sistema educativo, comprendiendo también los estudios universitarios. La llegada de Villar Palasí al ministerio coincide con una situación muy difícil con el régimen en relación a la Universidad, ya que ésta, como el mismo decía, “*estaba en llamas*”. A Villar Palasí hay que reconocerle su capacidad de análisis muy por encima de la media de los ministros y de los hombres del régimen. Captó enseguida que el problema de la universidad era político y por ello la solución era muy difícil, ya que el régimen nunca podría dar

cabida a las peticiones de los alumnos. Los sindicatos democráticos en las Universidades estaban en su apogeo, a la par que estallaba el mayo francés y el movimiento estudiantil se convertía en todo el mundo, a una orilla y otra del Atlántico, en el foco de crítica a una sociedad basada crecientemente en el bienestar material y en unos valores culturales y morales muy conservadores. Los enfrentamientos en los campus españoles entre estudiantes y policía, además de tensiones internas entre estudiantes y autoridades académicas, serán constantes, especialmente en Barcelona y Madrid, lo que llevó al cierre de varias universidades. Villar bien poco pudo hacer en este sentido, ya que el orden público no dependía de él y las soluciones puntuales que no iban a ningún lado (RUIZ CARNICER, M.A. 2001:330).

De ahí que decidiera él y su equipo abordar de forma global los problemas del sistema educativo, rehaciéndolo de tal forma que se garantizara inicialmente una formación básica de la población; luego un bachillerato que no fuera tan clasista e integrase a la totalidad de la población, dividido en las ramas clásicas de letras y ciencias de tres años de duración. Para el acceso a la Universidad se hizo preciso superar un Curso de Orientación Universitaria (COU) que culminaba en una prueba de acceso a la Universidad, la “selectividad.”

El papel de la LGE fue algo bastante innovador. Sin embargo, la falta de recursos suficientes hizo difícil una decidida implantación de estos principios. En cambio fue un hecho la expansión de la red de centros, el aumento de años de enseñanza gratuita y obligatoria, así como el incremento del número de alumnos de enseñanza secundaria, lo cual viene a coincidir con las nuevas exigencias económicas de cualificación del trabajo ante ese nuevo contexto económico que se estaba dando.

Y sobre todo, porque tuvo la bondad o la virtud de provocar un debate crítico entre los jóvenes profesores comprometidos tanto con la mejora de la enseñanza como con la resistencia a la dictadura, ansiosos de que restauración de las libertades significase un cambio radical en la escuela. Este debate llegó a plasmarse en varios documentos trascendentales, las famosas *Alternativas* (GÓMEZ LLORENTE, L. 2004: 20-21).

En estos años se toma conciencia de forma especial también de la emigración de muchos jóvenes profesores que siguen mirando al exterior y de los viejos maestros exiliados. La muerte de Ortega y Gasset en 1955, unida a la crisis universitaria en 1956 y la degradación de la imagen del régimen y la universidad van a constituir importantes elementos de ruptura. Todo esto acaba por alejar a la *intelligentzia* del régimen, si bien, seguía habiendo filosofía, pensamiento y crítica literaria de matriz católica. Esta rama filosófica se verá representada por el neopositivismo y funcionalismo, de parte de autores como Tierno Galván o López Aranguren, que serán los encargados de la traducción y conocimiento en España de autores extranjeros (es el caso de Tierno con Wittgenstein y la edición castellana de su Tractatus Lógico-Filosófico). (CARNICER, M.A. 2001:333).

En las reformas educativas las políticas de aplicación son tan importantes como su diseño teórico. En muchos aspectos, fracasó, como en la deficiente atención a la educación preescolar, que no llegó a cuajar; en un plan de bachillerato academicista y nada polivalente, en el fracaso de la formación profesional, pese a sus expectativas iniciales.

Sin embargo, podemos señalar que su implantación supuso la temprana aparición de la "comprensividad"-aunque no apareciese enunciada de forma explícita- en un país de aspecto semifeudal, por lo que supuso un soplo importante de aire fresco en pleno tardofranquismo. Logrando equiparar el sistema educativo español con otros sistemas europeos e impulsando la renovación pedagógica de la enseñanza. Y sobre todo, porque trazó el mapa y diseño el sistema escolar sobre el que han operado transformándolo las sucesivas reformas posteriores y cuyas líneas maestras quedaran incorporadas a la Constitución de 1978, quedando después plasmadas y más ampliamente desarrolladas en la reforma LODE-LOGSE de los años ochenta. Así fue trenzando los mimbres que conformaban la base de la cesta de la educación.

Lo más importante en la Constitución es que consiguió establecer un consenso de valores en un momento complejo y ante las más diversas posturas. De este consenso en adelante se pasaría al disenso. Lo que nos ayuda a entender, más si cabe, la importancia de este momento.

El consenso fue posible por la existencia de un profundo cambio en la sociedad española, producido a partir de los años setenta del pasado siglo a consecuencia de un intenso desarrollo económico por la rápida industrialización, la urbanización creciente y la fuerte secularización. De otro lado, se agruparon una serie de factores políticos como fue la actitud democrática del nuevo monarca así como la aparición de una nueva clase política; una derecha moderna y una izquierda moderada, la necesidad de hacer frente a los problemas legados por el franquismo y, por último, el deseo de la población de acceder pacíficamente a un cambio de régimen.

Pero también hubo otras causas que, por el contrario, tuvieron un efecto negativo; el contexto de fuerte crisis económica que afectó especialmente a España, el problema de los nacionalismos periféricos añadido al problema del terrorismo en el País Vasco, los conflictos sociales y la constante amenaza de un golpe de Estado por un sector del ejército opuesto a una transición hacia la democracia generaron el clímax general que precedió al consenso (PUELLES, M. 2007:25).

Javier Tusell como contemporaneísta especialista en la historia de la transición se acogió a la cita del escritor Mario Vargas Llosa cuando afirmó que los intelectuales españoles son, muy a menudo, “amantes de las catástrofes”, pues se ha escrito más de un acontecimiento como la Guerra Civil frente a un proceso que terminó bien como fue el de la transición española hacia la democracia (TUSELL GÓMEZ, J. 2007:12).

Cuando el 20 de noviembre de 1975 muere el general Franco, España inicia un proceso de cambio político y social que ha quedado en la historia del siglo XX como ejemplo del paso de un régimen dictatorial a una sociedad democrática. Tras casi 40 años de dictadura militar y entre atentados de ETA,

ruido de sables, huelgas salvajes y crecimiento imparable de la inflación, se inauguró de inmediato un debate sobre si el proceso debía significar una ruptura con el pasado, dando lugar a una etapa constituyente, o había de tratarse de una reforma de las instituciones heredadas del franquismo, una especie de lavado de cara del régimen, que permitiera preservar lo esencial de su estructura.

El hecho de que don Juan Carlos fuese nombrado jefe de Estado por las Cortes franquistas y su juramento ante los Principios y Leyes fundamentales del anterior régimen condicionarían la forma del proceso. Por ello fue necesario un pacto entre los más aperturistas del régimen franquista y los representantes de las fuerzas de oposición, en el que todos tuvieron que hacer renunciaciones y aportaciones imprescindibles para la reconciliación nacional y la construcción del nuevo sistema de libertades.

A todo esto se unía una sensación de miedo, muy extendida entre todos los sectores, sin distinción de ideologías ni clases. Se trataba del temor que gran parte de la población, independientemente de sus creencias o adscripciones políticas, tenía a que se liquidase aquella oportunidad de construir un régimen democrático moderno.

A continuación el país viviría la legalización de partidos y sindicatos, la amnistía de los presos políticos y el regreso de los exiliados. Pero también tuvo que enfrentarse a un auge sin precedentes del terrorismo, a una profunda crisis económica y a la amenaza de los sectores involucionistas, que alcanzó su máxima expresión en la intentona golpista del 23 de febrero de 1981.

La figura de Juan Carlos I fue clave en este complejo proceso de consenso, a través del cual, desde las primeras elecciones libres de 1977, y a lo largo de los distintos Gobiernos de UCD hasta el triunfo del PSOE en 1982, se creó la España de las autonomías, se produjo la apertura exterior y se aprobó la Constitución de 1978, basada en la proclamación de los derechos fundamentales y las libertades públicas, la división de poderes y la soberanía popular (CEBRIÁN, J.L.; ESLAVA GALÁN, J. (com.) 2006: 8)

Será precisamente la Constitución la encargada de abordar el tema educativo aunque con suma moderación. Sin embargo, la Constitución a

diferencia de una ley orgánica pensada exclusivamente para regular la educación, es necesario concebirla en su sentido como un todo orgánico con una armonía y una consonancia; así la vida escolar se nutre de lo contenido en otros preceptos como la libertad de conciencia, de expresión y de imprenta; o la libertad sindical y asociativa y el derecho de huelga, de la no discriminación y de la cooficialidad de las lenguas.

Si se compara con las leyes educativas del franquismo (todavía vigentes en el momento en que se elaboraba la nueva Constitución), significa un enorme paso hacia delante, sobre todo en orden a las libertades. En cambio, si se compara con la Constitución republicana de 1931 –a pesar de que en algunos aspectos recuerda al programa pedagógico de la República–, significa un enorme paso atrás respecto a los planteamientos característicos de la izquierda y de la burguesía radical (GÓMEZ LLORENTE, L.2004:22).

A la enseñanza y educación se refieren sus artículos 20.1, 20.4, 27, 39, 43, 44, 103, 148. (1.15 y 17.) y 149. (11.15.18 y 30). Los derechos a la libertad de cátedra, al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia se definen en el artículo 20 de la Constitución. El artículo más importante sobre la educación es el artículo 27.

Ideas como escuela pública, escuela unificada, laica, pedagogía activa heredada de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) se plantearon antes de su construcción, en cambio, gran parte de estas ideas quedaron fuera del texto constitucional. Fue el precio del consenso.

Lo más característico de su elaboración es que aún siendo un pacto escolar, era un pacto abierto a la alternancia política. Es decir, el pacto era lo suficientemente amplio para que cada partido, llamado a gobernar por imperativo de las urnas, pudiese subrayar unos aspectos más que otros, siempre que respetase el contenido esencial del pacto constituyente. Pero por eso mismo, era también un pacto de difícil ejecución. Se aceptaba, el consenso básico pero no el consenso político. La realidad mostraría de inmediato lo difícil de su desarrollo tanto político como legislativo. (PUELLES, M. 2004: 131).

Del análisis del artículo 27 pueden concluirse varios aspectos:

- Una escuela democrática sustentada en los principios de igualdad ante la educación –“todos tienen derecho a la educación”- y de *libertad de enseñanza*, referida ésta a la elección de centro a la creación y dirección de centros y a la libertad de cátedra y cuyo fin sería el de la formación integral de la persona en el respeto de los derechos y deberes fundamentales del individuo y de la comunidad.
- Los principios de obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza ya recogidos en la Ley General de Educación del 70 y que ahora adquieren un carácter constitucional.
- La enseñanza de la religión en las escuelas y el estatuto básico de la enseñanza privada. Ambas relacionadas en última instancia con los intereses de la Iglesia. Sobre la enseñanza de la religión el texto que nace fruto del consenso es un texto sobrio y ambiguo en el que se proclama el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones del alumno y de la familia. Esto supone que en todas escuelas, públicas y privadas haya de ofrecerse enseñanza confesional de la religión y que tal enseñanza ha de tener carácter absolutamente voluntario. Respecto al segundo de los temas, se reconoce la entidad y legitimidad, administrativa y académica, de los centros no estatales, siempre que respeten los principios constitucionales.
- La evaluación del desarrollo del sistema educativo y de su “legitimidad” y eficacia es responsabilidad de los poderes públicos –Estado, Comunidades Autónomas, Diputaciones, Ayuntamientos...-, puesto que son los poderes públicos los que han de garantizar el derecho de los padres a la formación de sus hijos y el de todos a la educación.
- Reconocimiento expreso de la autonomía universitaria y la tendencia general hacia otros modelos o modos, no autoritarios y que ya demuestran un claro matiz autonómico (CAPITÁN DÍAZ, A. 2000:290).

En definitiva el tema educativo fue un aspecto clave en el pacto constitucional, así la Constitución sentaba las bases del reparto de competencias educativas entre el Estado y las comunidades autónomas, y sobre todo, daba rango constitucional a una serie de derechos y de libertades educativas. VIÑAO, A. (2004:93).

Las leyes del gobierno socialista. Los socialistas en el poder (1982-1996).

Como primera toma de contacto, para comenzar a contextualizar las leyes del gobierno socialista, podemos tomar como referencia el cuadro de *El Guernica*, de Pablo Picasso, que vuelve a Madrid después de cuatro años de intensas negociaciones con los herederos de Picasso y los responsables del Museo de Arte Moderno de Nueva York. El propio Picasso había condicionado la vuelta del cuadro a España al restablecimiento de las libertades públicas. Convirtiéndose en el principal símbolo del retorno de la democracia en España. Las nuevas leyes educativas van a tener en este sentido un marcado carácter social demócrata consecuencia de esa nueva realidad (<http://canalhistoria.es/> consultado el: 06/06/14)

En esa línea de mostrar como la situación vivida se plasma en el contexto educativo, podemos decir que nos encontramos ante una nueva España, una nueva realidad, en la que se desarrolla un movimiento, que surge de forma espontánea, y que no es más que un movimiento contracultural, en todos los ámbitos de la cultura, pero que tiene su máximo exponente con la música. No es que el país se democratizara, sino que, además, se lanzaba al exterior una imagen que estaba muy ligada a la cultura underground europea. España dejaba de convertirse en ese espacio gris y arcaico para convertirse en icono de la contemporaneidad. Quizá sea el cine la expresión que más explota esta libertad recién adquirida, pero la televisión también se hará eco de ese proceso de renovación cultural

(http://educativa.catedu.es/44700165/aula/archivos/repositorio/3750/3911/html/41_la_cultura_de_la_movida_madrilea.html consultado el: 06/06/14).

Paralelamente la mujer comienza a conquistar otro tipo de espacios frente a la construcción social de la mujer española por el catolicismo y las derechas del primer tercio del siglo (ARCE PINEDO, R. 2008: 8). España se encamina hacia la plenitud de una sociedad de servicios; el triunfo de la tercerización (SÁNCHEZ MARROYO, F. 2003:613). Pero también se llevan a cabo profundos cambios materiales como es el del despliegue de la sociedad

de la información con su consecuente incidencia sobre las pautas de vida cotidiana (DE MIGUEL, A. 2001:17).

Un año después de la llegada de *El Guernica* a España, en el año 1982, en las elecciones legislativas, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) es el gran triunfador que gana la mayoría absoluta con 202 escaños. El programa electoral que llevó al PSOE a este espectacular triunfo electoral, era en educación pensado, bastante cuidado y dos fueron sus principios básicos: garantizar el derecho a la educación y mejorar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, sería la idea de igualdad en la que más interés se pondría, diseñando para ello diversas estrategias igualitarias cuya proyección se mantuvo hasta el final del periodo socialista: la igualdad de oportunidades, la igualdad de acceso a la educación, la igualdad de condiciones y la igualdad de resultados.

Desde un punto de vista político a la hora de hacer balance de la larga época de gobiernos socialistas, de 1982 a 1996, la llegada al gobierno del partido socialista supuso la definitiva consolidación de la democracia, la integración de España en las instituciones europeas y la modernización de las estructuras sociales y económicas del país. Las dos primeras legislaturas socialistas van a estar marcadas por una política que muy bien podría calificarse de liberal-progresista y que correspondían a un PSOE marcadamente centrista. Habrá que esperar hasta 1989 a que se produzca un cierto giro socialdemócrata como fruto de las movilizaciones obreras que culminaron en la huelga general de 1988 (MARÍN ARCE, J.M. 2008:43).

A reforzar esta política socialdemócrata, aunque no con la misma intensidad, se encaminarían las diversas leyes sobre educación no universitaria promovidas por el PSOE que se retrasan hasta los años 1985; la LODE que se define en términos de igualdad y que aspiraba a garantizar el derecho a la educación. La LOGSE, en la que destacaría más la calidad, aunque en realidad también predominaba la igualdad al buscar una calidad para todos. Y por último, la nueva ley orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), última ley del periodo socialista que trató de modificar algunos aspectos de la LOGSE, por ello, para entender bien esta

última reforma es preciso comprender la dinámica de la propia LOGSE. Estas reformas son por ello fruto de esta segunda fase que atraviesa el PSOE y tendrán un carácter muy definido (PUELLES, M. 2004:136).

La primera de las reformas socialistas se plantea en su conjunto con un carácter modernizador y es llevada a cabo por los mismos que al fin consiguieron la integración de nuestro país en la Unión Europea, y esto va a ser muy importante a la hora de considerar la propia reforma. Esta reforma responde a esa vieja necesidad de dejar de ser diferentes con respecto a las libertades y al bienestar cultural de la Europa Unida. De ahí que la reforma se centre fundamentalmente en elevar la cultura media de la base popular (la ESO), y en renovar profundamente, poniendo al día, la formación profesional. Así el ascenso del PSOE tras la desintegración política de la UCD cambiaría de forma radical el escenario educativo (GÓMEZ LLORENTE, L. 2004:24).

El término “reforma” en educación apareció en España tras esta victoria socialista ligado a la idea de que los cambios, para ser reales, debían producirse de abajo hacia arriba. Sin embargo, ya desde entonces y después, se demostraría que las reformas son impulsadas desde arriba y siempre ajenas a la realidad del aula (GIMENO SACRISTÁN, J.2005:97).

En primer lugar y a la hora de estudiar y analizar dicha reforma se ha de tener en cuenta que ésta tiene dos frentes o dos caras; la LODE y la LOGSE, y por ello, es una reforma que exige contemplarla en su conjunto, y no, separadamente, lo que nos permitirá comprender que la idea en sí implica todo un cambio de mentalidad en la concepción de la escuela. Dos leyes sobre educación no universitaria que se retrasan hasta los años 1985 (LODE) y 1990 (LOGSE), porque se dio prioridad a la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), época del ministro José María Maravall. Fue sobre todo en la época de Javier Solana, y de su colaborador y luego sucesor Alfredo Pérez Rubalcaba cuando se abordaron las leyes objeto de nuestro estudio.

La LODE es una nueva norma que desarrolla la filosofía de la Constitución de 1978 en materia de educación reafirmando el derecho de todos a la educación y el carácter gratuito de la enseñanza obligatoria. La naturaleza de la LODE se caracteriza por su finalidad que es la de regular el derecho a la

educación. GARCÍA SUÁREZ, J.A. (1986:15). La LODE obedece estrictamente a lo prescrito por la Constitución en sus artículos 27. 5 y 7 siendo una versión propia socialista del pacto constitucional fijando los derechos a la educación recogidos en la Constitución.

Puelles se refiere a la democratización de la educación al referirse a las leyes del gobierno socialista, si bien, el trazado de la LGE se encaminaba ya hacia esta dirección. Desde la perspectiva práctica esto supuso un incremento constante de la oferta de centros públicos terminando con un esfuerzo ya iniciado por los gobiernos de la transición desde 1976. Una conquista socialista ya que al hacer balance de su gobierno, cuando los socialistas abandonan el poder en el año 1996, se había alcanzado ya el 100% de la escolarización de todos los niños y adolescentes para el tramo de edad de los 4 hasta los 16 años (PUELLES, M. 2004: 139).

La bondad de un planteamiento como el de la LODE es que introdujo en España como novedad una cultura de la participación en la enseñanza, presente desde los años setenta ya en otros países de Europa y de América (VIÑAO, A. 2004:104). Para ello crea cauces de participación a escala de centro, el consejo escolar, con representación de todos los sectores de la comunidad escolar, al que encomienda la elección del director y le otorga el carácter de órgano de gobierno del centro, junto al claustro, para el que se reservan decisiones más estrictamente pedagógicas. Esto permitía a profesores, alumnos, padres y PAS participar en la gestión de los centros públicos.

Además, establecía un sistema de gestión de los centros poco homologable a la legislación europea. Por otra parte, consolidaba una doble red de centros: una pública (escuelas e institutos) y una privada, mantenida con fondos públicos (colegios concertados), en los que se financiaban las plazas escolares de los niños desde los seis a los catorce años, y a partir de los años noventa, desde los seis hasta los dieciséis años.

La LODE responde a este planteamiento mucho más filosófico y obedece a dos motivos ideológicos. En primer lugar a que la escuela debe formar ciudadanos activos. En segundo lugar, no menos importante, la idea de

autogobierno; los ciudadanos podrán tomar parte en las decisiones que los afectan. En ese sentido la LODE trabajará en la línea para conceder autonomía a los centros docentes. Algo que se verá reforzado en adelante por la LOGSE. Los centros podrán elaborar sus propias señas de identidad adaptándose a las peculiaridades del barrio o localidad en que se ubican, a las necesidades del alumnado y de la sociedad en general (ÁLVAREZ ZAMORA, J. 1994:5).

Pese a unos planteamientos iniciales bastante moderados, la LODE, fue rechazada con fuerza por parte de los sectores más conservadores al considerarla una amenaza para la enseñanza privada. Nada más lejos de la realidad. El tiempo nos ha demostrado que hoy la enseñanza privada continua consolidándose con más fuerza que en tiempos anteriores.

Sin embargo y pese a sus pretensiones iniciales, esa filosofía que subyace a la LODE ni ha calado en los responsables de la educación ni ha impregnado la vida de los centros. Encontramos una muestra de ello en los propios centros escolares y la voluntad participativa que sigue siendo muy escasa, salvo notables excepciones (GÓMEZ LLORENTE, L. 2004:29).

Así la igualdad, la calidad, son conquistas sociales que figuran en el preámbulo de las leyes socialistas representando la filosofía de su planteamiento. La Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo: LOGSE, tiene una inspiración más específica socialista: equitativo reparto de los bienes culturales, propensión a combatir la desigualdad social, frente al discurso más participativo de la LODE.

El diseño de la LOGSE fue el resultado de un largo proceso de elaboración; es una ley muy dilatada en el tiempo. Los objetivos que inicialmente se plantearon fueron modificándose y ampliándose hasta que confluyeron en la opción, mayoritariamente aceptada, de cambiar el conjunto del sistema educativo (BOLÍVAR BOTÍA, A., RODRÍGUEZ, DIEGUEZ, J.L. 2002: 76).

La LOGSE, desarrolla un nuevo modelo de enseñanza, cuya finalidad es ofrecer a los ciudadanos una educación integradora de conocimientos, destrezas y valores, que haga posible una formación plena para actuar con tolerancia y solidaridad en la sociedad que entre todos hemos de seguir

construyendo. Para abordar, en suma, las realidades de la vida no sólo con la preparación suficiente sino con una perspectiva ética de las mismas.

Ahora los objetivos son el refuerzo en la educación infantil, considerada como un nivel educativo que prepara para la educación obligatoria, la formación general y comprensiva desde los seis hasta los dieciséis años – ampliando en dos años más la escolarización obligatoria y gratuita-, y finalmente, una reforma de los niveles postobligatorios, esto es, del bachillerato y de la formación profesional. Por vez primera en la historia de la educación española el currículo es regulado de un modo abierto y participativo (el currículo básico es definido por el Estado pero es desarrollado por las comunidades autónomas, por los centros docentes y por los propios profesores en la programación del aula).

El modelo psicopedagógico será en este caso el constructivismo, entendido como aquella teoría de los procesos cognitivos que establece que el alumno construye sus aprendizajes mediante la interacción de su modo de pensar y de conocer previos y la información que recibe del entorno. El desarrollo y el aprendizaje humanos son el resultado de un proceso de construcción en el que intervienen las capacidades innatas (aptitudes) y las experiencias ambientales (SANTAMARÍA, G.1992: 164).

“Cuando inicia el aprendizaje de un nuevo contenido, el alumno construye significados, representaciones o modelos mentales sobre dicho contenido, pero no hace esto a partir de la nada, sino a partir de sus ideas y representaciones previas” (COLL SALVADOR, C. 1990: 10).

Como característica fundamental de la LOGSE y frente a la escuela selectiva tradicional, se optó por la escuela comprensiva. Una escuela que como principio de actuación escolar es la que ofrece las mismas oportunidades formativas y las mismas experiencias educativas a todo el alumnado, con independencia de su sexo, clase social, capacidades o etnia. Una escuela que para su desarrollo requiere autonomía pedagógica; de organización y gestión, y es que, para que un sistema sea comprensivo necesita apoyo, necesita personas, apoyos personales, de profesionales. Lo que guarda relación con la llamada teoría sistémica y que supone que la alteración de alguna parte de

ello, altera al conjunto. Un modelo comprensivo basado en la igualdad, en ofrecer lo mismo a todos en clave de igualdad. Pero el concepto de igualdad por sí sólo no nos sirve, además el sistema ha de ser equitativo: un sistema igualitario y equitativo. Esto nos lleva a pensar que la educación es una idea interesante a la par que compleja y no se limita a un proceso de estímulo-respuesta. Es difícil dar solución a un problema que tiene distintas aristas, ya que el estímulo y la respuesta son muy variadas. Los procesos educativos son complejos e intervienen factores de categoría muy diferente que hacen que la historia se complejice; cognitivos, pero también tiene que ver con elementos afectivos y emocionales (educación emocional), los factores personales y el contexto cultural también condicionan como se produzca el contexto educativo.

La escuela comprensiva una escuela a la que un autor como Viñao (1997:13) se refiere con la expresión de *Experimento con la utopía*, un título que ya es elocuente en sí mismo; pues nos habla de un mundo ideal, la utopía, cuando entra en confrontación con la realidad ayudándonos a comprender los problemas que suscita la aplicación de la escuela comprensiva, sus exigencias, sus posibilidades y sus límites. Antonio Viñao escribe este artículo un año después de llegada del Partido Popular al poder y augura malos presagios para la labor socialista tras la llegada de éste. Mientras que Gimeno Sacristán (2000:14) se refiere al largo camino hacia la comprensividad como: *la Trayectoria de un derecho lleno de promesas*, trazando la línea entre las primeras leyes que la propusieron como ideal, donde se hablaba de su utilidad social, se creyó que era un deber moral y cuando más tarde se reconoció como una obligación de estricto cumplimiento y un derecho de las personas.

La escuela comprensiva nace como una alternativa al sistema selectivo y clasista implantado hasta entonces. Así la escuela comprensiva se plantea como un instrumento de igualdad y nivelación social. En ese nivel común todos los alumnos, fuera cual fuera su condición o clase social, recibirían en un mismo tipo de centros y con unos mismos profesores y recursos, una formación similar, aquella que se consideraba que debían tener todos los ciudadanos de un país determinado tanto desde un punto de vista individual, como desde el punto de vista de la consecución de estudios superiores o incorporación al

mundo laboral. En definitiva, un instrumento básico para eliminar o al menos suavizar las desigualdades sociales.

Sin embargo fue un aspecto muy criticado. Puelles (2006:8), reflexiona en torno a esta cuestión en *El problema de la Escuela Comprensiva o integrada*. Aunque la ley, relacionó la comprensividad con la diversidad, el desarrollo reglamentario fue muy restrictivo con las materias optativas, base de la diversidad, y sin un adecuado desarrollo de la optatividad no es posible atender a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado. La LOGSE introducía el ya citado discurso a la calidad, la autonomía de los centros docentes y la evaluación (VIÑAO, A. 2000: 118). Sin embargo, las normas relativas a la evaluación y a la promoción de los alumnos serían muy poco acertadas. De otro lado, la transversalidad, auténtica innovación, no fue operativa, posiblemente porque no se preparó al profesorado ni se tuvo en cuenta la llamada cultura escolar (PUELLES, M. 2004:147).

Sin embargo y a pesar de todos estos fallos e insuficiencias de la reforma, es justo destacar y reconocer el enorme esfuerzo que hicieron las reformas inspiradas en valores como los de igualdad, calidad, por ampliar la escolarización a todos los niveles, por extender la gratuidad de las enseñanzas, por multiplicar el número de becas, por incrementar las plantillas del profesorado, y por promover centros al servicio de la formación permanente del profesorado (GÓMEZ LLORENTE, L. 2004:32).

Por último señalar que la LOPEG promulgada en 1995 profundiza lo dispuesto en la LODE (1985) en su concepción participativa, y completa la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos para ajustarlos a lo establecido en la LOGSE (1990). Además, de un nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes (<http://alsirieducacionfisica.files.wordpress.com/2010/11/historia-educacion-espana.pdf> consultado el: 06/06/14).

El historiador Pablo Fusi identificó a la España de esta época con una versión discreta de la cultura europea de ese mismo siglo. Desde 1975 la cultura española se había instalado en la normalidad, y recobrado una función esencialmente cultural y no política, en contraste con lo que había ocurrido bajo el franquismo.

Como escribieron dos de los colaboradores del número que *Revista de Occidente* dedicó en julio de 1991 a España ante los 90, la cultura española era ya una cultura instalada en la europeidad, y por fin, cosmopolita.

Cuando terminaba el siglo XX, España era un país democrático e integrado desde 1986 en Europa. El divorcio fue legalizado en 1981; el aborto, en 1985. Y aunque la España rural, subsistía, España era una sociedad urbana y moderna, cuyos problemas eran ahora los problemas de las sociedades desarrolladas: la seguridad ciudadana, las drogas, la marginalidad social urbana, la tercera edad, el desempleo juvenil, el medio ambiente...

España había cambiado en la década de 1990 y poco a poco empezaron a cristalizar ya de forma evidente los cambios generacionales que se habían ido produciendo desde la transición a la democracia. Al celebrarse el Salón del Libro de París de 1995, algún crítico quedó sorprendido por encontrar una España, que desde los ochenta, se identificaba con bares, droga, sexo y discotecas. Para entonces, unos 10 millones de españoles habían nacido después de 1975. El tipo de preocupaciones políticas, morales, históricas y estéticas que habían impregnado a generaciones anteriores eran, para las generaciones jóvenes de la transición, literalmente inexistentes (FUSI, J.P. 1999: 172).

Calidad y libertad. Esos fueron los dos planteamientos iniciales en educación cuando por vez primera el Partido Popular (PP) accedió al Gobierno. Esta vez no hubo consenso, ni estudio, ni una evaluación global de la ley precedente: la LOGSE. Tampoco se utilizó el ya famoso Libro Blanco empleado en la elaboración de leyes anteriores. El nuevo Gobierno se decidió directamente por la creación de una nueva ley: la LOCE, que supuso una

contrarreforma; un movimiento de oposición a la reforma anterior, enfrentándose a la escuela participativa de la LODE y destruyendo el modelo comprensivo de la LOGSE. La LOCE supuso por ello una vuelta a la escuela tradicional.

La nueva derecha buscó una nueva ley que respetase la filosofía de su partido. Esta ideología que triunfó en Gran Bretaña con Margaret Thatcher y en los Estados Unidos con Ronald Reagan en la década de los años ochenta y que representaba al Partido Popular se basaba en dos ideologías: el neoliberalismo y el neoconservadurismo.

El neoliberalismo; corriente política inspirada en el pensamiento del filósofo escocés Adam Smith, defendía el libre mercado sin control alguno, reduciendo el papel del Estado a garantizar la eficacia del mercado mediante el control del orden público. En educación, los neoliberales eran partidarios de la libertad de elección de centro y la libre competencia entre los centros docentes. Lo que supuso reemplazar la intervención del Estado en la educación por la libre elección de los padres y sustituir la pacífica convivencia de los centros por la dura competencia para atraer más clientes, que eran en este caso, los alumnos. Por el contrario, los neoconservadores consideraban necesario un Estado fuerte, precisamente para hacer posible la vuelta a las viejas costumbres, los viejos valores, las concepciones tradicionales de la familia, patria y religión. Dos ideologías que convergen, y que a su vez, no son siempre compatibles.

Autores como Puelles a partir del discurso del Partido Popular se aventuraron a decir que la llegada de esta ley supuso la introducción del mercado en el sistema educativo y la consideración del educando como un cliente a quien hay que satisfacer ofreciéndole calidad. La educación se convertía, al igual que otras actividades privadas, en un servicio sometido a las leyes de la oferta y la demanda. El trasfondo de todo ello, resultaba claro: había que privatizar la idea de la educación, o, al menos, introducir procedimientos de gestión propios de la empresa privada.

La calidad se medía por los resultados. Se trataba de medir los rendimientos escolares, lo que los alumnos aprenden. Y así una vez medidos,

se sabría la calidad que ofrecen los centros docentes, los padres sabrían cual es la mejor escuela y los establecimientos de enseñanza competirían, como en cualquier otro mercado, por atraer más alumnos.

Esto supuso que en el discurso del Partido Popular desapareciese la idea de educación como derecho social, así como todas las conquistas socialistas que se habían trabajado con las leyes del anterior gobierno. No se trataba ya de formar ciudadanos, sino que el interés pasaba directamente a la transformación de una sociedad de ciudadanos en una sociedad de consumidores y de clientes.

Los cambios introducidos por la LOCE en las leyes escolares del Gobierno socialista no afectaron a la estructura del sistema educativo diseñado por la LOGSE, aunque si produjeron modificaciones importantes:

Desde el punto de vista de la práctica política el discurso de la calidad se concretó en tres aspectos: uno, la aplicación en 1998 de un plan de calidad para los centros dependientes del Ministerio de Educación, de escasa efectividad, precedido de una encuesta sobre la calidad en los centros públicos, encargada a una famosa empresa privada de auditoría externa; el segundo aspecto se plasmó en la preocupación por mejorar los planes de estudio, siempre desde una perspectiva cognitiva –especialmente interesada en incrementar los conocimientos de humanidades-, objetivo que, debido a un planteamiento inadecuado, encontró la oposición de las comunidades autónomas y hubo que descartarlo en la primera legislatura.

En lo que se refiere a la libertad, el PP promulgó un nuevo reglamento sobre la libertad de la elección de centro. Aunque la libertad de enseñanza estaba plenamente reconocida en la Constitución y en la LODE, y aunque el Tribunal Constitucional había señalado expresamente que la libertad de escoger centro docente estaba comprendida dentro de aquella, el partido conservador no lo consideró suficiente. Había que ampliar la libertad a la hora de elegir centro docente en función del tipo de educación que ofrece cada establecimiento de enseñanza. Obviamente, el problema sólo se planteaba cuando la oferta de puestos escolares era, en una determinada zona, inferior a la demanda. En este sentido, el real decreto de 14 de marzo de 1997

estableció un nuevo baremo en el que cierta discrecionalidad otorgada al centro docente, junto con el peso que se daba a la circunstancia de tener hermanos en él, hacía del decreto una norma que amparaba más la selección de los alumnos por los centros docentes que la elección de los centros por los padres respectivos (PUELLES, M. 2004: 165).

LOGSE+LOCE = LOE

La LOE es la reforma de las dos últimas reformas. El reto que se planteó la LOE fue el de articular un sistema que pudiese gestionarse con características propias en cada comunidad pero que garantice la estabilidad y la calidad en todo el estado. Para ello se apoya en las dos últimas leyes orgánicas, hace una nueva lectura y, más que un cambio, propone una modernización de éstas.

La LOE vendrá a sustituir a la LOGSE (1990), la LOPEG (1995) y la LOCE (2002), pero mantiene vigentes muchos de los apartados de las tres. No se produce, por tanto, una quiebra con el ordenamiento anterior. Ni mucho menos. En este caso, el cambio de gobierno no se traduce en un cambio radical en la educación.

Tres son los grandes principios sobre los que se sustenta esta reforma. Primero, proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, especialmente en la educación básica. Segundo, introducir la cultura del esfuerzo a toda la comunidad educativa para conseguir una educación de calidad y de equidad. Tercero, plantearse como objetivo la plena integración en el espacio común europeo de educación en el horizonte de 2010.

De entre los muchos puntos que contiene la nueva reforma, pueden destacarse dos que se consideran de especial importancia para el sistema educativo como fue el profesorado y la red de centros escolares (JIMÉNEZ, J. 2005: 19).

La nueva ley, la LOMCE, surge en un contexto muy concreto: una España unida y a la vez diversa con desafíos políticos nacionalistas de un lado y de otro.

(http://politica.elpais.com/politica/2014/06/04/actualidad/1401874964_234741.html consultado el: 02/06/14).

Viene a subrayar los aspectos que ya encontrábamos en la LOCE y se mueve en esa misma línea. La LOMCE es una ley que tiene un carácter neoliberal y como característica fundamental, es una ley que lleva a la privatización de la educación, convirtiendo este derecho social en una mercancía (BERNAL AGUDO, J.L. 2013:43).

En el escenario actual, es cierto que el sector privado tiene un protagonismo muy importante en todos los ámbitos, incluido el educativo. (BALL, S. 2013:46). Con la LOMCE la privatización se convierte en una realidad lo que implica que la educación deje de considerarse un derecho para convertirse en una prestación. Ante una escuela pública que ha cumplido durante décadas un papel compensador de las desigualdades y ha actuado como un mecanismo de cohesión social (BERNAL AGUDO, J.L. 2013:48). La introducción del modelo de la empresa privada en el mundo de la educación se basa en la búsqueda de la eficacia gestora y de la competitividad. Así la igualdad de oportunidades es reemplazada por las palabras de moda – “eficacia” y “calidad”- y el protagonismo de la comunidad educativa es sustituido por una gestión jerárquica y piramidal. En este contexto neoliberal, incluso el lenguaje economicista y mercantil de la empresa privada se transfiere al ámbito educativo (DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. 2013: 53).

Esta mercantilización competitiva implicará que los centros se hagan más selectivos, tendiendo a rechazar a los estudiantes que presentan ritmos más lentos o intereses menos competitivos, y que puedan hacer descender su posición en el ranking escolar. Se impulsa así una competencia y una lucha

darwinista entre colegios, con recursos y medios cada vez más escasos, de consecuencias imprevisibles para la equidad del sistema. Ya no se tratará de que puede hacer la escuela por el alumno o alumna que se matricula en ella, sino de qué puede hacer el estudiante por la escuela, para que suba y no baje en el ranquin (OLMEDO, A. 2013: 59).

Se introducen temas como la autonomía de los centros y la desregulación de la gestión que proyectan la idea de que el Estado se aleja del control de la educación pública. Sin embargo, su función evaluadora y de control ideológico parece intensificarse, excluyendo los principios básicos de la escuela democrática (LUENGO NAVAS, J, SAURA CASANOVA, G. 2013: 63).

En este sentido, Jurjo Torres que ha investigado en esa línea que trabaja el contexto socio-cultural de la enseñanza, nos habla de un desplazamiento de filosofías; cuando una ciudadanía preocupada por la justicia social e igualdad de oportunidades queda desplazada por una ciudadanía de consumidores. Nos habla de “sociedades post-estado del bienestar” regidas por filosofías egoístas que se pueden resumir en el lema “sálvese el que pueda”; las nuevas clases medias ya no se preocupan tanto de la política social, ni de la democratización de la educación, ni de nuevos modelos educativos más respetuosos (TORRES SANTOMÉ, J. 2004:41).

Reflexiones finales

Sólo enhebrando los distintos hilos de cada reforma educativa podremos tejer la tela de la educación. Esta tela representa la realidad presente y es la tela sobre la cual ha de apoyarse toda propuesta de reforma. Una realidad a la que sólo se puede llegar desde el pasado, a partir de un análisis de las distintas reformas, desde un planteamiento amplio, analizando éstas desde una perspectiva socio-histórica. La historia nos da la respuesta en este sentido, pues así podemos comprender el contexto, el caldo de cultivo que precede a estas reformas y la magnitud de las mismas. Así los problemas son más accesibles si se contextualizan dentro de un marco histórico: si se quiere comprender el presente, se ha de acudir al pasado, al menos al más inmediato.

Si en los últimos dos siglos sólo hemos tenido tres grandes reformas de educación –el llamado reglamento general de 1821, la ley Moyano de 1857 y la ley general de 1970- en los últimos treinta años hemos visto aparecer ocho leyes distintas (PUELLES, M. 2007:13). Este trabajo se ha centrado en el estudio de estas últimas leyes que responden a un objetivo y esfuerzo claro: democratizar el sistema educativo (GÓMEZ LLORENTE, L. 2004: 15).

Democratizar la enseñanza es:

- Una escuela universal para que todos aquellos que se hallen en edad escolar sin excepción alguna tengan realmente acceso a un puesto escolar.
- Una escuela gratuita en todos sus niveles y grados, desde la escuela infantil hasta los estudios universitarios.
- Una organización flexible del currículo, para atender las diferentes condiciones y expectativas del alumnado.
- Una escuela que compense las desigualdades de origen.
- Una escuela auténticamente participativa en la que los escolares aprendieran por la práctica el ejercicio de la vida asociativa, sería el mejor taller para la formación de ciudadanos responsables.

- Una escuela que descansa en los valores de pluralismo, libertad, igualdad y tolerancia.
- Una escuela que garantice la independencia intelectual y moral del maestro que comporta un alto grado de auto exigencia y que tiene el deber de mostrar y transmitir por parte del profesor ejemplarmente a sus alumnos cada día.

La Constitución de 1978 fue clave porque estableció un consenso en un momento muy crítico y fijó la posibilidad de que cada partido siempre respetando el pacto escolar constituyente pudiese subrayar unos aspectos más que otros. A continuación y como consecuencia de ello, sucesivos gobiernos han puesto en marcha sucesivas reformas, todas impulsadas desde un juego de mayorías y minorías en el que lo que unos hacen, los otros lo deshacen.

Desde la comunidad educativa pero también desde la opinión se han pronunciado a este respecto. El malestar es creciente ante un mecanismo que perdura: cambio de ley, igual fracaso

(<http://www.abc.es/20120206/sociedad/abci-reformas-educacion-espana-201202031030.html> consultado el 02/02/14). El escritor Antonio Muñoz Molina, premio Príncipe de Asturias de las Letras, ha tachado de "vergüenza" y ha comparado con una "obra teatral repetida" la gestión política de la educación en España, y ha pedido una ley de Educación "duradera, sólida" y basada en la opinión de los docentes que trabajan en las aulas, y no de "expertos, psicopedagogos y comisarios políticos desde sus despachos". (<http://www.europapress.es/asturias/noticia-munoz-molina-tacha-verguenza-obra-teatral-politica-educativa-espana-20131023122243.html> consultado el: 02/02/14).

En consecuencia, el sistema educativo español es un sistema que tiene unas características propias, definidas, que responden a un modelo de estado autonómico. El problema no sólo está en la diferencia entre la retórica y su decidida implantación, o en que estas reformas se promuevan desde arriba, sino en la falta de consenso.

De ahí que surja esa necesidad de un consenso político en torno a un mínimo común denominador, que tenga en cuenta las autonomías, los miembros de la institución escolar y la sociedad civil (PUELLES, M. 2005:14).

La necesidad de este consenso en materia de educación es algo que ya se ha planteado a través de seminarios y que ha contado con la participación de especialistas, académicos y actores del sistema educativo, sin embargo, estas propuestas no han llegado a cuajar ni a consolidarse. Lo político sigue predominando frente a lo educativo cuando la educación es un tema de una importancia crucial para todos los ciudadanos. Sería por ello necesario superar los partidismos y las ideologías para así poder llegar a este consenso. En otros países también existen distintas ideologías, pero se llega al consenso. El gobierno que consiga este consenso va a tener mucha importancia, ya que la educación está basada en formar ciudadanos , en crearlos y un consenso en esta materia es fundamental.

Puelles nos habla de las relaciones obligadas y necesarias entre política y educación a este respecto. La función de educar es, por su propia naturaleza esencialmente problemática, es decir, conflictiva, y por ello necesariamente política (la política no es más que el medio civilizado que hemos inventado los seres humanos para dirimir pacíficamente los conflictos).

Ello también guardaría a su vez relación con el tema de los valores. Y es que, en toda reforma, en todo planteamiento educativo hay implícita una concepción del ser humano y de los valores que el sistema promueve. Puede decirse que no hay planteamientos neutros o que la neutralidad ideológica ya es en sí un valor. Las forma de estructurar los niveles del sistema, la importancia que se conceda a cada tramo educativo o modalidad de enseñanza, el énfasis puesto en las materias del currículum... de todo ello se deducen unos valores que implican una concepción del hombre y su desarrollo personal y social que la sociedad plasma en su normativa y en su práctica educativa. Los valores no se encuentran únicamente en las declaraciones de principios ni en las finalidades manifiestas, sino en todo el contenido de la ley que estructura el sistema.

Es esta diversidad de valores la que afecta directamente a los fines de la educación sobre los que se apoyan concepciones, valores e intereses muy diferentes. Uno de los grandes problemas de la política educativa actual es el de los fines de la educación. Y es que, en cada momento histórico se ha dado una respuesta diferente. Aún hoy en día sigue en plena vigencia la famosa cita de Aristoteles, un texto que tiene más de veinticinco siglos de historia, que responde a los problemas que presentan los fines de la educación y que se adapta muy bien al contexto actual:

“En nuestra opinión, es de toda evidencia que la ley debe arreglar la educación, y que ésta debe ser pública. Pero [para ello] es muy esencial saber con precisión lo que debe ser esta educación, y el método que conviene seguir. En general, no están hoy todos conforme acerca de los objetivos que debe abrazar; antes, por el contrario, están muy lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender [...]. Ni aún se sabe a qué debe darse la preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón. El sistema actual de educación contribuye mucho a hacer difícil la cuestión. No se sabe, ni poco ni mucho, si la educación ha de dirigirse exclusivamente a las cosas de utilidad real [para la vida], o si debe hacerse de ella una escuela de virtud [ciudadana] [...]. Estos diferentes sistemas han tenido sus partidarios, y no hay aún nada que sea generalmente aceptado [...].”

Cualquier tiempo pasado no fue mejor. La educación es hija de su tiempo. El proceso de enseñanza-aprendizaje se mantiene, lo que cambia o ha cambiado son las condiciones contextuales. En la actualidad, esta sociedad consumista en que vivimos se caracteriza por el fácil acceso a la información y por la utilización didáctica de los medios, esto si bien posibilita de un lado la posibilidad de establecer otro tipo de relaciones, también tiene sus efectos negativos y se refleja en la llamada cultura del mosaico: los conocimientos se van acoplando unos a otros lo que se traduce en poca estructuración de la información.

Por último y más allá de la última moda pedagógica se ha de tener en cuenta que la educación es ante todo un derecho social. Una historia de conquistas, de logros, por desgracia no siempre lineal como hemos visto al

realizar una mirada crítica de nuestro sistema, pero al mismo tiempo, susceptible de ser mejorada.

BIBLIOGRAFÍA

ABELLÁN, J.L. (2011): Ensayo sobre las “dos Españas”: una voz de esperanza. Barcelona, Península.

ÁLVAREZ ZAMORA, J. (1994): “La autonomía de los centros en el marco de la LOGSE”. Cuadernos de divulgación, 2:5.

ARCE PINEDO, R. (2008): Dios, patria y hogar : la construcción social de la mujer española por el catolicismo y las derechas en el primer tercio del siglo XX. Santander, PUbliCan, Ediciones de la Universidad de Cantabria.

BALL, S.; CORBALLÁN, F. (2013): “Un nuevo escenario para la política y el negocio educativos.” Cuadernos de Pedagogía, 435: 44-47.

BERNAL AGUDO, J.L. (2013): “Privatización de la educación. Cuando un derecho se convierte en mercancía”. Cuadernos de Pedagogía, 435:43.

BOLÍVAR BOTÍA, A. , RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (2002): Reformas y retórica: la reforma educativa de la LOGSE. Málaga, Aljibe.

CAPITÁN DÍAZ, A. (2000): Educación en la España Contemporánea. Barcelona, Ariel Educación.

CEBRIÁN, J.L.; ESLAVA GALÁN, J. (com.) (2006) : La transición. Diario El País, Madrid.

COLL SALVADOR, C. (1990): *Concepción Constructivista y Planteamiento Curricular*, Cuadernos de Pedagogía nº 188, p.10.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2013): “La nueva gestión pública: el modelo empresarial en los centros públicos” Cuadernos de Pedagogía, 435: 53.

FUSI, J.P. (1999):Un siglo de España: la cultura. Madrid, Marcial Pons.

GARCÍA SUÁREZ, J.A. (1986): Desarrollo legislativo de la LODE en el Estado de las autonomías. Barcelona : PPU, D.L.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): La educación obligatoria. Su sentido educativo y social. Madrid, Morata
GIMENO, J. (coord.)(2001): Los retos de la enseñanza pública. Madrid, Akal-Universidad Internacional de Andalucía.

GIMENO, J. (coord.)(2001): Los retos de la enseñanza pública. Madrid, Akal-Universidad Internacional de Andalucía.

GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.)(2006): La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.)(2008): Educar por competencias, ¿qué hay

de nuevo? Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL SEBARROJA, J. (coord.)(2004): El sistema educativo. Una mirada crítica. Barcelona, CissPraxis.

GÓMEZ LLORENTE, L. (2004): De dónde venimos y adonde vamos. Bosquejo de una trayectoria. GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL SEBARROJA, J. (coord.): El sistema educativo. Una mirada crítica. Barcelona, CissPraxis.

JIMÉNEZ, J. (2005): "La reforma de las dos últimas reformas" Cuadernos de pedagogía, 348: 19.

LAVIANA, J.C. (2006): 1957 : los tecnócratas cambian la cara al Régimen. El franquismo año a año : lo que se contaba y ocultaba durante la dictadura ; 17 Biblioteca El Mundo. Madrid, Unidad.

LUENGO NAVAS, J, SAURA CASANOVA, G.(2013):Cuadernos de Pedagogía, 435: 56.

MARÍN ARCE, J.M. (2008:43) "Los socialistas en el poder (1982 - 1996)". *Historia y Política*. 20. 43-71.

MIGUEL, A. (2001): La vida cotidiana de los españoles en el siglo XX. Barcelona, Planeta.

HUBERT, R. (1977): Tratado de pedagogía general. Barcelona, Buenos Aires.

MAYORDOMO, A. (coord.) (1999): "Estudios sobre la política educativa durante el franquismo." Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Serie minor. Valencia : Universitat de València.

MORADIELLOS, E. (2002): La España de Franco (1939-1975): política y sociedad. Madrid, Síntesis.

OLMEDO, A. (2013): "Todos contra uno y uno contra todos". Cuadernos de Pedagogía, 435:59.

PORTAVELLA I CREMADES, R. (1990) : La escuela secundaria de los años 2000: el sentido de las reformas educativas. Barcelona. Universitat Politècnica de Catalunya, Institut de Ciències de l'Educació.

PUELLES, M. (2005): "Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años". Cuadernos de pedagogía, 348: 12-14.

PUELLES, M. de (2004): Elementos de política de la educación. Madrid, UNED.

PUELLES, M. (2006): Problemas actuales de política educativa. Madrid, Morata.

PUELLES, M. (2007): "¿Pacto de Estado?: la educación entre el consenso y el

disenso". Revista de educación, 344: 23-40.

PUELLES, M. de (2008): Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, marzo 2008, pp. 7-15.

RUEDA, G. (1999): Enseñanza y analfabetismo. SUÁREZ CORTINA, M. (ed.) : La cultura española en la Restauración: I Encuentro de Historia de la Restauración. Santander, Sociedad Menéndez Pelayo.

RUIZ CARNICER, M.A., GRACIA GARCÍA, J. (2001): La España de Franco: (1939-1975): cultura y vida cotidiana. Madrid, Síntesis.

SÁNCHEZ MARROYO, F. (2003): La España del siglo XX : economía, demografía y sociedad. Madrid, Istmo.

SANTAMARÍA, G.: (1991): Lo que hay que saber sobre la LOGSE. Madrid, La Muralla, D.L. 1991.

SANTROCK, W.J. (2004): Psicología del desarrollo en la adolescencia. Madrid, Mc Graw-Hill.

TUSELL GÓMEZ, J. (2007): Historia de España en el siglo XX. Madrid, Taurus.

TORRES SANTOMÉ, J. (2004): El contexto socio-cultural de la enseñanza. GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL SEBARROJA, J.: El sistema educativo. Una mirada crítica. Barcelona, CissPraxis.

VIÑAO, A. (2002): Sistemas educativos, culturas escolares y reformas : continuidades y cambios. Madrid, Morata.

VIÑAO, A. (2004): Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX. Madrid, Marcial Pons.

VIÑAO, A. (1997): "Educación comprensiva. Experimento con la utopía". Cuadernos de Pedagogía, 260: 10-17.

VIÑAO, A. (2005): "Éxito y fracaso de las reformas: sus condicionantes". Cuadernos de Pedagogía, 348: 94-96.

Webgrafía:

<http://canalhistoria.es/>

<http://alsirieducacionfisica.files.wordpress.com/2010/11/historia-educacion-espana.pdf>

http://educativa.catedu.es/44700165/aula/archivos/repositorio/3750/3911/html/41_la_cultura_de_la_movida_madrilea.html

http://politica.elpais.com/politica/2014/06/04/actualidad/1401874964_234741.html

<http://www.abc.es/20120206/sociedad/abci-reformas-educacion-espana-201202031030.html>

<http://www.europapress.es/asturias/noticia-munoz-molina-tacha-verguenza-obra-teatral-politica-educativa-espana-20131023122243.html>