

Número Especial
Políticas para la Gestión de la Educación Pública Obligatoria en Iberoamérica

archivos analíticos de
políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 28 Número 36

16 de marzo 2020

ISSN 1068-2341

**Reformas Educativas y Profesorado de Secundaria: El Peso
de la Tradición Docente**

María Verdeja Muñiz
Universidad de Oviedo
España

Citación: Verdeja, M. (2020). Reformas educativas y profesorado de secundaria: El peso de la tradición docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(36).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4117> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas para la Gestión del Dossier Obligatorio de Educación Pública en Iberoamérica*, editado por Ângelo R. de Souza, Sebastián Donoso Díaz y Joaquín Gairin.

Resumen: A pesar de los cambios propuestos por diferentes reformas educativas que han tenido lugar en el ámbito español durante los últimos 40 años, cabe preguntarse en qué medida la etapa de educación secundaria guarda, todavía, más relación con sus orígenes –Plan Pidal, 1857– que con los derivados de las sucesivas reformas. Realizamos un recorrido histórico por leyes orgánicas de educación de ámbito español poniendo nuestra mirada en la etapa de educación secundaria obligatoria y centrando nuestra reflexión en aspectos tan importantes como el peso de la tradición docente. Algunos principios pedagógicos que inspiraban las reformas educativas que han tenido lugar en nuestro país, planteaban en un modelo de enseñanza más comprensiva y no tan academicista. Se pretendía que dicha etapa educativa, que actualmente es de carácter obligatorio, fuese una etapa a la que toda la población pudiese acceder, pero, además, también pudiese superar con éxito. Sin embargo, este modelo de enseñanza comprensiva promulgado por las sucesivas reformas es un modelo educativo que todavía no ha calado, con suficiente profundidad, en la cultura

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 9/8/2018

Revisões recebidas: 3/11/2019

Aceito: 16/1/2020

de un profesorado de secundaria que ha sido formado en una tradición docente muy diferente y en el que todavía, hoy en día, podemos percibir el peso de la tradición.

Palabras clave: profesorado de secundaria; tradición docente; reforma educativa; política educativa

Educational reforms and secondary school teachers: The weight of the teaching tradition

Abstract: Despite the changes proposed by different educational reforms that have taken place in the Spanish context during the last 40 years, it is worth asking to what extent the secondary education stage still has more relation with its origins –Plan Pidal, 1857– than with the derivatives of the successive reforms. We made a historical journey through organic laws of education in the Spanish area, focusing our attention on the stage of compulsory secondary education and focusing our reflection on aspects as important as the weight of the teaching tradition. Some principles of educational reforms that have taken place in our country were inspired by a more pedagogic teaching model and not so academic model. It was intended that this educational stage, which is currently mandatory character, was a stage to which all the population could access but also could also overcome successfully. However, this model of comprehensive education promulgated by the reforms, is an educational model that has not yet penetrated, with sufficient depth, into the culture of a secondary school teacher who has been trained in a very different teaching tradition and in which today we can see the weight of tradition.

Key words: secondary school teachers; teaching tradition; educational reform; educational policy

Reformas educacionais e professores do ensino médio: O peso da tradição de ensino

Resumo: Apesar das mudanças propostas pelas diferentes reformas educacionais que ocorreram na Espanha nos últimos 40 anos, vale perguntar em que medida o estágio do ensino médio ainda está mais relacionado às suas origens –Plan Pidal, 1857– que com os derivados das sucessivas reformas. Fizemos uma jornada histórica pelas leis orgânicas da educação no âmbito espanhol, colocando nosso olhar no palco do ensino médio obrigatório e concentrando nossa reflexão em aspectos importantes como o peso da tradição de ensino. Alguns princípios pedagógicos das reformas educacionais que ocorreram em nosso país foram inspirados em um modelo de ensino mais abrangente e pouco acadêmico. Pretendia-se que essa etapa educacional, atualmente obrigatória, fosse uma etapa que toda a população pudesse acessar, mas, além disso, também poderia superar com sucesso. No entanto, esse modelo abrangente de ensino, promulgado por sucessivas reformas, é um modelo educacional que ainda não penetrou, com profundidade suficiente, na cultura de um professor de ensino médio que foi treinado em uma tradição de ensino muito diferente e ainda hoje dia, podemos perceber o peso dessa tradição.

Palavras-chave: professores do ensino médio; tradição de ensino; reforma educacional; política educacional

Introducción

La realidad educativa de los fenómenos que acontecen en un determinado contexto educativo pone de manifiesto la relación existente entre política y educación. Es, pues, fundamental, detenernos en el origen de la enseñanza secundaria, su historia, y su concepción dentro del sistema educativo español dado que esto entraña una de las cuestiones más relevantes y que tienen su reflejo en el sistema educativo actual.

Nos recuerda Viñao (1992) que fue en el siglo XIX, en Occidente, cuando tuvo lugar la génesis y consolidación de los sistemas educativos nacionales. También su configuración dual con una enseñanza elemental de vocación general, dirigida a toda la población, y una enseñanza media, para las élites, que abría las puertas de los estudios superiores.

Si nos remontamos los orígenes de la enseñanza secundaria en el contexto educativo español, tenemos que hacerlo tomando como punto de partida el Plan Pidal de 1845. Es necesario recordar como señala Ruiz Berrio (2008) que dicho plan de estudios hacía hincapié en la necesaria ubicación de centros de estudio de enseñanza secundaria en cada capital de provincia. Una muestra de ello es que dedicó un artículo entero –el artículo 57– a establecer que: “cada provincia tendrá un instituto colocado en la capital”. El planteamiento educativo del Plan Pidal (1845) entendía que la enseñanza media perseguía servir a las clases medias para ocupar un puesto preponderante y preparar para acceder a la universidad. El bachillerato, como así se refleja en la sucesión de planes educativos de la época (1845-1898), se concebía como el nivel educativo que debía proporcionar una cultura adecuada a la clase media y alta de la época y al mismo tiempo preparar para la universidad. Así pues, autores como Viñao (1975) también nos recuerdan esta idea con la que se concibe la enseñanza secundaria ya que nace como un modelo de enseñanza preparatoria para la Universidad.

Es, pues, la configuración de la enseñanza secundaria y sus orígenes un punto de partida muy interesante para comprender cuestiones tan significativas como las relacionadas con la tradición docente del profesorado de enseñanza secundaria. Para comprender lo que ha sido la educación secundaria en España, recordamos una cita de Giner de Los Ríos que se corresponde con un texto publicado en 1897, en el XXI del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza:

En el sistema reinante, la segunda enseñanza, no sólo se halla separada de la primera bruscamente, sino que, por su origen, como un desprendimiento de la antigua Facultad de Artes (...), ha conservado su filiación esencialmente universitaria, en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos, y, hasta muchas veces (entre nosotros, por ejemplo) en la formación de su profesorado. La escuela primaria es una preparación general y común para la vida, y tiene en todas partes, por tanto, propia finalidad; la secundaria constituye una preparación especial de ciertas clases, de un grupo social restringido, para las llamadas ‘carreras universitarias’. ¿Quién, por ejemplo, a no mediar circunstancias muy excepcionales, busca para sus hijos el diploma de bachillerato en España sin la mira ulterior de aprovecharlo en dichas carreras?” (Giner de los Ríos, 1924, pp. 17-18).

Otros autores (Vaquero, 1999) ponen su mirada en la idea con la cual fue concebido un sistema educativo que, a todos los efectos, tenía un planteamiento liberal. A pesar de que éste se configuró y consolidó oficialmente como un sistema de tres niveles, en la realidad, dicha organización, reproducía la situación dual de la sociedad burguesa: una enseñanza primaria para las clases populares y otra para las clases medias –principalmente burguesas– que engloba los niveles de la enseñanza media y universitaria.

Si hacemos un breve recorrido por las leyes de educación en el ámbito español, lo hacemos tomando como punto de partida la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida

como Ley Moyano. Dicha ley establece una ordenación general y un marco normativo de todas las enseñanzas del sistema educativo español que, con sucesivos desarrollos normativos, ordenó el sistema educativo español hasta el año 1970, cuando se promulga la Ley General de Educación.

A partir de los años 70 y con las sucesivas reformas educativas se va planteando un modelo de enseñanza secundaria comprensiva con unos planteamientos pedagógicos muy diferentes al de sus orígenes. Primero, con la Ley General de Educación (1970) la educación pretende generalizarse a la población en general, lo que algunos autores como Cuesta (2013) ha denominado: “*modelo de educación de masas*” y que tendrá su desarrollo en los años 60 y con más afianzamiento durante los años 70 con la Ley General de Educación. Dicho planteamiento educativo vendría a sustituir al modelo educativo “*tradicional-elitista*” que estaba en la base de los planteamientos del Plan Pidal.

En el contexto educativo español en el campo de las enseñanzas medias, las reformas educativas y contrarreformas han sido la tónica hasta nuestros días. Los cambios en la legislación educativa, tal y como señala Freire (1994), obedecen a cuestiones ideológicas, sociales y económicas. Por este motivo entiendo que es importante realizar un recorrido histórico por las leyes orgánicas de educación de ámbito español de forma que tal recorrido nos permita contextualizar y tener una perspectiva histórica, pero, también, nos ayude a comprender el contexto sociopolítico en el que tienen lugar determinados fenómenos socioeducativos.

Tal recorrido por las leyes de educación de ámbito español nos permitirá visibilizar que hay determinados cambios que trascienden el espíritu de las reformas y que, lejos de producirse con la misma rapidez con la que se hace una reforma educativa, son mucho más lentos dado que, el peso de la tradición –del profesorado– hace mucho más difícil que tales cambios se produzcan.

La cuestión clave en estos momentos está en preguntarse: ¿Hasta qué punto nuestro sistema educativo actual guarda más relación con la esencia de sus orígenes que con los cambios derivados de las sucesivas reformas que han tenido lugar en nuestro país durante los últimos 40 años?

Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)

Es necesario comenzar contextualizando la época. La sociedad española de los años 60 y 70 se caracterizó por el desarrollo económico y por el cambio social. Consecuencia de ello fueron los grandes movimientos migratorios desde las zonas rurales a las ciudades con efectos tanto para unas como para otras. Eran unos momentos de profundos cambios y transformaciones en la sociedad española, que pasaba de ser una sociedad predominantemente agraria y rural –constituida por una gran masa de personas escasamente formadas– y en la que también había –aunque en menos cantidad– una elite que podemos considerar más culta, a otra sociedad que estaba formada, mayoritariamente, por personas que se habían desplazado del campo a las ciudades y que trabajaban en el sector servicios y en la industria. En este nuevo modelo social se podía observar un predominio de las clases medias que, debido al paso del campo a la ciudad, tenían mayores necesidades de formación, las requeridas para trabajar en la ciudad. A nivel educativo el panorama español se podría definir como un sistema con importantes carencias, masificación, fracaso escolar elevado y desescolarización de sectores minoritarios.

También es importante señalar que la situación sociopolítica en España durante los años sesenta y setenta no se parecía a la europea. No sólo por su régimen político, que en España era una dictadura, a diferencia de otros países europeos en los que había una democracia, sino porque también hay que tener en cuenta que el nivel de desarrollo económico-social de España era muy inferior al de otros países europeos. En este contexto sociocultural y sociopolítico se aprueba en el ámbito español la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la

Reforma Educativa (LGE). El sistema educativo español necesitaba una profunda reforma para estar más equiparado al entorno europeo. Uno de los principales objetivos de la LGE de 1970 había sido dotar a España de un sistema educativo más equitativo y de mayor calidad.

La Ley General de Educación tuvo planteamientos claramente comprensivos para la etapa de Educación General Básica (EGB). Con esta ley se reformó todo el sistema educativo español, desde la educación preescolar hasta la universitaria, adaptándolo a las necesidades del momento. Lo más destacable de esta reforma educativa es su pretensión de romper con la existencia de dos caminos escolares divergentes para dos poblaciones escolares de distinta procedencia social y de distinto futuro académico: el que se abría para la clase trabajadora y campesina –la enseñanza primaria– y el que se abría para las clases media y superior a través del bachillerato y la universidad. Así pues, como señala Viñao (2011): “la ruptura del sistema dual en España no tendría lugar de forma clara y efectiva, hasta la Ley General de Educación de 1970” (p. 35).

Dicha ley que estuvo vigente –aunque de forma parcial– hasta 1990, fue impulsada por el Ministro de Educación: José Luis Villar Palasí. Una gran aportación fue la creación de una educación general básica, única y obligatoria hasta los catorce años. En una primera fase se cursaba la Educación General Básica (EGB). Esta etapa educativa, de ocho cursos, pretendía ser igual para toda la población escolar, es decir, permitiría ser un modelo de enseñanza comprensiva al que toda la población pudiera acceder. Tras esta primera fase obligatoria el alumnado podía acceder al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y realizando un Curso de Orientación Universitaria (COU) podía tener el acceso a la universidad. La prueba –conocida como Selectividad– no estaba en la Ley y se estableció en 1973. Para quienes no accediesen al BUP estaba la opción de la Formación Profesional (FP) con diferentes ramas profesionales que también conectaban con las carreras universitarias. Para quienes no pudieran seguir estos caminos se contemplaba el acceso a la universidad a través de la prueba –de libre acceso– para personas mayores de 25 años.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de Junio, por la que se Regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980)

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) fue una ley elaborada por el grupo político de Unión de Centro Democrático (UCD) y publicada en el BOE en 1980. Trataba de desarrollar el Artículo 27 –referido al Derecho a la Educación– reconocido en la Constitución Española (1978) con una perspectiva conservadora.

El grupo político del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) la recurrió ante el Tribunal Constitucional por no respetar el espíritu y la letra de nuestra Constitución, quien le dio la razón en bastantes de sus objeciones. La sentencia dictada por el Tribunal Constitucional – véase Sentencia 5/1981 de 13 de febrero de 1981– fue –y sigue siendo– importante para fijar los límites de las libertades en la enseñanza y el respeto al derecho a la educación. Dicha ley (LOECE) nunca llegó a aplicarse.

En 1982 y tras un estrafalario intento de golpe de Estado –el 23 de febrero de 1981– el grupo político del PSOE gana democráticamente las elecciones y llega a la presidencia del gobierno. Aunque ya se habían ido derogando algunos artículos de la LGE, aún seguían en vigor sus aspectos fundamentales, además, había sido objeto de duras críticas por parte de la izquierda, entre otras razones, porque era herencia franquista. De ahí la urgencia del nuevo gobierno por cambiarla.

Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985)

El primer Ministro de Educación del Gobierno Socialista fue el profesor José María Maravall, bajo cuya dirección e impulso se aprobaron leyes, tan importantes, como la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación LODE. Como aspecto importante de esta ley (LODE) destacamos que incorporó, entre otras cosas, el sistema de conciertos, garantizando, así, el derecho de las familias a la libertad de elección de centro. La nueva ley subraya de manera especial la importancia de la participación de la comunidad educativa, regulando el funcionamiento de los Consejos Escolares. En su preámbulo se plantea la participación como garantía de libertad y de influencia de los agentes sociales en la vida de los centros.

Como nos recuerda Leiva (2012) dicha ley pasará a la historia como la primera ley orgánica que recoge en su primer capítulo el derecho de todos los españoles y de los extranjeros residentes en España a recibir una educación básica, obligatoria y gratuita, aunque es conveniente recordar que, este derecho, estaba restringido a los legalmente residentes en España. En su artículo 20 se indica que, en ningún caso, se hará discriminación en la admisión de alumnado por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

El equipo no llegaría a configurarse hasta la llegada al MEC, en 1988, de Javier Solana y de dos personas clave para la tarea reformadora: una de ellas, el Secretario de Estado de Educación, Alfredo Pérez Rubalcaba y otra de esas personas sería el Director General de Ordenación Académica, Álvaro Marchesi. Bajo su dirección se produciría un cambio realmente radical en el panorama educativo español (Santos Arrabal, 2013).

El nuevo equipo ministerial es constructivista e inspirado en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Autores como Hernández Díaz (2011) señalan que la LOGSE (1990) difícilmente hubiera sido posible sin el proceso de debate que le precedió, inserto en los procesos de participación y discusión de los MRP, así pues, con esta mentalidad y con estos criterios se escribe y aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE) cuya implementación escolar se iniciaría dos años más tarde. Dicha ley fue aprobada por todos los grupos parlamentarios excepto por el grupo del Partido Popular, precisamente el partido político que, accediendo a la presidencia del gobierno en el año 1996, tendría que encargarse de aplicarla. Entre otras medidas de esta reforma, destacamos que se amplió la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. La ampliación de la etapa obligatoria hasta los dieciséis años estaba formulada con la pretensión de que aquellos estudiantes que al terminar la educación general básica no continuaran con el bachillerato debían cursar, necesariamente, la formación profesional de primer grado. Además, se subrayaba la importancia de tener en cuenta las situaciones en las que se encontraban los estudiantes y, desde tal planteamiento, se aboga por un modelo de centro educativo abierto a la diversidad y al entorno social, que fuese cooperativo e integrado con el contexto socioeducativo. En esta reforma educativa adquieren especial relevancia la formación en diferentes temas transversales relacionados con temáticas tales como: la educación en valores, la educación para el consumo, el desarrollo de la capacidad creativa, los hábitos de comportamiento democrático y espíritu crítico del alumnado.

Al ser aprobada la LOGSE queda derogada la Ley General de Educación (LGE). Con la aprobación de esta ley se contemplan, por vez primera, las medidas específicas para compensar las desigualdades derivadas de situaciones sociales, laborales y económicas de toda índole.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE)

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes es conocida, también, como la “Ley Pertierra” por ser Gustavo Suárez Pertierra, Ministro de Educación de la corporación Socialista, quien la firmó. Podemos decir que fue una ley centrada en la gestión y gobierno de los centros docentes y en ese sentido, dicha ley, ha regido cómo debe ser la participación y gestión de los centros educativos, ampliando los ámbitos de la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar y la autonomía de los centros para desarrollarla. Cobran así importancia los Consejos Escolares de los centros adquiriendo estos, entre otras competencias, capacidad para elegir a los directores/as de los centros –capacidad que quedaría sistematizada en la citada ley (LOPEGCE) en detrimento de los claustros de profesores–. La LOPEGCE continuó con más planteamientos de educación compensatoria ya que esta ley incluía medidas específicas para compensar desigualdades derivadas de situaciones sociales y económicas desfavorecidas.

Destacamos como especialmente relevante el dato que incorporaba esta ley en lo referente a la distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas ya que, como sabemos, la realidad muestra que actualmente no existe tal equilibrio, sino que como indican algunos estudios (Louzao & González Riaño, 2007) la mayor parte de este alumnado tiende a estar escolarizado en la escuela pública, fenómeno que también se da en relación con el alumnado extranjero.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)

En el año 1996, en pleno proceso de implantación de la LOGSE gana las elecciones el Partido Popular bajo la presidencia de José María Aznar. La relación de los Populares con la LOGSE fue deteriorándose cada vez más y tras su llegada al poder, con el nombramiento de Esperanza Aguirre como Ministra de Educación y Cultura, se emprendió una campaña para cambiar esta ley. El Gobierno del Partido Popular tenía como principal objetivo cambiar cuanto antes la LOGSE, pero el desarrollo normativo de la nueva propuesta de ley formulada por el Partido Popular (LOCE) resultó más lento de lo esperado y la nueva ley no vio la luz en el BOE hasta el 24 de diciembre de 2002 –seis años después de su triunfo electoral–. Sus desarrollos normativos todavía tardarían en publicarse y el proceso estaba siendo lento –teniendo en cuenta que su calendario de implantación estaba previsto para el curso 2004/05–. Ante esta situación, y contra todo pronóstico, en el proceso electoral del año 2004 el Partido Popular pierde las elecciones ganando las mismas el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) quien, como indica Santos Arrabal (2013) no estaba dispuesto a permitir que se hiciera efectiva una ley de educación que había nacido contra la ley estrella de la izquierda –refiriéndose a la LOGSE–.

Así que, tras la llegada a la presidencia del gobierno el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) teniendo como presidente a José Luis Rodríguez Zapatero, se paralizó el calendario de aplicación de la citada ley (LOCE) por medio del Real Decreto 1318/2004 de 28 de mayo de 2004 y dicha ley nunca llegó a aplicarse. La citada ley contemplaba la adopción de medidas educativas discriminatorias hacia el alumnado extranjero, a los que preveía escolarizar en aulas específicas de modo exclusivo o en programas específicos convirtiendo, con tales medidas, el sistema educativo en un instrumento de desigualdad, marginación y segregación.

En el Preámbulo la ley señala como principales motivos para su justificación, las tasas de abandono en la ESO y la necesidad de mejorar el nivel medio de los conocimientos. Otra de sus

prioridades es la atención a la primera infancia y a la población adulta. También destaca las deficiencias en el rendimiento del alumnado de la ESO y la problemática escolarización de mucho alumnado extranjero. Como solución a tales problemas derivados del aumento de alumnado extranjero, propone medidas educativas que manifiestan una actitud a favor de la diferenciación, así pues, de un modelo educativo centrado en medidas inclusivas y basado en la comprensividad, apuesta por un modelo educativo claramente segregador.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE, 2006)

La nueva Administración socialista abre con carácter inmediato un debate sobre la reforma educativa. Como describe Santos Arrabal (2013) la LOE (2006) avanza simultáneamente con rapidez bajo la dirección de Alejandro Tiana. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se publica en el BOE el día 4 de mayo del año 2006, apenas dos años después de haberse suspendido el calendario de implantación de la LOCE manteniéndose vigente, hasta entonces, la LOGSE. Para autores como Santos Arrabal (2013) la nueva ley supone una mejora, entre otras cosas, porque engloba y perfecciona aspectos contenidos en otras leyes educativas. El ejecutivo de José Luis Rodríguez Zapatero elaboró la LOE que permanece vigente desde el año 2006 hasta el curso académico 2013/2014.

También se hace necesario tener en cuenta el contexto sociopolítico del país, así pues, la LOE se redacta en un momento en el proliferan propuestas de cambio relacionadas con la ciudadanía y en los que la diversidad cobra una especial importancia –legalización del matrimonio homosexual, medidas de protección integral contra la violencia de género, la ley de dependencia, el reconocimiento de la plurinacionalidad del Estado–.

Entre otras observaciones podemos destacar, como novedad, la introducción de una nueva materia en el currículo: “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Dicha materia desde la aprobación de la citada ley no ha estado exenta de polémica, pese a que desde diversos ámbitos internacionales y europeos (Consejo de Europa, 2008; UNESCO, 2010) se instaba a los gobiernos a llevar a cabo iniciativas relacionadas con la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Con relación a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, la Ley Orgánica de Educación, pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje actuando tan pronto se detecten. Una novedad que incorpora esta ley está relacionada con el concepto de diversidad ya que se parte de un concepto amplio, así pues, se habla de que la diversidad la conforma todo el alumnado en general. Ello no quita para que también se planteen unas medidas específicas para atender a la diversidad. Para ello los centros docentes considerarán, de forma prioritaria, las medidas de atención a la diversidad para el alumnado que lo necesite teniendo en cuenta, por ejemplo: alumnado que presente necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español y alumnado en desventaja educativa por motivos socioculturales o socioeconómicos.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

El 20 de noviembre de 2011 y tras la convocatoria anticipada de elecciones gana las mismas el grupo del Partido Popular llegando a ocupar la presidencia del gobierno Mariano Rajoy. Con la llegada del nuevo gobierno al poder, nuevamente, volvemos a un cambio en la legislación educativa.

Es durante el mandato del Partido Popular cuando se acomete una nueva reforma educativa y se promulga la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Para algunos autores (Bolívar y San Fabián, 2013) la actual reforma educativa emprendida por el grupo político del Partido Popular supone el mayor cambio educativo desde la Ley General de Educación de 1970.

Desde la presentación del proyecto de ley el 17 de mayo de 2013 por el ministro de Educación, Cultura y Deporte del Partido Popular, José Ignacio Wert, hasta su aprobación definitiva por las Cortes Generales de España el 28 de noviembre de 2013, ha sido una ley controvertida que ha despertado numerosas protestas por sectores sociales y políticos. Una muestra de ello es que, durante su tramitación en las Cortes, dicha ley no fue apoyada por ningún otro grupo parlamentario que el Partido Popular. Dicha ley, ha sido aprobada gracias a la mayoría absoluta del grupo parlamentario que la ha promulgado, es decir: el grupo político del Partido Popular, y se ha llevado a cabo sin contar con el apoyo de ninguna otra corporación política y con escaso respaldo de la ciudadanía o de la propia comunidad educativa. Cabe señalar que el contexto sociopolítico en el que se redacta la LOMCE es un momento en el que adquiere fuerza la ideología neoliberal y ello conlleva, entre otras cosas, el rechazo de políticas sociales y educativas con una importante base comunitaria y favorecedora de la diversidad cultural.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa denominada popularmente como “Ley Wert”, es una ley del ordenamiento jurídico español con carácter de Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) y seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Freire (citado en Gadotti, 2007, p. 34) plantea que “las reformas pedagógicas para el pueblo fracasan porque se hacen para él y no por él”, es decir, el pueblo termina siendo el objeto y no el sujeto activo de los cambios. Desde esta perspectiva, podemos inferir que esto mismo sucede con la aprobación de la LOMCE puesto que ha sido una reforma educativa impuesta por el gobierno, que gozaba de mayoría absoluta, pero sin contar con el consenso de la ciudadanía ni de otros grupos políticos.

Tras la aprobación de la LOMCE el 9 de diciembre de 2013, se elimina del currículo la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que en la LOE tenía carácter obligatorio, y aparecen nuevas materias como: Valores Culturales y Sociales en Primaria y Valores Éticos en Secundaria, que constituyen una alternativa a la de Religión. Asimismo, entre otras novedades que incorpora la LOMCE señalamos la de otorgar mayor autonomía para los centros y la de potenciar la figura del director atribuyéndole más competencias a la hora de tomar decisiones en detrimento de las funciones que venía desempeñando el Consejo Escolar. Además, se apuesta por la introducción de itinerarios formativo-profesionales comenzando éstos a los 13 años.

En relación con esta medida el Consejo de Estado (2013) también se ha pronunciado señalando la existencia de otros informes (OECD, 2012) que abogan por evitar la separación temprana y posponer la selección de estudiantes hasta la educación media o superior y por lo tanto el adelanto de la elección de itinerarios en la ESO es una medida que se entiende que contribuirá a segregar de manera temprana al alumnado, como señala el citado informe. Por otra parte, la investigación educativa desarrollada en el contexto del Proyecto INCLUD-ED sobre "Actuaciones de éxito en las escuelas europeas" (CREADE, 2011) establece que la separación en itinerarios antes de los 16 años genera desigualdades que se amplían cuanto antes se realizan.

Reformas Educativas y Enseñanza Comprensiva: El Peso de la Tradición Docente

Como señala Tiana (2018) el análisis de quiénes son los actores que toman parte en los procesos de reforma y cómo participan, resulta interesante para conocer la dinámica que subyace a los procesos de construcción de las políticas públicas, sin embargo, en nuestro caso no pretendemos quedarnos solo en dicho análisis, sino que tal recorrido que acabamos de realizar nos resulta necesario para reflexionar en torno al peso de la tradición docente del profesorado de secundaria y cuestionar si, verdaderamente, tales reformas educativas han promovido los cambios que pretendían.

Para algunos autores como Merino (2013) en España las reformas educativas han pivotado alrededor de estos dos ejes: cómo diseñar la enseñanza secundaria obligatoria y post-obligatoria, y cómo encajar la Formación Profesional en esta enseñanza secundaria.

Sin embargo, en nuestro caso, también ofrecemos una mirada que tiene que ver con la esencia de tales reformas y en ese sentido entendemos que muchas reformas, comenzando por la Ley General de Educación (1970) pretendían desarrollar un modelo de enseñanza más comprensiva y menos academicista y es en esa dirección en la que ofrecemos nuestra reflexión.

Hay una extensa bibliografía en torno a las reformas en la que diversos autores cuestionan si verdaderamente la propia reforma en sí contribuye al cambio hacia un modelo de enseñanza comprensiva (Bolívar, Gallego, León & Pérez, 2005; Fernández Enguita, 1987a; Husén, 1988; Imbernón, 1989; MEC, 1989; Muñoz Escudero, 1992; Viñao, 1989).

Según señala Bolívar (2015) la enseñanza común o comprensiva tiene una larga tradición en España. Comienza con el concepto de “escuela unificada” adoptada en la Segunda República y es impulsada por pedagogos como Luzuriaga en 1922 y por la Institución Libre de Enseñanza. Este modelo inspirado en tales principios pedagógicos es interrumpido durante la época de la dictadura franquista –año 1939 y siguientes– y supone un paréntesis, hasta que se recupera en 1970.

Las sucesivas reformas educativas, empezando por la LGE (1970) han apostado por un modelo de enseñanza comprensiva, al menos así se expresaba en su articulado, sin embargo, tales cambios en el modelo de enseñanza representan una tarea muy compleja para un profesorado de secundaria que, históricamente, ha sido formado en una tradición docente muy vinculada al modelo tradicional-elitista.

Con las reformas educativas los Institutos de Bachillerato pasaron a denominarse Institutos de Educación Secundaria (IES). Sin embargo, los IES conservaron su estructura organizativa, curricular y profesional y su configuración se mostró incapaz de hacer frente a los retos de una población escolar que ya no es, exclusivamente, la burguesía o nuevas clases medias, sino las nuevas masas de adolescentes (Bolívar, 2015).

En el contexto socioeducativo español nos encontramos ante una problemática compleja que tiene que ver, entre otros aspectos, con una población creciente y diversa –diversidad cultural, desigualdad social y económica– y, por otra parte, con un profesorado de secundaria que había sido formado en otra tradición docente muy diferente y, por lo tanto, no estaba preparado para hacer frente a tal diversidad. Pero, además de no tener una formación inicial ni específica, cabe señalar que ellos mismos –en su etapa como estudiantes de bachillerato– también habían sido formados en un modelo de bachillerato tradicional elitista por lo que tampoco disponen de modelos pedagógicos concretos y se puede deducir que meramente reproducen el sistema educativo en el que ellos mismos habían sido formados durante su etapa como estudiantes de bachillerato. Además de estas dificultades –falta de referentes previos– la educación comprensiva, señala Viñao (1997), requiere en relación con el bachillerato tradicional, un cambio de mentalidad y de metodología, más esfuerzo y energía, una formación y un apoyo específico, un horario de clases más reducido, una motivación

profesional más satisfactoria. Sin embargo, en la cultura del profesorado de secundaria sigue primando un modelo tradicional elitista muy centrado en la transmisión de conocimientos.

Hargreaves et al. (citado en San Fabián, 2000) también ponen su mirada en esta problemática y se refieren “a la orientación abrumadoramente académica” que caracteriza la cultura de las escuelas secundarias, cultura que valora el logro académico por encima de todo lo demás y clasifica a los estudiantes con relación al mismo (p. 20).

Parece que ni las sucesivas reformas (LGE, 1970; LOE, 2006; LOGSE, 1990; LOMCE, 2013) ni el cambio en la configuración de la enseñanza secundaria, sea algo que haya calado en un profesorado de secundaria formado en otra tradición docente. Por otra parte, la sucesión de leyes también provoca desconcierto en el colectivo docente. En ese sentido San Fabián (2011) hace referencia a que, a pesar de que existen diferencias entre unas leyes y otras, todas carecen de un diagnóstico preciso acerca del estado del sistema educativo y ninguna ha sido evaluada y además destaca: “Su corta vida provoca un arraigo superficial y crea frustración y resistencia entre los docentes, que adquieren, eso sí, un nuevo argot” (p. 45).

Tradicionalmente, el profesorado de secundaria, por su formación –licenciaturas de ciencias o letras pero sin contenido o preocupación pedagógica– y por la tendencia mayoritaria a identificarse con el modelo de profesor de universidad o del antiguo bachillerato elitista, ha tendido a inclinarse en el ejercicio de su profesión hacia un carácter academicista, la preocupación por los contenidos, los métodos basados en la lección magistral, la reducción del papel del profesor a la exposición y la evaluación de los contenidos. Este modelo de docente no responde a las necesidades de los centros de secundaria de hoy en día, los centros y el alumnado han cambiado significativamente, por lo tanto, no tiene sentido que se siga reproduciendo (Esteve, 1991).

Discusión

En España, nos recuerda Viñao (2004), un problema persistente en la configuración de un modelo de escuela comprensiva en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria proviene de su carácter híbrido.

A pesar de las reformas educativas que han tenido lugar en nuestro país durante los últimos 40 años, cabe preguntarse en qué medida la etapa educativa de la secundaria obligatoria guarda, todavía, más relación con sus orígenes –véase el Real Decreto Plan General de estudios del 17 de septiembre de 1845– que con los derivados de las sucesivas reformas educativas. El planteamiento educativo del citado Real Decreto entendía que la enseñanza secundaria pretendía servir a las clases medias para ocupar un puesto preponderante y preparar a los estudiantes para la universidad. Es pues, el origen de la enseñanza secundaria –Plan Pidal de 1845– y su concepción dentro del sistema educativo español lo que, quizás, entraña una de las cuestiones más relevantes.

Resulta clave pensar que existen determinados fenómenos que se producen a lo largo de periodos que se dilatan en el tiempo. Teniendo en cuenta esto, autores como Viñao (2002) hacen referencia a que el proceso socioeducativo iniciado –según los países– en los últimos años del siglo XIX y los primeros decenios del siglo XX es un proceso que todavía ni está resuelto ni ha concluido. Una muestra de que las reformas educativas no han logrado un modelo de enseñanza verdaderamente comprensiva –ni tampoco social– para todos los estudiantes, puede verse reflejado en las altas tasas de fracaso y abandono escolar que siguen teniendo lugar en nuestro país, como así lo refleja la investigación educativa (Bolívar & López, 2009; González, 2006).

Como señalan Bolívar y López (2009, p. 57) cuando la LOGSE (1990) diseñó el currículum y estructura de la Educación Secundaria se planteaba que un 90% de los estudiantes debía lograr el título de Graduado de Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, tal objetivo, no se ha

logrado y en la actualidad uno de cada tres estudiantes no termina la ESO, es decir; no obtiene la titulación de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Por otra parte, Fernández Enguita (1987) menciona que las reformas comprensivas tratan de responder a una cierta conciencia social sobre la necesidad de la igualdad, formulando esta como igualdad de resultados y de oportunidades. Cabe preguntarse en qué medida tales reformas han contribuido, realmente, a fomentar tal igualdad de oportunidades.

Como señala San Fabián (2011) esta sucesión de leyes que hemos tenido en nuestro país puede entenderse en parte por los cambios que ha experimentado la sociedad, pero, también en parte por razones de oportunidad política donde juega un papel importante el poder y el control. Para autores como Gimeno (citado en San Fabián, 2011, p.44) esta proliferación de leyes es en parte consecuencia de la falta de un consenso entre las fuerzas políticas sobre las funciones esenciales del sistema educativo, sobre los fines de la educación, sobre lo que debe contener la escolaridad mínima común para todos y sobre las grandes líneas de organización del sistema (regulación pública-privada, gobierno de los centros, participación...).

Nos recuerda Gimeno (2005) que la educación obligatoria es una experiencia universal que caracteriza a las sociedades modernas como si se tratase de un rasgo antropológico de las mismas. Es, pues, un proyecto social y educativo que ha sido reconocido como un derecho universal porque encierra la posibilidad de dignificar a todos los seres humanos al tiempo que contribuye a la mejora de la sociedad. No podemos olvidar –aunque, tal vez, ya lo hemos hecho– su espíritu educativo y social.

Referencias

- Bolívar, A. (2015). La escuela comprensiva en España: Una revisión de su ciclo de desarrollo y crisis. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363.
- Bolívar, A., & López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & 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). <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n45.2005>
- Bolívar, A., & San Fabián, J. L. (2013). La LOMCE, ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 1, 7-11.
- Consejo de Europa. (2008). *Libro blanco sobre el diálogo intercultural: Vivir juntos con igual dignidad*. Consejo de Europa.
- Consejo de Estado. (2013). *Informe anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa*. Consejo de Estado.
- Constitución Española. (1978). BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978.
- CREADE. (2011). *Actuaciones de éxito de las escuelas europeas*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es>
- Cuesta, R. (2013). La segunda enseñanza en España. Del bachillerato tradicional-elitista al tecnocrático de masas. Texto de la conferencia pronunciada en el taller sobre: *Historia y patrimonio de la enseñanza secundaria*. Congreso internacional euro-iberoamericano sobre la formación del profesorado de educación secundaria (Feducaria-Salamanca).
- Esteve, J. M. (1991) Los profesores ante la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 54-58.
- Fernández Enguita, M. (1987). Enseñanza secundaria y comprensividad. En VVAA., *Seminario sobre el proyecto para la reforma de la enseñanza* (pp. 75-84). Consejo Escolar de Estado. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Fernández Enguita, M. (1987a). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Laia.
- Fernández Enguita, M., & Levin, H. M. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. *Revista de Educación*, 289, 49-64.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta De Agostini.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Publisher Brasil.
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Morata.
- Giner De Los Ríos, F. (1924). Grados naturales de la educación. En *Obras completas* (pp. 13-23). Espasa-Calpe.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1), 1-15.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. Encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105.
- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Paidós.
- Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Laia.
- Leiva, J. J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Ediciones Aljibe S.L.
- Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857, Gaceta de Madrid, núm. 1710 (1857).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 9624-9624.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros docentes.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158- 17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 29, pp. 97858 a 97921.
- Louzao, M., & González Riaño, X. A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso. En *Los premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales 2005* (pp. 11-41). CIDE.
- MEC. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (66). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n66.2013>
- Ministerio de la Gobernación de España. (1845). Real decreto aprobando el Plan General de estudios 17 de septiembre de 1845.
- Muñoz Escudero, J. M. (1992). *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. Arquetipo.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- Ruiz Berrio, J. (2008). El Plan Pidal de 1845: Los institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincia. *CEE Participación Educativa*, 7, 28-38.
- San Fabián, J. L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, 323, 9-28.

- San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: La inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Santos Arrabal, M. (2013). El Pasado hasta casi el presente de los manuales escolares. En M. Beas (Ed.), *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)* (pp. 11-28). Díada Editora.
- Tiana A. (2018). Leyes y políticas educativas. Consideraciones sobre sus actores. *Con-Ciencia Social*, 1, 89-102.
- UNESCO. (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. UNESCO.
- Vaquero, J. A. (1999). El Instituto durante el primer tercio del siglo XX (1898-1931). En: F. Diego, A. Fernández-Pérez, T. Recio & J. A. Vaquero. *Instituto Alfonso II: Siglo y medio de historia* (pp. 63-231). Instituto de Enseñanza Secundaria Alfonso II de Oviedo. KRK Ediciones.
- Viñao, A. (1975). Educación Secundaria y transformaciones socioeconómicas. *Revista de Educación*, 238, 5-15.
- Viñao, A. (1989). ¿De qué reforma se habla cuando de la Reforma se habla? *Cuadernos de Pedagogía*, 176, 59-61.
- Viñao, A. (1992). Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1990). *Revista Española de Pedagogía*, 192, 321-339.
- Viñao, A. (1997). Educación comprensiva. Experimento con la utopía. *Cuadernos de Pedagogía*, 260, 10-18.
- 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*. Marcial Pons.
- Viñao, A. (2011). El bachillerato: Pasado, presente, futuro. *CEE Participación Educativa*, 17, 30-44.

Sobre la Autora

María Verdeja Muñiz

Universidad de Oviedo.

Email: verdejamaria@uniovi.es

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo. Profesora ayudante doctora del Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del Grupo de investigación de la Universidad de Oviedo "AIES": Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa. Su línea de investigación es la educación intercultural y el estudio de la dimensión política de la educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0499-9248>

Sobre los Editores

Ângelo R. de Souza

NuPE / UFPR - Brasil

Email: angelo@ufpr.br

Profesor y investigador en el Centro de Políticas Educativas y en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraná, Brasil. Becário Productividad del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0246-3207>

Sebastián Donoso Diaz

IIIDE / UTalca - Chile

Email: sdonoso@utalca.cl

Profesor Titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca (Chile), especialista en política y gestión de la educación. Áreas de investigación: Políticas educativas; cambio en la gobernanza y nuevas modalidades del Estado en educación; Financiamiento de la Educación Pública.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4744-531X>**Joaquín Gairin Sallán**

Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura - España

Email: joaquin.gairin@uab.cat

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Gestiona proyectos de desarrollo social y educativo, desarrollo organizacional, procesos de cambio educativo, liderazgo, evaluación de programas e instituciones.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2552-0921>

Número Especial Políticas para la Gestión de la Educación Pública Obligatoria en Iberoamérica

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 36

16 de marzo de 2020

ISSN 1068-2341



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

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

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

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional

de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil