

La escuela comprensiva en España: una revisión de su ciclo de desarrollo y crisis¹

ANTONIO BOLÍVAR

Faculty of Educational Sciences, University of Granada, Spain

Resumen

Este trabajo pretende hacer una descripción, análisis y balance de lo que han sido las sucesivas reformas comprensivas en España, como *ejemplo paradigmático* del ascenso, desarrollo y crisis de la escuela comprensiva. En la primera parte, describimos el desarrollo del proyecto de escuela comprensiva (1970-2013), comprendida con la imagen de ciclo de vida, con sus correspondientes inflexiones. En la segunda, se revisa críticamente, de modo *retrospectivo* y diacrónico, ¿por qué una reforma progresista como la de 1990, que pretendía una comprensividad, paradójicamente, ha dado lugar a unos altos índices de exclusión escolar (fracaso) y de abandono escolar prematuro? ¿qué factores han podido dar al traste con la propuesta, para volver actualmente a respuestas menos inclusivas? Desde un cierto cambio de ciclo, es posible una mirada más objetiva.

Palabras clave: Escuela comprensiva, España, ciclo de desarrollo, curriculum comprensive, formación del profesorado

Abstract

The purpose of this study is to describe, analyse and evaluate the successive comprehensive reforms in Spain as a *paradigmatic example* of the emergence, evolution and crisis of the comprehensive school. In the first part, we describe the development of the comprehensive school project (1970–2013), using the image of the life cycle, with its corresponding turning points. The second part consists of a diachronic and *retrospective critical review* of why a progressive educational reform like the one passed in 1990, which was intended to be comprehensive, has paradoxically led to high rates of academic failure and early school leaving. What factors managed to undermine the proposal, leading to the current return to less inclusive solutions? From the perspective of a certain change in cycle, a more objective view is possible.

Keywords: Comprehensive school, Spain, developmental cycle, comprehensive curriculum, teacher education

Introducción

En España un problema persistente en la configuración de una escuela comprensiva, en su núcleo principal (ESO: Educación Secundaria Obligatoria), proviene de su carácter híbrido (Viñao, 2004). Por un lado, como educación obligatoria, en sus objetivos expresa una identidad más cercana a la Educación Básica o Primaria. Por otro, en el diseño de su currículum, en organización de las escuelas y en su profesorado, responde a un carácter cercano al Bachillerato, acrecentado al impartirse en antiguos Institutos de Bachillerato y por los mismos profesores. Este desajuste ha sido una fuente continua de problemas en el proyecto de escuela comprensiva, tanto en el desarrollo del currículum como en la identidad profesional del profesorado (Bolívar, 2006). Las vías de salida, por parte de los gobiernos conservadores (leyes educativas de 2002 y 2013) han sido acercarla más a la Bachillerato, aminorando su carácter comprensivo.

¹ Una versión inglesa de este trabajo ha aparecido en Bolívar, A. (2015). The Comprehensive School in Spain: A Review of its Development Cycle and Crises. *European Educational Research Journal*, 14 (3-4), pp. 347-363. DOI: 10.1177/1474904115592496

Un grave problema para el desarrollo de un currículum comprensivo, como veremos, ha sido la formación del profesorado (Morgenstern, 1991, 1993). En España el profesorado de Secundaria se forma según un modelo consecutivo: primero es especialista en una materia científica o disciplinar. Posteriormente, la formación pedagógica, que ha tenido, en general, una valoración negativa y una corta duración. Esto crea una identidad disciplinar, inadecuada para una comprensividad. Las salidas para compensar la formación disciplinar universitaria con la necesaria formación pedagógica posterior no han tenido el éxito o impacto deseable. De este modo, el profesorado en general no estaba preparado para atender personalmente a un público diverso, propio de una escuela comprensiva.

La Educación Secundaria, clave en el proyecto de escuela comprensiva, se encuentra ante graves problemas en Europa (Azevedo, 2000; Pring, 2013; Franklin & McCulloch, 2007), en un proceso de reestructuración para hacer frente a los nuevos retos, como se manifiesta en las reformas emprendidas en las últimas décadas en la mayoría de los países (Eurydice, 1997). Por eso, como –desde un análisis comparado– afirman Pedró y Puig (1998: 205): “en todos los países desarrollados probablemente no exista un nivel educativo con mayor complejidad institucional y curricular que el de la educación secundaria”.

Un conjunto de problemas en España, en especial la difícil conjunción de la comprensividad con una población crecientemente diversa (cultural, desigualdad social y necesidades educativas especiales), manifestados en su implementación práctica, fueron provocando un cuestionamiento social del carácter comprensivo de la ESO, particularmente promovido por los gobiernos conservadores. En primer lugar con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, que no llegó a implementarse, y actualmente con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013. Los gobiernos conservadores argumentado que una excesiva comprensividad disminuye la calidad del sistema, a costa de la equidad.

La cruz o el envés (otra cara) de una escuela que quiere ser comprensiva es haber generado altos índices de “exclusión escolar”, en muchos casos dependientes de una paralela “exclusión social”, sin haber logrado una función compensadora. Que en determinados contextos y centros escolares pueda rondar el 40% de fracaso, es inadmisibles en los tiempos actuales. Este fracaso, a su vez, acentúa un alto abandono escolar. La cuestión es: el *fracaso escolar* alcanzado lo ha sido con el currículum establecido, por lo que hay que preguntarse qué factores han dado al traste con el carácter inclusivo y equitativo que se pretendía. En las últimas décadas, además, el contexto neoliberal dominante ha asestado duros golpes a los ideales comprensivos de las décadas anteriores, propiciados por las políticas socialdemócratas,

En España, con motivo de la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), diversos diagnósticos muestran cómo, por el cruce de diversos factores y cambios sociales, la educación obligatoria, particularmente en el tramo 12-16, presenta fracturas y déficits (organizativos y profesionales), encontrándose en un momento de crisis (Alanís, 2003; Merino, 2004; Viñao, 2004). Los Institutos de Bachillerato, que pasaron a denominarse en IES (Institutos de Educación Secundaria) conservaron, sin embargo, en su estructura organizativa, curricular y profesional, 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. Los objetivos comprensivos de la nueva etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria) se han jugado, entre otros factores, en no haber logrado una

identidad profesional del profesorado, paralela a una “cultura organizativa y profesional” compartida, al no haber puesto los elementos necesarios para que lo fuera.

EL PROYECTO DE ESCUELA COMPREHENSIVA COMO CICLO DE REFORMAS

Las reformas educativas han sido comprendidas con la imagen de los ciclos de vida (Tyack & Cuban, 1995). Al igual que los seres vivos, tendrían un nacimiento, desarrollo y progresivo declive, con posibles recaídas e inflexiones. Como señala Cuban (1990, p. 7), “ciclos, por supuesto, no tienen que pasar por las etapas evolutivas preestablecidas [...]; ciclos se pueden comparar con espirales u olas, que varían en amplitud y frecuencia”. “Refleja el cambio como una progresión predeterminada de los fenómenos sociales desde el nacimiento hasta la extinción” (Rodríguez, 2000, p. 3). Por eso, en una visión recurrente del cambio, las reformas suelen repetirse cada cierto tiempo. De modo paralelo, se ha hablado de olas que, como un *péndulo*, suben o bajan según el tiempo, repitiéndose de modo intermitente.

El desarrollo de una escuela comprensiva en España puede comprenderse mejor como un *ciclo de vida*. Un inicio y progresivo desarrollo desde el final de la dictadura, en la búsqueda de una escuela más democrática y equitativa, llega a su culminación en 1990 (LOGSE) y, posteriormente, inicia un progresivo descenso, con altibajos, al detectar diversos déficits o insuficiencias. A su vez, su desarrollo o, por el contrario, críticas, han estado vinculado a ideologías políticas y partidos políticos: la defensa de la máxima comprensividad vinculada a las políticas socialdemócratas, una comprensividad restringida o ruptura con ella a los conservadores. Esto se ha visto acentuado porque las Leyes educativas han sido del partido gobernante y no de Estado (es decir, con el consenso de todos los partidos), lo que ha motivado que, cuando hay un cambio de gobierno con un nuevo partido, se vea forzado a cambiar las leyes que no ha votado. Por eso, junto al ciclo, está la ola o el péndulo, que ha motivado que haya habido hasta 7 leyes educativas, en un continuo tejer y destejer. Sin embargo, el mundo educativo no puede estar al arbitrio de los cambios políticos.

Carabaña (2006) interpreta que estos cambios legislativos continuos han tenido “una función expresiva”: aparentar “poner en escena para el público el conflicto entre las partes”. Una vez que los cambios de gobierno de los partidos políticos, en paralelo, se ha de organizar este cambio aprobando una nueva ley que, deroga la anterior. Sin embargo, su verdadera capacidad de transformar la realidad es limitada o inválida. Volvemos a la función retórica de las reformas mencionadas por Tyack y Cuban (1995): dado que los cambios en las prácticas institucionales eran a menudo ineficaces, para satisfacer la retórica política demanda una nueva reforma educativa. Discursos políticos y reformas se siguen uno tras otro, mientras que la fundamental “gramática escolar” permanece inmutable.

Inicio: primera escuela comprensiva y cambios

La enseñanza común o comprensiva tiene una larga tradición en España. Comienza con el concepto de “escuela unificada”, adoptada en la Segunda República e impulsada por pedagogos como Luzuriaga en 1922 y por la *Institución Libre de Enseñanza*. La dictadura franquista (1939 y ss.) supone un paréntesis, hasta que se recupera en 1970. A partir de entonces, durante casi el último medio siglo España ha tenido una enseñanza comprensiva

con un currículum común: primero de 6-14 años (1970-1990) y después de 6-16 (1990-2014). La escuela comprensiva, en un primer momento, se establece en España en 1970 por la *Ley General de Educación* (LGE). Con una doble dimensión: estructura del sistema y curricular. Así afirma en su Exposición de Motivos: “El período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas”. Incluso establecía un Bachillerato Unificado Polivalente de tres cursos, sin establecer diferencias en los dos primeros. De modo similar, Manuel de Puelles (2011, p. 716) “la LGE introdujo en España la escuela comprensiva, cuya estructura básica permanece hasta el momento actual”.

En esta última etapa del franquismo, con el progresivo desarrollo económico y la apertura de España al mundo y a los países de la OECD, se moderniza el sistema educativo, de acuerdo con las tendencias predominantes en esa momento: una escuela única y común desde los 6 a los 14 años a la que se denominaba *Educación General Básica* (EGB) dividida en una primera etapa de cinco cursos y otra segunda de tres cursos (11-12 y 13-14 años). Como comenta Antonio Viñao (2004, p. 83):

“de este modo venía a romperse con el llamado sistema dual [...], entroncando la reforma con proyectos y reformas renovadoras como la escuela integrada o comprensiva inglesa o la Grundskola sueca. Además, extendía la obligatoriedad hasta los dieciséis años al establecer que aquellos alumnos que al terminar la educación general básica no se dirigieran hacia el bachillerato debían cursar necesariamente la formación profesional de primer grado”.

Informes de los Organismos Internacionales (OCDE, UNESCO) marcaron las líneas centrales de la Reforma, junto con la necesidad de proporcionar los recursos humanos cualificados que el desarrollo económico requería. Un Informe oficial (*Libro Blanco de Educación*, Ministerio de Educación, 1969), aparecido un año antes, formulaba un análisis marcadamente crítico de la situación de la educación, como base para la reforma que se pensaba hacer. Como prototipo de una reforma de *ciclo corto*: el mismo año que se publica (1970) comienza su implementación (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002).

La LGE a nivel de diseño, como ha sido mayoritariamente reconocido (Puelles, 2009; Viñao, 2004), supone un gran avance en la educación española. Sin embargo, la coincidencia con la crisis del capitalismo de 1973, el final de la dictadura (1976) y la instauración de la democracia (1978), hacen que muy pronto algunas de sus mejores promesas se tengan que ver incumplidas. Así, ya en 1976 se reconocen algunas graves deficiencias y disfuncionalidades (Informe de 1976 de la Comisión Evaluadora de la Ley de 1970, en el Ministerio de Robles Piquer), a pesar del avance en la escolarización. La doble titulación al final de la Educación General Básica (14 años) había generado “dos redes” (Graduado escolar–Bachillerato, Certificado de escolaridad–Formación Profesional), unido al desprestigio social de la segunda, al quedar como una vía secundaria.

Esto va haciendo pensar en una Reforma curricular y estructural del período 12–16 años, de modo unificado, incrementando la comprensividad. Así, el referido informe de 1976 (Puelles, 2000, p. 35) declaraba con respeto a las dos redes:

Es preciso, pues, replantear el problema desde sus orígenes. El sistema educativo debe ser unitario hasta el final de la Enseñanza Secundaria o, dicho de otro modo, hasta que el alumno sobrepase la etapa de la adolescencia.

La LGE había surgido en un contexto desarrollista y un régimen político autoritario, y ahora había que aplicarla en medio de una crisis económica y en una transición a la democracia. Aprobada la Constitución democrática (1978), resultaba necesaria una ley que recoja la dimensión participativa, al tiempo que la descentralización educativa entre las Comunidades Autónomas. Las insuficiencias detectadas, y el nuevo marco social y político, van a provocar el inicio de un largo proceso hasta una “nueva” Reforma (1982-1990)

El auge: La reforma comprensiva de 1990

El nuevo Gobierno del Partido Socialista hace de la educación uno de los pilares de su programa de cambio para una mayor igualdad social. En contraste con las reformas desde arriba, se inicia un período de “experiencias de reforma” que, influidas por el Plowden Report (1967), que pretenden generar el cambio educativo desde las propias escuelas, como innovaciones desde abajo (Carabaña, 1988). En 1987 el ministro Maravall (MEC, 1987) presenta una primera propuesta, que se reformularía en 1989 con la publicación del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989a). Se quiere una “escolaridad igual, con un currículum común, reconociendo las diferencias de los sujetos”.

La reforma culmina con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, siglas en español) en 1990. Esta Ley representó la culminación de las propuestas comprensivas (Boyd-Barret, 1995). Tres elementos de esta ley configuran el núcleo de la comprensividad (Marchesi, 1992):

- la educación obligatoria se extiende dos años más, llegando hasta los dieciséis. Se crea una nueva etapa (ESO: Educación Secundaria Obligatoria: 12-16 años).
- Currículum común en toda la etapa. Hasta los dieciséis años los alumnos no podían optar por itinerarios diferentes (estudios profesionales en lugar de académicos, por ejemplo).
- Inclusión: Escolarización común de todos los alumnos, sin discriminación, prohibiendo separar por grupos en aulas diferentes por rendimiento, necesidades educativas especiales, discapacidad u otra. Atención a las diferencias individuales, mediante adaptaciones curriculares.

El título de “Graduado” en ESO, obtenido una vez cumplidos los objetivos generales, da acceso indistintamente al Bachillerato y a la Formación Profesional de Grado Medio. Los alumnos que no obtienen dicho título, en cambio, podían cursar unos “Programas de Garantía Social” (posteriormente llamados “Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)”, sin vías de continuidad. Además, para atender a un público crecientemente diverso, se propone conjugar la comprensividad con la diversidad, mediante adaptaciones del currículum. Como señalan unos de los autores (Coll & Martín, 2014, p. 449):

“Optar por una escuela comprensiva e inclusive naturalmente supone tener que introducir una amplia gama de medidas para satisfacer las necesidades de la diversidad para poder satisfacer mejor las necesidades de aprendizaje de un amplio grupo de estudiantes. Por tanto, esto es un argumento condicionado ideológicamente, asociado a la función social de la escolarización (el logro de una mayor igualdad en la educación)”.

En la medida en que estas medidas de atención a la diversidad no sean suficientes, por su enfoque en exceso individualista y psicologista (Bonal y Rambla, 199), el opción

comprensiva no cumplirá dicha función social. Por otra, la extensión del carácter comprensivo (obligatoria y común) hasta los 16 años (y no hasta los 15, como la mayoría de países de la OCDE) ha sido una fuente continua de problemas. Por una parte, el Bachillerato quedaba reducido a sólo dos años. Por otra, en los últimos cursos se ha ido haciendo necesario conjugar lo común como distintas vías o itinerarios que respondan a los intereses o capacidades de los alumnos.

En cuanto al diseño y desarrollo del currículum se apuesta por un modelo de desarrollo curricular *abierto*, pero su modo de elaboración está en contradicción con el carácter abierto que declara. En una concepción técnico-burocrática del currículum, los expertos se imponen, por producción normativa, al profesorado encargado de implementarlo. Serán los libros de texto, muy empleados, los que configuren el currículum real en las aulas. No basta declarar que el currículum es “abierto y flexible”, cuando no se han creado las condiciones, “cultura escolar” y cambios organizativos que lo haga ser abierto no en el diseño, sino en las escuelas. En fin, una autonomía decretada, más que construida, por expresarlo con los términos de Barroso (2001). Las proclamas progresivas de autonomía de las escuelas, paradójicamente, se corresponden con una colonización administrativista de la vida de los centros.

Se precisaba un nuevo marco organizativo de las escuelas que proporcionar con la *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de las Escuelas* (1995). Por una parte, responder a las necesidades organizativas surgidas en la implementación de la LOGSE; resolver algunas disfuncionales, como la dirección de las escuelas; y reforzar la autonomía de las escuelas, incrementar la calidad y eficacia de las escuelas, ya sea por autonomía como por mecanismos de desregulación y competencia (a menudo unidos). Sin embargo, el cambio de gobierno (1996) hace que no se pueda desarrollar sus pretensiones

Comprensividad vs. calidad: el gobierno conservador (1996-2004)

Tras la caída del gobierno socialista, el nuevo gobierno del Partido Popular (1996-2004) que, en su momento, había votado en contra de la LOGSE, defiende desde el primer momento una ruptura clara con los presupuestos de comprensividad que inspiraron dicha ley. De ahí que haya sido denominada como “reforma de la Reforma” o “contrarreforma” (Escudero, 2002). Desde una orientación neoliberal se pretende elevar los niveles de calidad, por planes de calidad o incrementando la libertad de elección de escuelas. Se cuestiona el modelo comprensivo en la configuración de la Secundaria Obligatoria, especialmente en el segundo ciclo de la ESO (14-16 años), para proponer itinerarios diversificados, además de hacerse eco de demandas del profesorado, insatisfecho con la comprensividad (repetición de curso, sustituir las áreas por asignaturas). Así lo establece la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002.

De este modo, si bien se mantiene la obligatoriedad, se cuestiona lo que llama un modelo de comprensividad de “carácter radical”, que entiende como una “mera prolongación de la educación primaria”, por lo que abogaba por una “diversificación” en el segundo ciclo de la ESO, así como potenciar las llamadas materias instrumentales básicas (Matemáticas, Lengua y Humanidades) en el primer ciclo, como hacia la LOCE.

En el segundo ciclo, además de grupos de refuerzo y de Programas de Iniciación Profesional para aquellos que tengan dificultades para seguir los estudios, se establecen dos itinerarios en 3º (científico-humanístico y tecnológico), diferenciándose el primero en dos (científico y humanístico) en el último curso, que recuerda al antiguo Bachillerato de Letras

(humanístico) y Ciencias (científico), además de la Formación Profesional (tecnológico). Esto es lo que hace que todos los itinerarios no tengan, de entrada, la misma calidad. Al respecto, como señala Manuel de Puellas (2004),

“Los itinerarios, en sí mismos, pueden no ser discriminatorios, aunque la propia inercia del sistema educativo tenderá a desembocar en la segregación de varias clases de educación si no se toman medidas cautelares. [...] No son los itinerarios en sí los que pueden alterar la igualdad básica ante la educación general, sino estos itinerarios” (p. 23).

Se refuerza también el carácter disciplinar de las asignaturas, con exámenes extraordinarios para los que no aprueben y, con más de dos asignaturas suspensas, se debe repetir curso (aunque solo por una vez). De este modo, en conjunto, se pretende dar una identidad a la ESO más cercana al Bachillerato, en congruencia con su profesorado y los centros escolares en que se imparte, como éstos habían demandado en diversos foros (Feito, 2002). Ello puede ser fuente de problemas, al dirigirse a toda la población, por lo que se abren vías de diferenciación (itinerarios, grupos de refuerzo, Programas de Iniciación Profesional), con el peligro de que, de facto, se conviertan en segregadoras.

La LOCE supone una vuelta a una recentralización curricular, donde los programas de las asignaturas son establecidos por las administraciones, siendo tareas de los profesores la programación didáctica y su impartición. De ahí que desaparezca el Proyecto Curricular de Escuela, un elemento innovador en la reforma educativa anterior, aunque luego quedara en gran medida convertido en burocrático. En segundo lugar, el currículo se acerca más al Bachillerato, por lo que se centra en los contenidos conceptuales principalmente, desapareciendo las actitudes y valores, así como los llamados “temas transversales”. Todo ello culmina acentuando el carácter de acreditación de la evaluación de diversos modos: repetición de curso, sistema de calificación numérico, calificación diferenciada por asignaturas, recuperación de materias suspensas. Asimismo, se propone que las escuelas tengan evaluaciones externas al final de cada etapa educativa, lo que contribuiría –como toda prueba externa– a recentralizar aún más el currículum escolar (Bolívar, 2004).

Una crítica, sucesivamente reiterada, a la comprensividad de la ESO ha sido que ha bajado los niveles de exigencia y rendimiento de los alumnos. La Ley de Calidad de Educación (LOCE) centra su preocupación en un incremento de los resultados (de los mejores alumnos, se entiende), aún cuando vaya en detrimento de los alumnos más desfavorecidos o con mayores dificultades de aprendizaje. Propuesta (y aprobada) sin un consenso político (y social) entre los partidos políticos, con lo que –una vez más– se convierte en una Ley de Partido y no de Estado, que motivará su derogación con el nuevo cambio de gobierno en 2004.

Una crítica continuada a una escuela comprensiva, desde la ideología conservadora, ha se basa en los resultados obtenidos por los alumnos españoles de Secundaria (15 años) en la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*). Es verdad que, comparados con los restantes países, están levemente por debajo de la media de los países de la OECD. Pero, por otra, son altamente equitativos, pudiendo atribuirse a la comprensividad una disminución de la influencia de los factores sociales en el aprendizaje, que no es poco. Sin embargo hay pocos alumnos en altos niveles de rendimiento.

El regreso a la comprensividad (2004-2012)

Con el ascenso al gobierno del Partido Socialista, según el programa electoral, se paraliza la implementación de la LOCE y se entra en un período de elaboración de una nueva ley. Con una voluntad integradora y de generar un amplio consenso, se abre un debate público mediante un documento titulado “Una educación de calidad para todos y entre todos”. “Calidad para todos” quería designar la voluntad comprensiva y de equidad, mientras que “entre todos” su apuesta por el diálogo y consenso, para evitar nuevos cambios de leyes educativas, como demandaba la mayoría de la población. Sin embargo, con el acuerdo de otros partidos y organizaciones sociales, no se logró el apoyo del principal partido de la oposición (Partido Popular), que mantuvo una oposición a la ley. De este modo, se prefiguraba la derogación y nueva Ley cuando llegaran al gobierno.

A pesar de lo anterior, la Ley Orgánica de Educación (LOE) se configura con una voluntad de establecer un marco básico común que garantice la estabilidad y vertebración del sistema educativo (Puelles, 2009: 456-477). Deroga las leyes anteriores y regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios. Aporta un conjunto de medidas para resolver los nuevos problemas surgidos, en especial la atención a la diversidad en una población crecientemente multicultural, etc. Se insiste en el carácter comprensivo (ahora llamado “inclusivo”) de la educación, en igualdad de trato y no discriminación de las personas bajo ninguna circunstancia. Fija como metas los objetivos establecidos en el Programa “*Education and Training 2010*” de la European Commission. En el ámbito curricular introduce las competencias clave [key competences] como la base común que la escolaridad obligatoria debe asegurar a todos los estudiantes. En ese sentido, se puede argumentar que el currículum comprensivo se delimita en las competencias clave, al modo francés del “*socle commun de connaissances et de compétences*” [base común de conocimientos y competencias]. Sin embargo, no están integradas con las disciplinas escolares.

La LOE reafirma la comprensividad de la enseñanza básica en diez años de escolaridad (6-16 años) con la supresión de los itinerarios de la LOCE y nueva organización en la ESO: reducción del número de materias en los dos primeros cursos, organización flexible de las enseñanzas, orientación como prevención de dificultades, posibilidad de promoción con tres materias suspendidas, diferencias organizativas entre los tres primeros cursos, y el cuarto (16 años), que tiene un carácter orientador. Introduce algunas materias nuevas en el currículum: “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, y “Ciencias para un mundo contemporáneo. Igualmente se establecen evaluaciones de diagnóstico sobre las competencias de los alumnos al acabar el segundo ciclo de educación primaria y el segundo ciclo de la educación secundaria.

Se vuelve a potenciar la participación de las familias, se impulsa la autonomía organizativa y curricular de las escuelas. En cuanto al profesorado, se presta especial atención a la formación (inicial y permanente) del profesorado, adaptándolo al Espacio Europeo de Educación Superior, con un Máster pedagógico para el profesorado de Secundaria.

El lugar curricular otorgado a la Religión (voluntaria para los alumnos, sin alternativa y de oferta obligada para las escuelas), así como los contenidos de la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, provocaron una amplia discusión política e ideológica. Junto a otras razones, hicieron el caldo de cultivo para abogar por su cambio.

De nuevo, ruptura de la comprensividad (2012 y ss)

Con un clamor popular contra el exceso de leyes, se promulga una nueva. La llamada LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) de 2013 se propone acabar con la comprensividad hasta los 16 años, causa –argumentan- del bajo nivel de los escolares españoles en PISA, volviendo a un ciclo común de 6-14. A partir de 15 años, unos pueden ser derivados a la Formación Profesional Básica, otros continúan con la Educación Secundaria Obligatoria con una doble vía: inicial a los 15 años y diferenciada (académica, que conduce al Bachillerato; y aplicada, dirigida a la Formación Profesional) en el último curso de la Secundaria Obligatoria. Se establecen, pues, dos itinerarios educativos diferenciados en 4º curso de ESO: uno dirigido a las Enseñanzas Académicas; otro, a las Enseñanzas aplicadas. Una prueba final de la ESO, según la opción elegida, dará lugar, junto a las calificaciones obtenidas, al título de Graduado en Educación Secundaria. Se renuncia a una enseñanza obligatoria y común, por una que, a partir de los 14-15 años, dirige a los estudiantes a distintas trayectorias.

Se propone un currículo estrictamente disciplinar, primando el criterio de asignaturas sobre el de áreas de conocimiento. Con una vuelta a un nuevo centralismo en educación, el gobierno fija el currículum, con un estrecho margen para las Autonomías. Este currículum centralizado se cierra con los “estándares de aprendizaje evaluables”, que medirán las pruebas externas en la mitad de Primaria y final de Primaria, y al concluir la Secundaria (para conseguir el título). Se confía, pues, como instrumento de mejora en la presión externa por pruebas de evaluación externas, de acuerdo con los estándares estipulados. Estas pruebas, además, deben servir para *discriminar los buenos de los malos*, para segregar a unos de otros, contra lo que la educación “comprensiva” pretendió. De este modo, el fracaso escolar se convierte en factor de exclusión. Para estos estudiantes con mayores dificultades se propone una redistribución y tratamiento “separado” o diferenciado del alumnado con mayores dificultades.

Se pueden adoptar políticas de inyectar mecanismos de orientación mercantil, de incrementar los tiempos y contenidos dedicados a las destrezas básicas, de presionar por pruebas externas, entre otras, como propone la LOMCE. El problema es que las presiones externas han fracasado repetidamente en otros países y tiempos (Hargreaves y Shirley, 2009; Sahlberg, 2011). Por eso, para que puedan ser llevados a cabo exitosamente, se ha de emplear nuevos modos de regulación o gobernanza. La propuesta de la LOMCE supone una involución en el modelo educativo, con una propuesta al margen del conocimiento más potente en educación y de las mejores experiencias internacionales. Si queremos comprometer al personal docente en la mejora, la presión “bruta” y los “recortes” tienen *efectos perversos*. Un profesional es responsable y ejerce bien su oficio cuando no es amenazado por presiones externas. Sin confiar en los docentes y proporcionales las mejores herramientas para desarrollar su trabajo poco lejos se puede ir. Una nueva gobernanza se sitúa, pues, en otro marco o estructura y, sobre todo, con una nueva dinámica de los actores (políticos, educativos y sociales) en sus prácticas de interacción, coordinación y toma de decisiones. Como señalan Hargreaves y Fullan (2002: 20): “más allá de un mínimo nivel, no es la métrica lo que motiva a la mayoría de la gente, sino el trabajo en sí, por cómo les estimula, por lo que sienten, para qué les sirve”

La cruz de la comprensividad: persistente fracaso y abandono

Cuando el proyecto comprensivo de la LOGSE (1990) diseñó el currículum y estructura de la Educación Secundaria, se planteaba que un 90% de los alumnos debía lograr el título de Graduado de ESO. En su lugar, en general en España, uno de cada tres estudiantes no termina la ESO, es

decir no obtiene la titulación de graduado. Tal como se diseñó la LOGSE, las puertas para posteriores caminos han estado cerradas para quien no consigue la titulación. Sin ella están abocados a trabajos precarios o mal retribuidos, en otros casos a engrosar la bolsa de paro, a menos que vuelvan al sistema como educación de adultos. Un 13% lo consigue después de abandonar el sistema escolar formal, justamente porque se vuelve más flexible, al tiempo que por necesidades laborales.

Como la cara positiva, la escuela comprensiva hasta los 16 años ha supuesto, por un lado, que la población adulta con estudios de Secundaria segunda etapa [upper secondary education] se ha incrementado en 6 puntos porcentuales durante el periodo 2000-2012, aunque aún esté lejos de la media de la OCDE. Por otro, el porcentaje de graduados en la upper secondary education entre 2001 y 2012 ha sido muy notable para España, con un aumento de 27 puntos porcentuales, superando a la media de la OCDE y la UE21 (OECD, 2014a). Esto, sin duda, logros del proyecto comprensivo de los noventa. La cruz, sin embargo, han sido las altas tasas de repetición, no graduación y abandono escolar temprano, en la lower secondary education (OECD, 2014b).

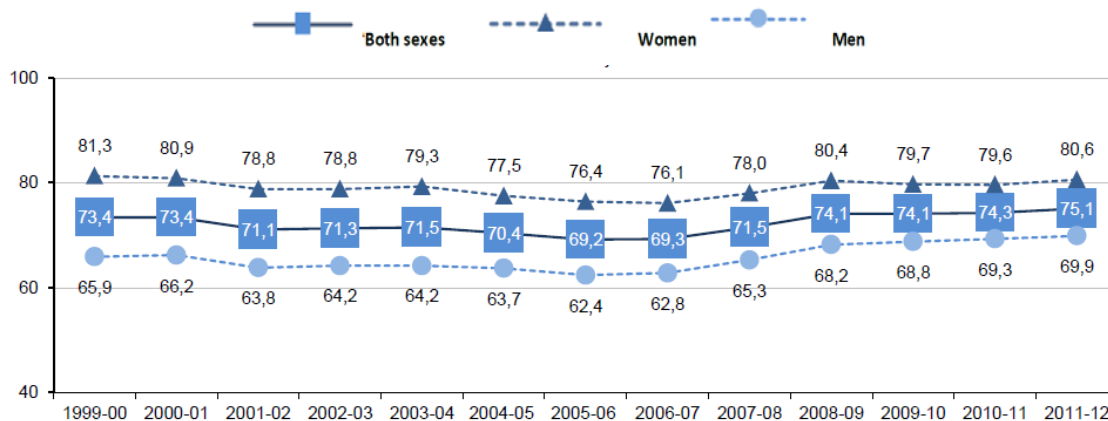
Se determinaron como objetivos ambiciosos un conjunto de contenidos y capacidades para toda la población. Luego, en la práctica, más contribuyeron a ser un listón que sólo algunos alcanzaban, convirtiéndose –en su lugar– en para excluir al resto (no promoción, repetición o no graduación). De este modo, los objetivos comprensivos de la Ley educativa de 1990 (LOGSE) no han logrado atender y dar respuesta educativa a toda la población escolar en un marco común (Felgueroso et al., 2014). Cuando, como ha sucedido en la práctica, más de un 30% no consiguen el título de Graduado al finalizar la lower secondary education, se les aboca a no poder seguir estudiando. De ahí las altas tasas de abandono escolar prematuro, comparadas con las europeas (Merino & García, 2010). Esto ha provocado cuestionar el modelo comprensivo en la configuración de la Secundaria Obligatoria, especialmente en los últimos años (14-16 años), para proponer en los últimos cursos diversas vías o itinerarios, que lo acercan al *tracking*.

El reto en España, para conseguir la convergencia con los objetivos europeos (*Education & Training 2020*), es conseguir el “éxito escolar de todos los alumnos”, al menos asegurando la consecución de las competencias clave o básicas al final de la escolaridad obligatoria; por otro, incrementar las tasas de alumnos que llegan a la Enseñanza Secundaria Superior, disminuyendo el *abandono escolar prematuro* [early school leaving]. La crisis económica y la falta de empleo han bajado relativamente los índices de abandono escolar (school dropout) del 26,5% (2011) al 23,6% (2013). Sin embargo España tiene the highest rate in European Union. Uno de cada tres españoles jóvenes de entre 15 y 24 años abandonaron la escuela antes de terminar su educación secundaria en comparación con la media europea de uno de cada cinco (OECD, 2014b). Un alto número de jóvenes ni estudian ni trabajan (25,79%) cuando la media de la OCDE es del 14,96% (OECD, 2014a). La actual reforma educativa de la LOMCE propone reducir las tasas de abandono al 15% en 2020, difícil de conseguir, cuando estamos en el 25% (2012).

El fracaso escolar, además del bajo rendimiento académico del alumnado y el abandono de los estudios sin la obtención del Graduado en ESO o la titulación correspondiente en cada país, tiene un conjunto de graves consecuencias sociales y laborales para el alumnado que no ha alcanzado la formación adecuada. School failure lo definimos “as the inability of the education system to give compulsory education credentials to every student, and to make possible the continuation of every student to post-compulsory education” (Fdez. Mellizo-Soto & Martínez-García, 2014, p. 1). Por una parte, in Spain, en cuanto al Grade repetition: about one out of three students (35%) have repeated a grade at least once by age 15. Furthermore, about 30% of students in lower secondary education in Spain do not graduate with the certificate necessary to access upper secondary education (OECD, 2014b, p. 6). Este es el talón de Aquiles del sistema educativo español, por las

graves consecuencias (abandono, paro, trabajos precarios, etc.) y convierte en prioritario incrementar dicho porcentaje.

Figura 1. Evolución de la tasa bruta de Graduados en la Educación Secundaria Obligatoria por curso escolar (INEE, 2014, p. 9)



La tasa bruta de alumnado titulado en Educación Secundaria Obligatoria, tras la subida de entre 2007 y 2009, se ha estabilizado en torno a 74% (por tanto, un 26 % no obtiene titulación alguna). Esta es la media en España, pero hay diferencias significativas entre unas regiones y otras (mayores índices de fracaso escolar en el Sur). La diferencia entre las chicas y los chicos sigue reduciéndose, aunque lentamente, siendo de 10,3 puntos a favor de las chicas en 2011. Este alto número de fracaso escolar significa, de entrada, que el proyecto de escuela comprensiva de los 90 no ha logrado sus objetivos inclusivos. La persistencia del porcentaje (alrededor del 30% de exclusión) induce a abrir otras vías o itinerarios, que no sean segregadoras. No son tanto alumnos que fracasan (“por su culpa” o “por sus condiciones”, se sobreentiende), cuanto que el sistema educativo y social no logra integrar y garantizar las condiciones que permitan el ejercicio activo de la ciudadanía.

Estamos ante altas tasas de fracaso o abandono escolar, fenómeno en el que inciden factores sociales, económicos y culturales pero también escolares. España tiene que reducir drásticamente el fracaso escolar en la ESO para incrementar la continuidad del alumnado perteneciente a grupos sociales distanciados de la cultura escolar. Comprender el fracaso escolar exige tener en cuenta al menos seis factores que se manifiestan estrechamente relacionados: sociedad, familia, sistema educativo, escuela, enseñanza en el aula y students engagement (Martín, Martínez-Arias, Marchesi & Pérez, 2008). Para incrementar la formación postobligatoria de los jóvenes se precisa, entre otras, flexibilizar el curriculum, facilitando diversas vías para adecuarse a los estudiantes.

Garantizar a todo estudiante el éxito educativo se entiende como adquirir aquel conjunto de conocimientos y competencias necesarias para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria. Al respecto, como decía un comunicado de la Comisión de las Comunidades Europeas (2008),

“El desafío que enfrenta la UE, entonces, es fortalecer las reformas de los sistemas educativos para que cada joven pueda desarrollar su pleno potencial, mediante la mejora del acceso y oportunidades, para convertirse en un participante activo en la emergente economía del conocimiento, y reforzar la solidaridad social” (1.7).

REDISEÑAR LA COMPRESIVIDAD

La extensión de Enseñanza Media a la mayoría de la población obliga a rediseñar profundamente los currículos dominantes hasta ahora en este nivel, dirigidos a una población minoritaria y selectiva para entrar en la Universidad, en otra vía, con una orientación en exceso profesionalizadora. Inicialmente creada al servicio de la Educación Superior o universitaria, como camino preparatorio, tanto en sus orientaciones curriculares, en su metodología de enseñanza y en su profesorado, ahora se está configurando como una extensión de la educación básica o primaria (Salhberg, 2007). El estudio del Banco Mundial (2005) habla, a mi juicio acertadamente, de que asistimos actualmente a un “cambio de pareja” (*change of partners*). En lugar de estar, como tradicionalmente, vinculada a la Universidad, vivimos ahora, con la extensión y democratización, una vinculación (*couple*) con la Educación Básica o Primaria. Paralelamente, la formación del profesorado ya no puede ser la misma.

Junto a la expansión de la Educación Secundaria se presenta también una *diversificación*. Así, si bien en el Ciclo Inferior de la Secundaria presenta un alto nivel comprensivo, se discute cómo organizar los cursos superiores, particularmente cuarto curso, donde los problemas se incrementan.

Rediseñar el currículum comprensivo

Hay un sentimiento compartido sobre que el currículum comprensivo, tal como ha estado establecido en la Enseñanza Secundaria, no responde a las competencias necesarias para la vida, al tiempo que provoca una falta de sentido del aprendizaje escolar. Los estudiantes tienen serias dificultades para encontrar un sentido a los saberes transmitidos en la escuela. Las respuestas curriculares se deben dirigir a configurarlo en torno a los conocimientos y competencias básicos necesarios en una sociedad de la información. Aquí se sitúa su redefinición en función de competencias clave (Bolívar, 2010).

Las competencias clave vienen a delimitar dichos *aprendizajes imprescindibles*, que pueden identificarse también con el currículum comprensivo, al que todo ciudadano tiene derecho. La Administración educativa ha de garantizar en la educación obligatoria, con el apoyo de la comunidad, las competencias que componen el currículum común (al menos a nivel de Secundaria Inferior). Se requiere *rediseñar el currículum escolar*: qué enseñar en la sociedad del conocimiento y fijar los aprendizajes imprescindibles de los que nadie debiera poderse ver excluido. Adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado, se constituyen en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar.

Actualmente sabemos que incrementar la “comprensividad” de la Secundaria, si bien a priori se puede pensar que contribuye a incrementar la equidad, en la práctica también puede dar lugar a que determinados alumnos queden excluidos, al no encontrar su lugar propio en dicho currículum, con un tronco fuertemente común. Esto ha sucedido en Francia con la “secundaria única”, como ha analizado excelentemente Jean-Yves Rochex (2007) y en España (Bolívar & López, 2009). Por eso, al tiempo que se reafirma un tronco común, ello no obsta para acoger una diversificación, de modo que se responda a una personalización de la enseñanza. Como concluye su análisis el Informe del Banco Mundial (2005):

Un currículum diversificado es una de las claves para retener a los estudiantes en el sistema de educación secundaria, prevenir el abandono, y garantizar procesos de certificación y acreditación sustantivos y relevantes, que lleven a la obtención de empleo y a mayores oportunidades de educación y formación. (p. 209).

Una organización que quiera proponerse el éxito para todos en todos los centros, tiene que ser *flexible*, ofreciendo posibilidades para que *cada alumno encuentre su lugar* para el aprendizaje; por lo que no podrá ser un marco forzado, igual para todos, lo que excluiría al que no entre por él, sino una respuesta personalizada. El objetivo general, dado el problema a resolver, es *flexibilizar el sistema* para que nadie se quede en el camino (ahora abandonan los estudios prematuramente casi un tercio de los jóvenes), pero a la vez dar mucha mayor autonomía. Esto requiere establecer la posibilidad de distintos “itinerarios formativos”, en lugar de vías curriculares forzadas, que puedan responder a los proyectos biográficos individuales, en una personalización de la enseñanza (Casal, García & Merino, 2007). El asunto relevante es que *flexibilizar no conduzca a segregar*, para eso los caminos han de quedar siempre abiertos, sin que al elegir uno ya se vea abocado a no poder hacer otro. Por otro, la necesaria autonomía requiere también fijar límites que no se puede traspasar, a riesgo que caer en la segregación o exclusión del alumnado.

Desajuste entre competencias docentes y curriculum

Los cambios en los currículos no siempre han ido paralelos a la formación docente. Como diagnostica el informe sobre la Secundaria en el mundo del World Bank (2005, p. xxi), “Hay un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje, competencias y habilidades que requieren los estudiantes en la sociedad del conocimiento y las competencias docentes con que cuentan los profesores de secundaria, tras su paso por los centros de formación del profesorado y los programas de formación permanente”. Un problema que ha afectado gravemente al desarrollo de un currículum comprensivo en España.

Cuando la Secundaria era subsidiaria de la Educación Superior o Universitaria, el profesorado podía tener un exclusivo perfil disciplinar para preparar a los estudiantes para su acceso a la Universidad. Pero cuando la Secundaria se masifica, se precisa una nueva Formación del Profesorado, más cercana a la educación básica donde, además de una visión profunda de su ámbito disciplinar, las dimensiones psicopedagógicas tengan un papel relevante en la formación (Morgenstern, 1993). En lugar de un especialista de su disciplina, como hasta ahora, dicha profesionalización debe conducir a la de un profesional del aprendizaje, al tiempo que un educador. Además, esto contribuye a construir una identidad profesional centrada en lo educativo, en lugar de la disciplina.

Establecer de modo prescriptivo un nuevo currículum no basta para cambiar los modos de trabajo de los profesores en las escuelas si, paralelamente, no se rediseñan los nuevos contextos organizativos y se prepara un profesorado capacitado para implementar adecuadamente dicho currículum. A partir de las investigaciones que hemos desarrollado (Bolívar et al., 2005) se pone de manifiesto que las reformas educativas de las últimas décadas han tenido un impacto en la crisis de identidad profesional del profesorado. El referido desajuste genera una *crisis de identidad del profesorado* que, al final, ha afectado negativamente a los propósitos comprensivos de la Educación Secundaria. En España, la falta continuada de una formación inicial pedagógica, integrada en la propia carrera, ha dado lugar a una identidad profesional disciplinar, inadecuada para la Educación Secundaria Obligatoria.

CONCLUSIONES

Una confianza ilimitada en las reformas desde arriba, principalmente curriculares, sin alterar los aspectos organizativos, hacen que –al final– las culturas escolares (Tyack y Tobin) reproduzcan los aspectos que se quieren cambiar. No bastan buenos diseños si no se cuidan las condiciones de su implementación. En España, además de esta razón, las reformas han recurrido de modo intermitentes, por razones políticas e ideológicas: nuevos gobiernos, nuevas leyes educativas. Como señala Cuban (1990, p. 7) “Este ciclo de dos fases está muy cerca de un de la oscilación del péndulo:

conservador a liberal y de nuevo vuelta cada década”. En cualquier caso, un péndulo que no vuelve al mismo lugar, sino a un lugar transformado, en unos ciclos (conservadores-socialdemócratas) que, moviéndose a nivel de superficie, no contribuyen a mejorar lo que –a nivel profundo- se hace en las clases. “Las escuelas y aulas han permanecido largamente inmutables, mientras el ruido y el movimiento dan la apariencia de una gran reforma” (Cuban, 1990, p. 10).

La comprensividad en la Educación Secundaria se ha convertido en España en frente común de *confrontación entre ideologías y partidos políticos*, junto a otras organizaciones sociales (Bonaf, 2000). La clave del debate es conjugar incrementar la calidad sin decrecer la equidad. Dos concepciones de la calidad se enfrentan: una vinculada a una mayor igualdad o, al menos, la compensación de las desigualdades. Para la otra, la calidad se vincula con el esfuerzo y la exigencia personal, a los resultados obtenidos, no en los procesos o en las entradas. De este modo, el Partido Socialista (PSOE) ha defendido la comprensividad como medio para hacer un sistema educativo más equitativo, que disminuya o compense la “determinación social” de los aprendizajes. La calidad se vincula con mayores grados de igualdad y/o, al menos, la compensación de las desigualdades. Por su parte, desde el lado conservador (Partido Popular) se ha defendido que esto supone una bajada de calidad, por lo que es mejor, desde los 14 años, acentuar el *tracking* en la enseñanza secundaria con la creación de diversos “itinerarios” formativos. En este caso, la calidad se identifica prioritariamente con el esfuerzo y capacidades personales, buscando la excelencia mediante una evaluación de los resultados por pruebas [test] externas. Convertir un problema pedagógico en un asunto ideológico, ha imposibilitado una solución educativa estable. En lugar de ello, cabe destacar que, “en lugar de estar obsesionados con la excelencia, los programas académicos o currículos para la educación obligatoria universal deben definirse en términos de una garantía para todos de satisfacer las necesidades básicas de educación, mientras que los mejores alumnos puedan, por supuesto, ir mucho más lejos. No hay razón para que la calidad de los itinerarios de algunos de los alumnos deba socavar o descalificar las trayectorias de los demás” (Dubet y Duru-Bellat, 2007: 288).

La aspiración de los sesenta y setenta de una igualdad de oportunidades educativas mediante un proyecto comprensivo está hoy definitivamente agotada. Si no queremos dejarlo a la contingencia del neoliberalismo, una salida actual, recogiendo lo mejor de dicho proyecto, es *asegurar una cultura común para todos*. Los principios de equidad implican que toda persona (muy especialmente, los estudiantes más vulnerables) tiene derecho a ese mínimo cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir tan lejos como le puedan permitir las diversas posibilidades de educación (Dubet, 2004). La misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales. Ese mínimo común denominador de la enseñanza obligatoria debe garantizar un salario cultural mínimo, como –en analogía– representa la “renta básica” para todo ciudadano o trabajador. Este es, defendemos, el nuevo sentido de la comprensividad. Como establecen Dubet y Duru-Bellat (2007, p. 282), en este sentido, “un sistema educativo justo –es decir, el menos injusto– no es necesariamente uno que reduce las desigualdades entre los más fuertes y los más débiles, sino uno que garantiza que los alumnos menos favorecidos adquirirán lo que se considera como competencias y conocimientos básicos”.

En este sentido, el proyecto comprensivo se redefine actualmente con las *key competences* (competencias clave o básicas). Determinarlas para toda la población puede ser un medio para reducir la brecha entre las metas de equidad e igualdad de oportunidades, y las prácticas educativas que suelen reproducir las diferencias sociales y económicas. Además, dado que su aprendizaje no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social y acontece a lo largo de la vida, se requerirá en los países políticas amplias para crear un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo (Bolívar, 2010, 2015).

Ante los niveles de fracaso escolar y abandono que antes hemos reseñado, cabe señalar que el drama del caso español es que “el sistema orquestado para garantizar un derecho educativo fundamental como ese no ha sido coherente ni en lo organizativo (cultura y gestión de los Institutos de Secundaria y del profesorado) ni en lo pedagógico (estructura, organización y desarrollo del currículo, la enseñanza y la evaluación). La pretendida comprensividad no pasó de ser un conjunto de buenas intenciones; el currículo ha respondido más al antiguo modelo de bachillerato que a la educación obligatoria en cuestión; el profesorado no logró interiorizar efectivamente los retos en juego ni contó con las capacidades y los compromisos requeridos para garantizar a un alumnado crecientemente diverso y desafecto la formación a todos y a todas debida (Escudero, 2014, p. 18).

Estas nuevas demandas educativas sitúan al profesorado en un nuevo lugar en la escena educativa. La misión de educar, de modo equitativo con los niveles máximos de consecución, a todos los estudiantes, en una población crecientemente desigual, diversa y multicultural, exige un currículum más flexible y una enseñanza más individualizada; lo que plantea nuevos retos a la formación inicial y a las Instituciones de Formación. Por tanto, es inaplazable una buena formación pedagógica del profesorado de Secundaria, donde la formación pedagógica esté integrada con la disciplinar. Precisamos potenciar, con una buena formación inicial, los conocimientos y competencias de los docentes que conduzcan a una “profesionalización” del profesorado. Un profesorado capacitado en formar a los alumnos, al tiempo que comprometido por lograr una equidad en la educación pública.

La profesionalidad docente, además de la dimensión de conocimiento y saber hacer, se sostiene cotidianamente en la dimensión emocional, como la pasión que “mueve” a actuar, siendo un oficio donde lo profesional no puede ser dissociado de lo personal. En unos momentos en que los cambios sociales y política educativa están reestructurando fuertemente el trabajo escolar, se vuelve esencial comprender el lado emocional del trabajo de los profesores, tanto para la crisis identitaria como para las posibilidades de su reconstrucción. En un contexto de grave crisis económica, con los consiguientes recortes en salarios y recursos, está deteriorando gravemente las condiciones laborales de los docentes, con graves efectos desmoralizadores sobre su trabajo. Esto va a tener efectos profundos y devastadores en el compromiso, entrega, motivación e ilusión en su trabajo. Sin esto último, no cabe mejora de la educación (Day & Lee, 2011).

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio español de Economía y Competitividad (Proyecto I+D+i , ref. EDU2013-48432-P).

Referencias

Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change?, *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. DOI: 10.1007/s10833-005-1298-4

Alanís, L. (Ed) (2003) *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa*. Madrid: Akal.

Azevedo, J. (Ed) (2000) *O ensino secundario na Europa*. Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (2004) La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués, *Revista de Educación*, 333, 117-140.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re333_06.htm

- Bolívar, A. (2004) La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad, *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2 (1), 22 pp. <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>
- Bolívar, A. (2006) *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, A. (2010) *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Bolívar, A. (2015) . Un currículum común consensuado en torno al Marco Europeo de Competencias Clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 23 (junio), pp. 1-35.
- Bolívar, A. & Rodríguez-Diéguez, J.L. (2002) *Reformas y retórica: La reforma educativa de la LOGSE*. Archidona (Málaga): Ed. Aljibe.
- Bolívar, A.; Gallego, M. J.; León, M. J. & Pérez, P. (2005). Education Policy Reform and Professional Identities: the case of Secondary Education in Spain. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (45), 53 pp. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n45.2005>
- Bolívar, A. & López, A. (2009) Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 51-78. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>
- Bonal, X. (2000) Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy, *Journal Education Policy*, 15 (2), 201-216. DOI: 10.1080/026809300285908
- Bonal, X. & Rambla, X. (1999) The recontextualisation process of educational diversity: new forms to legitimise pedagogic practice, *International Studies in Sociology of Education*, 9 (2), 293-313. <http://dx.doi.org/10.1080/09620219900200042>
- Boyd-Barret, O. (1995) Educational reform in Spain and the UK: a comparative perspective, in O. Boyd-Barret y P. O'Malley (Eds.) *Education reform in democratic Spain*, pp. 65-78. London: Routledge.
- Carabaña, J. (1988) Comprehensive Educational Reform in Spain: past and present, *European Journal of Education*, 23 (3), 213-228. DOI: 10.2307/1502857
- Carabaña, J. (2006) Contra la legislación expresiva, *Revista de Libros*, 109, 28-29. http://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=2471&t=articulos
- Casal J, García M. & Merino R. (2007) Sistemas educativos comprensivos y vías formativas. *Revista de Educación*, 342, pp.213-38. http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_11.html
- Coll, C., & Martín, E. (2014). Curriculum Reforms and the Field of Curriculum in Spain, in W.F. Pinar (ed.) *International Handbook of Curriculum Research. 2nd edition*, pp. 445-465. New York: Taylor & Francis.
- Comission of the European Communities (2008). *Improving competences for the 21st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools*. Brussels. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0425&from=EN>
- Cuban, L. (1990) Reforming again, again, and again, *Educational Researcher*, 19 (1), 3-13. doi: 10.3102/0013189X019001003
- Day, C. & Lee, J. (Eds.) (2011) *New Understandings of Teachers' Work: Emotions and Education Change*. New York: Springer.
- Dubet, F. (2004) *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.

- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2007) What makes for fair schooling?, in R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (Eds) *International Studies in Educational Inequality. Theory and Policy*, vol.3, pp. 275-92. Dordrecht: Springer.
- Escudero, J.M. (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (2014) La LOMCE, el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y la autonomía de los centros, *Organización y Gestión Educativa*, 22 (2), 17-20.
- Eurydice (1997) *A decade of reforms at compulsory education level in the European Union (1984-94)*. Brussels: European Unit of Eurydice.
- Feito, R. (2002) *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo XXI.
- Felgueroso F, Gutiérrez-Domènech M and Jiménez-Martín S (2014) Dropout trends and educational reforms: the role of the LOGSE in Spain. *IZA. Journal of Labor Policy* 3(9): 1–24. DOI:10.1186/2193-9004-3-9. Disponible en: <http://www.izajolp.com/content/3/1/9>.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010) *School Failure and Dropouts in Spain*. Barcelona: The "la Caixa" Foundation.
https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_en.pdf
- Fdez. Mellizo-Soto, M. & Martínez-García, S. (2014) *Increasing inequalities: Recent School Failure Trends in Spain*. Working Paper 2014/286. Madrid: Fundación Juan March. <http://josamaga.webs.ull.es/IC3JM-2014-286.pdf>
- Franklin, B.M. & McCulloch, G. (Eds) (2007) *The Death of the Comprehensive High School?: Historical, Contemporary, and Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Mcmillan.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009) *The Fourth Way*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hargreaves, A. & Fullan, D. (2012) *Capital Professional. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- INEE (2014) *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia "Education & Training 2020". Informe español 2014*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Luzuriaga, L. (1922) *La escuela unificada*. Madrid: M. J. Cosano.
- Maravall, J. M. (1984) *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Marchesi, A. (1992) Educational reform in Spain, *International Review of Education*, 38 (6), 591-607. DOI: 10.1007/BF01101950
- Maroy, C. (2007) The new regulation forms of Educational Systems in Europe: Towards a post-bureaucratic Regime. In N.C. Soguel & P. Jaccard (eds). *Governance and Performance of Education Systems*, pp. 13-33. Dordrecht (NL): Springer.
- Martín, M., Martínez-Arias, R., Marchesi, A. & Pérez, E.M. (2008) Variables that Predict Academic Achievement in the Spanish Compulsory Secondary Educational System: A Longitudinal, Multi-Level Analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 400-413. <http://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/>
- Merino, R. (2004) L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives. *Papers*, 74, 111-128. <http://papers.uab.cat/article/view/v74-merino>

Merino, R. & García, M. (2010) School completion and dropout in Spain, in S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Eds) *School Dropout and completion. International comparative Studies in Theory and Policy*, pp. 99-116. London-New York: Springer.

Ministerio de Educación (2011) *Overcoming School Failure: Policies that Work. Spanish National Report*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
<http://www.oecd.org/edu/school/48631820.pdf>

Morgenstern, S. (1991) The slow Reform of Teacher Education in Spain, *European Journal of Education*, 26 (3), 239-249. DOI: 10.2307/1503026

Morgenstern, S. (1993) Teacher Education in Spain: A postponed Reform. in T. S. Popkewitz. (ed.), *Changing Patterns of Power in Social Regulation and Teacher Education Reform*, pp. 87-122. New York: SUNY Press.

Müller, J., Norrie, C., Hernández, F. & Goodson, I. (2009) Restructuring teachers' work-lives and knowledge in England and Spain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40 (3), 265-277. DOI: 10.1080/03057920902830061

OECD (2014a) *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

OECD (2014b) *Education Policy Outlook: Spain*. OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/edu/highlightsspain.htm>

Pedró, F. & Puig, I. (1998) *Las reformas educativas. Una perspectiva comparada*. Barcelona: Paidós.

Pérez-Gomez, A., Sola, M., Barquín, J., Blanco, N. & Soto, E. (2004). Comprehensiveness and Diversity in Secondary Compulsory Education in Andalusia: An Unresolved Challenge. *Education Action Research*, 12 (4), 473-491. DOI: 10.1080/09650790400200264

Pereyra, M.A. (2002) Changing Educational Governance in Spain: decentralisation and control in the autonomous communities, *European Educational Research Journal*, 4 (1), 667-675. DOI: 10.2304/eeerj.2002.1.4.5

Plowden Report (1967) *Children and their Primary Schools*. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: Her Majesty's Stationery Office.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/>

Pring, R. (2013) *The Life and Death of Secondary Education for All*, Abingdon: Routledge.

Puelles, M. de (2000) La LOGSE en el contexto de las reformas escolares, in Fundación Hogar del Empleado: *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*, pp. 29-51. Madrid: Santillana.

Puelles, M. de (2004) *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Puelles, M. de (2009) *Modernidad, republicanismo y democracia. Una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Puelles, M. de (2011) La educación secundaria en la España democrática: antecedentes, problemas y perspectivas, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 41 (n. 144), 710-731.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300004>

Rochex, J.-Y. (2007) ¿Reformar la Secundaria o democratizar la escolaridad obligatoria? Problemas escolares y sociales en Francia, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 63-84.
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>

Rodríguez, M. (2000) The Representations of Educational Change, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contents-romero.html>

Sahlberg, P. (2007) *Secondary Education in OECD Countries. Common Challenges, Differing Solutions*. Turin: European Training Foundation.

Sahlberg, P. (2011) *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995) *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994) The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change?, *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479. Doi: 10.3102/00028312031003453

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

World Bank (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development. <http://dx.doi.org/10.1596/0-8213-6170-8>

Author biography

Antonio Bolívar is a Professor of Curriculum in the Faculty of Education at the University of Granada (Spain). His research interests are related to curriculum, innovation and educational change; organizational and professional development; and educational leadership, about which he has published over twenty books and more than one hundred articles. He has carried out more than twenty financed research projects. He is the editor of the journal *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (Teachers. Journal of Curriculum and Teacher Education, <http://www.ugr.es/~recfpro/>), and a member of various Editorial Committees or Advisory Boards of journals. More information is available on his personal web: <http://www.ugr.es/~abolivar/> *Correspondence:* abolivar@ugr.es