

---

# archivos analíticos de políticas educativas

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



Arizona State University

---

Volumen 31 Número 81

1 de agosto 2023

ISSN 1068-2341

---

## ¿Qué es la Desigualdad Educativa? Divergencias y Continuidades en las Grandes Reformas Educativas en España

*Carlos Alonso Carmona*

*Albert García-Arnau*



*Susana Vázquez-Cupeiro*

Universidad Complutense de Madrid

España

**Citación:** Alonso Carmona, C., García-Arnau, A., & Vázquez-Cupeiro, S. (2023). ¿Qué es la desigualdad educativa? Divergencias y continuidades en las grandes reformas educativas en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(81). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8021>

**Resumen:** Pese a su relevancia desde una perspectiva sociológica, las desigualdades educativas han tendido a constituirse como un problema social menor, incluso subsidiario, en los grandes debates educativos en España. Aunque existen ciertos antecedentes, la preocupación por la exclusión escolar comienza a construirse en la política educativa durante la década de los setenta. Desde entonces, las reformas educativas han conceptualizado el fenómeno de maneras muy distintas. El objetivo de este artículo es examinar las formulaciones de la desigualdad educativa en cuatro de las grandes reformas escolares llevadas a cabo en nuestro país en el último medio siglo (LGE, LOGSE, LOMCE y LOMLOE). Cualquier abordaje político de esta cuestión conlleva una determinada comprensión sobre cómo y por qué se origina y de qué manera puede equilibrarse. El presente trabajo se basa en el análisis documental de textos legales y de aproximaciones académicas previas, para identificar cómo la cuestión de la desigualdad es representada en cada una de las reformas. Asimismo, ligamos las lógicas que operan tras esas formulaciones con las

estrategias propuestas para paliar el problema. La investigación se llevó a cabo en el marco del proyecto H2020 PIONEERED sobre prácticas para abordar la desigualdad educativa en Europa.

**Palabras clave:** desigualdades educativas; análisis de políticas; análisis de marco; política educativa; problemas sociales

### **What is educational inequality? Divergences and continuities in the major educational reforms in Spain**

**Abstract:** Despite its relevance from a sociological perspective, educational inequalities have tended to become a minor, even subsidiary, social problem in the great educational debates in Spain. Although there is some precedent, concern about school exclusion began to be built into educational policy during the 1970s. Since then, educational reforms have conceptualised the phenomenon in very different ways. The aim of this article is to examine the formulations of educational inequality in four of the major school reforms carried out in our country in the last half century (LGE, LOGSE, LOMCE and LOMLOE). Any political approach to this issue entails a certain understanding of how and why it originates and how it can be balanced. This paper is based on documentary analysis of legal texts and previous academic approaches in order to identify how the issue of inequality is represented in each of the reforms. We also link the logic behind these formulations with the strategies proposed to alleviate the problem. The research was carried out within the framework of the H2020 PIONEERED project on practices to address educational inequality in Europe.

**Key words:** educational inequalities; policy analysis; framework analysis; educational policy; social problems

### **O que é a desigualdade educativa? Divergências e continuidades nas grandes reformas educativas em Espanha**

**Resumo:** Apesar da sua relevância do ponto de vista sociológico, as desigualdades educativas tenderam a tornar-se um problema social menor, ou mesmo subsidiário, nos grandes debates educativos em Espanha. Embora existam alguns antecedentes, a preocupação com a exclusão escolar começou a ser incorporada na política educativa durante a década de 1970. Desde então, as reformas educativas têm conceptualizado o fenómeno de formas muito diferentes. O objectivo deste artigo é analisar as formulações da desigualdade educativa em quatro das principais reformas escolares levadas a cabo no nosso país no último meio século (LGE, LOGSE, LOMCE e LOMLOE). Qualquer abordagem política desta questão implica uma certa compreensão de como e porquê ela se origina e como pode ser equilibrada. Este artigo baseia-se na análise documental de textos legais e em abordagens académicas anteriores para identificar a forma como a questão da desigualdade é representada em cada uma das reformas. Relacionamos igualmente as lógicas subjacentes a estas formulações com as estratégias propostas para atenuar o problema. A investigação foi realizada no âmbito do projecto H2020 PIONEERED sobre práticas de combate à desigualdade educativa na Europa.

**Palavras-chave:** desigualdades educativas; análise política; análise do enquadramento; política educativa; problemas sociais

## ¿Qué es la Desigualdad Educativa? Divergencias y Continuidades en las Grandes Reformas Educativas en España

Las desigualdades educativas han tendido a ocupar un papel menor, incluso subsidiario, en los grandes debates educativos en España. El fenómeno comienza a conceptualizarse en las reformas escolares a partir de los años setenta y, desde entonces, se han producido diversos conflictos por situar y redefinir el fenómeno en la política pública. En este artículo, analizamos dichas definiciones a partir de una revisión de cuatro grandes reformas escolares llevadas a cabo en España: la Ley General de Educación (1970), la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013) y la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (2020 y actualmente en vigor). Atendemos a cómo dichas reformas han tratado de definir el problema de la desigualdad escolar y cómo se han posicionado ante el mismo. Nos interesamos por los supuestos teóricos y epistemológicos que operan detrás de una determinada conceptualización de la desigualdad educativa, y cómo dichos supuestos conectan con las estrategias destinadas a intervenir sobre el problema.

Este artículo se enmarca en el proyecto europeo PIONEERED (Ref: GA-No 101004392). El proyecto trabaja en identificar prácticas y medidas de lucha contra la desigualdad educativa en los sistemas educativos europeos, partiendo de una perspectiva interseccional y de curso de vida a la hora de entender dichas desigualdades. Para esa labor, se considera fundamental entender de qué manera la desigualdad es conceptualizada en los distintos sistemas educativos de los países participantes en el proyecto. El presente trabajo trata de arrojar luz sobre esta cuestión en el contexto español. Para ello, nos basamos en el análisis documental de los textos legislativos, combinando aportaciones del análisis de marco y del enfoque genealógico (Castel, 2001; Woulfin y Jones, 2022).

Analizamos los cambios en la forma en que el fenómeno de la desigualdad educativa ha sido pensado e interpretado en las distintas Leyes Orgánicas de educación en España. Atendemos tanto a los mecanismos que se suponen explicativos de las diferencias escolares y las dimensiones en que se manifiesta la desigualdad (rendimiento, adaptación al medio escolar, transiciones y/o elecciones), como a los grupos que se identifican como vulnerables y bajo qué criterios, así como las etapas de actuación prioritarias. Ponemos el foco, de una manera transversal, en la dimensión de género, en cómo se aborda la igualdad entre mujeres y hombres en las reformas educativas, y de qué manera debe ser tratada en las instituciones escolares. Nos interesamos igualmente por los enfoques y experiencias previas en las que se sustentan estas conceptualizaciones, recomendaciones de organismos internacionales, evidencias del campo académico y políticas puestas en marcha en otros contextos. Por último, abordamos el modo en que estas desigualdades son problematizadas en las reformas, los efectos que se le imputan como fenómeno y que justificarían la intervención pública sobre las mismas. Partimos de que la desigualdad educativa constituye un *problema social* en términos sociológicos: su carácter de fenómeno pernicioso, objetivo de determinadas políticas públicas, es el resultado de dinámicas sociohistóricas, de la movilización de agentes diversos dentro del campo político y educativo.

El trabajo se estructura como sigue. Primero, ilustramos el carácter ambivalente de la desigualdad educativa como problema social y como problema público, presente pero no totalmente integrado en los discursos políticos sobre la escuela y ofrecemos algunas explicaciones al respecto. Segundo, exponemos la metodología y justificamos la selección de los casos. Tercero, detallamos cómo se han conceptualizado las desigualdades educativas en las cuatro grandes reformas que serán objeto de análisis. Concluimos señalando los principales puntos de conflicto, pero también las

continuidades y los consensos compartidos por estas reformas en torno a la cuestión de la desigualdad educativa.

### **La Desigualdad Educativa como Problema Social**

La cuestión de las desigualdades educativas ha constituido un objeto de estudio fundamental en las ciencias de la educación, ya sea desde enfoques psicológicos, pedagógicos, sociológicos o multidisciplinares. En particular, la sociología de la educación y los estudios sobre movilidad social han abordado el tema de manera extensa. En España, una parte importante de esta corriente de investigación se ha dedicado a cuantificar estas desigualdades, para luego comparar distintos contextos temporales o geográficos (Fernández Mellizo-Soto, 2022). Otras aproximaciones han indagado qué enfoques teóricos son los más apropiados para comprender estas desigualdades (Martínez García, 2018; Tarabini y Curran, 2015). Sin embargo, la literatura no ha prestado gran atención a cómo las desigualdades educativas son abordadas en las sucesivas normativas marco que condicionan las políticas públicas.

Esta omisión no resulta sorprendente. En España, pese a su importancia en la producción académica, las desigualdades educativas nunca han ocupado un papel preponderante dentro de los problemas sociales ligados a la política educativa. La agenda pública de debates educativos ha estado monopolizada por otras cuestiones, entre ellas, el conflicto entre educación pública y privada, la religión en la escuela, el diseño del currículum y su adecuación a las demandas del mercado, el bilingüismo, la indisciplina, el abandono escolar o la innovación pedagógica. La equidad escolar es una cuestión a la cual la ciudadanía parece otorgar poca importancia, más allá de la igualdad formal de acceso (Fernández Mellizo-Soto, 2019), y es habitualmente poco tratada por los medios generalistas y en los debates públicos (Martínez García, 2018).

Podemos interpretar esta invisibilidad (relativa) de la desigualdad escolar a partir de la literatura sobre la construcción de problemas sociales (Blumer, 1971). El peso de un fenómeno en la arena política y mediática no deriva automáticamente de su magnitud, sino de procesos de definición colectiva. Como ha venido demostrando la sociología desde hace décadas, la construcción de un fenómeno como problema social y público es el resultado de dinámicas históricas socialmente situadas (Rujas, 2015). Estas comienzan con la emergencia o génesis: el fenómeno se hace visible para determinados actores socialmente autorizados y se realiza un trabajo de enunciación que permite expresar el problema —se conforman categorías, tipologías, sistemas de conceptos a partir de los cuales el fenómeno es pensado e interpretado. Una vez definido, el problema pasa por una fase de promoción y quienes enunciaron el problema se movilizan para presentarlo como digno de formar parte de las discusiones públicas. Si tienen éxito, el fenómeno se consolida como problema a partir de su institucionalización: se olvida su carácter sociohistórico deviniendo en “sentido común”. Esta fase se encuentra ligada a que el problema sea reconocido —y gestionado— por instancias estatales y apropiado por cuerpos profesionales que se especializan en el mismo.

Desde estas coordenadas, la desigualdad educativa nunca ha cristalizado completamente como problema social, aunque se han dado pasos para tratar de introducirlo en la agenda de la política educativa. Su estatus en el campo de las cuestiones escolares encaja con lo que Hilgartner y Bosk (1988) llaman un “semiproblema social”. Esto es, un fenómeno que no se logra problematizar de forma plena, que no llega a introducirse como tema de debate central en la opinión pública y, por tanto, un fenómeno que acaba convirtiéndose en un asunto secundario para los medios de comunicación y los discursos políticos. Estos problemas sociales menores suelen ser de interés únicamente para sectores concretos —colectivos profesionales y activistas que se dedican a él y grupos de interés específicos— que continúan pugnando por introducirlos en la agenda con poco éxito. Este es el caso de las desigualdades educativas, que permanecen al margen de los grandes

temas escolares, pero son estudiadas y debatidas intensamente por parte del mundo académico, militantes pedagógicos y algunas organizaciones del tercer sector.

Otra forma de entender la situación de las desigualdades educativas, dentro de este marco de análisis, es que éstas constituyen un problema social pero no un *problema público*. Las desigualdades educativas han sido enunciadas y definidas, especialmente en el terreno académico, y se ha producido una cierta institucionalización del problema mediante la creación de dispositivos e iniciativas específicas destinadas a combatirlos, pero sin convertirse en un asunto que genere grandes controversias y sin ocupar un lugar central en los debates políticos<sup>1</sup>.

Es necesario preguntarse acerca de este carácter subsidiario de las desigualdades educativas que, al margen de los grandes debates proclamados sobre la escuela, sigue sin alcanzar la relevancia de otros problemas sociales. Es difícil ofrecer una respuesta precisa, pero varios estudios han planteado explicaciones sugerentes. Martínez García (2007) o Martín Criado (2017) vinculan esta situación con la propia desigualdad –en términos de recursos e influencia– de los distintos grupos sociales a la hora de incluir problemas sociales en el debate público. La agenda mediática del país, y muy especialmente en lo relativo a las cuestiones educativas, está monopolizada por las fracciones cultivadas de las clases medias y altas. Estos grupos son quienes mayor peso han tenido en la delimitación y jerarquización de los problemas de la escuela, y también quienes mejor han maniobrado para visibilizar sus preocupaciones. Para dichas clases, la acumulación de capital escolar es central en sus estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1994), lo que supone movilizar recursos para asegurar el éxito escolar filial, pero también maniobrar para limitar el acceso de las clases inferiores a los títulos más prestigiosos. En otras palabras, estas clases son las beneficiarias de las desigualdades educativas, por lo que difícilmente tratarán de problematizarlas (Bourdieu, 2008), como sí han conseguido problematizar y atraer la atención sobre otras cuestiones que les afectan más de cerca, como la masificación de los niveles superiores, la devaluación de los títulos, o la precariedad de los titulados, entre otras. A todo ello, podemos añadir que los análisis de la desigualdad educativa han sido, generalmente, terreno de la sociología, una disciplina que no ha alcanzado la misma repercusión ni el mismo grado de institucionalización en el estudio de los procesos educativos, en comparación con la psicología o la pedagogía (Bonafant, 1998, pp. 21-22)

Otro factor importante tiene que ver con el contexto histórico en el que se producen los primeros intentos de problematizar las desigualdades educativas. La cristalización de un problema público está siempre vinculada a transformaciones sociales más amplias (Rujas, 2015). El trabajo de enunciación y promoción de quienes tienen interés en problematizar el fenómeno tiene distintas posibilidades de éxito en función de las condiciones objetivas, estructurales y demográficas del momento. En ese sentido, el auge de los análisis que visibilizan las desigualdades escolares –los informes Coleman y Plowden, las teorías de la reproducción y de la correspondencia– tuvieron lugar en una época, las décadas de los sesenta y setenta, de intensísima expansión educativa en todo occidente.

Respecto a la problematización de las desigualdades educativas desde una perspectiva de género, esta se consolida en la agenda feminista desde las décadas de los ochenta y noventa, manifestándose, por ejemplo, en la Conferencia de Beijing (1995) o a través del informe Delors (1996). El vínculo analítico-conceptual entre género, igualdad y educación, que problematiza tanto la

---

<sup>1</sup> Es cierto que, en las últimas décadas, algunas cuestiones íntimamente ligadas a la desigualdad social ante la escuela han llegado, esporádicamente, a las arenas de la discusión política. Es el caso, por ejemplo, de los conflictos en torno al bilingüismo, la segregación entre centros o las tareas escolares para casa. Si bien, dichos fenómenos son tratados, mediática y políticamente, de forma aislada y no como parte de un problema de desigualdad más amplio. Precisamente un rasgo fundamental del proceso de construcción de un problema social es la unificación de fenómenos que, hasta ese momento, se conciben como independientes.

desigualdad en el acceso a la educación como en la calidad de la misma ha sido parte de una discusión teórica que permanece abierta. Bajo esta mirada, la desigualdad se aborda, habitualmente, como falta de paridad en el acceso de mujeres y hombres. Pero esta perspectiva no da cuenta del papel del sistema escolar. En la escuela se produce una socialización diferencial a partir de sesgos y estereotipos de género que reproducen una cultura androcéntrica, por tanto, además de factores socioeconómicos, el papel de la escuela es clave en lo que respecta a las oportunidades sociales generadas y a la (re)producción de desigualdades de género (Vázquez-Cupeiro, 2015). De acuerdo con Booth y Bennett (2002) la perspectiva de la igualdad de género se asienta sobre tres pilares: la igualdad de trato (o de oportunidades), la discriminación positiva y la transversalidad de género. Mientras que el primero no asegura ni un punto de partida ni unos resultados iguales y el segundo conlleva iniciativas dirigidas a corregir situaciones de desventaja de las mujeres, la transversalidad de género en educación, según Neimanis (2001), implica tanto la igualdad entre hombres y mujeres respecto a las tasas de escolarización y finalización de estudios, como la lucha contra los estereotipos de género en el currículo y la desigualdad estructural en la profesión docente. Otra cuestión relevante es la dimensión cultural del concepto de igualdad (Eurydice, 2010). En este sentido, no sólo el propio término igualdad de género ha sido cuestionado frente al de equidad de género, sino que también han ido cobrando relevancia otros conceptos como el de las brechas de género, principalmente asociadas a diferencias, en términos de acceso y rendimiento educativo, de un sexo frente al otro. Estos desarrollos han comenzado a recibir, sólo en épocas recientes, una tímida atención en la legislación educativa y en la agenda mediática.

Mientras que en el campo académico quienes cuestionaban la desigualdad alcanzaron un papel prominente, la traslación de su análisis a otros campos ha encontrado notables obstáculos. Aunque los datos muestran que muchas desigualdades permanecen constantes —únicamente se trasladan las diferencias a los niveles superiores—, o se reconfiguran —en divisiones de itinerarios— ello ha quedado eclipsado por el aumento del nivel de estudios en todos los grupos sociales, dificultando situar el problema en el debate público. Asimismo, en el ámbito de la reforma política, los planteamientos centrados en la desigualdad han sido a menudo acusados de deterministas y sus propuestas chocan contra la concepción tradicional meritocrática de la escuela (Cabrera et al., 2011; Bolívar, 2012) asentada en familias, en el personal investigador y en el propio cuerpo docente (Bourdieu, 2008). Y es que, entre el profesorado, estos predicamentos tampoco han gozado de mucho éxito. El profesorado trabaja habitualmente con un alumnado de condición social similar y no sigue sus trayectorias educativas completas, cuando buena parte de las desigualdades educativas se configuran gradualmente. Estas condiciones favorecen que las diferencias de rendimiento se interpreten, también entre el profesorado, en clave individual (Cabrera, 2016; Cabrera et al., 2011).

## **La Cuestión de las Desigualdades Educativas en las Reformas Escolares**

Con todo, aunque las desigualdades educativas no hayan ocupado un papel prominente en el debate público, las sucesivas reformas escolares han dedicado una cierta atención a las mismas. Si bien, el enfoque desde el que se han abordado —tanto a nivel de retóricas institucionales como de medidas concretas— ha ido variando. Dichas variaciones se han producido por las sucesivas alternancias de gobierno, y en paralelo al peso diferencial de los distintos grupos de poder (sociales, profesionales e ideológicos) en la elaboración de las políticas. No pueden entenderse los cambios en la conceptualización de la desigualdad educativa sin tener en cuenta que las reformas escolares llevan aparejadas una determinada visión (ideológica) del objeto sobre el que intervienen.

Partimos de que toda reforma entraña una “teoría del cambio”, una suposición sobre cuál es la lógica causal que conecta los diagnósticos, las medidas desplegadas y los fines perseguidos. Las políticas en general, y las políticas educativas en particular, son “teorías encarnadas” (Pawson et al.,

1997): cada intervención lleva consigo, más allá de sus aspectos técnicos, una serie de conjeturas desde las que interpreta la realidad y se plantea actuar sobre ella. Cualquier abordaje político de las desigualdades educativas supone así una determinada comprensión sobre cómo y por qué se originan dichas desigualdades y, por tanto, de cómo pueden equilibrarse. Desde esta perspectiva, la legislación educativa supone definir una forma de entender la realidad, una forma de cambiarla y un discurso que las justifique a ambas (generalmente, bajo la retórica de adaptarse a cambios sociales y económicos).

En este artículo realizamos un análisis en perspectiva histórica, atendiendo a cómo la desigualdad educativa se ha conceptualizado en las distintas reformas, y tratamos de ligar estas formulaciones con los medios –o con la ausencia de ellos– que se plantean para paliar la desigualdad. En este análisis nos detendremos en cuatro grandes reformas que, además de haber supuesto importantes transformaciones a la hora de conformar el sistema educativo actual, han marcado puntos de inflexión en la forma de conceptualizar la desigualdad en la educación española: la LGE de 1970, la LOGSE de 1990, la LOMCE de 2013 y la LOMLOE de 2020. En la Tabla 1 se muestra la evolución de la legislación educativa española y las reformas seleccionadas.

**Tabla 1**

*Evolución de la Legislación Educativa Española (1970-2020)*

Reforma	Año	Partido Gobierno
<b>LGE</b>	<b>1970</b>	<b>Tardofranquismo</b>
LODE	1980	UCD
LODE	1985	PSOE
<b>LOGSE</b>	<b>1990</b>	<b>PSOE</b>
LOPEG	1995	PSOE
LOCE	2002	PP
LOE	2006	PSOE
<b>LOMCE</b>	<b>2013</b>	<b>PP</b>
<b>LOMLOE</b>	<b>2020</b>	<b>PSOE-UP</b>

*Fuente:* Elaboración propia (en negrita, las reformas en las que se centra el análisis)

La revisión de este grupo específico de reformas atiende a criterios metodológicos y teóricos. Para la identificación y comparación de formas de conceptualizar la desigualdad educativa, creímos más conveniente profundizar en una muestra de cambios legislativos que representen estructuralmente los distintos abordajes de las desigualdades educativas. Estas cuatro grandes reformas pueden entenderse a modo de arquetipos en cuanto las representaciones de la desigualdad educativa, ofreciéndonos una panorámica bastante completa de las distintas posiciones en disputa (aunque, como veremos, algunas de sus características distintivas hayan sido continuadas en otras reformas o aparezcan en reformas previas). La LGE de 1970 constituyó una reforma pionera en cuanto prestó atención por primera vez a la cuestión de las diferencias sociales ante la educación. La LOGSE de 1990 y la LOMCE de 2013 encarnan, respectivamente, las formulaciones socialdemócratas y conservadoras de la igualdad de oportunidades escolares (Bolívar, 2012) o sus

concepciones “comprensiva” y “meritocrática” (Bolívar, 2015). Por su parte, la LOMLOE (2020), si bien presenta supuestos de las reformas socialdemócratas, introducirá importantes novedades como la atención a otros ejes de desigualdad, como las competencias digitales, y el énfasis en una solución pedagógica y curricular de las mismas. Además, dada su reciente aprobación, todavía no contamos con muchos análisis de sus supuestos, especialmente en relación a los cambios que suponen respecto a leyes anteriores. Aun tomando como base el cuerpo legal anterior de la LOE, no pueden entenderse simplemente como una mera restauración de las reformas progresistas previas sino como una actualización de la legislación al nuevo contexto educativo.

Tomando clasificaciones establecidas en la literatura sociológica (Bolívar, 2012; Trinidad et al., 2015) podemos definir a la LGE y la LOMCE como reformas meritocráticas con énfasis en la excelencia, y a la LOGSE y la LOMLOE como reformas comprensivas con énfasis en la equidad. No obstante, mostraremos que cada una de ellas presenta particularidades en su concepción de la desigualdad social ante la escuela.

El análisis se basa en una revisión documental de la legislación, esencialmente, de los textos oficiales extraídos del BOE. Si bien, hacemos uso igualmente de diversos trabajos que han investigado algunos aspectos y medidas incluidas en las leyes objeto de estudio, así como de investigaciones sobre la evolución general del sistema educativo español y de su relación con las desigualdades sociales. Ello nos permite ir más allá del simple análisis legislativo e inspeccionar aspectos relacionados con su concepción, desarrollo e implementación.

Aprehendemos las formulaciones de la desigualdad educativa, partiendo de los criterios establecidos en el proyecto de investigación internacional dentro del cual se enmarca el presente trabajo (PIONEERED, 2020). Diferenciamos así cuatro criterios principales. Primero, la propia definición de la desigualdad, qué diferenciales educativos se toman en consideración. Prestamos atención a si estas desigualdades se conceptualizan preferentemente en términos de *acceso* (a las distintas vías y niveles dentro del sistema), *proceso* (desigualdades en la manera en que los estudiantes pertenecientes a distintos grupos son tratados dentro del sistema) o *resultado* (desigualdad en los aprendizajes y rendimientos académicos). Segundo, los factores y mecanismos que operan tras la desigualdad. Qué colectivos se identifican como educativamente vulnerables, qué elementos se toman para definirlos y qué explicaciones se ofrecen de sus desventajas. Tercero, la problematización de la desigualdad como fenómeno, qué motivos o razones se esgrimen para situar las desigualdades como problema social y objeto de intervención pública. Cuarto, acciones contra la desigualdad, cuáles son las principales apuestas e intervenciones planteadas para paliar las desigualdades identificadas, cuáles son las lógicas detrás de las mismas y los argumentos en las que se basan (evidencias del campo académico, recomendaciones de organismos internacionales, medidas puestas en marcha en otros contextos).

Adicionalmente, para cada una de las reformas prestamos una atención especial a la cuestión de cómo se han abordado las desigualdades educativas en materia de género. Sostenemos que esta cuestión se relaciona transversalmente con varios de los criterios considerados, por lo que no la abordaremos como una dimensión separada sino como uno de los ejes clave del análisis. Aunque algunos trabajos previos han prestado atención a cómo nuevas reformas introducían nuevas maneras de entender la desigualdad escolar (Cabrera, 2007), habitualmente han dado por hecho que éstas se refieren a las diferencias socioeconómicas o de capital cultural. Otras aproximaciones, como la de Trinidad et al. (2015), aunque centradas en explorar los efectos de las leyes educativas en la equidad y la calidad, han prestado escasa atención a la dimensión de género. Este trabajo pretende ir más allá incorporando el peso del género en la forma de conceptualizar las desigualdades educativas de las reformas objeto de análisis.

En cualquier caso, las dimensiones señaladas no deben entenderse como aisladas unas de otras, sino como interdependientes. La forma en que se conceptualiza la desigualdad, sus dimensiones y mecanismos está íntimamente relacionada con el modo en que el fenómeno se problematiza, y todo ello a su vez influye en el tipo de medidas que se plantean. Además de esta relación entre diagnóstico y tratamiento, los distintos elementos que conforman uno y otro tienden a mantener entre sí una cierta coherencia, como veremos. El enfoque que presentamos conjuga así varias perspectivas. Por un lado, nos basamos en el concepto de encuadre o enmarcado para revisar cómo los distintos documentos categorizan el problema objeto de estudio (las desigualdades educativas) favoreciendo ciertas interpretaciones del mismo que conecten con determinadas soluciones. Este enfoque supone analizar cada reforma como un paquete de elementos (definiciones, supuestos causales, medidas) a los que se intenta dar una armazón lógica y presentar como necesariamente relacionados. En nuestro caso, tomamos los criterios establecidos en el proyecto de investigación PIONEERED como tipología básica a la hora de identificar cuáles son estos elementos (definición, mecanismos, problematización y acciones). Aproximaciones similares han sido utilizadas de forma provechosa para analizar la evolución en las maneras de definir otras problemáticas relativas a la política educativa, como la educación especial (Woulfin y Jones, 2022) o la educación 0-3 (Kalogerakis y Tsatsaroni, 2022). Por otro lado, nos basamos en algunas nociones de los análisis genealógicos, siguiendo el enfoque de Foucault (Castel, 2001), en torno a la *problematización* de los fenómenos sociales. Este enfoque nos lleva a prestar atención a la emergencia y posterior proceso de cambio en la formación de saberes y conceptos (Aguilar, 2022). Tomamos de él, asimismo, su perspectiva “antiesencialista”: lo que nos aparece como neutral y natural es históricamente fabricado y producto de luchas y conflictos de actores diversos<sup>2</sup>. Las herramientas de la genealogía han mostrado un enorme potencial para el estudio de políticas y dispositivos escolares, como en el ámbito de la formación docente (Aguilar, 2022) o de la gestión del fracaso escolar (Rujas, 2015).

### **Ley General de Educación (1970)**

Como consecuencia de las transformaciones de orden social y económico, la década de los setenta supuso la necesidad de replantearse un cambio en la forma de entender la sociedad y por ende la educación, buscando su democratización. Aprobada a finales del régimen franquista, fue considerada como el punto de arranque de la educación obligatoria (OCDE, 1986, p. 51), y la primera gran reforma que prestó una atención destacable a las desigualdades educativas en España. Si bien, algunos de sus planteamientos al respecto se encontraban ya en reformas previas. En la Ley de Enseñanzas Medias de 1953 encontramos alusiones a la injusta situación del alumnado más humilde, excluido de la educación por causas económicas. En el informe sobre el estado de la educación española de 1969, conocido como Libro Blanco, el clasismo del sistema es denunciado con total claridad. La propia LGE comienza su preámbulo indicando “la urgencia de contribuir a edificar una sociedad más justa” y criticando el “estilo clasista” y “opuesto a la democratización de la enseñanza” del marco legal anterior (BOE, 1970, p. 1).

En esta reforma, la desigualdad ante la escuela se entiende como fundamentalmente ligada al nivel socioeconómico, aunque también se presta atención a la diferencia rural-urbano. Para ambos clivajes, la desigualdad se plantea como injusta desde una perspectiva, podríamos llamar, economicista. Se partía de que un sector del alumnado (proveniente de las clases populares y/o de núcleos de población más aislados) presenta mayores posibilidades de abandono al enfrentar

---

<sup>2</sup> En este sentido, al mismo tiempo que analizamos el contenido de las reformas seleccionadas, tratamos de situar sus planteamientos en su contexto histórico particular, ligando los cambios en torno a la conceptualización de las desigualdades con cambios estructurales (políticos, económicos) más amplios.

mayores costes de oportunidad o al no poder sufragar sus estudios. Los talentos y capacidades escolares se encontrarían azarosamente distribuidos entre la población (no hay referencias a las posibles desigualdades académicas ligadas a la socialización). Por tanto, el papel del sistema sería asegurar que ningún estudiante dotado quede excluido por falta de medios económicos. En palabras de la propia ley, se trataba de “ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio” (BOE, 1970), en línea con un enfoque meritocrático de la equidad escolar (Bolívar, 2011).

En cuanto a la dimensión de género de la desigualdad escolar, los supuestos de la LGE siguieron una lógica similar. La igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres se circunscribe a la reconquista de la escuela no segregada con un currículo igual para niños y niñas (si bien, la redacción de la ley usa el universal masculino y sólo excepcionalmente alude a ambos sexos). También en materia de género, la igualdad alude principalmente al derecho de acceso a la escuela sin atender a cuestiones relativas a la equidad (art. 2.3), e incluso manteniendo artículos de marcado carácter sexista. Se plantea, por ejemplo, que los programas y métodos de enseñanza podrán ser “matizados de acuerdo con el sexo”, tanto en educación general básica como en bachillerato (art. 17 y art. 27.2, Capítulo II). Asimismo, las materias domésticas –en vez de extenderse a la formación de todos los sexos– desaparecen del currículo, invisibilizando con ello el trabajo considerado no productivo (Ballarín, 2008) o vinculado a los cuidados. Estos planteamientos responden al contexto sociopolítico del momento, en el que todavía imperaban condiciones estructurales de acusada desigualdad de género (Pérez, 2021). En consecuencia, a pesar de que la LGE supuso la incorporación masiva de las niñas a la escuela y la posibilidad de adquirir una progresiva formación para incorporarse al mundo laboral, la diferenciación entre educación femenina y masculina, por un lado, y la orientación profesional y laboral, por otro, seguían siendo focos de desigualdad por razón de sexo.

En síntesis, la concepción de las desigualdades se realiza puramente en términos de acceso. Garantizada la universalidad de la etapa primaria, las desigualdades sólo operarían en las tasas de entrada a los niveles superiores del sistema –una vez dentro, las diferencias entre alumnos serían consideradas dependientes de las casuísticas individuales–. Por los mismos motivos, las etapas de actuación prioritarias son las postobligatorias. En la primaria obligatoria, donde no existe un coste económico directo y/o un coste de oportunidad (no existe decisión entre estudiar y trabajar), las posibles desigualdades no son problemáticas. Esta concepción es coherente con la propia organización de la educación postobligatoria: la ley establecía una bifurcación entre una vía académica y otra profesional al término de la etapa primaria, claramente jerarquizadas, con una formación profesional concebida para quienes no continuaban sus estudios hacia los niveles superiores (Cabrera, 2007). Reducidas las desigualdades escolares a términos económicos, la reforma no planteaba que esta división pudiese actuar reproduciendo diferencias por origen social o de género.

En cuanto a los motivos de actuación sobre la desigualdad, el problema se enmarcó prominentemente en las llamadas teorías del capital humano, en ese momento muy en boga a nivel internacional y populares entre los gobiernos tecnócratas del tardofranquismo. Se planteaba la necesidad de aumentar la cualificación general de la población para garantizar el crecimiento económico. El discurso frente a las desigualdades acerca del problema de la pérdida de talentos: entre el alumnado más desfavorecido, habría individuos con buenas capacidades que serían desaprovechados al ser injustamente eliminados del sistema por motivos económicos (Cabrera, 2007; Cabrera et al., 2011). Estos cambios, y otros, fueron interpretados por los teóricos de la época (Lerena, 1976) como muestra de la transición a un modo de educación tecnicista, donde se acentuará el papel de la escuela en la división social del trabajo. Dentro de estas lógicas, la LGE se planteó la lucha contra la desigualdad educativa como una lucha por la plena escolarización. Ello, junto con el

alargamiento de la escolaridad obligatoria y el refuerzo de la política de becas, permitiría la mejor y más temprana detección de los “cerebros” de los medios populares. El abordaje del problema pasaba por identificar igualdad con trato formalmente idéntico y una mayor cobertura de los costes de oportunidad.

Las subsiguientes reformas no modificaron en lo fundamental los supuestos en torno a la desigualdad. La aprobación, en 1980, de la Ley Orgánica sobre el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE), que nunca llegó a entrar en vigor por ser declarada inconstitucional, atiende de manera explícita diversos tipos de discriminaciones –“por razones de lengua, raza, creencia y situación económico-social” (art. 35)– pero ignora la de carácter sexista. Esta ley dio paso a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, una reforma de política educativa influida por la Institución Libre de Enseñanza pero de corto recorrido en términos de igualdad ya que, por un lado, prácticamente no alude a la igualdad (sólo en el preámbulo y en el art. 32) y, cuando lo hace, es de manera genérica. Por otro lado, ignoró de manera explícita la discriminación por razón de sexo en la admisión del alumnado en los centros públicos –a pesar de que sí aludía a otro tipo de discriminaciones (art. 20.2)– y tampoco abordó la cuestión de la igualdad entre mujeres y hombres en el contexto de la escuela mixta (Flecha, 2014).

### **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)**

En 1990 el sistema educativo se modifica de manera significativa mediante la aprobación de la LOGSE. Promovida por el PSOE, tras una primera etapa de gobierno, con objetivos progresistas y modernizadores, esta ley contó con un importante consenso político y social, y fue particularmente ambiciosa en cuanto al abordaje de la desigualdad educativa. De acuerdo con Trinidad et al. (2015) su carácter igualitarista se evidenciaba en tres planos: la igualdad de oportunidades educativas, de condiciones y de resultados. Para ello, la reforma se fijaba como objetivo una mayor igualdad de oportunidades y una escuela más democrática. No obstante, se ha interpretado habitualmente como parte de una batería de reformas de amplio calado, que pretendían un profundo cambio cultural en el país. Dicho cambio se entendía como acercamiento a la realidad de la Europa occidental, en el cual la educación habría de jugar un papel fundamental. Los principales supuestos de la ley marcarían la base de las futuras reformas educativas de cariz socialdemócrata, muy especialmente, de la LOE de 2006 (de Puellas, 2016).

La LOGSE se separó cualitativamente de la LGE en su entendimiento de la desigualdad educativa. Partía de la base de que la universalidad del acceso y la igualdad formal de trato, incluso con una adecuada política de becas, eran pasos necesarios pero insuficientes. Fue innovadora al introducir la idea de una desigualdad de carácter cultural ante la escuela dentro de los marcos de acción pública. Durante la gestación de la reforma, esta idea bebía de las aportaciones de la llamada sociología crítica de la educación, con su denuncia del carácter de clase de una cultura escolar que, artificioosamente, se hacía pasar por universal. Sin embargo, dicho enfoque fue dejando paso a otro más psico-pedagógico (Cabrera, 2007), que terminó apuntando más *hacia fuera* que *hacia dentro*: los problemas escolares se ligaban a ambientes familiares (o contextos, en sentido más amplio) disfuncionales. Determinadas estructuras familiares o relaciones paterno-filiales eran generadores de hándicaps en el aprendizaje, mediando así la relación entre procedencia social y destino educativo<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Este cambio de enfoque terminó de fraguarse en la aplicación práctica de la ley, una vez que las advertencias sobre la desigualdad llegaron a la cotidianidad del trabajo docente en el aula. La distancia cultural fue habitualmente reinterpretada por el profesorado en términos de inadaptación o de socialización familiar inadecuada, que provocaría que el alumnado más vulnerable mostrase menores capacidades, expectativas, intereses, etc. Esta forma de relacionar origen social y logro escolar sigue muy presente en el discurso docente (Alonso Carmona, 2021).

Esta nueva concepción cultural de la desigualdad abrió la puerta a prestar atención a otros ejes de vulnerabilidad más allá de la clase social como la etnia o el género. Respecto a esta última, mientras que la ley anterior aludía a la no discriminación por motivos de nacimiento al tiempo que ignoraba la igualdad de género, con la LOGSE emerge un planteamiento totalmente distinto: impulsar la inclusión educativa y avanzar en la equidad. Junto a enseñanzas nuevas, los valores, la diversidad o la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, cobra protagonismo el principio de igualdad de oportunidades, se reconoce la igualdad de género y se rechaza la discriminación por razón de sexo. En el preámbulo se dice que “el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena”. La educación se entiende como la forma de avanzar en la lucha contra la desigualdad, independientemente de si esta es “por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión”.

La LOGSE trató de plantear unos objetivos y contenidos a través de la elaboración de materiales didácticos alejados de los tradicionales estereotipos de género y fundamentados en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (Flecha, 2014). Esta ley se desarrolló mediante diversos decretos, siendo una de las cuestiones transversales la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, lo que supuso el desarrollo de una asignatura obligatoria en la Enseñanza Secundaria, “Papeles sociales de mujeres y hombres”, en el intento de lograr aulas coeducativas. La reforma también supuso un pequeño avance en la incorporación de un lenguaje no sexista no sólo por aludir en el preámbulo a la relevancia de su uso –“la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje”–, sino también por referirse “a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo” de forma expresa.

Así, la igualdad ante la educación vivió una cierta resignificación. Por un lado, se consideró que ésta no podía hacerse efectiva sin tener en cuenta las desiguales condiciones de partida del alumnado. Por otro lado, se entendió que dicha igualdad no era una simple cuestión de rendimiento académico, sino que en ella operan factores expresivos, afectivos y de modos de relación con la institución escolar. Estos nuevos marcos conceptuales supusieron un desplazamiento del problema, desde las desigualdades de acceso a las de proceso y, al mismo tiempo, una mayor preocupación por los elementos de desigualdad que actúan ya en las etapas obligatorias, condicionando las oportunidades futuras y explicando el acceso diferencial a las vías postobligatorias.

La lucha contra la desigualdad se plasmó en tres ejes de acción. La primera y principal, el alargamiento de la escolarización obligatoria en un tronco común, bajo la idea de que un itinerario largo de vía única reduciría el efecto del origen social sobre el rendimiento. Ello se justificaba a partir de las teorizaciones de las reformas educativas comprensivas llevadas a cabo en otros países (Fernández Enguita y Levin, 1989). Bajo esta misma lógica, se igualaron los criterios de acceso entre bachillerato y formación profesional (FP) y, con ello, se trató de igualar el valor social entre ambas vías y reducir la selección clasista que operaba en el sistema anterior. La segunda, la creación de itinerarios específicos adaptados para determinados sectores del alumnado en las etapas obligatorias, mediante las medidas de atención a la diversidad, lo cual, paradójicamente, acabó contradiciendo su espíritu comprensivo (Rujas, 2015). La tercera, una apuesta por modificar los procedimientos pedagógicos, en línea con un constructivismo (difuso) que llamaba a construir el aprendizaje atendiendo a los intereses del alumnado. Con ello se pretendía reducir el rechazo a la escuela entre los grupos sociales más alejados de ella.

En cuanto a la problematización del fenómeno de la desigualdad, esta se realizó en términos de sus consecuencias sobre la exclusión social y la falta de oportunidades laborales (en un contexto de contracción económica). A ojos de la ley, el menor aprovechamiento educativo de los grupos subalternos llevaría a peores condiciones de vida en el futuro. Actuar sobre la desigualdad educativa

garantizaría igualdad y cohesión social en el largo plazo. El supuesto es que la transición a la democracia y los cambios en el mercado de trabajo y la esfera económica (terciarización, postfordismo) producen una mayor heterogeneidad social, aumentando la necesidad de una escolarización común para la integración cultural de la sociedad. La escuela, así, habría de constituir un sustituto a la socialización común que ya no podía garantizar el mundo del trabajo (Cabrera, 2007).

### **Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)**

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013, supone un nuevo marco legal que mantendrá formalmente el carácter comprensivo del sistema, aunque el principio de equidad perderá peso en favor de la excelencia. La reforma, por iniciativa de un gobierno conservador del PP, se apoyó en un discurso de retirada del Estado en la educación, con abundante uso de la jerga económica (Subirats, 2014). Este giro retórico también fue visible en las funciones sociales imputadas a la educación: la LOMCE se separó de la idea de la integración cultural y volvió a poner en el centro la relación entre formación e inserción en el empleo. En ese sentido, retomó algunas nociones de la LGE en relación a las teorías del capital humano (Cabrera, 2016), al tiempo que rescataba y profundizaba en varios supuestos ya contenidos en la LOE de 2002.

En relación a las leyes anteriores, la LOMCE conceptualizó las diferencias de logro escolar de manera más individualista, imputables al esfuerzo y a las capacidades naturales (a lo que se refiere como talento). Frente a la igualdad o la equidad en términos genéricos, la LOMCE hizo énfasis en la igualdad de oportunidades, fundando su definición de la desigualdad en una concepción de corte más liberal, aunque con elementos tradicionalistas como el peso del familismo conservador, en el que se especifica que las familias son las “primeras responsables” de la educación. Lo primero que destaca en la ley son sus escasas menciones a la desigualdad en su formulación negativa (en tanto que problema social), mientras que se hace expresa referencia al imaginario economicista de la oportunidad (movilidad social, éxito, proyección global, ambición, etc.).

La ley también trató de elevar a problema público la llamada “pérdida de cultura del esfuerzo”. Entre sus partidarios, estos enfoques se vincularon a propuestas igualitarias: la falta de exigencia perjudicaría más al alumnado vulnerable, sin medios privados para compensar los déficits de la escuela. Se entendía que, separada la equidad de la búsqueda de calidad, el resultado sería necesariamente una igualación *por abajo*, y así lo plantea en su preámbulo: “equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad” (BOE, 2013, p.1).

A ojos de la ley, la “rigidez” del sistema educativo constituía uno de los principales problemas, incluido el problema de la desigualdad, el imponer al alumnado las mismas exigencias impediría a ciertos estudiantes aprovechar sus talentos, forzándoles al abandono del sistema. Por ello la reforma puso el énfasis en la diversificación de itinerarios dentro de las etapas obligatorias, adelantando las edades de acceso e introduciendo nuevas divisiones –vía aplicada y académica ya al final de la obligatoria– que condicionan el acceso a la postobligatoria. Este relativo abandono de las estrategias comprensivas se defendió como una estrategia inclusiva: si la desigualdad de resultados es producto de una diferencia de talentos, la solución sería la detección temprana de los mismos y la orientación a itinerarios adecuados (López Melero, 2016).

Las desigualdades, por tanto, se entienden principalmente en términos de resultados: estas no son problemáticas mientras exista igualdad formal de trato y mientras el sistema ofrezca posibilidades para que cada estudiante encuentre “su sitio”. En líneas generales, como sugieren Tarabini y Montes (2015), la reforma planteaba un modelo de gestión de la heterogeneidad más

reactivo que preventivo, con una concepción marcadamente individualista de la elección de itinerarios. Si bien, el diagnóstico en que se apoyaba la ley no problematiza tanto la desigualdad como la baja proporción de alumnado “excelente”. En este punto, es clara la influencia de los informes de diagnóstico realizados a nivel internacional, como los informes PISA y PIRLS (Bolívar, 2011; Bonal y Tarabini, 2013; Cabrera, 2016; Martínez García, 2018). La reforma también pretendía mejorar la situación de España en los indicadores marcados a nivel europeo, especialmente en lo relativo a la reducción del abandono temprano. De ahí la apuesta por vías de segunda oportunidad (que permitirían reducir, aunque sea a nivel estadístico, las tasas de abandono), así como la preocupación prioritaria por el rendimiento académico (más fácilmente cuantificable) frente a las cuestiones de identificación expresiva (Tarabini y Montes, 2015).

En la dimensión de género, los cambios legislativos previos habían supuesto la universalización de la enseñanza para niñas y niños, pero la coeducación, entendida como un modelo que va más allá de la escuela mixta, todavía no era un hecho. Así, la reforma anterior –la LOE de 2006– había incorporado algunas perspectivas específicas en materias de igualdad de género (no-discriminación como principio educativo, acciones para una formación no androcéntrica en todas las áreas curriculares) y cambios legislativos posteriores fortalecieron esta tendencia (especialmente, la Ley Orgánica para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, de 2007, que establecía que el sistema educativo está obligado a incorporar el principio de igualdad). La LOMCE fue, en algunos aspectos, continuadora de ese proceso. Así, la ley abogó por la formación permanente del profesorado en materia de género.

Sin embargo, la LOMCE omitió contenidos como la diversidad-afectivo sexual, las diferentes identidades de género o el sistema sexo-género, y fue criticada por la invisibilización de las mujeres en algunas asignaturas del currículo (García Luque, 2016). Subirats (2014) va más lejos y sugiere que “la LOMCE presentaba aspectos más retrógrados incluso que la LGE, promulgada durante el franquismo, en 1970” (p. 52), que incluían, entre otros, la legitimación de la educación separada por razón de sexo y la supresión asignaturas vinculadas a la igualdad de género (como es la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos). En cualquier caso, la LOMCE no abogó por una escuela coeducativa ni por la promoción de igualdad de oportunidades o la prevención de la violencia de género, un enfoque con limitaciones atendiendo tanto a la naturaleza de la formación del profesorado como a las resistencias individuales e institucionales. De igual forma, esta ley carecía de lo que se podría considerar un currículo educativo con perspectiva de género –lo que produce, reproduce y legitima sesgos de género no sólo en términos de prácticas sino también de contenidos y metodologías–, obstaculizando una educación en igualdad y de mayor calidad, y perpetuando las desigualdades educativas entre mujeres y hombres. A esto se suma que la ley abrió las puertas a la educación segregada, a través de la financiación pública a escuelas no mixtas, al tiempo que hacía un uso selectivo del lenguaje inclusivo, ya que, si bien se alude al alumnado, cuando se refiere al profesorado, paradójicamente, emplea el universal masculino (Fernández-González y González-Clemares, 2015).

### **Ley Orgánica de Modificación de la LOE (2020)**

Siguiendo la estela de anteriores reformas educativas, la LOMCE fue una ley carente de consenso en su elaboración y en su aprobación y las tensiones sociales provocadas tras su implementación acabaron desembocando en la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE). Promovida por el gobierno de coalición del PSOE y Unidas Podemos, de corte progresista, esta ley deroga la LOMCE volviendo al cuerpo legal de la LOE, a la que introduce importantes cambios y actualizaciones para adaptar la regulación educativa a las nuevas realidades sociales. Se abandona la línea discursiva economicista y se sustituye por una más centrada en la colectividad, la desigualdad y los problemas sociales. Esta ley se caracteriza por varios elementos

contextuales importantes: el primero es que hace varias menciones explícitas a la legislación inmediatamente anterior, a la que deroga con ánimo correctivo y actualizador; el segundo es que, ante el vacío legal dejado por la derogación, retoma como base el texto de la LOE (2006), una ley más antigua pero elaborada por un gobierno progresista.

La apelación a la excelencia de la LOMCE se sustituye por un discurso centrado en la necesidad de conciliar calidad y equidad, así como de devolver la educación a un supuestamente anterior punto de equilibrio (LOE). La narrativa de la LOMLOE pretende articular la incorporación del discurso de vanguardia progresista (igualitarista, ecologista, internacionalista y comprensivo) y de las nuevas pedagogías. Al mismo tiempo, se presenta como una restauración necesaria del verdadero camino de progreso del sistema educativo, que habría sido quebrada por la disrupción que supuso la LOMCE.

Desde el punto de vista de la definición de la desigualdad, la LOMLOE supone una evolución discursiva relevante, ya que va mucho más allá de la mera igualdad de oportunidades centrada en los resultados para mencionar explícitamente distintos tipos de desigualdad. Se hace referencia explícita a desigualdades a nivel de acceso, proceso y resultado. Por lo que concierne a las formas de desigualdad de acceso a la educación, se presta atención a sus múltiples formas específicas (entorno socioeconómico, etnia, discapacidad, ruralidad, insularidad, etc.) aunque también se hace especial hincapié en la problemática de la segregación (noción prácticamente ignorada en las leyes anteriores<sup>4</sup>). Desde la óptica del proceso, se da especial importancia a la detección precoz de las necesidades especiales como medida fundamental para poder aplicar políticas compensatorias efectivas que corrijan las distintas formas de desigualdad. También se hace mención a las desigualdades vinculadas a la implementación de las TIC (“competencias digitales”) introduciendo mención a la desigualdad entre centros y entre el propio personal docente que debe ser corregida con recursos y formación específica. También se introduce la noción de un informe orientador personalizado, como mecanismo de seguimiento del alumnado de secundaria que guíe al alumnado de forma individual por el itinerario que le resulte más “adecuado”. La ley presenta igualmente una tendencia general a dar más importancia al *modus operandi* de la propia enseñanza (pedagogías) y su adaptación a las particularidades de la diversidad que a los contenidos y la adquisición de competencias y la adecuación a estándares de educación comunes. La LOMLOE, por tanto, aspira no sólo a transformar las estructuras educativas, sino la forma de transmisión del conocimiento. En cuanto a la igualdad basada en la perspectiva de resultados, estos dejan de ocupar el lugar central del sistema educativo dando más fuerza a la educación como proceso. Se menciona la necesidad de tener en cuenta que las dificultades del alumnado son fruto de sus propias “condiciones sociales” y traslada la responsabilidad de que el alumnado alcance los objetivos educativos a la propia administración.

Como añadido a la conceptualización de la desigualdad, se introduce la mención a dos nociones clave basadas en un enfoque interseccional como la brecha digital de género o el Diseño Universal del Aprendizaje. También se menciona la desigualdad territorial vinculada a las competencias transferidas a las distintas administraciones autónomas y la potenciación de la autonomía de los propios centros basándose en la concepción de una “descentralización funcional” capaz de adaptarse mejor a la diversidad (diferencia deseada) y a luchar en mejores condiciones contra la desigualdad (diferencia no deseada).

---

<sup>4</sup> Aunque encontramos antecedentes a estas consideraciones, especialmente, en las aproximaciones a la educación compensatoria. Ya desde los años ochenta se barajaron medidas como destinar más recursos a los centros que concentran alumnado en desventaja, lo que supone una cierta conciencia del fenómeno de la segregación y sus efectos, aun cuando no se usase ese término.

Los mecanismos generadores de la desigualdad se ligan con situaciones de discriminación y exclusión, en términos amplios pero generalmente ambiguos, identificando una serie de colectivos con dificultades (migrantes, minorías étnicas, alumnado con discapacidad, ubicaciones geográficas menos favorecidas, alumnado de origen social desfavorecido, etc.). Esta falta de concreción en los mecanismos enlaza con el enfoque dominante en las medidas para paliar la desigualdad: se aboga por seguimientos personalizados mediante una tutorización continua. Así, la ley parece considerar que, al no existir un patrón sistemático que explique las desigualdades, la mejor apuesta sería considerar cada caso de estudiante con dificultades como una situación particular que requiere medidas individualizadas. Estos enfoques beben de directrices establecidas a nivel internacional, como la Agenda 2030, la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) o las recomendaciones específicas para cada país establecidas por el Consejo Europeo (2020). Con todo, la ley mantiene estrategias compensatorias tradicionales (equidad y compensación de las desigualdades educativas a través de becas y discriminación positiva de los colectivos más vulnerables) y presta una atención más bien discreta a las acciones preventivas.

En cuanto a la problematización de la desigualdad, se realiza esgrimiendo principalmente argumentos sociopolíticos (vinculados a la convivencia, la cohesión social y calidad democrática); y en menor medida, argumentos de tipo económico desde un prisma colectivo (desarrollo, riqueza del país) e individual (igualdad de oportunidades). Este desplazamiento general es coherente con su voluntad de restaurar la senda marcada por las reformas progresistas, que siempre habían entendido los beneficios de la equidad educativa en términos de integración cultural de las sociedades.

La LOMLOE supone importantes novedades en materia de igualdad de género. Se plantea como objetivo una enseñanza en igualdad en todas las etapas educativas, mediante la aplicación del principio de coeducación de forma continuada y transversal. Además, la ley insta a las administraciones a promover que los currículos y los materiales educativos fomenten la igualdad de género y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios y apunta medidas específicas para cada etapa educativa. Se establece además una formación específica en igualdad dentro de los programas de formación inicial del profesorado, que incluye prevención de la violencia de género y visibilización de las mujeres en el currículo. De igual forma, y por primera vez, se hace referencia a la brecha digital de género, y se trata de fomentar la presencia de alumnas en estudios del ámbito de STEAM y de FP en los que su presencia sea minoritaria y de alumnos en estudios con menor demanda masculina. En este punto, la LOMLOE parte de un abordaje interseccional, que conjuga la lucha contra la desigualdad de género con otras desigualdades de cara al reto de la digitalización.

No obstante, como han señalado algunas críticas (Pérez, 2020) la reforma carece de un análisis en profundidad del currículo educativo, lo que permitiría identificar sesgos androcéntricos y sus consecuencias. También deja al margen cuestiones como el desarrollo de vínculos emocionales o afectivos, o la educación en masculinidades no hegemónicas, cuestiones ampliamente desarrolladas por las pedagogías feministas. En definitiva, la LOMLOE supone un cambio de dimensiones considerables en el abordaje de las desigualdades de género, pero la naturaleza de la financiación y las posibles resistencias marcarán sus resultados. En la Tabla 2 podemos encontrar un cuadro-resumen de las principales diferencias entre las cuatro grandes reformas en relación a las dimensiones analizadas.

**Tabla 2***Resumen de las Reformas Analizadas*

<b>Reforma</b>	<b>Definición de la desigualdad</b>	<b>Mecanismos que producen desigualdad</b>	<b>Problematización del fenómeno de la desigualdad</b>	<b>Medidas contra la desigualdad</b>	<b>Perspectiva de género</b>
LGE	Diferencia de acceso a niveles postobligatorios	Desventajas económicas	Pérdida de talentos y capital humano	Cobertura de los costes de oportunidad	Diferenciación ente educación femenina y masculina
LOGSE	Diferencias de afecto y apego a la institución escolar	Distancias culturales, socialización inadecuada	Exclusión social de los “fracasados” escolares y desintegración cultural	Alargamiento de la escolarización obligatoria y “atención a la diversidad	Igualdad de género y rechazo a la discriminación
LOMCE	Diferencias de resultados y rendimientos académicos	Diversidad de talentos y capacidades individuales	Lógica inversa: se problematiza la igualdad en tanto hace disminuir la excelencia	Flexibilización de itinerarios para la adaptación a las capacidades	Incorporada en formación docente, omitida en curriculum
LOMLOE	Diversidad como clave: diferentes condiciones, diferentes necesidades	Discriminación y exclusión, sin mecanismo explicativo específico	Cohesión social y calidad democrática como horizonte de la igualdad educativa	Enfoque preventivo, detección precoz y tutorización personalizada	Desarrollo hacia perspectiva de coeducación

*Fuente:* elaboración propia

## Discusión

El ejercicio de mirar atrás y aproximarnos a la legislación educativa nos sirve como referente para comprender mejor el presente, para entender el grado en que las situaciones actuales son deudoras de los cambios pasados. En el presente trabajo hemos expuesto las principales diferencias en las formulaciones de las desigualdades presentes en las cuatro grandes reformas expuestas, y las hemos ligado con el enfoque central de sus medidas para abordarla. Como observamos, encontramos diferencias reseñables en varios de los elementos que sirvieron de guía para el análisis: la propia definición de la desigualdad y demarcación de grupos desaventajados, los mecanismos que se suponen explicativos de esta desigualdad, la forma en que se problematiza y la perspectiva de las medidas para combatirla. El análisis también ha puesto de relevancia que estos elementos no son independientes: como “teorías encarnadas” (Pawson y Tilley, 1997) cada reforma contiene una serie de suposiciones sobre el funcionamiento de la realidad social en la que trata de intervenir, y estas suposiciones guían implícitamente la lógica de la intervención.

La comparación de las distintas reformas también nos muestra que los cambios en la forma de conceptualizar el problema no pueden reducirse a un progreso lineal –así, de una progresiva mayor conciencia de estas desigualdades o de la injusticia que suponen–. La evolución legislativa muestra no sólo avances y retrocesos en el abordaje o las medidas planteadas, también cambios sustantivos y cualitativos en los modos de aprehender el fenómeno. Uno de los principales, sin duda, ha sido la creciente incorporación de la dimensión de género a la problemática de la desigualdad que, en un principio, se entendía limitada a factores socioeconómicos. El abordaje de esta dimensión, tradicionalmente olvidada, ha vivido importantes transformaciones: desde una concepción centrada en las oportunidades formales –según la clasificación de Halsey et al. (1980)– a otras que han puesto el foco en la socialización de género y en el papel de la escuela en la reproducción de estereotipos y roles sociales. Este giro ha sido identificado por la literatura feminista, pero a menudo tildado de tímido e insuficiente, realizado a rebufo de los drásticos cambios sociales en materia de igualdad de género que se han producido en las últimas décadas (Subirats, 2014). En cuanto a las “viejas” desigualdades ligadas al origen social, estas fueron establecidas de manera explícita por la LGE, si bien desde un abordaje simplista que las reducía a desigualdades económicas. Las subsiguientes leyes han abordado la desigualdad socioeconómica de una manera más compleja y multicausal, lo cual –paradójicamente– ha llevado a la relegación de la clase social como factor específico (subsumida en una maraña de factores sociales más difusos).

Todos estos cambios legislativos han ocurrido en paralelo a los cambios en la composición de los grupos sociales que participan en la elaboración de las políticas y en su equilibrio de fuerzas. El presente trabajo se ha centrado en las variaciones en la formulación del problema, de cara a ofrecer algunas claves del proceso. No obstante, entenderlo en profundidad requería igualmente de analizar las luchas entre los agentes que definen y clasifican el problema y establecen sus potenciales soluciones. Un análisis de ese tipo centrado en la cuestión de la desigualdad educativa está todavía por desarrollar en nuestro país.

Cada nueva reforma no opera en el vacío. Todo el historial acumulado de iniciativas legales previas condiciona a las siguientes, tanto en su elaboración como en su implementación y efectos potenciales: los cambios educativos rara vez son radicales. De ahí la visible paradoja entre el afán modernizador que envuelve a cada nueva reforma y la necesaria regresión a un texto anterior (del mismo “color” político) utilizado como base. Ello ha tenido consecuencias palpables en las leyes educativas españolas, generando importantes incongruencias discursivas (Garrido y Gironés, 2021). Aunque el presente trabajo se ha centrado en las diferencias, el análisis de las reformas también muestra importantes continuidades producto –entre otros factores– del peso de estas inercias (Cabrera, 2016). En este sentido, todas las reformas parten del supuesto de que puede lograrse una sociedad con estratificación desigual, pero justa, basada en la igualdad de oportunidades. Así, a pesar de las diferencias en diagnósticos y propuestas, el fondo común de las distintas leyes es que la igualdad es, en buena medida, igualdad para competir por posiciones desiguales (Cabrera et al., 2011).

Asimismo, el estudio de los textos legislativos no debe confundirse con el estudio de sus efectos reales. En primer lugar, porque las grandes reformas analizadas son metapolíticas: plantean las grandes líneas de actuación a nivel nacional, que luego serán moduladas en los niveles administrativos inferiores, para luego llegar a la práctica escolar cotidiana –donde serán, según el caso, adaptadas, apropiadas o resistidas (Ball, 1989). Tampoco es fácil precisar hasta qué punto las distintas reformas y formulaciones del problema han tenido efectos en el aumento o en la disminución de la desigualdad educativa, ya que no es fácil precisar la evolución de las mismas ni la contribución de la política educativa a dicha evolución (Fernández Mellizo-Soto, 2022; Martínez García, 2018).

En el presente trabajo, hemos pretendido aproximarnos al fenómeno de la desigualdad educativa de manera diferente. No nos hemos interesado tanto por las causas, los efectos o por la evolución de las brechas educativas entre distintos grupos sociales. Hemos tratado de entender las distintas formulaciones del fenómeno, a partir de sus transformaciones y plasmaciones en las reformas educativas. La sociología se ha visto con frecuencia atrapada en las definiciones institucionales de sus objetos de estudio, tomándolas como evidentes y obviando su carácter sociohistórico. Reexaminar este tipo de nociones, atendiendo a sus distintas formulaciones posibles y a las pugnas por imponerlas, es un aspecto fundamental del pensamiento sociológico y de su carácter necesariamente rupturista respecto a las concepciones del sentido común.

### Nota



PIONEERED has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement No. 101004392.

The content provided in this article reflects the author's views only. Neither the Research Executive Agency (REA) nor the European Commission are responsible for any use that may be made of the information it contains.

### Referencias

- Aguilar Nery, J. (2022). Análisis conceptual de los discursos de política federal para docentes en la secundaria alta en México. *Education Policy Analysis Archives*, 30(88).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.7088>.
- Alonso Carmona, C. (2021). Desajustes entre las percepciones familiares y docentes sobre la implicación parental. Un estudio etnográfico en la educación secundaria obligatoria. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 26(2), 1-22.
- Asegurado Garrido, A., & Marrodán Gironés, J. (2021). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. ANELE.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ballarín, P. (2008). Retos de la escuela democrática desde una perspectiva feminista. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 151-186). Los Libros de la Catarata.
- Blumer, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social Problems*, 18(3), 298-306.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- 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.  
<https://doi.org/10.1177/1474904115592496>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: The case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.335>
- Booth, C., & Bennett, C., 2002. Gender mainstreaming in the European Union: Towards a new conception and practice of equal opportunities? *The European Journal of Women's Studies*, 9(4), 430-446. <https://doi.org/10.1177/13505068020090040401>

- Bourdieu, P. (1994). Le nouveau capital. En *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action* (pp. 37–58). Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2008). El racismo de la inteligencia. En *Cuestiones de sociología* (261–265). Akal.  
<https://doi.org/10.4324/9780203340073-15>
- Cabrera, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: La LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 10, 147-181.
- Cabrera, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 171-195.  
<https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14991>
- Cabrera, B., Cabrera, L., Pérez, C., & Zamora, B. (2011). La desigualdad legítima de la escuela justa. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 4(3), 304-332.
- Castel, R. (2001). Presente y genealogía del presente. Una aproximación no evolucionista al cambio social. *Archipiélago*, 47, 67-75.
- Delors, J. (Ed.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Eurydice. (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural*. [EACEA P9].  
<https://doi.org/10.2797/48598>
- 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.
- Fernández-González, N., & González-Clemares, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW: Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2019). ¿Es posible el consenso educativo? La opinión pública sobre política educativa en España. *Panorama Social*, 30, 107-124.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2022). ¿Cómo ha evolucionado la desigualdad de oportunidades educativas en España? Controlando el sesgo de selección de los modelos de transiciones educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 177, 21-42.  
<https://doi.org/10.5477/cis/reis.177.21>
- Flecha, C. (2014). Desequilibrios de género en educación en la España contemporánea: Causas, indicadores y consecuencias. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 33, 49-60.
- García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 100-124
- Halsey, A. H., Heath, A. F. & Ridge, J. M. (1980). *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain*. Clarendon Press.
- Hilgartner, S., & Bosk, C. L. (1988). The rise and fall of social problems: A public arenas model. *American Journal of Sociology*, 94(1), 53-78.
- Kalogerakis, P., & Tsatsaroni, A. (2022). Policies of quality and autonomy in times of economic crisis: Governing the sector of early childhood education and care. *Education Policy Analysis Archives*, 30(87). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6844>
- Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel.
- Ley 17/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1990.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López Melero, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 163-182.
- Martín Criado, E. (2017). Esperando al pacto por la educación. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 249. <https://doi.org/10.5209/crla.56766>
- Martínez García, J. S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El Viejo Topo*, 238, 45-49.
- Martínez García, J. S. (2018). *La equidad y la educación*. Los Libros de la Catarata.
- Neimanis, A. (2001). *Gender mainstreaming in practice: A handbook*. UNDP Regional Gender Programme of the United Nations Development Programme's Regional Bureau for Europe and the CIS (UNDP RBEC).
- OCDE. (1985). *Examen de la política educativa española por la OCDE*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. SAGE.
- Pérez Pérez, P. (2021). Análisis de las leyes educativas españolas desde una perspectiva de género. En L. Álvaro Andaluz y C. Hamodi Galán (Eds.) *Género y educación. Escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación* (pp. 26-31). Dykinson.
- PIONEERED. (2020). *Conceptual and methodological frame for addressing research questions* (informe para uso interno). Autor.
- Puelles Benítez, M. de (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia de la Memoria y la Educación*, 3, 15-44. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14760>
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2015). *Sociología del "fracaso escolar" en España: Construcción y gestión de un problema social* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 45-57.
- Tarabini, A., & Curran Fàbregas, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: Un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26
- Tarabini, A., & Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-20.
- Trinidad, A., Fernández-Castaño, F., y Gentile, A. (2015). *Las reformas educativas en España desde la transición democrática*. Observatorio de Educación. Consejo de la Juventud de España.
- Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia*, 22(68), 177-202.
- Woulfin, S. L., & Jones, B. (2022). Unprecedented and unmasked: An analysis of how district policy documents frame special education during the COVID crisis. *Education Policy Analysis Archives*, 30(84). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7219>

## Sobre los Autores

### Carlos Alonso Carmona

Universidad Complutense de Madrid  
caalon11@ucm.es

Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Sociología Aplicada de la Universidad Complutense de Madrid. Especializado en sociología de la educación. Sus líneas temáticas incluyen las relaciones familia-escuela, las desigualdades educativas y el estudio del alumnado universitario. Divulgador en [entramadosociales.org](http://entramadosociales.org).

<https://orcid.org/0000-0003-3322-2307>

### Albert García-Arnau

Universidad Complutense de Madrid  
albgar05@ucm.es

Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Sociología: Metodología y Teoría. Sus líneas de investigación: las TIC, la sociología de la juventud, la sociología de la educación, el consumo cultural y la sociología de la música. Es coordinador del Máster Avanzado en Innovación y Transformación educativa, título propio de la UCM en colaboración con la ILE y la OEI. Miembro del Comité Editorial de la Revista Complutense Teknokultura, del instituto de Investigación TRANSOC y del Grupo de Investigación en Sociología de la Educación (GRISE) (970972).

<https://orcid.org/0000-0002-8431-2188>

### M. Susana Vázquez-Cupeiro

Universidad Complutense de Madrid  
susnavazquez@edu.ucm.es

Profesora Titular del Departamento de Sociología Aplicada de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación: sociología de la educación y sociología de género. Imparte docencia en másteres (Investigación en Educación y en Formación del Profesorado) y grado. Coordinadora de prácticas externas del máster en Estudios de Género de la Universidad Complutense. Miembro del Comité Editorial de la Revista Complutense Teknokultura, del instituto de Investigación TRANSOC y del instituto de Investigaciones Feministas. Codirectora del Grupo de Investigación en Sociología de la Educación (GRISE) (970972).

<https://orcid.org/0000-0002-2707-1031>

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 81

1 de agosto 2023

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-sa/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](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.