
LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA COMO PILAR BÁSICO DEL ESTADO DE BIENESTAR (1975-2025)

JORGE CRESPO GONZÁLEZ
MARÍA JOSÉ VICENTE VICENTE

El presente artículo aborda la trayectoria de la política educativa en España durante el periodo comprendido entre 1975 y 2025, un lapso decisivo de la historia reciente española que abarca desde los albores de la Transición democrática hasta las proyecciones y desafíos del presente y el futuro inmediato. En este marco temporal, la educación ha cimentado su posición como un derecho fundamental y un pilar insustituible del Estado de Bienestar español, desempeñando un rol esencial en la consecución de la cohesión social y el desarrollo integral de las personas. Por ello, se parte del modelo educativo vigente al final de Franquismo, para después abordar la implantación y consolidación de las políticas educativas democráticas, la situación actual del sistema y los desafíos futuros, incluyendo el impacto transformador de la Inteligencia Artificial (IA).

Las preguntas de investigación que se pretende responder son fundamentalmente tres: en primer lugar, ¿cómo se ha ido construyendo la política educativa desde el fin del Franquismo hasta la actualidad?; en segundo lugar, ¿en qué punto se encuentra la política educativa hoy?; y, finalmente, ¿cuáles son los principales desafíos para la educación que se avizoran en el futuro?

Se ha pretendido realizar un estudio de tipo analítico, pues se descompone la política educativa en varios elementos básicos y constitutivos a fin de estudiarlos en detalle, identificar las relaciones que se establecen entre ellos y proyectar los resultados a efectos explicativos. También se ha privilegiado una metodología longitudinal, que proporciona un análisis de la política educativa desde 1975 hasta nuestros días, vislumbrando las diferentes normativas, actores y contextos, para detectar continuidades, cambios y tendencias.

El análisis se fundamenta en una revisión exhaustiva de fuentes académicas, normativas e informes oficiales, ofreciendo una perspectiva rigurosa y basada en la evidencia. En lo que concierne las fuentes académicas, se han trabajado especialmente las que proceden de análisis históricos y politológicos de la política educativa española. Asimismo, se han estudiado las diferentes leyes orgánicas sobre educación dictadas entre 1975 y 2025. En lo que respecta a los informes oficiales, se han usado especialmente los elaboradores por organismos internacionales (OCDE, UE y Unesco), que con frecuencia ofrecen recopilaciones de estadísticas e indicadores de los sistemas educativos de los Estados miembros, analizando aspectos como la evaluación, finan-

ciación e impacto en el mercado laboral. También se han consultado publicaciones de entidades como Funcas, Fundación Cotec, Fundación Ramón Areces, Sociedad y Educación, Save the Children, etc. Esos informes proporcionan una perspectiva comparativa esencial y establecen los marcos de referencia para la evaluación del progreso del sistema educativo español, junto a reflexiones de expertos basadas en la evidencia.

Finalmente, como el lector podrá apreciar, los resultados del estudio son ricos, y entre ellos destaca la percepción de que, si bien la política educativa ha logrado en los últimos 50 años avances significativos en la universalización del acceso, persisten importantes retos en materia de equidad, calidad y adaptación a las nuevas realidades demográficas, socioeconómicas y tecnológicas. Lo que aconseja imperativamente atesorar un consenso político y una inversión estratégica para consolidar la educación como un verdadero motor de bienestar y cohesión social.

EL CONTEXTO PRE-1975 Y EL PUNTO DE PARTIDA DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

Para comprender la hercúlea ambición de construir un nuevo sistema educativo en la España de 1975, es necesario contextualizar los antecedentes históricos que configuraron el panorama educativo pre-Transición. Por motivos de espacio, el análisis se centrará en su situación en la etapa franquista, aunque sin desconocer que procesos previos (como el Regeneracionismo y la llamada cuestión educativa a principios del siglo XX, la preocupación por articular administrativamente la gestión educativa con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, la centralización del pago a los maestros, la necesidad de organizar los tramos educativos y de ordenar la influencia clerical, etc.) tuvieron influencia, ya fuera como estímulo o reacción, en las reformas educativas posteriores. Aunque lentamente, la educación se fue extendiendo en amplitud y profundidad, especialmente en la etapa republicana; pero

la guerra civil española interrumpió dicho proceso, creando una situación calificada de “catástrofe que retrasó en treinta años la modernización y el progreso de España” (Sanz Fernández, 2000).

Una vez finalizada la guerra civil, el franquismo vio en la educación un instrumento clave para la nacionalización de las masas en los valores autoritarios, militaristas y religiosos, dejando las puertas abiertas a la influencia de instituciones afines al régimen, como el falangismo, el cual fue definido como “movimiento militante inspirador y base del Estado Español”, pero que, junto a sesgos ideológicos, contribuyó a un estancamiento que tardó más de 20 años en ser abordado. Hubo que esperar a los años finales de la década de los 50, cuando el desarrollismo exigía una población mejor preparada para servir al desarrollo del país. Por ello, la ley educativa de 1965 amplió la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, estimulando la construcción de centros escolares y formulando una enseñanza básica que culminaría con la Ley General de Educación de 1970, que pretendía ofertar una formación general a todos los españoles (Sanz Fernandez, 2000).

La excesiva politización en torno a los principios inspiradores del régimen (a la que generosamente contribuían el falangismo, con su Sección Femenina y Frente de Juventudes), la carestía de recursos, y la influencia clerical, junto a una formación a varias velocidades, con mayores facilidades en los núcleos urbanos, desencadenó que la escuela rural mantuviera una “enorme continuidad con el modelo de escuela rural del siglo XIX”, desatendida en lo fundamental y con gran carestía de recursos. Los manuales escolares de la época mostraban “decididas connotaciones y dominancias urbanas”, invitando a los niños rurales a explorar el mundo de la ciudad (Hernández Díaz, 2000). A pesar de ello, hubo alguna iniciativa de interés, como la Formación Profesional Acelerada (FPA) de la Organización Sindical (1957-1972), que fue una experiencia pionera y rigurosa en la formación profesional de adultos, orientada a cualificar a la población activa y atender la adaptación permanente de la mano de obra a las nece-

sidades cambiantes de la economía (Bunes Portillo, 2000).

INICIO E IMPLANTACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN EL MARCO DEL ESTADO DE BIENESTAR (1975-1990)

La Transición española, que abarcó el periodo de 1975 a 1982, constituyó una fase de profundos cambios políticos que transformaron una dictadura en una democracia plena, proceso caracterizado por una reforma “desde arriba y desde la legalidad”, basada en el consenso de la inmensa mayoría de las fuerzas políticas. La aprobación de la Ley para la Reforma Política en 1976, y de la Constitución de 1978, devinieron hitos esenciales. Sin embargo, este periodo no estuvo exento de tensiones y conflictos, concepciones opuestas temporalmente acalladas, huelgas estudiantiles, manifestaciones, y actos de violencia política que, en ocasiones, provocaron víctimas mortales (Instituto Ruiz Gijón, s.f.)

En este marco emerge el Artículo 27 de la Constitución de 1978, en tanto catalizador de la configuración del nuevo sistema educativo, pues sus diez puntos establecieron los cimientos del derecho a la educación en la España democrática. Entre ellos, cabe destacar el derecho universal a la educación, el objetivo de pleno desarrollo de la personalidad, la garantía de la formación religiosa y moral según las convicciones de los padres, la enseñanza básica obligatoria y gratuita, la garantía pública del derecho a la educación, la libertad de creación de centros docentes, la participación de la comunidad educativa en los centros sostenidos con fondos públicos, la inspección y homologación del sistema, la ayuda a los centros que cumplan los requisitos legales y la autonomía universitaria.

La formulación de este Artículo 27, particularmente en lo referente a la “libertad de enseñanza” y la “ayuda a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca” (punto 9), fue deliberadamente ambigua (Merchán, 2020). Esta ambigüedad no fue un descuido, sino una estrategia

política fundamental para lograr el consenso entre las principales fuerzas políticas de la Transición, la Unión de Centro Democrático (UCD) y el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Al permitir interpretaciones diversas sobre la financiación pública de la enseñanza privada y el papel de la Iglesia en la educación, esta redacción, en lugar de resolver el conflicto ideológico subyacente, lo institucionalizó. Esta decisión inicial sentó las bases para un conflicto recurrente que ha condicionado la estabilidad legislativa futura en materia educativa, con una sucesión de leyes que a menudo derogan o modifican sustancialmente a sus predecesoras, y que ha transformado la educación en un campo de batalla ideológico persistente, en lugar de un servicio público estable y consensuado. En cualquier caso, este fue el basamento inicial, con sus pecados congénitos, en que los gobiernos democráticos edificarían su obra, por más que la sociedad demandara una educación democrática e inclusiva.

De acuerdo con Rodríguez Tapia (2008), al principio de la Transición, el sistema público de enseñanza en España era descrito como una red relativamente competente, “bien estructurada, bien administrada y eficaz”, abarcando desde la educación primaria hasta el Curso de Orientación Universitaria (COU). Si bien el sector había sido permeado por el franquismo, no lo es menos que había infiltraciones del antifranquismo y de profesorado cultivado y, en buena medida, vocacional. El sistema público ya entonces pretendía proporcionar una buena educación sin discriminación, para todas las clases sociales. Sin embargo, su ambición era demasiado grande para los resultados obtenidos, pues persistían deficiencias y la necesidad de reformas; por ejemplo, continuaban existiendo asignaturas de adoctrinamiento (“Formación del Espíritu Nacional”) y el estudio de la religión católica seguía siendo generalmente obligatorio. Por otra parte, se planteaba una agenda de cambio que incluía la necesidad de mejorar la extensión social del sistema para que llegara a todos y a todos los lugares, actualizar la didáctica en cuanto a recursos y tecnologías, afrontar la situación de decadencia de los maestros (especialmente los de primaria) y mitigar una burocracia ministerial que generaba

absurdos y obstáculos (Rodríguez Tapia, 2008).

Abordar esos desafíos, además de aprobación de la Constitución en 1978 que incluía el artículo 27 como pivote del cambio, implicaba generar una primera normativa postfranquista, pues la Ley General de Educación (LGE) de 1970, aunque había pretendido modernizar el sistema y había extendido la educación obligatoria hasta los 14 años, tenía tintes autoritarios. En esa línea, poco después se plantearía la ampliación de la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 16 años, lo que se concretó en la década de los 90 del siglo pasado.

En este contexto vio la luz la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares (LOECE) de 1980, impulsada por el gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD). Dicha ley introdujo la gestión democrática en la organización de los centros educativos, y otorgó un estatus distinto a los centros privados que recibían recursos públicos para su funcionamiento (Merchán, 2020).

La LOECE fue sustituida en 1985, durante el primer gobierno socialista de Felipe González, por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), que significó un paso esencial para consolidar el sistema educativo democrático. Para conseguir esa misión, la LODE ponía el acento en reforzar el derecho a la educación garantizado en la Constitución y la democratización de la enseñanza, haciéndola más inclusiva y fomentando la participación ciudadana. También introdujo la participación de toda la comunidad educativa –padres, alumnos, profesores y personal no docente– en la gestión de los centros a través de los Consejos Escolares.

Por otra parte, la LODE estableció una distinción clara entre centros públicos y centros privados, y definió la figura de los centros concertados, en tanto centros privados financiados parcialmente con fondos públicos. La ley reguló el sistema de conciertos entre el Estado y estos centros privados, permitiendo que recibieran subvenciones públicas a cambio de cumplir con requisitos específicos, como garantizar la gratuidad de la enseñanza, respetar el principio de igualdad y permitir la participación de

los padres en los Consejos Escolares (Merchán, 2020). La LODE también promovió la autonomía de los centros educativos en la gestión de sus recursos y la organización de su enseñanza, y garantizó la pluralidad ideológica en el sistema.

Teniendo en cuenta lo anterior, es interesante constatar que fue un gobierno socialista el que, bajo una retórica de democratización y fortalecimiento de la educación pública, consolidara con la LODE el marco legal que daría cobertura estable al modelo de financiación pública de la enseñanza privada concertada, lo que institucionalizaría la dualidad de la red educativa, aceptando la escuela privada como subsidiaria del sistema público. Paradójicamente, ello tuvo como resultado un apoyo importante a una red educativa, muy mayoritariamente religiosa, que había sido defendida tradicionalmente por la derecha, gracias al consenso político propio de la Transición; ello permitía, por otra parte, usar los recursos de una escuela privada ya existente, heredada en buena medida de la etapa franquista, bajo el signo del pragmatismo, pero generando a la postre una fuente continua tensión para el futuro.

Finalmente, y para cerrar esta etapa, es interesante plantear la financiación pública de la política educativa ya que experimentó un desarrollo importante. Los Pactos de la Moncloa de 1977 mostraron el camino a seguir, al impulsar un Plan Extraordinario de Escolarización con el objetivo de abordar los déficits educativos existentes (Merchán, 2020). Los resultados no tardaron en llegar y, a mediados de los años ochenta, se logró la plena escolarización y gratuidad hasta los 14 años (16, para el primer grado de Formación Profesional).

Desde entonces, en términos de inversión, el gasto público en educación, considerando todos los niveles educativos, en España se ha movido entre el 4% y el 5% del Producto Interno Bruto (PIB). Alcanzó un pico del 5% en el año 2009, impulsado por una mejora del gasto nominal y una fuerte caída del PIB, y un punto más bajo del 4.2% en 2017 (Gortázar, 2020). En comparación con el gasto público total, la inversión en educación fluctuó en torno al 10-12% entre 1995 y 2010, cayendo por debajo del 10% después

de 2010. Estas fluctuaciones sugieren que el peso del sector público influye notablemente en el gasto nominal final en el ámbito educativo (Gortázar, *ibídem*).

CONSOLIDACIÓN Y REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-2020)

Se abre esta etapa con la aprobación, en 1990, de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), la cual supuso un punto de inflexión en el sistema educativo, y la apertura de una nueva etapa, ya que amplió la educación obligatoria hasta los 16 años, permitiendo, entre otras cosas, que un mayor número de alumnos completaran la formación básica, y mitigando en cierto modo el abandono escolar temprano.

Los objetivos esenciales de esta importante ley fueron: universalizar la educación secundaria obligatoria; mejorar la calidad educativa; promover la formación integral del estudiantado (no solo la académica, sino también la emocional y social); reorganizar los niveles educativos, fomentando la educación infantil (0-3 años) aunque sin hacerla obligatoria, extendiendo la educación primaria a seis años, y estructurando la educación secundaria obligatoria (ESO) y el bachillerato en diversas modalidades; impulsar la formación profesional como una vía relevante para la inserción laboral; establecer la evaluación continua como método principal de evaluación, en un marco de mayor personalización del aprendizaje; otorgar importancia a la formación continua del profesorado, tanto en términos de conocimientos como de metodologías tecnológicas y pedagógicas; y fomentar la enseñanza de valores cívicos y éticos dentro del currículo escolar.

El balance de la implantación de la LOGSE fue desigual. Si bien se consiguió la universalización de la educación obligatoria hasta los 16 años, y ello puede entenderse como logro en términos de acceso y equidad, también sentó las bases para futuros desafíos relacionados con el abandono escolar y el rendimiento académico. Es cierto que se incorporó al circuito formativo secundario una población más diversa, pero al coste

de tensionar los recursos disponibles y las metodologías pedagógicas, con lo que la mejora de la calidad de la educación y la reducción de las desigualdades no se garantizaban automáticamente, lo que implicó nuevos retos para la política educativa.

En 2002, durante la etapa en que el gobierno del Partido Popular dispuso de mayoría absoluta, se modificó la LOGSE con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), aprobada en 2002. En principio, esta ley pretendía mejorar la calidad de la enseñanza y el rigor académico del sistema. Para ello se confiaba en la reintroducción de las “reválidas” o exámenes externos al final de la ESO y bachillerato, con el objetivo de garantizar que los estudiantes hubieran alcanzado los conocimientos mínimos exigidos. La LOCE permitía diversificar los itinerarios en la ESO desde los 14 años, lo que generó críticas por su potencial para promover la segregación temprana del alumnado. También pretendía reforzar la posición del profesorado, potenciando su autoridad y la disciplina en las aulas. Por otra parte, otorgó un mayor peso a la asignatura de Religión en el currículo. A pesar de ello, su aplicación efectiva fue defectuosa y casi nula, ya que fue derogada por el gobierno del PSOE en 2004, apenas dos años después de su aprobación y antes de que su plena implementación pudiera desplegar sus posibles efectos benéficos (Casaprima, 2024).

La LOCE fue sustituida por la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, bajo el gobierno socialista de Rodríguez Zapatero, priorizando de nuevo la equidad, la inclusión y la calidad para todos los estudiantes. Para ello, se inspiró y mantuvo la estructura básica de la LOGSE, pero enfatizando en la atención a la diversidad y la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, e introduciendo el concepto de competencias básicas como eje del currículo. Por otra parte, la LOE promovió una mayor flexibilidad en la evaluación y la promoción, usando un enfoque anclado en la evaluación continua y usando la repetición de curso como medida excepcional. Esta ley siguió dando importancia a la participación de la comunidad educativa a través de los Consejos Escolares y adoptó algunas

medidas para garantizar la enseñanza del castellano y de las lenguas cooficiales, a la vez que incluyó la controvertida asignatura “Educación para la Ciudadanía” para fomentar valores democráticos (Casaprima, 2024).

La LOE fue sustituida por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013, durante el gobierno del PP presidido por Mariano Rajoy. Esta nueva reforma, además de buscar restaurar algunos planteamientos conservadores sobre la política educativa, fue una respuesta a los resultados de las pruebas PISA y tuvo como objetivos mejorar el rendimiento académico, reducir el abandono escolar y adaptar la formación a las demandas del mercado laboral. Es importante destacar este origen ya que rara vez se había tenido en cuenta la evolución internacional de la política educativa en las reformas internas. En ese marco, la LOMCE reintrodujo las evaluaciones externas decisivas (“reválidas”) al final de primaria, ESO y bachillerato, siendo determinantes para la obtención de títulos y el acceso a la universidad. Asimismo, estableció itinerarios diferenciados en la ESO desde tercer curso, lo que generó críticas por promover una segregación temprana del alumnado. Por otra parte, proporcionó mayor autonomía a los centros y reforzó el papel del castellano como lengua vehicular, aspectos muy controvertidos en CCAA con lengua cooficial. Impulsó la Formación Profesional Dual y eliminó la asignatura “Educación para la Ciudadanía”, tachándola de adoctrinante. El cambio de gobierno después de que triunfara la moción de censura al presidente Rojy, conllevó que esta ley fuera parcialmente derogada en 2018, lo que limitó su impacto efectivo (Casaprima, 2024).

La LOE de 2013, fue modificada por la Ley Orgánica de Modificación de la LOE, (LOMLOE), en 2020, también conocida por “Ley Celaá”, y fue aprobada por el gobierno de coalición del PSOE y Unidas Podemos. La LOMLOE busca revertir los aspectos más controvertidos de la LOMCE y restablecer la conexión con la LOE, poniendo en el centro de la reforma conceptos como la inclusión educativa, la equidad y la modernización del sistema; además, eliminó las “reválidas”

y los itinerarios diferenciados en la ESO, y reforzó en términos generales la educación pública y la atención a la diversidad. Buscando contentar a fuerzas políticas nacionalistas de ámbito autonómico, eliminó la obligación del castellano como lengua vehicular, priorizando las lenguas cooficiales; y para satisfacer a otros socios, suprimió la obligatoriedad de la asignatura de Religión. Reintrodujo la educación en valores cívicos y éticos como asignatura obligatoria y promovió la gratuidad progresiva de la educación infantil de 0 a 3 años. Además, esta ley apostó por digitalizar la formación y fomentar las competencias digitales tanto de docentes como alumnado. La figura 1 resume los hitos legislativos clave de este periodo.

A estas alturas el lector ya se habrá dado cuenta de que la sucesión de leyes educativas en España ha dado lugar a una suerte de sopa de siglas, lo que indica uno de los males que atenazan la política educativa: el haberse erigido en un campo de batalla ideológica y, como resultado, de inestabilidad legislativa. En efecto, la política educativa ha sido objeto de derogaciones o modificaciones sustanciales de las normativas previas, casi siempre de manera precipitada y sin que las normativas anteriores se hayan implantado completa y sosegadamente. Ello ha conducido a que los actores educativos se muevan en un terreno de incertidumbre y escepticismo constantes, lo que dificulta la consecución de acuerdos curriculares esenciales y la mejora continua del sistema educativo (Martín Plaza, 2021).

Todos los marcos legislativos educativos citados, desde la LODE hasta la LOMLOE, han declarado la universalidad, la equidad y la calidad como principios fundamentales de la educación. Sin embargo, la aplicación de estos principios ha sido objeto de constante debate y diferentes enfoques, reflejando las tensiones ideológicas inherentes al sistema.

El conflicto entre el Estado y la Iglesia por el control del sistema educativo, y la pugna entre la enseñanza pública y la privada, ha sido un eje central y persistente de la política educativa española desde la Transición. La LODE de 1985, como se ha mencionado, consolidó el modelo de financiación pública de la enseñanza privada concertada,

FIGURA 1
HITOS LEGISLATIVOS CLAVE DE LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA (1975-2025)

Año	Ley	Gobierno	Principales Características
1980	LOECE	UCD	- Introducción del modelo democrático en la organización escolar - Estatus independiente a centros privados subvencionados
1985	LODE	PSOE	- Consolidación del derecho a la educación - Participación de la comunidad educativa; - Regulación de centros concertados
1990	LOGSE	PSOE	- Universalización de la ESO hasta los 16 años - Formación integral - Evaluación continua
2002	LOCE	PP	- Reintroducción de “reválidas” - Itinerarios diferenciados en ESO; - Refuerzo de autoridad docente y disciplina.
2006	LOE	PSOE	- Énfasis en equidad e inclusión - Introducción de competencias básicas - Flexibilidad en evaluación
2013	LOMCE	PP	- Reintroducción de “reválidas” decisivas - Itinerarios diferenciados - Mayor autonomía de centros - Impulso FP Dual
2020	LOMLOE	PSOE en coalición	- Eliminación de “reválidas” e itinerarios diferenciados - Refuerzo de educación pública e inclusión - Educación en valores cívicos

Fuente: Elaboración propia.

una tendencia que se ha profundizado con gobiernos del Partido Popular. Esto ha otorgado a los centros privados un estatus de “servicio público” y ha facilitado el aumento de los conciertos educativos, manteniendo una red dual que, para algunos, puede generar desigualdades en el acceso y la calidad (Merchán, 2021).

La búsqueda de la calidad, por su parte, se ha materializado en oleadas reformistas con enfoques distintos. Inicialmente, se promovió una “reforma pedagógica” que abogaba por un currículo común para la enseñanza obligatoria, métodos activos y evaluación continua. Sin embargo, a finales de los años ochenta, bajo la influencia de organismos supranacionales como la OCDE y la UE, se adoptó un nuevo enfoque basado en la “gestión empresarial de la escuela”. Esta perspectiva ha enfatizado la educación por competencias, la privatización, una mayor centralización curricular en contenidos tradicionales, y la rendición de cuentas. Si bien ambos enfoques busca-

ron mejorar la calidad, sus resultados han sido mixtos y no siempre han logrado romper la relación entre el rendimiento escolar y el origen social (Merchán, 2021).

LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE BIENESTAR ESPAÑOL: SITUACIÓN ACTUAL (2020-2025)

Una vez realizado un recorrido por las diferentes leyes educativas e indicado sus principales aportaciones y aspectos controvertidos, es el momento de evaluar el desempeño del sistema educativo español. Para realizar ese diagnóstico se utilizarán preferentemente los datos proporcionados por organizaciones internacionales, especialmente los resultados de los informes PISA (Programme for International Student Assessment), elaborados por la OCDE, ya que ofrecen una radiografía detallada del rendimiento y la equidad del sistema educativo español.

En primer lugar, respecto de la accesibilidad del sistema educativo español, se ha logrado mejorar los datos de escolarización de la población, de manera plena entre los 3 y los 16 años. España dispone de una tasa de escolarización en el segundo ciclo de educación infantil superior al 96%, y un ciclo de vida escolar promedio de 19 años, destacando entre los países europeos (INEE, 2024). Respecto de la titularidad de los centros, destaca la importancia de los centros públicos, tanto para el alumnado en etapas no universitarias (70% en centros públicos), como en etapa universitaria (74% en centros públicos) (INEE, *ibídem*)

En segundo lugar, de acuerdo con los resultados del Informe PISA de 2022 (ver INEE, 2024), la situación del alumnado español respecto de las competencias más importantes es la siguiente:

- Competencia Matemática: España obtuvo 473 puntos, ligeramente por debajo de la media de la UE (474) y la OCDE (472), pero con un porcentaje menor de alumnos en niveles bajos (27.3%) en comparación con la OCDE y la UE.
- Comprensión Lectora: La puntuación de España fue de 474 puntos, por debajo de la UE (475) y la OCDE (476), aunque con un porcentaje menor de alumnos en niveles bajos (24.4%).
- Competencia Científica: España obtuvo 485 puntos, una cifra similar a la media de la UE y la OCDE.
- Pensamiento Creativo: España (32.8 puntos) se situó ligeramente por encima de la media de la OCDE (32.7) y la UE (32.1), con un 25% de alumnos en niveles altos de rendimiento. Las chicas obtuvieron puntuaciones medias significativamente más altas que los chicos en esta competencia (INEE, 2022).
- Competencia Financiera: España (486 puntos) se situó por debajo de la media de la OCDE (498), con un 17% de alumnos por debajo del nivel básico y solo un 5% en el nivel sobresaliente (OECD, 2024).

En tercer lugar, en cuanto a la equidad del sistema educativo, los datos de PISA 2022

revelan datos tan interesantes como persistentes:

- Respecto de la equidad socioeconómica: El 16% de la diferencia en el rendimiento en matemáticas se explica por el nivel socioeconómico, un grado similar al de la OCDE. Sin embargo, la repetición de curso se ve muy afectada por el nivel de recursos familiares, ya que el alumnado de origen desfavorecido multiplica por 4 veces las probabilidades de repetir que uno de nivel socioeconómico alto con rendimiento similar, siendo esta la segunda brecha más alta de la OCDE (Cobrerros y Gortázar, 2023). Además, se ha observado que los hogares con mucha dificultad para llegar a fin de mes tienen una tasa media de abandono escolar que multiplica casi por 8 la de los hogares con mucha facilidad (36,6% vs. 4,9%). Esto dicho, la segregación escolar por nivel socioeconómico, aunque alta en algunas comunidades como Madrid y Cataluña, se encuentra por debajo de la media de la OCDE (Cobrerros y Gortázar, *ibídem*).
- Equidad por Origen Migrante: El estudiantado de origen migrante consigue, en promedio, 32.5 puntos menos en matemáticas que los de origen nacional. No obstante, esta brecha se reduce a 6.6 puntos una vez que se descuenta el efecto de la desigualdad socioeconómica entre ambos grupos. La segregación escolar por origen migrante ha aumentado significativamente desde 2018, siendo más alta en los CCAA más ricas: Cataluña, País Vasco y Madrid (Cobrerros y Gortázar, 2023).
- Equidad de Género: Los chicos obtienen, en promedio, 10.1 puntos más que las chicas en matemáticas, una diferencia que supera la media de la OCDE. Por otra parte, los chicos tienen el doble de probabilidad de repetir curso que las chicas (Cobrerros y Gortázar, 2023).

En cuarto lugar, debe reconocerse que la repetición de curso es un problema significativo en España. Por ejemplo, en el curso 2020-21, España fue el segundo país de la UE con mayor porcentaje de alumnos repetidores en la primera etapa de secunda-

ria (4.4%), solo por detrás de Luxemburgo (INEE, 2024). En general, el 22% del alumnado en España de 15 años había repetido al menos una vez desde Primaria (Cezón, 2024). A ello debe adicionarse el Abandono Educativo Temprano (AET), que junto al fracaso escolar plantean desafíos persistentes a nuestro sistema educativo. En efecto, la tasa de AET se sitúa en el 13,2% en la media de los tres primeros trimestres de 2024, siendo la segunda cifra más alta de la UE, solo superada por Rumanía (16,6%). A pesar de una leve mejoría respecto a años anteriores (13,7% en 2023 vs. 13,9% en 2022), esta cifra aún está lejos del objetivo de la UE, establecido en el 9% para 2030. El abandono educativo temprano trasciende el mero fracaso escolar, pues condiciona las trayectorias vitales de los jóvenes, dadas sus implicaciones en el desarrollo económico, social y cultural del país (COTEC, 2023a).

Los datos anteriores, a partir de los informes PISA, nos anticipan una conclusión: a pesar de los importantes avances en la universalización de la escolarización y el aumento del gasto público, persisten altas tasas de abandono escolar temprano y de desigualdades en los resultados académicos, especialmente en repetición y segregación por origen migrante. Ello sugiere que el sistema educativo español aún no ha logrado traducir plenamente la equidad y universalización del acceso a una equidad de resultados y de calidad homogénea para todo el estudiantado, eludiendo sesgos. Las reformas legislativas, en este sentido, no han sido suficientes para abordar las raíces estructurales de la desigualdad, como la influencia del nivel socioeconómico y el origen migrante en la trayectoria educativa. Es claro que la política educativa debe ir más allá de la mera provisión de plazas y fondos, y ambicionar intervenciones estratégicas que aborden estructuralmente las barreras de aprendizaje y la concentración de desventaja en ciertos centros y tipologías de estudiantado.

En quinto lugar, es importante percibir que la educación se erige como un instrumento esencial para el desarrollo social, la inclusión, el entendimiento cultural y la movilidad económica en nuestro país. Es claro que no trata solo de transmitir conoci-

tos, sino también de fomentar el desarrollo de habilidades esenciales para la vida en sociedad: mejora de la comunicación (oral y escrita), fomento del pensamiento crítico, respeto a las diversas creencias, impulso de la responsabilidad social y del compromiso cívico, desarrollo de la consciencia cultural y la capacidad de resolver problemas en situaciones de complejidad.

De hecho, la percepción pública española apunta ese papel del sistema educativo en la dilución de las desigualdades sociales: un 57% de los españoles considera que el sistema educativo contribuye a reducirlas, posicionando a España como el segundo país europeo con mayor creencia en este poder de la educación pública (IPSOS, 2023).

La atención a la diversidad está íntimamente relacionada con la búsqueda de la equidad (Consejo Escolar del Estado, 2019). En Educación Primaria, se enfatiza la atención individualizada y la prevención de dificultades de aprendizaje con mecanismos de refuerzo tempranos. Para el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), las administraciones educativas deben garantizar los recursos de apoyo necesarios. El bachillerato también presta atención especial a este alumnado, adaptando las condiciones de evaluación a sus necesidades. En los últimos años han prodigado los Programas de Apoyo Educativo (PAE) para atender las dificultades de aprendizaje, que consisten en actividades fuera del horario escolar, con grupos reducidos, con ayudas para personal de apoyo y material fungible. Experiencias en Ceuta y Melilla mostraron que el 84% de los alumnos participantes promocionaron al curso siguiente, lo que indica el cumplimiento de los objetivos del programa (Consejo Escolar del Estado, *ibídem*).

Las becas y ayudas al estudio constituyen también un instrumento para fomentar la igualdad de oportunidades. Se ha propuesto excluir el expediente académico en la adjudicación de becas, incrementar el presupuesto destinado a ellas, simplificar su tramitación y aumentar el importe de las ayudas y subsidios, especialmente para el alumnado con discapacidad (Consejo Escolar del Estado, 2019).

En sexto lugar, debe remarcar que el compromiso financiero del Estado español con la educación ha mostrado una evolución constante, alcanzando un máximo histórico en 2022 con un gasto público de 63.381 millones de euros. Esta cifra representó el 4.71% del Producto Interno Bruto (PIB) y un aumento del 6% respecto al año 2021 (INEE, 2024). A pesar de este incremento y de que España aumentó su inversión en educación en todos los niveles en 2024 (Cezón, 2024), el gasto público en educación como porcentaje del PIB se ha mantenido históricamente por debajo de la media de la Unión Europea, que ronda el 5% (Gortázar, 2020). Esta aparente paradoja (desembolso creciente por alumno e incremento de la inversión, pero con un porcentaje comparativamente bajo del PIB), podría explicarse por un tamaño del sector público menor que el de la media de los países de la UE, de manera que, aunque se realice un esfuerzo considerable por alumno, la base económica general es más pequeña, y ello limita el volumen total de inversión. En 2020, España se situó como el quinto país en gasto por alumno en relación con el PIB por habitante, superando ligeramente las medias de la OCDE y la UE25 (INEE, 2024).

También debe tenerse en cuenta, en un epígrafe sobre financiación pública, que la enseñanza privada concertada representa una parte relevante del gasto público en educación, y con tendencia creciente. Por ejemplo, en 2021, suponía el 14% del gasto público total en educación de las Administraciones Educativas, lo que indica un incremento notable del 28.5% respecto a 2011 (INEE, 2024).

En el ámbito universitario, la financiación pública se considera insuficiente (PSOE, s.f.). Se aspira a que esta alcance el 1% del PIB, frente al 0.76% registrado en 2019. La política actual de becas y ayudas al estudio también se percibe como exigua, y el esfuerzo público relativo al PIB ha disminuido. Esta insuficiencia de becas, junto con las diferencias históricas en la financiación por alumno entre Comunidades Autónomas, puede obstaculizar el acceso a la educación en todos los niveles para estudiantes con dificultades económicas, y generar agravios según la Comunidad Autónoma en que se resida.

En séptimo lugar, debe considerarse el impacto de la digitalización y la innovación educativa, cuya relevancia fue puesta en evidencia en la respuesta educativa dada a la pandemia del COVID-19. En efecto, se potenciaron modelos híbridos de aprendizaje, y se evidenció la robustez del sistema ante eventos críticos, pero sin embargo también se percibió la necesidad de reforzar la formación en competencias digitales para el profesorado y alumnado, y la necesidad de abordar diversas brechas que podrían incidir en la equidad (recursos telemáticos del alumnado), y en la manera de aprender (por ejemplo, se evidenció que se seguían usando dinámicas tradicionales, centradas en materiales y control de tareas, que enfatizaban en el trabajo individual y que descuidaban las dinámicas participativas y colaborativas). Teniendo esto presente, hay que indicar que en los últimos años se han impulsado diversas iniciativas y proyectos tendentes a potenciar los modelos híbridos de aprendizaje, en el marco de la digitalización e innovación educativa. Entre ellos cabe citar EdugallA, School Labs y Testbeds, SCEC (Smart Cities Education Consortium), IDEE (Innovación y Datos para la Experimentación en Educación), MineduLAB, La aventura de aprender (RTVE), EDIA (Educación Digital Interactiva Accesible), Smart School, entre otros (véase COTEC 2023a). Con todo, la evaluación de los resultados de la innovación adolece de limitaciones, por la dispersión de la información en diferentes documentos y el corto tiempo transcurrido entre la aplicación y la evaluación; además, los centros no siempre documentan adecuadamente las iniciativas implementadas, lo que dificulta dicha evaluación.

Finalmente, en octavo lugar, a pesar de la importancia que los empleadores le han otorgado tradicionalmente, la formación profesional aborda retos importantes. Por ejemplo, En el curso 2017/2018, solo el 50,6% del alumnado que inició estudios en Formación Profesional Básica (FPB) y el 64,3% de los inscritos en Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) completaron sus estudios (Fundación Ramón Areces et al. 2024). La escasez de evaluaciones en la FP limita la capacidad de los responsables políticos para tomar decisiones informadas, por lo que iniciativas como la PISA-VET de

la OCDE son cruciales para obtener datos y aprender de las mejores prácticas (Bunes, 2000). Además de esa fuente de inspiración para la mejora, no estaría de más revisitar los precedentes de la FP actual en la Formación Profesional Acelerada (FPA), creada en los años 40 del siglo pasado, y que buscaba armonizar la formación profesional con la seguridad social, de manera que se consideraba un “seguro social” antídoto contra el paro y propicio para mejorar la capacidad industrial del país. Esa FPA incluía algunos principios pedagógicos modernos: atención individualizada, enseñanza gradual, prioridad a la calidad en lo básico, mostrar al alumnado los progresos de manera inmediata (corrigiendo errores), interesar/seducir al alumnado por las explicaciones y crear espíritu de equipo (Bunes, *ibídem*).

RETOS DE FUTURO PARA LA EDUCACIÓN COMO PILAR DEL ESTADO DE BIENESTAR

El sistema educativo español del futuro inmediato debe afrontar un elenco de desafíos complejos que demandan planteamiento estratégico y consenso político, puesto que no solo provienen de inercias internas, sino también de intensos cambios tecnológicos, demográficos y socioeconómicos.

En primer lugar, Respecto de desafíos demográficos, como otros países europeos, España viene experimentando una caída de la natalidad, aunque con carácter sostenido y con mayor intensidad, y ello repercute en la cuantía del alumnado potencial. Por ejemplo, entre 2013, que marcó un máximo histórico, y 2023, el sistema perdió 450.000 niños menores de 16 años. Las proyecciones indican que para 2037 este fenómeno se profundizará, lo que se traducirá en el cierre de escuelas y la existencia de más de 33.000 aulas vacías (Sánchez Ortiz, 2021).

Sin embargo, ese declive demográfico no es uniforme territorialmente, sino que profundiza desigualdades previas, incidiendo especialmente en las provincias de la España vaciada (zonas rurales y provincias del interior), como León, Zamora o Palencia, mientras que las provincias con grandes núcleos urbanos (especialmente Madrid y Barcelo-

na) apenas perderán un pequeño porcentaje (inferior al 10%) de su alumnado potencial. Esta situación, si no se gestiona inteligente y estructuralmente, propiciará el cierre de escuelas en zonas despobladas y, además, agudizará la “fuga de cerebros” en estas regiones, contradiciendo los principios de equidad y cohesión social, e incrementando el riesgo de desestructurar comunidades y limitar aún más las oportunidades para sus jóvenes (Gortázar y Galindo, 2021).

Por otra parte, a medida que la población envejece y se incrementa la esperanza de vida, se prevé una mayor demanda de educación a lo largo de la misma, y el impulso de programas de recualificación para mantener la empleabilidad en época de cambios disruptivos (Comisión Europea, 2022). En este marco, la disminución del alumnado joven puede erigirse en oportunidad si la inversión pública en educación se mantiene o disminuye a un ritmo más lento que la caída demográfica, aumentando el gasto público por estudiante. De esta manera, hay quien indica que para 2050 se podrán invertir 9.640 euros por estudiante, frente a los 4.880 euros de 2021 (Sánchez Ortiz, 2021), lo que permitiría reducir ratios, extender el tiempo escolar, mejorar la formación del profesorado y, en definitiva, fortalecer la calidad educativa.

En segundo lugar, habrá que abordar los desafíos socioeconómicos, pues afectan al abandono escolar temprano, a la empleabilidad, a la formación del capital humano y a la cohesión social. En cuanto a la empleabilidad y la adecuación al mercado laboral, la educación universitaria pública muestra “escasa sensibilidad” a la demanda laboral, lo que, además de provocar frustración en gran parte de los egresados, afecta a la productividad del país. Si a ello se agrega la baja implementación de modelos más adaptativos (como el que representa la Formación Profesional Dual), nos encontramos con un sistema educativo que revela una inflexibilidad estructural para preparar adecuadamente a una parte de su población para la vida laboral; lo que de nuevo repercute negativamente en el capital humano del país y en la cohesión social. Debe potenciarse la FP, por su importancia creciente en el mercado laboral y actuar como un “chaleco salvavidas” contra

el desempleo, con frecuencia ofertando tasas de empleo e ingresos superiores frente a otros niveles educativos. Sin embargo, la implementación de la FP Dual, que combina la formación teórica con prácticas en empresas, es aún baja, menos del 5% de las plazas ofertadas en el curso 2021-22, pese a haber demostrado aumentar los ingresos y las tasas de retención de trabajadores tras la graduación. La FP podría contribuir a la corrección de desequilibrios en el mercado laboral (por ejemplo, la sobre e infra-cualificación), y cubrir los casi 10 millones de oportunidades de empleo proyectadas hasta 2030, la mayoría en el sector servicios (Observatorio de la FP, 2021).

En tercer lugar, deben citarse los desafíos tecnológicos, o cómo afecta la brecha digital y la necesidad de nuevas competencias en el profesorado y estudiantado. En efecto, la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en la educación, impulsadas por la pandemia del Covid-19, ha puesto de manifiesto una brecha digital (Menéndez, 2022), que es especialmente perceptible en los grupos socioeconómicos desfavorecidos y en las áreas rurales (se estima que existe un gap del 10% de conocimientos informáticos avanzados entre éstas y las zonas urbanas). También existen brechas de género en términos de conocimientos informáticos avanzados, pero de menor entidad. Debe actuarse para que este segmento de población no se quede atrás, impulsando la alfabetización digital efectiva.

En esta línea, también la preparación del profesorado constituye un reto significativo, ya que durante la pandemia se mostró que muchos docentes no estaban plenamente preparados para un cambio abrupto hacia la enseñanza basada en tecnología y carecían de formación previa suficiente, lo que se tradujo, a veces, en una resistencia al cambio que influyó directamente en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Ello sugiere la necesidad de capacitar al colectivo docente en competencias digitales, pero también en cómo consolidar las competencias básicas (pensamiento crítico, creatividad, colaboración, comunicación, consciencia ética, consciencia global, resolución de problemas complejos e

interdisciplinarios, etc.) en un estudiantado que debe usar las nuevas tecnologías y la Inteligencia Artificial (IA) de manera responsable y comprendiendo las implicaciones en privacidad y en dilemas éticos de las mismas (Word Economic Forum, 2025).

En cuarto lugar, especial mención requiere el impacto de la IA en la educación española, pues es evidente que está transformando la economía y la sociedad de manera acelerada, y para la educación supone un cambio de paradigma que ofrece, a partes iguales, oportunidades sin precedentes, e inquietantes desafíos. Entre las primeras, un buen uso de la IA proporcionará una mejor personalización del aprendizaje, eficiencia administrativa, un soporte continuo de apoyo al aprendizaje del estudiante, la detección temprana de dificultades de aprendizaje y una mayor inclusión y democratización del conocimiento; entre los segundos, se debe estar atento a los riesgos respecto de la privacidad de los datos, sesgos algorítmicos, dependencia tecnológica, despersonalización, brecha digital, plagio e integridad académica, conformismo, inexactitudes, exceso de confianza, debilitamiento de la memoria y coste económico (Crespo et al. 2024)

Ante los desafíos que plantea la IA, la regulación y la ética en su aplicación educativa se han convertido en prioridades a nivel global y nacional.

En quinto lugar, mejorar la percepción ciudadana del sistema educativo y crear un consenso constructivo sobre él, se revela como indispensable. Respecto de la percepción ciudadana, se constata un contraste entre la importancia que se otorga a la educación como instrumento de ascenso social, y la percepción de cómo funciona en la práctica el sistema educativo. Respecto de esto último, la percepción ciudadana del sistema educativo español es mayoritariamente negativa. Según un estudio de IPSOS (2023), solo el 28% de la población española considera que el sistema educativo es bueno, mientras que un 35% lo califica de pobre. Esta percepción negativa se acentúa al comparar el sistema actual con el que los ciudadanos experimentaron en su etapa educativa, con un 48% de la población creyendo que el sistema actual es peor.

La ciudadanía apunta en las estadísticas varios problemas estructurales: el 34% de los encuestados señala los planes de estudios anticuados, seguido por la falta de fondos públicos (31%), las elevadas tasas de abandono escolar (30%) y la saturación de las aulas junto con los sesgos políticos e ideológicos (28%). En este último aspecto, en Europa España solo es superada por Hungría y Polonia (IPSOS, 2023). Es una percepción común que la educación ha devenido un campo de batalla ideológico que se proyecta a la legislación, lo que genera incertidumbre en los actores más importantes e impide la consolidación de políticas a largo plazo y la evaluación efectiva de su impacto. Y ello a pesar de la demanda generalizada y el consenso entre los expertos en la necesidad de un “Pacto por la Educación” que garantice un sistema educativo estable, basado en la equidad, inclusión y calidad, que responda a los desafíos del siglo XXI (Martín Plaza, 2021) y que incorpore una financiación pública suficiente y equitativa.

CONCLUSIONES

La política educativa en España desde 1975 hasta 2025 revela un esfuerzo sostenido por consolidarse como un pilar fundamental del Estado de Bienestar. Con ella, es indudable que se han logrado avances significativos en la universalización del acceso a la educación, extendiendo la escolarización obligatoria y gratuita e incrementando la esperanza de vida escolar; lo que ha contribuido a la movilidad económica y cohesión social.

Sin embargo, la conversión de la educación en un campo de batalla ideológico recurrente ha impulsado una inestabilidad legislativa crónica, que concreta una falta de consenso que ha impedido la consolidación de políticas a largo plazo y la plena efectividad de las reformas. Como se ha indicado en el texto, a pesar de los logros en acceso, prosiguen disfunciones en términos de equidad y calidad, como muestran las elevadas tasas de abandono escolar temprano, las desigualdades en los resultados académicos, y la segregación por origen socioeconómico y migrante, según los informes PISA. El sistema educativo no ha logrado

desvincular adecuadamente el éxito educativo del origen social, y ello constituye un aspecto claro de la agenda pendiente por abordar de manera estructural y profunda.

Entre los retos de futuro, deben citarse especialmente, los cambios demográficos y la inflexibilidad estructural del sistema educativo para abordar la complejidad de la nueva sociedad y del mundo del trabajo actual. Como se ha puesto de manifiesto, la caída de la natalidad y el envejecimiento de la población suponen desafíos logísticos y sociales, especialmente en territorios rurales en declive demográfico, exacerbando desigualdades y generando nuevas brechas de acceso a la red escolar; pero también esta tendencia ofrece una oportunidad única para aumentar la inversión por alumno y mejorar la calidad. Y otro desafío es perseguir un sistema educativo que se adapte rápidamente a las demandas laborales, mejorando la educación universitaria y la implementación de la Formación Profesional Dual, pues ello mejorará la empleabilidad de los jóvenes y la formación del capital humano del país.

Por otro lado, el uso de las TICs y especialmente la emergencia de la IA con su inmenso potencial transformador, facilitará una mayor personalización y detección temprana de problemas y sesgos de aprendizaje, potenciará la eficiencia administrativa y ofrecerá soporte continuo al estudiante. Sin embargo, su implementación conllevará riesgos significativos, como la privacidad de datos, los sesgos algorítmicos, la dependencia tecnológica, la despersonalización del proceso educativo y la ampliación de la brecha digital, especialmente en zonas con recursos limitados. Además de la necesidad de alfabetizar adecuadamente en el uso de esas TICs y herramientas de la IA tanto al estudiantado como al profesorado.

En definitiva, la política educativa española es el espejo en que se reflejan todas las fracturas de carácter político y social que gravitan históricamente sobre la sociedad española. Analizándola, hemos detectado con claridad el impacto del *cleavage* socioeconómico (la clase social de que procede el estudiantado es un buen predictor del éxito en los estudios), religioso (especial responsabilidad que se ha otorgado a la Iglesia Católica en la educación pública concertada y

privada), militarista (durante la etapa franquista), en la dialéctica centro/periferia y la cuestión territorial (en que algunas CCAA disponen de más recursos y propugnan una particular aplicación de la normativa general, poniendo en evidencia la necesidad de que se aplique una verdadera Alta Inspección por parte de las autoridades del Estado), y finalmente la dialéctica entre la gestión pública y privada de la educación. Y todo ello en el marco de una inversión pública educativa históricamente baja y que, a pesar de las mejoras intervenidas, no acaba de alcanzar la media de la Unión Europea.

Podemos concluir que, para consolidar la educación como un verdadero pilar del Estado de Bienestar en España, sería muy conveniente un Pacto de Estado por la Educación que trascienda la alternancia política y garantice la estabilidad legislativa. Este pacto debe centrarse en:

- Fortalecer la equidad de resultados, abordando las raíces de la desigualdad estructuralmente y ofreciendo programas de apoyo individualizado, medidas efectivas contra la segregación escolar y una mayor inversión para los colectivos más desfavorecidos.
- Mejorar la calidad y la adecuación al mercado laboral impulsando, entre otras cosas, una Formación Profesional Dual más robusta y una mayor flexibilidad curricular en todos los niveles (especialmente en el nivel universitario), para responder a las necesidades del sector productivo y que fomente las competencias del siglo XXI (pensamiento crítico, creatividad, habilidades digitales-IA y socioemocionales, entre otras).
- Garantizar una financiación suficiente y equitativa, incrementando la inversión pública en educación hasta equipararla con la media europea, asegurando una distribución equitativa de los recursos entre Comunidades Autónomas y reforzando significativamente el sistema de becas.
- Integrar la IA de forma ética y estratégica: Desarrollar un marco regulatorio claro y directrices éticas para el uso de la IA en las aulas, invertir en la formación del pro-

fesorado y garantizar que la tecnología sirva para reducir las desigualdades y enriquecer la experiencia educativa, sin reemplazar la conexión humana esencial.

Con compromiso colectivo, actores políticos leales al interés general y una visión a largo plazo, la educación española podrá superar los desafíos actuales y del futuro próximo, y así configurarse en la clave de bóveda del desarrollo personal, la cohesión social y la prosperidad de nuestro país..

REFERENCIAS

- Boletín Oficial del Estado (BOE). (1978). *Constitución Española de 1978*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (1980). *Ley Orgánica 8/1980, de 4 de julio, de Estatuto de Centros Escolares (LOECE)*. Disponible en: https://www.boe.es/legislacion/derechos_fundamentales.php?id_articulo=27.6&id_concepto=461
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*.
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Bunes Portillo, M., (2000), Instituciones y programas de formación profesional de adultos en el desarrollo español: la formación profesional, en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 359-374.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Casaprima Suárez, V., (2024), *Leyes de educación en España*. Accesible en: <https://www.talentoteca.es/blog/leyes-de-educacion-en-espana-lode-logse-lomce-y-lomloe/> (fecha de acceso: 2/9/2025).
- Cezón, E., (2024), *Repetición de curso, abandono escolar temprano y diferencias regionales, retos de*

- la educación española, según la OCDE. Accesible en: <https://www.rtve.es/noticias/20240910/informe-panorama-educacion-ocde-ue-2024/16241806.shtml> (acceso: 2/9/2025).
- Cobrerros, L.; Gortázar, L., (2023), *Todo lo que debes saber De PISA 2022 sobre equidad*. EsadeEcPol-Center for Economic Policy. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2023-12/PISA22Equidad_EsadeEcPolSavetheChildren.pdf (acceso: 2/9/2025).
- Comisión Europea (2022), *Los efectos del cambio demográfico en Europa*. Disponible en: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/impact-demographic-change-europe_es (acceso: 2/9/2025).
- Consejo Escolar del Estado, (2019). *Informe 2019 sobre estado del sistema educativo*. Ministerio de Educación y formación profesional. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2019.html> (acceso: 2/9/2025).
- COTEC (Fundación para la Innovación Tecnológica). (2023a). *Innovación pública en el diseño de políticas educativas. Hacia un sistema educativo innovador*. Disponible en: <https://cotec.es/proyectos-cpt/innovacion-publica-en-educacion/> (acceso: 2/9/2025).
- COTEC (Fundación para la Innovación Tecnológica). (2023b). *Informe Cotec: Encuesta de percepción social de la innovación educativa*. Madrid: Fundación Cotec. Disponible en: <https://cotec.es/informes/encuesta-de-percepcion-social-de-la-innovacion-educativa/> (acceso: 2/9/2025).
- Crespo-González J., Vicente Vicente M. J., Baltazar M. Saudade y Valmorisco Pizarro S. (2024). Profesorado universitario e ia: ¿una pareja bien avenida? : Reflexiones a partir de expectativas y percepciones del estudiantado. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 11(2), e95972. <https://doi.org/10.5209/cgap.95972>
- De Puelles Benítez, M. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia, Tirant lo Blanch
- De Puelles Benítez, M. (2006), *Problemas actuales de política educativa*. Ed. Morata.
- European Commission. (2022). *Digital Education Action Plan 2021-2027*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan>
- European Commission. (2023). *European Education Area 2025*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics>
- EUROSTAT. (2015). *Education and training statistics*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training> (fecha de acceso: 2/9/2025).
- EUROSTAT. (2024). *Early leavers from education and training*. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training (fecha de acceso: 2/9/2025).
- EUROSTAT. (2024). *Population and social conditions*. Disponible en: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home> (Consultar las bases de datos específicas de demografía y condiciones sociales).
- Fernández Enguita, M. (1993). *La escuela a examen: Un análisis de las reformas educativas en España*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación (2024). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español* (10ª ed.). Madrid: Fundación Ramón Areces; Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- García Garrido, J.L. (2019). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson.
- Gortázar, L., (2020), *La financiación del sistema educativo: invertir en calidad, equidad e inclusión. Red por el Diálogo Educativo*. Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza – ANELE. Disponible en: https://anele.org/pdf/libros/Libro-financiacion_sistema_educativo.pdf (fecha de acceso: 2/9/2025).
- Gortázar, L. y Galindo, J. (2021). *Las escuelas se están quedando sin niños. Una oportunidad para transformar el sistema educativo*. EsadeEcPol-Center for Economic Policy. Disponible en: https://www.esade.edu/ecpol/wp-content/uploads/2023/09/AAFF_ESP_EsadeEcPol_Insight47_Escuelas-sin-nin%CC%83os_v2-5.pdf (fecha de acceso: 2/9/2025).
- Hernández Díaz, J.M. (2020), La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 113-136.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2024), *Sistema estatal de indicadores de la educación (edición 2024)*. Disponible en: <https://inee.educacion.es/2024/12/02/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-seie-edicion-2024/> (acceso: 2/9/2025).
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2016). *Informe PISA 2015: Resultados de España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://inee.educacion.gob.es/inee/va/estudios/pisa.html> (acceso: 2/9/2025)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2023). *Datos del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html> (acceso: 2/9/2025)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2022). *Resultados de pensamiento creativo de Pisa 2022. Informe español*. Disponible en: <https://inee.educacion.es/2024/06/18/resultados-de-pensamiento-creativo-de-pisa-2022-informe-espanol/> (Acceso: 2/9/2025).
- Instituto Ruiz Gijón (s.f.), 1975-1985: *La violenta transición hacia la democracia*. Disponible en: https://iesruizgijon.es/images/departamentos/filosofia/historia_mov_estudiantil/1975-1985.pdf (fecha de acceso: 2/9/2025)
- IPSOS (2023), *Global Education Monitor 2023: Solo el 28% de la población española cree que el sistema educativo es bueno*. Disponible en: <https://www.ipsos.com>

- ipsos.com/es-es/global-education-monitor-2023 (acceso: 2/9/2025).
- Martín Plaza, A. (2021), *Cuarenta años sin una ley de educación estable: una sopa de siglas que repercute en la calidad de la enseñanza*. Accesible en: <https://www.rtve.es/noticias/20210913/ocho-leyes-educativas-cuatro-decadas-democratizar/2170094.shtml> (fecha de acceso: 2/9/2025).
- Menéndez Ruiz de Azúa, I. (2022), *El futuro de la educación en España. Las TIC y las nuevas oportunidades tras la pandemia del COVID-19*. Universidad de Comillas. Disponible en: <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/508193/retrieve> (acceso: 2/9/2025).
- Merchán Iglesias, F. J. (2021). La política educativa de la democracia en España (1978- 2019): Escolarización, conflicto Iglesia-Estado y calidad de la educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(61). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5736>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Datos y Cifras del Curso Escolar 2020/2021*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <https://www.educacion-fpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html> (acceso: 2/9/2025)
- Observatorio de la Formación Profesional en España (2021). *Informe 2021: la FP como clave de desarrollo y sostenibilidad*. Caixabank. Disponible en: <https://www.observatoriofp.com/downloads/2021/informe-completo-2021.pdf> (Acceso: 2/9/2025)
- OECD (2007). *Education at a Glance: Spain*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 (Se puede navegar a la edición de 2007, o consultar la más reciente en la página principal de Educación de la OCDE).
- OECD (2021). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_1d0bc92a-en
- OECD (2022). *Innovation in Education*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/innovation-in-education/>
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_514c33c3-en
- OECD (2024). *Los resultados de Pisa 2022 (volumen IV). Fichas descriptivas: España*. Accesible en: https://www.oecd.org/es/publications/los-resultados-de-pisa-2022-el-volumen-iv-fichas-descriptivas_0a17d609-es/espana_29611bdb-es.html (acceso: 2/9/2025)
- Preston, P. (1999). *Las tres Españas del 36*. Barcelona: Plaza y Janés.
- PSOE (s.f.), *El Estado del Bienestar. Consolidando los pilares básicos*. Disponible en <https://www.psoe.es/media-content/2019/04/PSOE-programa-elecciones-generales-28-de-abril-2.pdf> (acceso: 2/9/2025).
- Rodríguez Tapia, S., (2008), La educación en la transición política española: historia de una traición. En *Revista de Educación* n° 10, pp. 93-110. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2906829.pdf> (fecha de acceso: 2/9/2025).
- Sánchez Ortiz, M., (2021), *Así será la educación en 30 años según el Plan España 2050*. Disponible en: <https://www.gostudent.org/es-es/blog/la-educacion-en-espana-2050> (acceso: 2/9/2025).
- Sanz Fernández, F.(2000), Las otras instituciones educativas en la postguerra española. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 333-358
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París: UNESCO. Disponible en: <https://www.unesco.org/gem-report/es/education-sustainable-development> (acceso: 2/9/2025)
- UNESCO (2021). *Futures of Education: Learning to Become*. París: UNESCO. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/futures-education> (acceso: 2/9/2025)
- UNICEF España. (2023). *Informe sobre el bienestar infantil en España*. Madrid: UNICEF España. Disponible en: <https://www.unicef.es/noticia/bienestar-infantil-en-espana-aprobado-en-salud-mental-suspenso-en-salud-fisica> (acceso: 2/9/2025)
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- World Economic Forum (2025), *El futuro de la educación y las habilidades: cómo preparar a los alumnos para los retos del mañana*. Disponible en: <https://es.weforum.org/stories/2025/01/el-futuro-de-la-educacion-y-las-habilidades-como-preparar-a-los-alumnos-para-los-retos-del-manana/> (acceso: 2/9/2025).

SOBRE LOS AUTORES

Jorge Crespo González es Doctor en Ciencia Política y de la Administración, profesor del Departamento de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad Complutense de Madrid, miembro del Instituto Complutense de Ciencia de la Administración y del Grupo de Investigación Politis.

María José Vicente Vicente es Doctora en Ciencias Políticas y Sociología y en Ciencias de la Información, profesora de Sociología de la Universidad de Castilla-La Mancha y miembro del Instituto Complutense de Ciencia de la Administración y del Grupo de Investigación Politis.