





# Educar en tiempos inciertos



# Educación en tiempos inciertos

LECCIÓN INAUGURAL  
DEL CURSO ACADÉMICO 2020-2021

pronunciada por el  
Dr. don JAVIER MARRERO ACOSTA  
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar

29 de septiembre, 2020

SERVICIO DE PUBLICACIONES  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2020

*Colección:*  
PUBLICACIONES INSTITUCIONALES

*Serie:*  
LECCIONES INAUGURALES/23

*Edita:*  
Servicio de Publicaciones  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA  
Campus Central  
38200 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife  
Teléfono: +34 922 319 198

*Diseño editorial:*  
Jaime H. Vera.  
Javier Torres. Cristóbal Ruiz.

1.<sup>a</sup> edición: 2020  
*Prohibida la reproducción total o parcial  
de esta obra sin permiso del editor*

*Preimpresión:*  
SERVICIO DE PUBLICACIONES

*Impresión:*  
GRAFIEXPRESS

Depósito Legal: TF 380/2020

## ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN .....	9
II. BREVE GÉNESIS HISTÓRICA DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y LAS CONSECUENCIAS DE LA CRISIS .....	12
A. UNA HISTORIA DE MÁS DE DOS SIGLOS .....	12
B. LAS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDAD EDUCATIVA ENTRE ENSEÑANZA PÚBLICA Y ENSEÑANZA PRIVADA .....	18
C. OTRAS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDAD EDUCATIVA QUE PERSISTEN EN TIEMPOS DE CRISIS DESDE 2008 .....	22
III. EL CURRÍCULUM ES UN CONTENEDOR NO NEUTRO DE LOS CONTENIDOS EN TIEMPOS INCIERTOS. EL PROBLEMA DE LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM .....	31
A. ¿POR QUÉ NO SE CUESTIONAN LOS CONTENIDOS? .....	34
B. LA NECESIDAD DE ENCONTRAR NUEVAS FUENTES DE SABER DISTINTAS Y COMPLEMENTARIAS A LAS DISCIPLINAS .....	35
C. LA POSIBILIDAD DE OTROS ÁMBITOS DE SABER Y APRENDER .....	41
IV. AHORA MÁS QUE NUNCA NOS SENTIMOS CONCERNIDOS POR EL PAPEL Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. HACIA UNA FORMACIÓN MÁS JUSTA, EQUITATIVA E INCLUSIVA .....	44
A. ¿CÓMO Y POR QUÉ HAN TARDADO TANTO TIEMPO LAS ESCUELAS PARA EL PROFESORADO? .....	44
B. HACIA UNA FORMACIÓN INICIAL MÁS HOLÍSTICA Y CRÍTICA .....	52
C. UNA FORMACIÓN CONTINUADA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO .....	56
V. NECESITAMOS MÁS INVESTIGACIÓN PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULUM. POR UNA INVESTIGACIÓN CAPAZ DE TRANSFERIR SABERES EDUCATIVOS A LA PRÁCTICA .....	62
CODA: HACIA UNA PEDAGOGÍA PARA TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE ...	68
Referencias bibliográficas .....	81
Anexo .....	93



Excelentísimo Sr. presidente del Gobierno de Canarias,  
Excelentísima señora rectora magnífica de la Universidad de La  
Laguna,  
Excmas. e Ilmas. autoridades,  
miembros de la comunidad universitaria,  
compañeras y compañeros, amigos y amigas claustrales,  
señoras y señores:

## I. INTRODUCCIÓN

Hoy me gustaría hablarles en esta lección inaugural del curso 2020-2021 del significado que tiene la educación en tiempos inciertos y de sus consecuencias para el futuro.

Y hablando de tiempos inciertos, quiero comenzar con un relato tomado del libro de Irene Vallejo<sup>1</sup> *El infinito en un junco*, que dice así:

Misteriosos grupos de hombres a caballo recorren los caminos de Grecia. Los campesinos los observan con desconfianza desde sus tierras o desde las puertas de sus cabañas. La experiencia les ha enseñado que solo viaja la gente peligrosa: soldados, mercenarios y traficantes de esclavos. Arrugan la frente y gruñen hasta que los ven hundirse otra vez en el horizonte. No les gustan los forasteros armados.

Los jinetes cabalgan sin fijarse en los aldeanos. Durante meses han escalado montañas, han franqueado desfiladeros, han cruzado valles, han vadeado ríos, han navegado de isla en isla. Sus músculos y su resistencia se han

---

<sup>1</sup> Fragmento tomado de VALLEJO, I. (2020). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid: Siruela, pp. 12-14.

endurecido desde que les encargaron esta extraña misión. Para cumplir su tarea deben aventurarse por los violentos territorios de un mundo en guerra casi constante. Son cazadores en busca de presas de un tipo muy especial. Presas silenciosas, astutas, que no dejan rastro ni huella.

Si estos inquietantes emisarios se sentasen en la taberna de algún puerto, a beber vino, comer pulpo asado, hablar y emborracharse con desconocidos (nunca lo hacen por prudencia), podrían contar grandes historias de viajes. Se han adentrado en tierras azotadas por la peste. Han atravesado comarcas asoladas por incendios, han contemplado la ceniza caliente de la destrucción y la brutalidad de rebeldes y mercenarios en pie de guerra. Como todavía no existen mapas de regiones extensas, se han perdido y han caminado sin rumbo durante días enteros bajo la furia del sol o las tormentas. Han tenido que beber aguas repugnantes que les han causado diarreas monstruosas. Siempre que llueve, los carros y las mulas se atascan en los charcos; entre gritos y juramentos han tirado de ellos hasta caer de rodillas y besar el barro. Cuando la noche les sorprende lejos de cobijo alguno, solo su capa les protege de los escorpiones. Han conocido el tormento enloquecedor de los piojos y el miedo constante a los bandoleros que infestan los caminos. Muchas veces, cabalgando por inmensas soledades, se les hiela la sangre al imaginar un grupo de bandidos esperándolos, conteniendo el aliento, escondidos en algún recodo del camino para caer sobre ellos, asesinarlos a sangre fría, robarles la bolsa y abandonar sus cadáveres calientes entre los arbustos.

Es lógico que tengan miedo. El rey de Egipto les ha confiado grandes sumas de dinero antes de enviarlos a cumplir sus órdenes a la otra orilla del mar. En aquel tiempo, solo unas décadas después de la muerte de Alejandro, viajar llevando una gran fortuna era muy arriesgado, casi suicida. Y, aunque los puñales de los ladrones, las enfermedades contagiosas y los naufragios amenazan con hacer fracasar una misión tan cara, el faraón insiste en enviar a sus agentes desde el país del Nilo, cruzando fronteras y grandes distancias, en todas las direcciones. Desea apasionadamente, con impaciencia y dolorosa sed de posesión, esas presas que sus cazadores secretos rastrean para él, haciendo frente a peligros ignotos.

Los campesinos que se sientan a fisgonear a la puerta de sus cabañas, los mercenarios y los bandidos habrían abierto los ojos con asombro y la boca con incredulidad si hubieran sabido qué perseguían los jinetes extranjeros. Libros, buscaban libros.

Era el secreto mejor guardado de la corte egipcia. El Señor de las Dos Tierras, uno de los hombres más poderosos del momento, daría la vida (la de otros, claro; siempre es así con los reyes) por conseguir todos los libros del mundo para su Gran Biblioteca de Alejandría. Perseguía el sueño de una biblioteca absoluta y perfecta, la colección donde reuniría todas las obras de todos los autores desde el principio de los tiempos.

Tal vez allá, en el siglo III a. C., fue la única y última vez que se pudo hacer realidad el sueño de unir todos los libros del mundo sin excepción en una biblioteca universal. Hoy nos parece la trama de un fascinante cuento abstracto de Borges<sup>2</sup>. Lo cierto es que desde siempre nos hemos visto envueltos en una batalla no documentada. La lucha por preservar nuestras creaciones valiosas, las palabras, que son apenas un soplo de aire, las ficciones que inventamos para dar sentido al caos y sobrevivir en él, los conocimientos verdaderos, falsos y siempre provisionales que vamos arañando en la roca dura de nuestra ignorancia, la búsqueda de certezas en un mundo incierto.

Por eso he decidido sumergirme en la educación en tiempos inciertos que consecuentemente están plagados de interrogantes: ¿de dónde procede la escuela que tenemos?, ¿cuál es el mapa de la educación actual?, ¿por qué es más incierta la educación hoy?, ¿qué currículum necesitamos para aprender en estos tiempos?, ¿cómo podemos organizar los centros para ayudar –enseñar– a las niñas y los niños, a los adolescentes y a los jóvenes a aprender en la incertidumbre?, ¿cómo valorar los aprendizajes auténticos y no solo lo que los individuos son capaces de contestar en una prueba de papel y lápiz?<sup>3</sup>, ¿qué hemos aprendido con esta crisis?, ¿cuánto durará ese aprendizaje?, ¿qué nos queda por hacer?

Como aquellos «cazadores de libros», el profesorado persigue aprendizajes, busca conocimientos, enseña saberes, generalmente elaborados por otros, en un mundo que siempre nos ha sido incierto. Tal vez no entendemos del todo la trascendencia de nuestra tarea, que no es otra que bucear en el océano de todos los aprendizajes posibles y rescatarlos. Una tarea que, en muchas ocasiones, en el frío de nuestra soledad, sentimos inútil y extenuante, como aquellos buscadores de libros. Lo cierto es que seguir el rastro de todos los libros (de todos los aprendices y de sus aprendi-

---

<sup>2</sup> BORGES, J. L. (1989). *Obras completas*, tomos I al IV. Barcelona: EMECE editores.

<sup>3</sup> Estas son algunas de las preguntas que nos hacemos en estos tiempos, como las que se hace Juana María Sancho en una interesante entrevista publicada en *Diario de la Educación*. Ver CARBONELL (2020). *Reflexiones en la nueva era*. Entrevista a Juana Sancho, disponible en <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/06/15/me-han-sorprendido-quienes-afirman-que-la-pandemia-ha-revelado-los-estratos-de-la-desigualdad-de-verdad-no-lo-sabian/>.

dizajes) como si fueran piezas de un tesoro disperso es lo que pone, quizá sin saberlo, los cimientos de nuestro mundo. De cada uno de los mundos posibles en cada uno de nosotros. Ese es el papel de la educación.

Mi lección quiere ser una propuesta, una invitación a la reflexión, la discusión y el debate sobre algunas de las asignaturas pendientes que tenemos en estos tiempos inciertos. Me ocuparé de tres aspectos de entre otros muchos posibles: el currículum y la selección de sus contenidos; la formación inicial y continua del profesorado; y la investigación educativa y la transferencia de conocimiento pedagógico. Pero antes, permítanme que comience por la escuela pública y su significado actual.

## II. BREVE GÉNESIS HISTÓRICA DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN PÚBLICA<sup>4</sup> Y LAS CONSECUENCIAS DE LA CRISIS

Una de las cuestiones que me parece relevante abordar es de qué educación pública hablamos, su génesis y evolución histórica. Y la segunda cuestión es analizar las consecuencias de la crisis (2008) en la configuración actual de la educación pública en nuestro territorio.

### A. UNA HISTORIA DE MÁS DE DOS SIGLOS

La construcción de la escuela pública, la creación de instituciones públicas de educación financiadas por el erario público, como las conocemos hoy en día, han sido fruto de un largo proceso de construcción de más de dos siglos de historia<sup>5</sup>. Cuando los herederos del pensamiento

---

<sup>4</sup> Ya José Gimeno Sacristán planteaba el problema de si hablamos de la educación pública o de la escuela pública. Y si acaso no estamos hablando de la educación pública en la escuela pública. Véase GIMENO SACRISTÁN, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.

<sup>5</sup> Seguimos aquí el interesante análisis histórico que hace Manuel Ledesma Reyes en LEDESMA REYES, M. (2020). «Breve historia de la construcción de los sistemas educativos públicos. El neoliberalismo y la privatización de la educación como una amenaza». Texto inédito elaborado para el debate en el grupo de investigación POSASUE.

del autor de *Camino de servidumbre*, Friedrich Hayek<sup>6</sup>, cuestionan el valor económico, político y social de la educación pública, están intentando socavar uno de los pilares esenciales de las conquistas más bellas de las sociedades contemporáneas, el derecho a la educación. Y no nos referimos tanto al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos porque ese hito no fue más que el compromiso de la comunidad internacional por cumplir con el legado ilustrado y del socialismo utópico, del liberalismo e incluso del marxismo, sino al desarrollo del Estado de bienestar con la educación como uno de sus ejes esenciales. La metáfora del «Espíritu del 45» de Ken Loach con el desarrollo de las políticas de fortalecimiento del Estado de Clement Atlee en la Inglaterra que se reconstruye después de la II Guerra Mundial es la base para la sedimentación ideológica del Estado de bienestar de la Europa continental. La verdadera construcción del Estado social y de derecho nace a partir del momento en que la vieja idea ilustrada del Estado como impulsor del progreso económico y social adquiere esa doble dimensión. En efecto, esa doble dimensión está incuestionablemente unida a la de la extensión y universalización de la educación. Es conveniente recordar que las primeras políticas públicas en materia educativa nacen a finales del siglo XVIII impulsadas por la Revolución Francesa. Enciclopedistas, filósofos e ilustrados en general abogaron por esta idea, que caló hondamente no solo en la propia Revolución Francesa y en el Informe Condorcet, sino también en el propio despotismo ilustrado, reconversión interesada del absolutismo.

La mera idea de la universalización de la educación y del utilitarismo de la educación de los ilustrados no es ajena a la construcción de los estados-nación del siglo XIX, que incluyeron en sus Constituciones fundacionales algunos artículos referidos a la importancia de la «instrucción pública» que, posteriormente, se implementaron en leyes educativas que

---

<sup>6</sup> HAYECK, Friedrich (2011). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial. En esta obra fundacional del neoliberalismo sienta las bases de la Escuela de Chicago y cuestiona todo lo público, en lo que es la expresión anacrónica del liberalismo del *laissez-faire*, del siglo XIX. Una de las tesis principales de Hayek era que los altos impuestos y un gran Estado de bienestar son contrarios a un desarrollo económico dinámico. Tesis que fue ampliamente rechazada por otros economistas.

conformaron los denominados Sistemas Nacionales de Educación. En Francia el Proyecto Lepeletier, el proyecto de Guillermo de Humboldt y el origen del sistema educativo prusiano, o en España de las Cortes de Cádiz y el Informe Quintana hasta la Ley Moyano... conformaron poco a poco estos sistemas que fueron los primeros pasos que dio el liberalismo en la construcción de la red educativa pública que se inicia muy precariamente a lo largo de todo el siglo XIX. Esa construcción de los sistemas públicos de educación no es ajena tampoco a las influencias y exigencias que recibió, en distintos momentos de estos dos siglos, del socialismo utópico, de las organizaciones obreras y los movimientos ideológicos marxistas, anarquistas y las revoluciones del siglo XX<sup>7</sup>. En efecto, en estos más de dos siglos la escolarización ha tenido vías de impulso a las que no han sido ajenas otras perspectivas de la sociedad más allá del triunfante capitalismo. En ese contexto nace el discurso de Herni de Saint-Simon «Consideraciones sobre las medidas a tomar para terminar la Revolución» o la utópica «Icaria» de Cabet, las colonias de New Lanark o New Harmony de Robert Owen, o los falansterios de Charles Fourier. En estas alternativas sociales se le concedió una gran importancia a la educación y a la formación de las personas e incluso más allá de la mera «instrucción pública». Y ello también nos lleva al camino del debate sobre el currículum escolar, que quedó claro en los sistemas educativos con la visión utilitarista del discurso ilustrado pero que ocultó un debate iniciado también por otra tendencia del movimiento ilustrado, que fue la representada por Jean Jacques Rousseau<sup>8</sup> y su «naturalismo pedagógico». En general los Sistemas Nacionales de Educación abordaron poco esta vía alternativa de la formación, pero fue un discurso pedagógico que no quedó en saco roto ni en la época ni en el desarrollo de la pedagogía contemporánea.

Pero seguimos con la escolarización porque el largo proceso que se impulsa con los Sistemas Nacionales de Educación tendrá en la Revolución Rusa de 1917 un desarrollo paradójicamente no muy distinto al del mundo capitalista. La reconstrucción de la antigua red de escuelas zaristas cayó en manos del Narkompros (Comisariado del Pueblo para

---

<sup>7</sup> LEDESMA REYES, *op. cit.* p. 1.

<sup>8</sup> ROUSSEAU, J. J. (2011/1762). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

la Educación), que dirigían Anatoli Lunacharski y Nadia Kruspskaia. El crecimiento de las infraestructuras escolares sufre un desarrollo sin precedentes, pero esta expansión no resuelve todos los problemas educativos heredados del zarismo. Había que crear el hombre nuevo y la mujer nueva y para ello se necesitaba de un nuevo modelo educativo. «Sin embargo, el marxismo no había elaborado una doctrina pedagógica clara en la cual basarse para reorganizar el sistema educativo de la nueva sociedad y terminó volviendo la vista hacia la pedagogía progresista norteamericana representada por John Dewey<sup>9</sup> pero también se interesó por el concepto de formación de la Escuela Nueva de Ovidio Decroly entre otros. Por ello, al menos durante el periodo de 1921 a 1924 hay dos modelos de sociedad y unas corrientes pedagógicas occidentales con influencias en ambas sociedades»<sup>10</sup>.

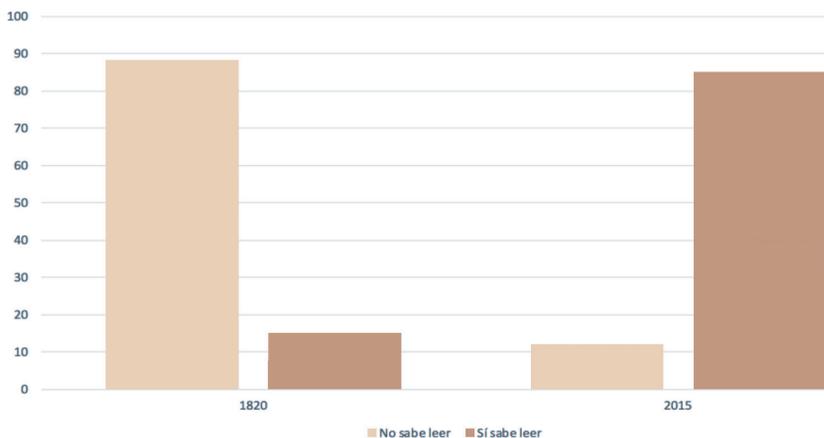
La universalización del acceso a la educación, la escolarización, ha llegado en muchas sociedades al 100%, pero ello no puede ocultar que queda una parte importante del mundo empobrecido que no ha alcanzado grados satisfactorios de escolarización. Según datos de la Unesco, a pesar de que este fenómeno se redujo en un 25% en los jóvenes entre 1990 y 2015, aun así, sigue habiendo más de 750 millones de personas que no saben leer ni escribir, es decir, que no pueden disfrutar de la lectura de un libro, saber qué tipo de alimentación están consumiendo o mantener una relación epistolar. El cambio y el progreso han sido muy relevantes, pero la historia de los progresos educativos no es lineal. Hay avances y retrocesos, tal y como muestra la secuencia española que va de la II República a la dictadura franquista. Ahora bien, el avance en esta materia de alfabetización es indiscutible en estos dos siglos de historia educativa, como refleja este gráfico sobre el acceso a la lectura (ver gráfico 1).

Por otro lado, los porcentajes de analfabetismo que quedan están vinculados a la desigual distribución de la riqueza y extensión de la pobreza, que tiene su propia geografía en el mundo y, además, tiene rostro de mujer. Dos tercios de esta cifra son mujeres y 115 millones son jóvenes que tienen entre 15 y 24 años. Sigue siendo el continente africano el que más casos de analfabetismo registra, a pesar de que es cierto que

---

<sup>9</sup> DEWEY, J. (2004/1916). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

<sup>10</sup> LEDESMA REYES, *op. cit.*, p. 2.



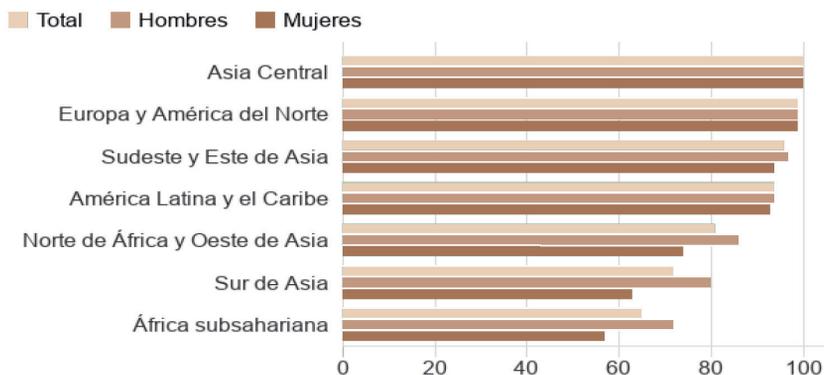
Elaborado por Libre Mercado en <https://www.libremercado.com/2017-01-07/el-progreso-en-seis-graficos-asi-bajan-la-pobreza-el-analfabetismo-la-mortalidad-infantil-1276589588/>.

Gráfico 1. El desplome del analfabetismo en el mundo.

en los últimos años se han notado muchos avances en este sentido, pero siguen siendo claramente insuficientes y sufren la amenaza ideológica del neoliberalismo, que rechaza cualquier iniciativa del Estado en inversión educativa (ver gráfico 2).

A pesar de los logros alcanzados en torno a la escolarización y siendo conscientes de que hay un problema evidente en el mundo empobrecido, también hemos de tomar en consideración que hay cuestiones centrales de la educación que buena parte de las sociedades no han resuelto.

Hemos heredado del siglo XIX y XX debates en temas como la libertad educativa y democracia en la enseñanza (la democracia en la enseñanza y la libertad centradas en la creación de centros y en la libertad de elección de los mismos, la participación en las decisiones político-educativas...), y también de enorme repercusión en el binomio escuela pública y escuela privada (esencialmente escuela concertada) que repercuten en la idea de equidad e igualdad de oportunidades, en el debate sobre la presencia en el currículum de materias como la asignatura de religión objeto de conflicto entre Estado-Iglesia desde el mismo proceso de secularización a finales del siglo XVIII y que puso fin al Antiguo Régimen, continuado con



Instituto de Estadística de la Unesco, 2016

BBC

Fuente: Instituto de Estadística de la Unesco, 2016. Elaborado por BBC.

Gráfico 2. Tasas de alfabetización de adultos por región y por sexo. En porcentaje.

las leyes del laicismo en Francia de Jules Ferry en 1882 y tema recurrente en la actualidad en nuestro país<sup>11</sup>.

Si de alguna manera los temas anteriores los podemos encuadrar dentro de la esfera política educativa, hay otros que no dejan de ser políticos pero que tienen una conformación más estrictamente pedagógica. Nos referimos a las metodologías de enseñanza-aprendizaje –que nunca terminan de caer del lado de las pedagogías progresistas y de lo que se debe enseñar–, la controversia más actual de la brecha digital<sup>12</sup> y del problema

<sup>11</sup> LEDESMA REYES, *op. cit.*, p. 4.

<sup>12</sup> Son numerosos los trabajos recientemente publicados en relación con la temática de la brecha digital. Podríamos destacar: CASTAÑEDA, L., SALINAS, J. y ADELL, J. (2020). «Hacia una visión contemporánea de la tecnología educativa». *Digital Education Review*, 37, 240-268; DE SOUSA SANTOS, B. (2020). «La universidad pospandémica». *Other News. Voces en contra de la corriente*, 10/07/2020, en <http://www.other-news.info/noticias/2020/07/la-universidad-pospandemica/>.

del uso de las tecnologías en la educación, la polémica sobre el fracaso y abandono escolar y el debate sobre el acceso a la educación superior.

#### B. LAS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDAD EDUCATIVA ENTRE ENSEÑANZA PÚBLICA Y ENSEÑANZA PRIVADA

El debate sobre la enseñanza pública versus enseñanza privada sigue siendo un tema relevante que afecta al sistema educativo porque en España la educación concertada ocupa un papel destacado y no sigue el camino de los sistemas educativos más exitosos de Europa como el sistema finlandés o el sistema alemán, por nombrar dos de los más importantes. Salvo el caso de Países Bajos, Bélgica e Inglaterra, el caso español es de los primeros cinco países con mayor porcentaje de educación privada concertada, alcanzando el 25% del alumnado matriculado. Por tanto, España no sigue el modelo europeo y es una anomalía, en un contexto donde hay ejemplos distintos y exitosos como el caso de Finlandia, donde la educación privada es residual, en cuanto son conscientes de que esta no promueve ni la equidad y ni la cohesión social.

El debate sobre la libertad de enseñanza y la libertad de creación de centros, que es de origen decimonónico, ha devenido en un conflicto interesado sobre la libertad, y la «eficacia» en el gasto, que esconde la privatización de un servicio universal solo para parte de la sociedad, para aquella que puede financiar el «copago» que complementa las transferencias de financiación de la Administración educativa. La «libertad de enseñanza» reconocida por la Constitución española (artículo 27) se concreta en la posibilidad de creación de centros privados. Pero ni en la Carta Magna ni en la aplicación del derecho comparado se deriva que la escuela privada tiene que ser financiada con fondos públicos salvo que se quiera hacer expresamente, pero es voluntad política, no un imperativo legal. Así lo dejó asentado el Tribunal Constitucional en la sentencia 86/1985, de 10 de julio, dictada por su Sala Segunda: «... siendo del todo claro que el derecho a la educación no comprende el derecho a la gratuidad educativa en cualesquiera centros privados, porque los recursos públicos no han de acudir, incondicionadamente, allá donde vayan las preferencias individuales».

En el proceso de expansión educativa se decidió en 1985 por parte del Gobierno socialista optar transitoriamente por el modelo de educación concertada mientras se construían las infraestructuras educativas

	Transferencias de las Administraciones educativas a centros privados (millones de euros)	Proporción de las transferencias a centros privados en el total del gasto público en educación
Andalucía	800,4	10,5
Aragón	160,8	14,3
Asturias	87,9	11,0
Baleares (Illes)	158,6	18,3
Canarias	131,1	8,2
Cantabria	87,3	15,3
Castilla y León	309,6	14,7
Castilla-La Mancha	145,8	9,3
Cataluña	1.129,5	18,3
C. Valenciana	677,8	15,6
Extremadura	85,0	8,4
Galicia	244,0	10,4
Madrid	968,2	19,8
Murcia (R. de)	215,7	16,0
Navarra	127,3	20,5
País Vasco	658,7	24,9
Rioja (La)	49,6	18,0
Ministerio de Educación	19,0	1,0
<b>Total Administraciones Educativas</b>	<b>6.056,4</b>	<b>14,5</b>

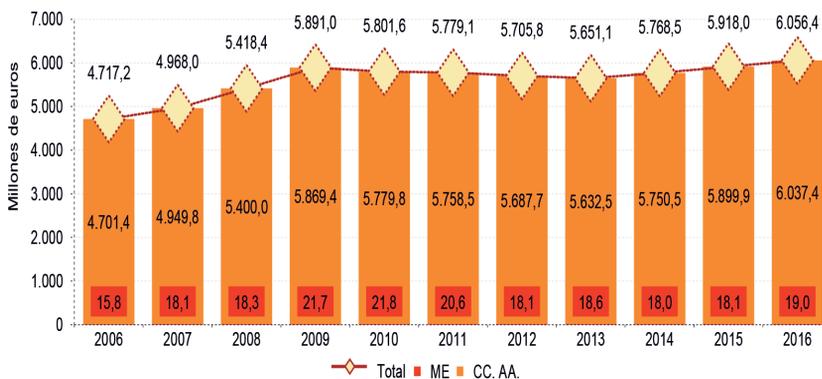
Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2019). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Madrid, p. 67, en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-edicion-2019/educacion-espana/23002>.

Gráfico 3. Transferencias de las Administraciones educativas de titularidad privada. Año 2016.

necesarias para abordar las necesidades educativas. Pero lo que era una medida complementaria y temporal se ha ido consolidando alrededor de un sector educativo con fuertes vinculaciones religiosas. La panorámica de la extensión de la escuela concertada en el Estado español refleja parte de la historia económica y educativa de la España rica y de la España pobre, recogida en el gráfico 3.

Como se puede apreciar, las CC. AA. no tanto por el gasto sino por la proporción de las transferencias a centros privados en el total del gasto público en educación, son el País Vasco, Navarra, Madrid, Cataluña, Baleares, La Rioja... Por el contrario, Canarias, Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía son las que menos porcentaje invierten. Aquí intervienen factores históricos y económicos. La educación concertada es un negocio, es un fenómeno esencialmente urbano y no se ubica donde no hay demanda porque no es rentable. Por otro lado, lo que era una decisión transitoria no solo no disminuye, sino que crece de manera significativa hasta llegar a los seis millones de euros en el año 2016, que es el último dato con el que contamos, como vemos en el gráfico 4.

El gasto público en educación se eleva a 47581,7 millones de euros para el año 2016 y, de ellos 6056,4 millones de euros se dedican a finan-



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2019). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Madrid, p. 67, en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-edicion-2019/educacion-espana/23002>.

Gráfico 4. Evolución de las transferencias de las Administraciones educativas a centros privados.

ciar la enseñanza privada concertada, lo que representa un 12,7% del gasto público en educación y un 14,5% del gasto de las Administraciones educativas. No todo el mundo puede acceder a la escuela concertada y de hecho el 82% de la población inmigrante, de minorías o con necesidades educativas especiales asiste a la escuela pública. Por tanto, si no se quiere convertir a la escuela pública en un gueto, entonces habrá necesariamente que cambiar de política porque la educación pública es la única que garantiza la equidad y la cohesión social, sin ningún tipo de discriminación, en condiciones de igualdad y convivencia democrática de personas con distintas procedencias socioculturales.

La cuestión a tener presente es si es justificable socialmente que se mantenga activa esa doble red de escuelas o simple y llanamente se hace por razones ideológicas que están detrás del negocio de la enseñanza concertada, porque hay colegios concertados en lugares donde hay centros públicos que se cierran por escasez de demanda. La escuela concertada ha pasado de una necesidad transitoria a una competidora con la escuela pública. Ya no queda prácticamente escuela privada no concertada y la que queda es testimonial, lo que significa que el 25% de los niños y niñas escolarizados asisten a la escuela privada concertada, es decir, casi un

millón. No hay ahorro educativo con este modelo porque el gasto por alumno y alumna en la pública es de 822 euros y en la privada no es uniforme, pero llega a ascender hasta los 1 549 euros<sup>13</sup> por alumna y alumno.

Eso supone que al colegio concertado –que elige bien su «clientela» poniendo impedimentos económicos con actividades y requisitos que bordean la ley– asista un sector de la sociedad en buena posición social que, además, no se mezcla con los otros sectores sociales en peores condiciones y, asimismo, se producen las contradicciones que tan excelentemente retrató Michel Leclerc en su película *La Lutte des classes* (2019). Esta paradójica situación es el logro del neoliberalismo en los sistemas educativos nacionales y ataca frontalmente a la integración social y la solidaridad entre la ciudadanía de cualquier parte del mundo. No se intenta mejorar la escuela que tienes en tu barrio, en tu distrito o en tu pueblo, sino que llevas a tus hijos e hijas a aquellas escuelas donde las expectativas de mejora social se revelan alcanzables y la conflictividad no se percibe...

La única garantía de que se cumpla el derecho a la educación, afirma Carmen Rodríguez<sup>14</sup>, es que la escuela pública tenga una financiación mayor, porque es la única que puede compensar las desigualdades de las familias, respaldar el derecho a la pluralidad y a que podamos aprender juntos. Por el contrario, la escuela privada concertada es en la mayoría de los casos selectiva porque representa el derecho de elección de las familias con mejor posición social y empobrece la educación socializadora, la convivencia y la integración social. Lejos de desarrollar una ciudadanía democrática, crea escuelas de ricos y escuelas de pobres.

El derecho de las familias a una educación plural, en igualdad y de calidad también desaparece cuando está sujeta a la demanda. Se convierte en un producto de consumo y los centros se clasifican por segmentos sociales, de primera, segunda y tercera categoría, lo cual contribuye a la segregación escolar y a una creciente desigualdad. Se

---

<sup>13</sup> INE(2012). Encuesta sobre el gasto de hogares en educación. <https://www.ine.es/prensa/np763.pdf>.

<sup>14</sup> MENOR, M. (2020). Entrevista a Carmen Rodríguez Martínez, disponible en <http://www.te-feccoo.es/2020/06/17/carmen-rodriguez-martinez-hay-que-ensenar-a-alumnos-y-alumnas-como-pensar-no-lo-que-deben-pensar/>. También es interesante consultar MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, C. (2019). *Políticas educativas en un mundo global*. Barcelona: Octaedro.

recubre de derecho individual lo que es una selección social buscada por clases sociales altas y medias.

Finlandia ha planteado otro análisis de cómo mejorar educativa-mente porque todo este sistema está basado en una educación pública y gratuita, y prácticamente ha hecho desaparecer la educación privada, limitada a un exiguo 2%. Esta medida fue el resultado de un amplio debate social, político y profesional que terminó constatando que la doble red educativa pública y privada producía desigualdades y por ello terminó decidiendo que se debía limitar la educación privada a la mínima expresión e instituir un sistema integral que acogiera al alumnado de todos los estratos sociales tanto en primaria como en secundaria, hasta los 16 años, y recibiendo la misma enseñanza elemental en las mismas instalaciones. Con el cambio, Finlandia ha logrado convertirse en una de las historias de éxito educativo global de la era moderna y en un modelo educativo que puede servir de ejemplo para el resto del mundo<sup>15</sup>. Y de camino, una alternativa viable y exitosa a las teorías neoliberales de los herederos de Friedrich Hayek y la Escuela de Chicago, representadas por las medidas adoptadas por los gobiernos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan en la década de los ochenta del siglo pasado.

### C. OTRAS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDAD EDUCATIVA QUE PERSISTEN EN TIEMPOS DE CRISIS DESDE 2008

En un informe elaborado por José Saturnino Martínez García<sup>16</sup>, sobre educación y desigualdad en tiempos de crisis (tomando como punto de partida la crisis de 2008), se afirma que para entender mejor qué ha pasado en la desigualdad de oportunidades educativas (DOE) durante la crisis, necesitamos recurrir a la sociología y a la economía. Mencionaremos algunos de los principales aspectos reseñados en este estudio.

---

<sup>15</sup> En el curso próximo (2020-2021), la educación obligatoria será de los siete a los 18 años.

<sup>16</sup> MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2020). *La educación y la desigualdad de oportunidades en tiempos de crisis*. Madrid: Fundación FOESSA, 2020, documento de trabajo 3.8.

Desde la sociología, Boudon y Lagneau<sup>17</sup> establecen tres mecanismos y un desajuste para explicar la desigualdad de oportunidades educativas. Por un lado, los efectos primarios, es decir, todo aquello que tiene que ver con el éxito educativo, pero no con la escuela, por lo que produce sus efectos antes de entrar en el sistema educativo. Aquí pueden estar tanto elementos de tipo individual, como características personales relacionadas con el éxito educativo (como inteligencia), como factores sociales, ampliamente estudiados en sociología, como el capital cultural de la familia. Por otro lado, están los efectos secundarios: cuando se acaba un nivel educativo, debemos decidir si seguir estudiando o no. Lo más relevante es el análisis de costes y beneficios asociados a estudiar, como costes directos, indirectos y lo que más nos interesa para entender los efectos de la crisis sobre la demanda de educación: los costes de oportunidad, es decir, aquellos beneficios que dejan de ingresarse por dedicarse a estudiar. Básicamente, son el resultado de una ponderación de la probabilidad de encontrar empleo por el salario esperado.

Puesto que los efectos secundarios son de naturaleza económica, en un contexto de crisis como la que hemos vivido, señala Martínez García<sup>18</sup>, la demanda de educación se ve afectada por dos factores. Por un lado, el efecto renta: las familias son más pobres, por lo que disponen de menos recursos para invertir en educación. Por otro lado, el efecto sustitución: al aumentar el paro, el empleo es sustituido por el estudio, debido a que bajan los costes de oportunidad de estudiar. A estos dos efectos, debemos añadir el «efecto tijera»: la disminución de la inversión pública en educación puede llevar al deterioro del servicio educativo y, por tanto, a aumentar la dificultad para finalizar un nivel de estudios, o la calidad de la enseñanza recibida.

A estas cuestiones económicas, Boudon y Lagneau añaden una que podemos conectar con un mecanismo psicológico: la aversión a la pérdida. Dado un nivel de bienestar, cantidades iguales de bienestar no se valoran subjetivamente igual si suponen una pérdida o una ganancia de bienestar. Por ejemplo, una subida salarial de 100 euros no se valora

---

<sup>17</sup> BOUDON, R. y LAGNEAU, J. (1980). «La desigualdad de oportunidades de educación en Europa occidental». *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 200-208.

<sup>18</sup> MARTÍNEZ GARCÍA, *op. cit.*, p. 3.

con la misma intensidad (positiva) que una disminución de la misma magnitud (se valorará con más intensidad negativa). Desde el punto de vista de las oportunidades educativas, esto deriva en lo que se llama «efecto techo» y «efecto suelo». El efecto techo se refiere a que las familias de clases medias y altas corren el riesgo de que sus hijos desciendan de posición social, por lo que harán todo lo posible para mantenerla o mejorarla. Sin embargo, el efecto suelo se produce en las clases populares, pues si sus hijos no estudian, no bajan de posición social, sino que mantienen la posición social de la familia. Desde este punto de vista, la presión para el éxito educativo por parte de las familias es mayor en las de clases medias y altas que en las populares. Aquí podemos tener en cuenta el desajuste entre educación y trabajo.

¿Qué ha pasado durante la crisis?<sup>19</sup>: los efectos primarios no han variado (el nivel de competencias ha permanecido constante), los efectos secundarios han llevado al aumento de la demanda de educación, con cierta influencia en el aumento de la desigualdad de oportunidades, y el «efecto tijera» ha frenado el aumento de la demanda de educación, pero de forma débil. La aproximación la hacemos, señala Martínez García<sup>20</sup>, a través de dos familias de indicadores educativos: de competencias y de titulación.

Los de competencias reflejan mejor los efectos primarios, mientras que los de titulación son una mejor aproximación a los efectos secundarios, especialmente cuanto más alto sea el título. Para los efectos primarios tomaremos las competencias, tal y como se miden en PISA. En tanto que en PISA se miden capacidades poco vinculadas al currículum, recogen en mejor medida factores importantes para el éxito educativo que no se aprenden en la escuela, motivo por el cual no es aconsejable tomar estas pruebas para evaluar las escuelas, como afirma Carabaña<sup>21</sup>.

En cuanto a la titulación<sup>22</sup>, refleja varias dimensiones, por lo que su interpretación puede ser más compleja. En la titulación se evalúan

---

<sup>19</sup> MARTÍNEZ GARCÍA, *op. cit.*, p. 3, la pregunta alude a las consecuencias de la crisis de 2008 y sus efectos en el sistema educativo.

<sup>20</sup> MARTÍNEZ GARCÍA, *op. cit.*, p. 4.

<sup>21</sup> CARABAÑA, Julio. *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: La Catarata, 2015.

<sup>22</sup> MARTÍNEZ GARCÍA, *op. cit.*, p. 4.

las competencias genéricas, la adquisición del currículum, la adaptación del alumnado a la cultura escolar (disciplina, cooperación con el profesorado, etc.), los criterios de evaluación del profesorado, en los que hay indicios de que varían considerablemente por comunidad autónoma<sup>23</sup> como por centro educativo<sup>24</sup>. Además, según las tesis de Boudon y Lagneau, cuanto más bajo es el nivel educativo más se recogen los efectos primarios, pues la influencia de la familia está más presente, al llevar los estudiantes menos años en el sistema educativo. Además, en cada nivel educativo se produce una selección académica, por lo que quienes titulan en ese nivel han mostrado su mayor capacidad educativa y de adaptación a la cultura escolar; así, en cada nivel educativo superado, la distribución de estudiantes es más homogénea en los atributos relevantes para el éxito educativo, y menos dependiente del origen social.

Otra forma aproximada de medir los efectos primarios –aparte de las tasas de idoneidad<sup>25</sup>– es la repetición de curso (gráfico 5), pues sucede antes de finalizar el periodo obligatorio. La repetición, además de las competencias, incluye factores curriculares, actitudinales y comportamentales que el profesorado tiene en cuenta a la hora de evaluar. Por tanto, es un suceso

---

<sup>23</sup> CARABAÑA, Julio. «Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar». *Información Comercial Española*, 2004, 180, pp. 131-40.

<sup>24</sup> TARABINI, A., CURRAN M. y FONTDEVILA C. (2015). «El *habitus* institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar». *Tèmpora*, 2015, 18, pp. 37-58.

<sup>25</sup> La tasa de idoneidad acumulada en el periodo de escolarización del alumnado incluye todas las repeticiones de curso y explica el abandono escolar y la segregación entre FPB y continuidad en FPGM o Bachillerato. La tasa acumulada de idoneidad para todo el sistema educativo no universitario es del 50%. De cada 100 alumnos que comenzaron su escolarización hace 12 años, 50 han repetido curso en algún momento de su vida escolar. En resumen, uno de cada dos alumnos repite en alguno de los 12 años de su escolarización. Puede consultarse en INEE (2018a) <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/mapa-indicadores/segunda-epoca-2018-en-adelante.html>. Así como las tasas brutas de acceso y titulación en Formación Profesional disponibles en INEE (2018b) <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:566b7e7e-e3c3-4fe7-9ce4-0a65c47f6c1a/e5.1.pdf>. Y también en INEE (2018c) <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:8f377e85-88dd-4d6e-bf29-f4388f25d80f/2018-e5.1.pdf>.

mucho más escolar que las competencias que evalúa PISA. Prueba de ello es que, si bien en competencias podemos asegurar a grandes rasgos que España permanece estable desde el año 2000, sin embargo, en repetición de curso observamos cambios a partir de la crisis, con la tendencia clara a la disminución en todas las CC. AA. O bien el alumnado se aplica más, o bien el profesorado ha rebajado los criterios para pasar de curso, o ambas cosas, pues no disponemos de información adicional. Lo que sí podemos saber a partir de PISA es que esta reducción no está siendo al mismo ritmo en todas las clases sociales. España es uno de los países que participan en este proyecto donde más ha crecido y es más alta la desigualdad de oportunidades de repetir curso a igualdad de nivel de competencias<sup>26</sup> (ver gráfico 5).

En cuanto a los costes de la educación, nos centraremos en los costes públicos y privados durante la crisis. Los efectos secundarios tienen que ver con decisiones individuales fundamentadas en los costes y beneficios económicos. En el sistema educativo español es posible acceder a la educación gratuita desde segundo ciclo de educación infantil hasta la educación superior, con algunas excepciones. Por un lado, las ramas ofertadas de estudio muy demandadas en los niveles postobligatorios. Por otro, el acceso a la universidad, que la gratuidad solo es para quienes no pasen ciertos umbrales de renta y rendimiento académico.

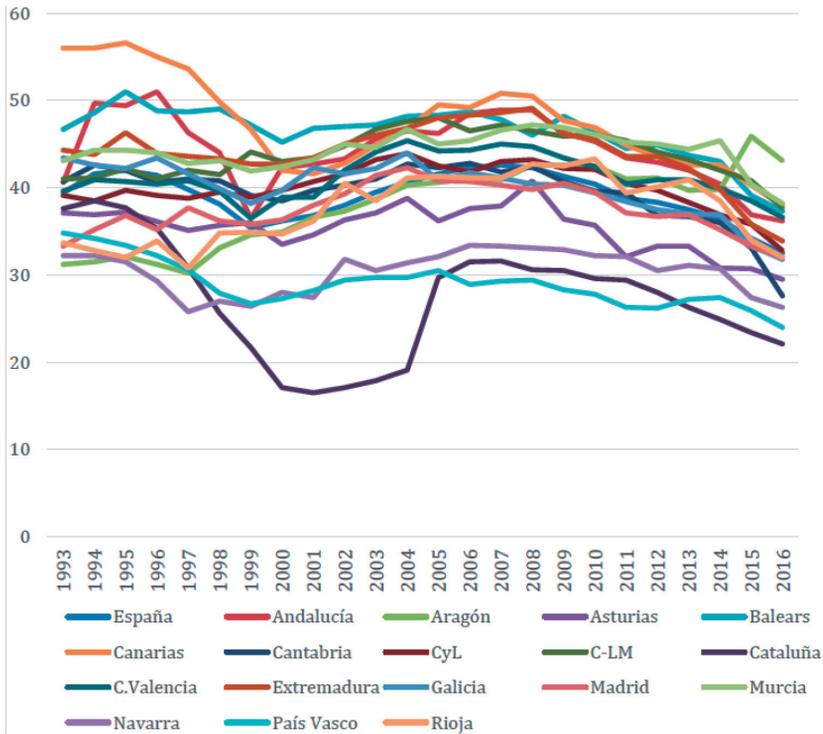
Los recortes en inversión pública en educación se produjeron en la segunda fase de la crisis (gráfico 6), cuando la Unión Europea presionó al Gobierno de España para que ajustase el déficit público<sup>27</sup>. En ese año, 2010, se llegó al máximo histórico de esfuerzo presupuestario dedicado a la inversión en educación, tras lo cual hemos vuelto a niveles de finales de los ochenta o mediados de los noventa.

En el gráfico 7 apreciamos la evolución de la inversión pública por estudiante no universitario, en euros constantes (descontada la inflación) de 2018, un indicador complementario al anterior. Apreciamos una tendencia al incremento en prácticamente todas las CC. AA. hasta 2008, y luego un descenso en dos fases, a partir de ese año, y luego coincidiendo con la crisis del euro de 2010 y los consiguientes recortes

---

<sup>26</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2016). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2016*. Informe español.

<sup>27</sup> OLIVER ALONSO, J. (2017). *La crisis económica en España*. Barcelona: Península; SEBASTIÁN, M. (2015). *La falsa bonanza*. Barcelona: Península.



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Elaborado por José Saturnino Martínez García.

Gráfico 5. Tasa de repetición de curso.

presupuestarios. Entre 2014 y 2015 se nota una leve mejoría, una vez pasado el peor momento de la crisis, 2013. Comparando 2008 con 2014, la reducción del presupuesto dedicado a cada estudiante no universitario disminuyó en un 27,1%, pasando de 7303 a 5329 euros constantes de 2018. La intensidad proporcional del recorte varió mucho por CC. AA., con algunas con recortes en el entorno del 35%, como C. Valenciana o Castilla-La Mancha, mientras que otras estuvieron por debajo del 20%, como La Rioja o Extremadura. La tendencia fue a cierta convergencia en la inversión por estudiante.

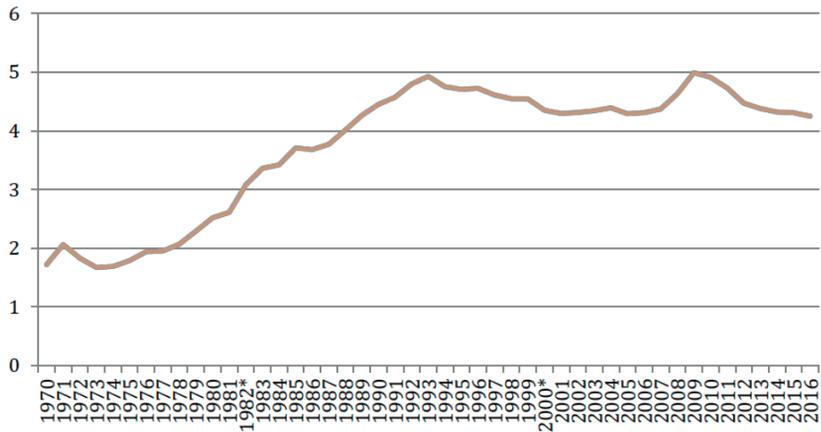


Gráfico 6. Porcentaje de inversión pública sobre el PIB.

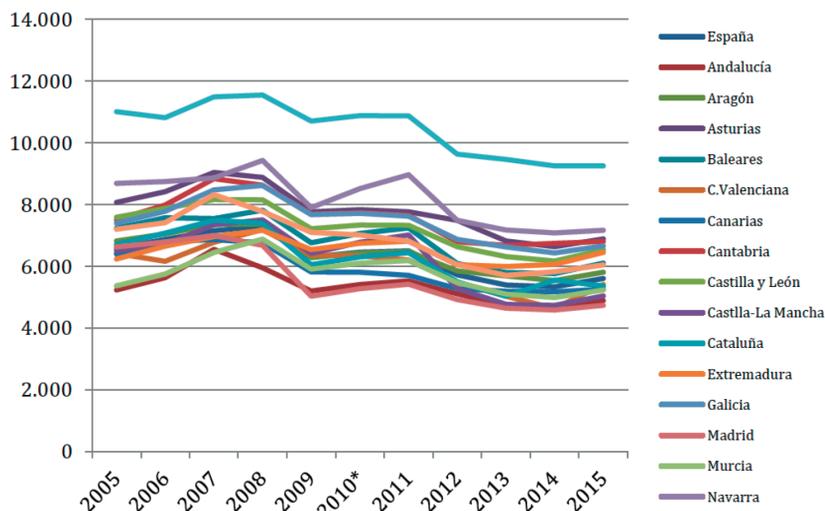
En síntesis, concluye Martínez García<sup>28</sup>, el impacto tan grande de la crisis sobre la economía española, el empeoramiento de las condiciones de vida de las familias, los recortes en la inversión pública en educación y el aumento de las tasas universitarias no han supuesto el impacto que se esperaba sobre el sistema educativo<sup>29</sup>. El nivel de competencias de los jóvenes no ha empeorado, e incluso el de los niños, ya totalmente escolarizados bajo la crisis, ha mejorado. El fracaso escolar ha disminuido, las tasas netas de escolarización han mejorado en todos los niveles y la desigualdad de oportunidades se mantiene constante en el acceso a universidad y disminuye ante el fracaso escolar<sup>30</sup> administrativo.

Para entender estos resultados contrarios a las expectativas que expresaron muchos agentes sociales y expertos, señala Martínez Gar-

<sup>28</sup> MARTÍNEZ GARCÍA, *op. cit.*, p. 33.

<sup>29</sup> Sin embargo, sabemos que el abandono en la universidad, las ratios elevadas, el incremento de la jornada docente han tenido una importante repercusión en la práctica educativa.

<sup>30</sup> Aunque habría que matizar lo que ocurre en la FPB de acuerdo con los datos de 2016, disponible en MARTÍNEZ GARCÍA, *op. cit.*



Fuentes: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, indicador (varios años, Ministerio de Educación) e IPC (INE). (\*) 2010 no está disponible, estimado en promedio con años adyacentes. Elaborado por José Saturnino Martínez García.

Gráfico 7. Inversión por estudiante no universitarios en euros constantes de 2018.

cía<sup>31</sup>, necesitamos comprender que, por un lado, las competencias no varían porque son un indicador de efectos primarios, es decir, no tanto de lo que se hace en la escuela, sino de lo que se hace en la familia. El empeoramiento económico de la vida de las familias no ha llevado a que disminuya su nivel cultural, que desde hace al menos medio siglo sabemos que es una de las características observables que mejor predicen el logro educativo<sup>32</sup>. Además, el otro efecto importante que explica la desigualdad

<sup>31</sup> MARTÍNEZ GARCÍA, *op. cit.*, p. 34.

<sup>32</sup> Los trabajos de BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus; BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1966). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor; BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, y, de un modo más amplio, en BOURDIEU, P. (dir.) (1999). *La miseria del mundo*. Madrid:

de oportunidades educativas, la aversión al descenso de posición social, posiblemente tampoco haya variado en intensidad durante la crisis.

Por otro lado, la crisis en España ha llevado a niveles de paro muy altos, con tasas de paro juvenil por encima del cincuenta por ciento en varios periodos. Esto afecta claramente a los efectos secundarios, es decir, los costes y beneficios asociados a la decisión de estudiar, «abaratando» estudiar.

¿Esto quiere decir que los recortes no importan? No, pero el efecto del paro es tan intenso que sobrepasa el efecto negativo de los recortes. En primer lugar, hay que destacar la inversión por estudiante desde la que partíamos al comienzo de la crisis, en un nivel muy alto para lo que ha sido la evolución de nuestro sistema educativo, y, además, en el periodo de aumento de la inversión no hubo mejoras sustanciales en los indicadores educativos, posiblemente una señal de que el dinero no se estaba asignando de la forma más adecuada. Dicho de otra forma, «si cuando aumentó el presupuesto no hubo grandes mejoras, cuando se recortó, no hubo grandes empeoramientos, desde el punto de vista de los indicadores analizados»<sup>33</sup>.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que los efectos de los recortes se pueden mostrar tanto en el largo plazo como en el periodo de recuperación. Todavía no hemos visto el ciclo educativo completo de todas las personas escolarizadas en un sistema educativo empobrecido. Además, a medida que la situación económica mejore, los recortes se pueden notar de dos formas. Por una parte, un sistema educativo más masificado que antes de la crisis, que ya mostró que no es capaz de atraer a los estudiantes cuando las oportunidades laborales para el trabajo no cualificado son buenas. De momento, la salida de la crisis está llegando en mucha menor medida a los trabajadores no cualificados<sup>34</sup>, pero esto podría cambiar. Y, por otra parte, a medida que se recupere el empleo cualificado, con mejoras salariales, el empleo de profesor puede pasar a ser menos atractivo, especialmente en unas condiciones más difíciles,

---

Akal, son un buen ejemplo ya clásico de los análisis vinculados a la cultura, la enseñanza y la reproducción social. También conviene recordar a BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1994). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.

<sup>33</sup> MARTÍNEZ GARCÍA, *op. cit.*, p. 34.

<sup>34</sup> MARTÍNEZ GARCÍA, JOSÉ SATURNINO (2015). «Educación, mercado de trabajo, juventud y ciclo económico», *Panorama Social*, 22, pp. 93-110.

como el aumento de las ratios. Esto no afectará por igual a todas las especialidades del currículum, pues no todas tienen las mismas posibilidades en el mercado de trabajo. Las áreas de humanidades tienen más dificultades para encontrar empleo, y las de ciencias, menos.

De ahí la necesidad de reivindicar otra política educativa que atienda a las necesidades estructurales planteadas para un mayor ajuste del sistema educativo a las exigencias de la educación actual<sup>35</sup>.

### III. EL CURRÍCULUM ES UN CONTENEDOR NO NEUTRO DE LOS CONTENIDOS EN TIEMPOS INCIERTOS. EL PROBLEMA DE LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM

Ciertamente vivimos una situación dramática. Y es esta situación la que nos debe hacer pensar que aquella «normalidad» que dejamos atrás no tendría que ser la normalidad que deseamos, sino que la reflexión y los nuevos análisis nos tendrían que hacer pensar que eso que estamos

---

<sup>35</sup> En este sentido hay algunas iniciativas de colectivos que vienen trabajando en la elaboración de propuestas por una nueva política educativa. Por ejemplo, el Foro de Sevilla ha venido formulando algunas propuestas en esta dirección. Los textos pueden consultarse en <https://porotrapoliticaeducativa.org>, disponible el 10 de julio de 2020. El primer texto del colectivo se recogió en Foro de Sevilla (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa*. Madrid: Morata. En el mes de octubre de 2012, una serie de personas profesionalmente relacionadas con la educación, reconociéndose como miembros del Foro de Sevilla, se reunieron en la Universidad Pablo Olavide de esta ciudad, convocados por la profesora Carmen Rodríguez Martínez, de la Universidad de Málaga, y por José Gimeno Sacristán, de la Universidad de Valencia, con el propósito de llegar a un acuerdo en el diagnóstico y formas de abordar los problemas que presenta nuestra realidad educativa. Consideraron que debían realizar algún tipo de pronunciamiento sobre el sistema educativo, sometido, de nuevo, a otra agitación política, social y pedagógica, provocada por la publicación del proyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), presentado por el Gobierno del Partido Popular. En este sentido es interesante consultar la obra de RIZVI, F. y LINGARD, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata, en el que se exploran las claves que están sirviendo para dirigir los cambios de las actuales políticas y reformas educativas.

llamando las «nuevas normalidades» pueda ser también de otra manera. Cómo podemos mejorar la comprensión de nuestra vida cotidiana y de lo que esta pasando en nuestras escuelas<sup>36</sup>.

A mí me parece –ciertamente no solo a mí– que la escuela necesita un cambio profundo, radical, en la raíz. Y esta situación terrible, nos tiene que ayudar a pensar-nos, y a pensar de qué modo las escuelas tendrían que ayudarnos a entendernos en el mundo y hacerlo un poco mejor.

De entre las posibles temáticas que se podrían abordar voy a sugerir algunas cuestiones sobre el currículum escolar. La revisión de la cultura que se imparte en los establecimientos escolares es un reto que debemos emprender con urgencia, hemos de atender más al aprendizaje de esa cultura renovada, restando peso a las evaluaciones de todo tipo como recurso de mejora de la calidad de la enseñanza. Creo que es necesaria una revisión a fondo de la estructura y el contenido del currículum escolar<sup>37</sup>. La educación no mejorará si no cambian buena parte de los contenidos que se proporcionan en las aulas. Los contenidos que comúnmente pueden adquirirse en las instituciones educativas son elegidos o lo han sido alguna vez por alguien; se supone que representan el conocimiento o saber que más valoramos de todo el que potencialmente está disponible<sup>38</sup>. El análisis de su vigencia debería ser una preocupación de las políticas educativas

---

<sup>36</sup> Estos temas están recogidos en un interesante debate organizado por la Sección de Educación del Ateneo de Madrid, en el Ciclo Conversaciones con el ánimo de enriquecer el análisis, la reflexión y el debate que las comunidades educativas abordan en este tiempo de pandemia. Está alojado en <https://www.ateneodemadrid.com>, y disponible el 24 de junio de 2020 en <https://www.youtube.com/watch?v=z3cdnJBeF3U>.

<sup>37</sup> Esta cuestión ha sido abordada en un texto coordinado por GIMENO SACRISTÁN, José (2015). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata. En este trabajo colectivo, se parte de la idea de que los contenidos son una referencia ineludible para discutir sobre cualquier problema o tema referido a la educación, para saber la calidad que se logra según la experiencia real del alumnado con los contenidos, el por qué se desmotivan e, incluso, por qué fracasan. Antes lo había abordado en GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata. Concretamente en el capítulo IV se pregunta si la cultura para los sujetos o los sujetos para la cultura y añade el mapa cambiante de los contenidos de la escolaridad.

<sup>38</sup> GIMENO SACRISTÁN, José, *La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parece, no lo son*, en GIMENO SACRISTÁN (coord.) (2015), *op. cit.*, p. 18.

y del sistema de formación del profesorado, para discernir qué validez tienen para nuestro alumnado en una sociedad que denominamos de la información y que tan fluida<sup>39</sup> y volátil se nos presenta.

Con la intención de ver si es posible dotarnos de algún tipo de conocimiento que nos ayude a entender de una manera un poco más psicosocial, más feminista, más creativa, más democrática, las cosas que pasan en la humanidad. Y el modo en que las herramientas que nos ayudan a comprender la humanidad, esas mismas que tendrían que estar presentes en la escuela, nos permitan hacer una lectura más compleja de lo que ocurre en el mundo.

Voy a referirme a tres cuestiones, de entre otras muchas posibles, relacionadas con la selección de los contenidos del currículum.

---

<sup>39</sup> ZYGMUNT BAUMAN (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós, reflexiona sobre la difícil situación de los jóvenes en la actualidad, y también sobre el papel de la educación y de los educadores en un mundo que, desde hace tiempo, ya no cuenta con las certezas que confortaban a nuestros predecesores. Escribe Bauman: «Citando de nuevo a Ericksen: 'En lugar de reordenar el conocimiento en estanterías pulcras, la sociedad de la información ofrece cascadas de signos descontextualizados que están conectados los unos con los otros de un modo más o menos azaroso'. Dicho de otra manera: cuando una cantidad cada vez más grande de información se distribuye a una velocidad cada vez más alta, la creación de secuencias narrativas, ordenadas, y progresivas, se hace paulatinamente más dificultosa. La fragmentación amenaza con devenir hegemónica. Y esto tiene consecuencias en el modo en el que nos relacionamos con el conocimiento, con el trabajo y con el estilo de vida en un sentido amplio» (p. 45). En una entrevista concedida a *La Vanguardia* diría: «¿Qué significa ser flexible? Significa que no estés comprometido con nada para siempre, sino listo para cambiar la sintonía, la mente, en cualquier momento en el que sea requerido. Esto crea una situación líquida. Como un líquido en un vaso, en el que el más ligero empujón cambia la forma del agua. Y esto está por todas partes». Por supuesto, señalaba, esa situación de perpetua inestabilidad tiene efectos sobre la identidad. «Hace no mucho el precariado era la condición de vagabundos, *homeless*, mendigos. Ahora marca la naturaleza de la vida de gente que hace 50 años estaba bien instalada. Gente de clase media. Menos el 1% que está arriba del todo, nadie puede sentirse hoy seguro. Todos pueden perder los logros conseguidos durante su vida sin previo aviso». Ver BAUMAN, Z. (2020). «Modernidad líquida», disponible en <https://www.lavanguardia.com/cultura/20170109/413213624617/modernidad-liquida-zygmunt-bauman.html>.

#### A. ¿POR QUÉ NO SE CUESTIONAN LOS CONTENIDOS?

Es necesario discutir el currículum. Es curioso porque, a día de hoy, sorprende que, en nuestro país, en estos últimos años, los intentos de las diferentes fuerzas políticas y sociales por alcanzar alguna forma de consenso sobre la escuela y las comunidades educativas, y también en las declaraciones y documentos que se hicieron públicos, no fuera un problema relevante el debate sobre lo que se enseña en las escuelas y cómo se enseña en las escuelas. Es como si el currículum dependiera exclusivamente del saber experto de los «expertos disciplinares» y, por tanto, no forma parte del debate político sobre la escuela y la mejora de la escuela.

Sin embargo, todos deberíamos saber ya que el currículum no es un problema técnico ni depende, exclusivamente, de la voluntad seleccionadora de los intereses y de los saberes seleccionadores de los expertos disciplinares. Que el currículum reproduce una determinada manera de entender el mundo, la sociedad, la cultura, las relaciones, los saberes, las identidades... y, por tanto, esa selección cultural que se hace para la escuela construye una idea de saber, de ciencia, de sociedad, de identidad... y en ese proceso niega otras. Si el currículum es, como señalan diversas investigaciones, eurocéntrico, patriarcal, consumista, evidentemente está negando otras realidades, otras culturas, otras experiencias y otros saberes, que no están integrados dentro de ese mundo eurocéntrico, patriarcal y consumista.

Si eso es así, por qué no poner en discusión las formas de selección de la cultura en el currículum. ¿Qué se selecciona como cultura?, ¿qué es lo que se considera hoy «saber socialmente relevante»<sup>40</sup>?, ¿pone en relación ese saber, que se considera socialmente relevante, los saberes como experiencia, como, por ejemplo, la pobreza, las clases sociales, el género, las discriminaciones étnicas, raciales...? Esta es una cuestión importante, qué es lo que entendemos por currículum y qué entendemos por selección cultural para el currículum. Y cómo discutimos esto, y quién lo discute.

---

<sup>40</sup> Acerca de la relevancia del saber puede consultarse la obra de PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata. También en TORRES, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata; DE SOUSA SANTOS, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.

¿Seguimos haciendo depender lo que se enseñan en las escuelas de la voluntad de los expertos disciplinares?, o, si esto es realmente un problema político, ¿empezamos a entender que la estructura de discusión de lo que se enseña en las escuelas tendría que tener una estructura política, un reconocimiento de lo público, y, por tanto, desplazar de lo técnico hacia lo político el debate de lo que se enseña en las escuelas?

Hemos de subrayar que, si el currículum es un dispositivo que cierra el bucle entre saberes, identidades y poderes, esto tendría que ser discutido desde la comprensión crítica de esas relaciones entre saberes, identidades y poderes. Dejo aquí planteada la cuestión de la necesidad de discutir el currículum. Alguien tendrá que tomar la decisión de abrir un debate político sobre lo que se está enseñando en las escuelas y cómo se está enseñando. Y hago extensiva esta cuestión también a las universidades.

#### B. LA NECESIDAD DE ENCONTRAR NUEVAS FUENTES DE SABER DISTINTAS Y COMPLEMENTARIAS A LAS DISCIPLINAS

Vamos a discutir la estructura de las disciplinas y sobre el contenido del currículum. ¿Es la estructura de las disciplinas la única forma de entender la selección y organización de la cultura en las escuelas?, ¿es la estructura de las disciplinas y el libro de texto, como dispositivo que presenta esa selección cultural, la única manera de entender el currículum?, ¿no hay otras modalidades, otros formatos más integradores, más multidisciplinares, más dialógicos<sup>41</sup>, más globalizadores, para poder desarrollar las propuestas curriculares?

El debate sobre la estructura de las disciplinas es un debate que se inicia en los años setenta del siglo pasado y no está del todo resuelto, pero tampoco está abierto a la discusión. Especialmente en las universidades. ¿Esa manera hegemónica de presentarse el currículum es la única posible?

---

<sup>41</sup> Precisamente en LLEDÓ, Emilio (2011). *El origen del diálogo y la ética. Una introducción al pensamiento de Platón y Aristóteles*. Madrid: Gredos, encontramos una excelente reflexión sobre el sentido originario del diálogo como una forma de aproximación a aquellos problemas que afectan a la existencia humana personal y a la vida colectiva.

Edgar Morin<sup>42</sup> decía que nos hacemos en experiencias dialógicas, buscando el diálogo entre saberes, que nos ayuden a entendernos en el mundo y a entender las complejidades con las que vivimos en el mundo. Sin embargo, la estructura con la que intentamos enseñar a nuestros estudiantes, futuros maestros y maestras en las escuelas, tiene que ver mucho más con la obsesión disciplinar que con una forma de integrar, de poner en relación los saberes, poner a dialogar saberes, y desde ahí, desarrollar esquemas que nos ayuden a entender la complejidad con la que vivimos en el mundo y con la que nos formamos en el mundo.

Sabemos que hay otras posibilidades alternativas. Maestros y maestras, profesoras y profesores, de una forma pseudoclandestina, ya están ensayando otras formas de construir esquemas multidisciplinares, están trabajando por proyectos, con unas enormes dificultades, cuando se encuentran con que el único artefacto hegemónico para organizar y colonizar la vida del aula<sup>43</sup> es el libro de texto. El libro de texto como dispositivo que coloniza las relaciones en vida del aula<sup>44</sup>. ¡Y que los discurs-

---

<sup>42</sup> El tema de la complejidad aparece en obras como *Introducción al pensamiento complejo*, 2009, Barcelona: Gedisa; *El Método, tomos I a VI*, 2006, Madrid: Cátedra; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 2011, Barcelona: Paidós Ibérica; *¿Hacia dónde va el mundo?*, 2011, Barcelona: Paidós Ibérica; *La mente bien ordenada*, 2000, Barcelona: Seix Barral. Sociólogo de la contemporaneidad, creador del pensamiento complejo, ha trabajado diversos temas y ha asesorado políticas y procesos de formación del profesorado en todo el mundo. También se puede seguir su trayectoria en su web <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/>.

<sup>43</sup> Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ tiene un interesante trabajo sobre el papel de los libros de texto en *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid: Morata, 2002. También Michael APPLE, en *Maestros y Textos*, Barcelona: Paidós, 1997, aborda esta cuestión. Apple examina críticamente las tendencias empresariales y conservadoras en política y práctica educacional, tanto en su impacto histórico como en el inmediato. Estas tendencias tienen profundas consecuencias en la modalidad del trabajo del maestro, en la clase de conocimiento que se considera más importante que los estudiantes aprendan y en quién toma las decisiones relativas a estas cuestiones. Apple examina estos cambios de contenido y control en el marco de la estructura de las relaciones sociales de clase y de sexo. Rastrea cómo la enseñanza llegó a ser y muestra la relación que con esa larga historia tienen los continuados intentos actuales por obtener el control de la enseñanza.

<sup>44</sup> El término fue acuñado por Philips W. JACKSON en *La vida en las aulas*, Madrid: Morata, 2009. Su preocupación fundamental radica en comprender

Los institucionales refuerzan precisamente esto! Una de las migraciones necesarias del modelo de escuela vigente es el cambio del libro de texto por una ampliación de los recursos para aprender en el aula<sup>45</sup>.

Esto plantea el problema de la extensión del currículum. Ese «tener que acabar el programa». Si tuviéramos capacidad para identificar los conceptos que estructuran una disciplina, nos liberaríamos de un montón de contenidos en el desarrollo de las materias<sup>46</sup>. Si fuéramos capaces de entender las significatividades, qué es lo que es realmente significativo, si fuéramos capaces de poner en relación esas estructuras conceptuales con las experiencias cotidianas. ¿Por qué despreciamos la experiencia<sup>47</sup>, por qué les decimos a nuestros estudiantes que dejen en la puerta de la escuela su biología, su historia, su lengua, su saber, su conocimiento, su

---

y describir los procesos mentales y las concepciones implícitas que poseen los docentes acerca de qué es la enseñanza. El autor, en esta obra ciertamente innovadora y de gran vigencia, refleja lo que día a día acontece en el interior de los centros escolares. Para ello, realiza investigaciones de tipo etnográfico en las que abundan las observaciones intensivas de las actividades e interacciones de alumnado y profesorado y la realización de numerosas entrevistas y discusiones con los participantes. Este trabajo supone uno de los hitos que marcan el inicio de las investigaciones etnográficas o cualitativas en el ámbito educativo.

<sup>45</sup> El grupo EDULLAB, coordinado por Manuel Area, ha venido realizando diversas investigaciones relacionadas con las TIC en educación que más adelante reseñamos.

<sup>46</sup> Una recopilación de trabajos de Michael YOUNG y Johan MULLER (2016). *Curriculum and the specialization of knowledge. Studies in the sociology of education*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, presenta nuevas maneras de pensar acerca de las prioridades del currículum, definiéndolo como una forma de conocimiento especializado, diseñado, en el mejor de los casos, para ayudar a los estudiantes a tener acceso al mejor conocimiento disponible en un campo. El debate en torno a los contenidos ha sido uno de los más agitados en el mundo anglosajón. Desde los trabajos de Basil Bernstein, Sokal, Cassirer..., se han centrado en la naturaleza y el papel del conocimiento en los procesos educativos. Un debate que, sin duda, hoy continúa.

<sup>47</sup> CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, explora la educación como experiencia personal, subjetiva, desestabilizante, que depende siempre del encuentro real de las personas. Se analizan las relaciones entre saber y experiencia, recuperando la noción de saber de la experiencia.

experiencia, el modo en que interpretan las cosas que les pasan en la vida cotidiana?, ¿por qué lo importante está ahora en el libro de texto –en la página 17– y no en la historia con la que el niño o la niña llega a la escuela por la mañana y que intenta contársela al vecino del pupitre mientras la maestra le dice que por favor atienda y que siga leyendo lo que pone en el libro de texto? ¿Qué es lo que está pasando para que no nos demos cuenta de que el desprecio de la experiencia está absolutamente en contradicción con cualquier formato de desarrollo curricular mínimamente educativo, dicho esto en su sentido más profundo y radical? Para eso ha de servir el currículum, para ayudarnos a crecer en educación, para tener una comprensión más compleja del mundo. Ese es el mandato constitucional, la educación. Y la instrucción nos tendría que servir para crecer en ese proceso educativo.

Otra cuestión importante es cuáles son hoy las urgencias. Es decir, las contradicciones que definen nuestro espacio social e individual y que vienen dadas, que determinan en unos casos y condicionan en otros, que ni son las mismas para todos, ni tienen el mismo peso. La clase social, el sexo, el género, la identidad, el territorio, la edad, la familia, el modo de producción y reproducción de la vida, la riqueza disponible o su ausencia son, entre otros, sus elementos determinantes. Las urgencias son básicamente ecológico-ambientales, qué le está pasando a la Tierra<sup>48</sup>,

---

<sup>48</sup> Es muy interesante consultar el trabajo de Bruno LATOUR *¿Dónde aterrizar?*, Madrid: Taurus, 2019, porque traza un plan de supervivencia con un nuevo actor: la propia Tierra. El panorama político de los últimos cincuenta años se caracteriza por un peligroso cóctel compuesto de tres ingredientes: la explosión vertiginosa de las desigualdades, la masiva desregulación y la sistemática maniobra de negación del cambio climático. *¿Dónde aterrizar?* relaciona estos tres fenómenos de sobra conocidos pero cuyos puntos en común han pasado en gran medida desapercibidos. Lo que subyace a estas tendencias es la convicción, compartida por los poderosos, de que la amenaza ecológica es real y que la única forma de sobrevivir es abandonar la idea de un futuro común. De ahí su potente inversión en la negación del cambio climático. La tesis de Latour es que no se puede entender ese panorama político si no otorgamos un papel central a la mutación ecológica. Las clases dirigentes han llegado a la conclusión de que no queda espacio en la Tierra para ellas ni para el resto de la gente. En un momento en el que aumenta la insatisfacción con el ideal de la modernidad, se refuerzan las fronteras nacionales o incluso étnicas y el sueño de la globalización se ha convertido en una pesadilla para la mayoría

qué estamos haciendo con la Tierra, qué hacemos en el territorio, qué le está pasando al planeta, y cómo nos podemos comportar de otra manera en el planeta. Y cuál es la relación entre lo que le está pasando y lo que nos está pasando a nosotros. Y cómo no nos damos cuenta de lo que ya en el año 1973 publica el Club de Roma en el sentido de que esto no es sostenible de la manera en que lo estamos viviendo en estos momentos. Si somos conscientes de esto, fuera de la escuela, por qué la escuela no toma el problema de la sostenibilidad, lo ecosocial, como un elemento fundamental de estructura y realización del currículum.

¿Por qué la escuela no es también algo más feminista<sup>49</sup>? ¿Por qué no toma el feminismo como una manera de hacer lectura del mundo? Y, desde esa lectura del mundo, entender otra manera de relación con los saberes, con los poderes, con las identidades, con las historias que nos pasan cada día. ¿Por qué el feminismo no forma parte de las urgencias curriculares?, ¿por qué un ecologismo social y el feminismo no son elementos que nuclea, organizan y estructuran el currículum?

Otra idea que deberíamos considerar es por qué no entender la escuela –o la universidad– como un laboratorio para radicalizar, para profundizar y para entender de otra manera la democracia<sup>50</sup>. Seguimos pervirtiendo la democracia. Por qué no enseñar y aprender el sentido más profundo y radical de la democracia. La escuela podría ser ese lugar para experimentar la democracia, vivir la democracia.

---

de las personas, es urgente que aterricemos. Latour traza un mapa de los puntos de vista impuestos por este nuevo panorama y redefine lo que realmente está en juego, mucho más allá de la discusión sobre la izquierda y la derecha o lo global y lo nacional: cómo habitar la Tierra es nuestro mayor desafío.

<sup>49</sup> La escuela tiene que ser feminista multicultural, ecológica, respetuosa con las minorías, pero también buscar y comprometerse con la verdad disponible, la de la ciencia, pero también las artes, el conocimiento del propio cuerpo, su cuidado, el de cada uno de nosotros mismos. Y el de los otros.

<sup>50</sup> Al respecto debo citar aquí MARRERO ACOSTA, J. (1995). «La democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 234, 74-79, en el que reivindicamos la necesidad de la construcción de la democracia en la escuela como tarea colegiada e irrenunciable.

El conocimiento de lo social: feminismo<sup>51</sup>, ecologismo, democracia<sup>52</sup> (¿cómo generar democracia en las escuelas?, discutir, escuchar al otro, llegar a puntos comunes, necesitamos una cultura de paz) son, desde mi punto de vista –y no solo–, urgencias que tendrían que tener su trasposición<sup>53</sup> curricular. Junto a otras como la multiculturalidad y las identidades<sup>54</sup>; la relevancia cultural de los contenidos del currículum<sup>55</sup>;

---

<sup>51</sup> En este tema es imprescindible consultar los trabajos de GARCÉS, M. (2017). *Nueva Ilustración Radical*. Barcelona: Anagrama; o bien GARCÉS, M. (2016). *Fuera de clase*. Barcelona: Galaxia Gutenberg; y GARCÉS, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Editorial Bellaterra; también nosotros hemos venido trabajando en esta línea: MARRERO ACOSTA, J. (2007). «Subjetividad y feminismo en educación», en ANA VEGA NAVARRO (coord.), *Mujer y Educación. Una perspectiva de género* (pp. 61-78), Málaga: Ediciones Aljibe.

<sup>52</sup> Amador GUARRO PALLÁS (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*, Barcelona: Octaedro; también aborda este tema en GUARRO PALLAS, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide. También tiene interés la obra de PARASKEVA, J. M. y TORRES SANTOMÉ, J. (2012). *Globalism and Power*. New York: Peter Lang. Y la obra de TORRES SANTOMÉ, J. (2012). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata. De interés sobre este mismo autor es el blog en <https://jurjotorres.com/>.

<sup>53</sup> Ives Chevallard emplea este término para referirse a la trasposición del conocimiento científico en contenido para ser enseñando y aprendido. Se puede leer en CHEVALLARD, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: AIQUE.

<sup>54</sup> PÉREZ TAPIAS, J. A. (2010). «Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas», en José GIMENO SACRISTÁN (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 149-161). Madrid: Morata; y relacionado con los temas d identidad y cultura es relevante señalar aquí, por cuanto supone una reflexión antropológica de los cambios analíticos, en las formas y contenidos, de lo que extensamente es la cultura canaria, el texto de HENRÍQUEZ, M. y DE SANTA ANA, M. (2019). *Canarios en la jaula identitaria. Selección de textos de Fernando Estévez González*. Madrid: Mercurio Editorial.

<sup>55</sup> TORRES SANTOMÉ, J. (2015). «Organización de los contenidos y relevancia cultural», en José GIMENO SACRISTÁN (comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria*, (pp. 91-102). Madrid: Morata.

las artes o la utilidad de lo inútil<sup>56</sup>; las redes sociales. Como afirman Castañeda, Salinas y Adell<sup>57</sup>,

el papel político que ejercen las tecnologías también en educación, la forma en que condicionan nuevas y complejas formas de alfabetización de las personas y configuran modelos culturales y de pensamiento, el impacto de las tecnologías digitales en la atención de niños y jóvenes<sup>58</sup>, los modelos de interacción entre tecnología y sociedad y entre ciencia, tecnología y sociedad o los múltiples factores relacionados con la agencia de personas y artefactos nos exigen una mirada mucho más profunda y comprometida sobre la relación entre educación y tecnología.

No estamos defendiendo «las educaciones para...», sino el estudio de fenómenos, casos, situaciones, problemas de la vida vivida, desde las aportaciones multidisciplinarias o interdisciplinarias cuando existe ese conocimiento. La revisión del contrato social, los movimientos sociales, las tecnologías y la participación social, lo local y lo global.

### C. LA POSIBILIDAD DE OTROS ÁMBITOS DE SABER Y APRENDER

¿Hay currículum solo en la escuela? La ciudad, la experiencia en las calles y plazas de la ciudad, un paseo –un viernes por la tarde– en un centro comercial ¿no recoge más teorías sobre el cuerpo, sobre la alimentación,

---

<sup>56</sup> Un interesante manifiesto de Nuccio ORDINE, *La utilidad de lo inútil*, Barcelona, Acontilado, 2013, que repasa las opiniones de filósofos y escritores sobre la importancia de seguir tutelando en escuelas y universidades ese afán de saber y de indagar sin objeto inmediato práctico en el que tradicionalmente se ha basado la *dignitas hominis*. Acerca del papel del arte en el currículum hemos de recordar los trabajos de EISNER, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona, y MARTÍNEZ ROCA y EISNER, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

<sup>57</sup> CASTAÑEDA, L., SALINAS, J. y ADELL, J. (2020). «Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa». *Digital Education Review*, 37, june 2020, 240-268.

<sup>58</sup> HAYLES, N. K. (2007). «Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes». *Profession*, 2007(1), 187-199. <https://doi.org/10.1632/prof.2007.2007.1.187>; o bien HAYLES, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. The University of Chicago Press.

sobre los viajes, sobre los vestidos, sobre múltiples aspectos de la vida cotidiana, con más significatividad –escrito ciertamente con la caligrafía del capitalismo de consumo–, más teoría, más conocimiento, más aspectos –y más integradores– que la fragmentación que se va a encontrar en el instituto o en la escuela? ¿Por qué no discutimos lo que ocurre en las calles y en las plazas de la ciudad, en la televisión, en las redes sociales, como elementos estructuradores del currículum? Si confieren identidad y significación, y por extensión relevancia individual, en unos casos, y, en otros, social; si estructuran comprensiones del mundo, por qué no entenderlos como currículum y, por tanto, discutirlos también como currículum. Esta es la cuestión, tomar la ciudad, por ejemplo, como un elemento que organiza currículum, como una fuente para una Paideia<sup>59</sup> del siglo XXI, multicultural, inclusiva e integradora que organiza saberes, que pone en relación saberes con poderes y con formas de construir y de conferir identidad<sup>60</sup>.

Como afirma Jaume Martínez Bonafé<sup>61</sup>,

no podemos pensar la ciudad sin pensar en el sujeto que la habita, el sujeto que la interpreta, que la vive o malvive. La ciudad es una forma material de la cultura. Un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significados, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías...

---

<sup>59</sup> No podemos olvidar a JAEGER, W. (1957/1933). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica, en donde afirma que «la educación es una función tan natural y universal de la comunidad humana, que por su misma evidencia tarda mucho tiempo en llegar a la plena conciencia de aquellos que la reciben y la practican... La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser...» (p. 19).

<sup>60</sup> Es necesario citar aquí la trilogía de Richard SENNETT: *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2009; *Juntos*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2012; y *Construir y habitar*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2019; en ellas reflexiona sobre el papel de la vida en las ciudades; y los trabajos con Saskia Sassen, se puede ver una entrevista interesante en la que dan su visión de la situación que estamos viviendo y cómo se está perfilando el mundo en la era poscovid-19, SASSEN, S. y SENNETT, R. (2020). «Repensando el mañana», recuperable en <http://www.observatorioamba.org/noticias-y-agenda/noticia/entrevista-a-saskia-sassen-richard-sennett-repensandoelmanana>.

<sup>61</sup> MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2010). «La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad», en José GIMENO SACRISTÁN (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (p. 527), Madrid: Morata.

El currículum habita en el sujeto y es habitado por él. Con ello queremos subrayar el carácter dinámico de toda producción cultural, de todo aquello que el ser humano genera y significa en sus prácticas individuales, sociales, e institucionales. También su carácter dialógico: la ciudad es lenguaje produciendo significaciones complementarias y antagónicas a la vez, alimentado así la libertad y la sujeción del sujeto. Carne y piedra en mutua constitución<sup>62</sup>.

Y con la ciudad, sus centros comerciales, sus museos, auditorios, plazas..., lugares en donde el espacio y el tiempo adquieren sentidos y significados experienciales esenciales para comprender y comprender-nos.

Lo que nos ha ocurrido ahora en la pandemia ¿nos enseña que lo que aprendemos en la escuela nos ha dado herramientas para entender cómo nos tenemos que comportar en la calle, en las relaciones sociales?, ¿cómo la escuela contribuye a lo que Freire llamaba la alfabetización crítica, a una lectura crítica de la realidad?<sup>63</sup>. ¿Por qué no discutimos como currículum, es decir, como «conferidor» de identidades y comprensiones, lo que nos pasa en las calles y plazas de las ciudades?

En definitiva, ¿de qué estamos hablando? De lo que hace la educación en una democracia de verdad. En su papel de formación de ciudadanos y ciudadanas, para su intervención reflexiva y críticamente en la vida pública. Qué herramientas, qué dispositivos, qué estrategias, qué saberes son los que nos permiten encontrarnos con personas que toman en sus manos el destino de sus vidas y que quieren construir un mundo más habitable, un poco más solidario, un poco más vivenciable, y para eso revisamos y repensamos el currículum<sup>64</sup>.

---

<sup>62</sup> SENNETT, R. (1997). *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial, describe una historia de la ciudad en la civilización occidental contada a través de la experiencia corporal de las personas, acerca de la cambiante relación del cuerpo humano con su entorno construido.

<sup>63</sup> Recordemos aquí las obras de Paulo Freire que siguen teniendo una importancia crucial para comprender la educación. Reseñamos: FREIRE, P. (1968). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI; FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI; FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI; FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI; DARDER, Antonia. *Freire y Educación*. Madrid: Morata; FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, entre otras.

<sup>64</sup> Podríamos seguir profundizando en otros aspectos igualmente relevantes que están íntimamente relacionados con los contenidos del currículum:

#### IV. AHORA MÁS QUE NUNCA NOS SENTIMOS CONCERNIDOS POR EL PAPEL Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. HACIA UNA FORMACIÓN MÁS JUSTA, EQUITATIVA E INCLUSIVA

Abordamos aquí otra de las cuestiones centrales, la segunda, de nuestra lección. Una preocupación que se centra en el papel mediador del profesorado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje<sup>65</sup>. Un elemento básico del triángulo didáctico que da sentido a la acción de la influencia en educación.

##### A. ¿CÓMO Y POR QUÉ HAN TARDADO TANTO TIEMPO LAS ESCUELAS PARA EL PROFESORADO?

Uno de los asuntos pendientes en estos tiempos inciertos es el de la formación del profesorado. Siempre controvertida y de necesaria actualidad, arrastra una larga historia de encuentros y desencuentros. Una controvertida lucha por su estatus y un ejemplo de la política de la desafección. Les propongo hacer un breve recorrido por la tortuosa

---

el problema de las competencias y de las metas para la enseñanza; los aspectos relacionados con el método y las estrategias de enseñanza; el papel de las actividades para el aprendizaje significativo; la atención a la diversidad cultural y de género; la cuestión de la evaluación –tanto de los aprendizajes como del programas y centros; la interculturalidad; el currículum no formal; los proyectos de centro; el análisis de la educación infantil, primaria, secundaria y postobligatoria, y de la formación profesional; la internacionalización del currículum; los nuevos espacios para aprender; las políticas educativas, etc.–. Todos ellos darían lugar a lecciones específicas por la importancia que han tenido y que tienen en el campo del currículum. Una síntesis de estas cuestiones aparece recogida en GIMENO SACRISTÁN, José (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

<sup>65</sup> Quisiera expresar mi más sincero reconocimiento a las maestras y maestros, profesoras y profesores que en este tiempo tan dramático están haciendo un esfuerzo sin precedentes por cuidar, atender, por acompañar del modo más imaginativo y afectuoso posible a niños y niñas, a adolescentes y jóvenes, para luchar contra la ignorancia y contribuir a la mejor educación posible en tiempos de pandemia y confinamiento.

historia de la formación inicial del profesorado en nuestro país. Desde la Hermandad de San Casiano y del Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras a las Facultades de Educación<sup>66</sup>.

¿Cómo y por qué se dilata tanto en el tiempo la constitución de escuelas para el profesorado? Es este un primer tópico al que he de buscar respuesta. Resulta cuando menos sorprendente comprobar la debilidad del sistema público de protección y el escaso interés del Estado por ser consecuente con sus declaraciones programáticas. El abismo existente entre los objetivos planteados en la esfera política y las prácticas de esos gobiernos a lo largo de un prolongado periodo que en nuestro país abarca todo el siglo XIX y el primer tercio del siglo XX. El carácter tortuoso de la política educativa, su desamparo, es quizá, como apuntamos en el primer apartado, el resultado de la inexistencia de una revolución burguesa en nuestro país. «En España, el paso del estado estamental a una sociedad de clases es un costosísimo parto que abarca todo el XIX y se logra por el pacto entre la burguesía liberal e incapaz de remover los fundamentos del *Ancien Régime* y la aristocracia, no a través de una verdadera revolución burguesa»<sup>67</sup>.

Desde nuestro punto de vista esta circunstancia histórica tiene efectos en todas las esferas de la vida nacional y son particularmente demoledores en el terreno cultural y educativo.

Las escuelas normales fueron, desde que aparecen como tales en 1839 –la primera de ellas, dirigida por Pablo Montesino, se crea en esa fecha en Madrid– hasta la Ley General de Educación, los centros específicos y exclusivos para la formación del profesorado masculino, principalmente de primaria. Hubo que esperar casi veinte años más para que apareciera la primera escuela normal para mujeres. Exactamente en el año 1858, se crea la Escuela Normal Central de Maestras. «Bueno será recordar la acendrada misoginia de la pedagogía española, cuando no la presencia de un burdo y arcaico patriarcalismo en consonancia

---

<sup>66</sup> Retomo aquí un texto de YANES GONZÁLEZ, Juan (2000). «La máquina de hacer maestros y maestras», disponible desde el 30 de septiembre en <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/09/la-maquina-de-hacer-maestros-y-maestras.html?view=magazine>.

<sup>67</sup> YANES GONZÁLEZ, J., *op. cit.*, en <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/09/la-maquina-de-hacer-maestros-y-maestras.html>.

con las posiciones antiliberales de la aristocracia y de gran parte de la burguesía novecentista y con el poder omnímodo de la Iglesia Católica y de su moral ultramontana»<sup>68</sup>. La enseñanza mixta, por solo poner un ejemplo, fue una realidad exclusiva del mundo rural, por las paupérrimas condiciones de ese tipo de escuelas. La escuela mixta existió y fue reivindicada dentro de la I.L.E. y durante la II República. La Ley de Enseñanza Primaria de la dictadura la prohíbe taxativamente. A partir de la LGE se generaliza la escuela mixta. Hoy forma parte de los derechos constitucionales, aunque estemos muy lejos de impartir una enseñanza no sexista y de promover una verdadera igualdad entre los sexos y una auténtica coeducación.

Precedentes de estas instituciones fueron las creadas por Felipe II en 1588, donde «exige que todos los maestros sean previamente examinados y titulados» (J. L. Castillejos Brull, 1983: 573). Así, al gremio de maestros de primeras letras les daba la titulación la Hermandad o Congregación de San Casiano, hasta el año 1780. A partir de ese año continúa desempeñando esa función el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras. Institución que es, a su vez, sustituida por la Academia de Primera Educación y, finalmente, por la Real Academia de Primera Educación. Pero la tutela que estas instituciones ejercieron sobre la práctica de la profesión no tiene nada que ver con el carácter universal y coactivo de las actuales normas jurídicas. La no aparición del Estado «educador», la escolaridad no obligatoria y la propia inexistencia de un sistema educativo obligatorio, gratuito y universal hacen que estemos moviéndonos en un contexto totalmente diferente al actual, y que podamos hacer fáciles paralelismos entre instituciones que difícilmente se pueden comparar. Por lo tanto, estas instituciones son un precedente muy *sui generis* de las Escuelas Normales o de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Téngase en cuenta, por ejemplo, que solo en 1890 todas las Escuelas Normales existentes pasan a depender del Estado.

La convulsa historia española del siglo XIX hace que aquel principio, propuesto ya por nuestros ilustrados y proclamado en la Constitución de 1812, sobre la escolarización universal y de la creación de escuelas en todos y cada uno de los pueblos del país, no fuera nunca una realidad,

---

<sup>68</sup> YANES GONZÁLEZ, *op. cit.*, en <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/09/la-maquina-de-hacer-maestros-y-maestras.html>.

sino una constante e incumplida aspiración. Se crean pues las Escuelas Normales o Seminarios de Maestros en la fecha que hemos mencionado, y en 1845 podemos comprobar que existen 42 provincias con escuelas. Pero su característica fundamental fue la inestabilidad. Por ejemplo, en lo que respecta al currículum de las Escuelas. «Los planes de estudio de estos centros de formación de maestros experimentan numerosos cambios, propios de los vaivenes políticos y afanes legislativos, siendo el más notable el de 1857 (Ley Moyano) con un carácter eminentemente cultural»<sup>69</sup>.

«La historia de las Escuelas de Magisterio en Canarias también es una dura lección sobre el desprecio del Estado y de las oligarquías que lo utilizan a su antojo como un instrumento de control y opresión, por la cultura y la educación de los más desfavorecidos»<sup>70</sup>. Hasta la reciente creación de los Centros Superiores de Educación de La Laguna y la del Centro Superior de Formación del Profesorado de Gran Canaria (Decreto 17/1995 de 10 de febrero, *BOC* de 24/3/95) había dos Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, una en Las Palmas de Gran Canaria y la otra en La Laguna. Pero el origen de ambas está en el movimiento normalista iniciado en nuestro país a mediados del siglo XIX, como acabamos de ver. Para González Pérez<sup>71</sup>, las dos Escuelas Normales de Maestros conocieron una precaria existencia, marcada por las dificultades presupuestarias, el abandono de la Administración local y la inestabilidad de la plantilla docente; un hecho que contribuye a explicar el grado de abandono –materializado en las elevadas tasas de analfabetismo– que sufrió la educación durante la pasada centuria. Esta situación fue especialmente grave en el caso de la enseñanza femenina.

Las escuelas de varones se crearon en La Laguna y en Las Palmas, en 1849 y 1853, pero para las de mujeres tendremos que esperar hasta 1902. Ese año se crea en La Laguna la Escuela Elemental de Maestras de Canarias. En Las Palmas se crea la Normal de Maestras en 1927. La creación de las Escuelas estuvo sujeta a numerosos vaivenes y contratiem-

---

<sup>69</sup> CASTILLEJOS BRULL, J. L. (1983). «Voz Escuela Normal». VV. AA. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana, vol. I, 573-574, p. 574.

<sup>70</sup> YANES GONZÁLEZ, J., *op. cit.*, en <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/09/la-maquina-de-hacer-maestros-y-maestras.html>.

<sup>71</sup> GONZÁLEZ PÉREZ, T. (1998). «[Voz] Escuelas de Magisterio», en VV. AA., *Gran Enciclopedia Canaria*, t. VI, 1419-1420.

pos. Por ejemplo, la de La Laguna se suprimió entre 1914 y 1927. Desde finales de los años cuarenta hasta 1988, en que se integra en la Escuela Universitaria de La Laguna, también funcionó en la isla de Tenerife una Escuela de Magisterio de la Iglesia.

A partir del año 1902 se establece un plan de estudios con dos titulaciones de maestro elemental y maestro superior, duplicidad que se termina con el plan de estudios de 1914. En el caso de las escuelas de maestras, desde la Ley Moyano (1957), la disociación entre legislación y prácticas sociales es una constante. Lo mismo ocurre con el sesgo sexista de los programas. Aunque estaban unificados de hecho, en el caso de las maestras se prescindía de las materias instrumentales y toda la enseñanza se centraba en el aprendizaje de labores, la religión y la economía doméstica.

Esta situación solo se supera con la llegada de la II República, incluso en la denominación, pues pasan a llamarse Escuelas de Magisterio Primario. La República eleva los requisitos de entrada en los estudios de magisterio y al ejercicio de la profesión mediante la realización de un examen-oposición; termina con la dualidad de centros para varones y mujeres.

El final trágico de la República supuso también la reorganización del magisterio tanto desde un punto de vista académico como de reorientación del currículum. A partir del Plan de 1950 se exige el bachillerato elemental para iniciar los estudios de magisterio, el cursar tres años y culminar los estudios con un examen de reválida. Tendremos que llegar al plan de estudios del año 1967 para ver cómo se eleva nuevamente el requisito de entrada al de bachillerato superior. Este plan tuvo la peculiaridad de instaurar un año entero de prácticas educativas en centros pilotos o anejas y reducir los estudios a dos años. A raíz de la Ley General de Educación se cambian nuevamente los planes de estudio de magisterio en el Plan de 1971 o Plan experimental, que tuvo, en consonancia con la LGE, que incluir los estudios de magisterio como estudios universitarios, dejando las Escuelas de Magisterio de llamarse Escuelas Normales para pasar a denominarse Escuelas Universitarias de Formación del profesorado de Educación General Básica. Supuso también el fin de la segregación de currícula entre escuelas masculinas y femeninas. Desde esas fechas, también se produce el *boom* de las escuelas de magisterio en todo el Estado como consecuencia de pasar los maestros a impartir ocho cursos de la educación básica y lógicamente al aumentar la demanda de maestros.

En el caso concreto de Las Palmas y La Laguna, se crearon, a partir de la Ley General de Educación, las especialidades de Ciencias, Filología y la de Ciencias Humanas. Posteriormente se introduce la de Preescolar. Y se integran en la universidad a raíz del Decreto 25/5/1972. La Escuela Universitaria de Las Palmas se desgaja de La laguna y se integra en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, a partir de la Ley de Reorganización Universitaria. Con la aprobación de la LOGSE, se crean nuevas especialidades en las escuelas de magisterio. Las mencionadas especialidades y las directrices para la elaboración de los correspondientes currícula aparecen en el Real Decreto 30/8/91. En Las Palmas se crean (Resolución que aparece en el *BOE* del 13/5/1993), Educación Infantil, Educación Especial, Educación Física y Educación Primaria. Estudios que se completaron con la Resolución aparecida en el *BOE* de 21/10/94, por la que se crean las especialidades del Título de Maestro de Lengua Extranjera y Educación Musical. En la Escuela de La Laguna se crean las especialidades del Título de Maestro de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Musical, Lengua Extranjera y Educación Física, aparecido en el *BOE* de 16/6/1993.

Recapitulemos de la mano de Jaume Carbonell<sup>72</sup>, autor que ha seguido a través de una dilatada experiencia temporal el discurrir de la profesión docente en nuestro país, la génesis histórica del profesorado marcando su origen espiritualista en la noción cristiana de padre y director espiritual otorgada al sacerdocio. Esta concepción no desaparecerá hasta las revoluciones burguesas y la creación de los sistemas educativos nacionales laicos y con la obligatoriedad de la enseñanza obligatoria. La

---

<sup>72</sup> CARBONELL SEBARROJA, J. (1987). «La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa». *Revista de Educación*, 284, pp. 39-52; CARBONELL SEBARROJA, J. (1989). «De Roses a Salou». *Perspectiva Escolar*, 138, 2-5; CARBONELL SEBARROJA, J. (1992). «De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza». *Revista de Educación*, número extraordinario: la ley General de Educación veinte años después, 237-255; CARBONELL SEBARROJA, J. (1995). «Escuela y entorno», en VV. AA., *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*, vol. I, Madrid: Morata/Paideia, 203-216; CARBONELL SEBARROJA, J. (1996). «El maestro y la maestra», en *La escuela entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Eumo/Octaedro, 189-219.

profesión solo había logrado un estatus con algún grado de autonomía en las universidades del Medioevo. «En el estado español el primer gremio de maestros se constituye a finales del siglo xvii, cuando se comienza a regular el examen, el título y las condiciones de enseñanza, si bien su rol continúa siendo muy difuso»<sup>73</sup>.

En nuestro país solo se dará un paso importante en la configuración social del profesorado a partir de su constitución como funcionario del Estado –lo que como veremos traerá un sinfín de complicaciones– en el año 1901, cuando se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En nuestro país, la creación de la red pública y la definición de la función social del profesorado culmina con la Ley General de Educación del año 1970 y de manera más reciente con el conjunto legislativo que emana del actual marco constitucional del Estado y de las autonomías.

En 1833, se crean las Escuelas Normales en todo el Estado, en cada una de las capitales de provincia. Pero esta medida no supone sacar a la profesión de maestro de su postración social, de su falta de reconocimiento y postergación. Las escuelas son controladas por los elementos más reaccionarios de la sociedad. Básicamente la Iglesia ejerce un férreo control ideológico y se considera la profesión como algo centrado en la formación de la personalidad, la vocación y no en la adquisición de competencias profesionales y de conocimientos.

La dictadura supuso un retroceso absoluto de la profesión. El estudio de las condiciones y la evolución del profesorado bajo la dictadura es importante por el lastre que supone para el presente, las rutinas y los tics. La imagen decimonónica del profesorado de primeras letras como un oficio deplorable para gentes de escasos conocimientos se prolonga a lo largo del siglo, precisamente por la enorme duración de la dictadura. A pesar de lo cual no es una imagen fija. Con la finalización del periodo autárquico y la aparición de los tecnócratas del Opus en sectores claves de la Administración franquista, liderados en buena medida por López Rodó, comienza la lenta pero imparable introducción del modelo técnico o técnico-burocrático en todos los ámbitos del sistema educativo. Eso supuso, para el profesorado, la promoción de un profesor con mayor conocimiento y aparente prestigio, pero en su interior ese profesorado lleva la simiente de su propia destrucción.

---

<sup>73</sup> CARBONELL SEBARROSA, J. (1996), *op. cit.*, p. 190.

En estos antecedentes históricos se inserta la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna<sup>74</sup>. Fue la primera facultad que se crea como consecuencia de la fusión de los estudios de Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía –en aquel momento– y la Formación del Profesorado de Secundaria (1995). Un modelo pionero que, más tarde, se habría generalizado –por otras razones– al conjunto de la Universidad de La Laguna. A lo largo de estos años, la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna ha formado maestras y maestros, pedagogas y pedagogos, profesoras y profesores de educación secundaria, psicopedagogas y psicopedagogos<sup>75</sup>, y ha contribuido a la formación permanente del profesorado del sistema educativo, así como al desarrollo de la educación en Canarias<sup>76</sup>. Y al parecer, tenemos una de las mejores Facultades de Educación, según el *ranking* que se consulte<sup>77</sup>.

---

<sup>74</sup> Un breve relato de la creación de la Facultad de Educación puede encontrarse en F. NÚÑEZ MUÑOZ, María (coord.). *Historia de la Universidad de La Laguna*, tomo III, volumen 2, pp. 71-86. En el capítulo dedicado a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación se narra, de forma breve, la historia de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (denominación de aquel momento), firmado por Víctor Acosta Rodríguez; la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB (cuya denominación estaba vigente) elaborado por José Antonio Oramas Luis; y el Instituto de Ciencias de la Educación, elaborado por Pedro Hernández Hernández. Es en el capítulo de José Antonio Oramas en el que se cuenta la historia de la Escuela de Magisterio de La Laguna. Recorre 150 años de historia en cinco periodos: siglo XIX; la escuela Normal de Maestras (1902-1930); el Plan profesional (1931); cuatro décadas de reformas (desde 1936 hasta el plan del 67); la escuela universitaria (1970); y el final de la institución (1990-1995), que se fusiona en la actual Facultad de Educación (creada en 1995 como Centro Superior de Educación).

<sup>75</sup> Datos del centro como número de licenciados, número de profesores, número de alumnos, tasas de egreso, tasa de éxito pueden verse en el anexo (tabla 1; tabla 2 y tabla 3).

<sup>76</sup> Un análisis de la política educativa en Canarias lo realizamos en el trabajo AREA, M., MARRERO, J. Y GUARRO, A. (1994). «Diez años de reforma educativa en Canarias». *Disenso*, núm. 8, 22-23.

<sup>77</sup> La noticia ha salido publicada en diversos diarios. Aunque es necesario analizar y valorar estos datos con mucha prudencia –y relativo escepticismo dada la variedad de indicadores, algunos de dudosa fiabilidad–, pueden ayudarnos a tomar cierta distancia de nuestras propias valoraciones, a veces excesivamente

## B. HACIA UNA FORMACIÓN INICIAL MÁS HOLÍSTICA Y CRÍTICA

Si la gramática del sistema curricular tiene grandes fallos, la preparación del profesorado lo padece. Quizá se tendría que establecer como una espiral que tuviera como eje central la práctica educativa dando a los temas disciplinarios la incidencia en la reflexión en esa práctica y una mayor flexibilidad curricular adecuada a los diversos contextos. Sería necesario que los futuros docentes puedan recibir una visión holística y crítica de las materias, ya sean de contenido científico o psicopedagógico, a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica docente.

Nadie duda que estudiar para ser profesor o profesora ha de tener ciertas consideraciones de ir más allá de los conocimientos disciplinares de forma repetitiva y rutinaria, como señala Imbernón<sup>78</sup>. Ser culto, trabajar temas literarios, música, artes plásticas y escénicas, etc. Son fundamentales. Un magisterio culto es muy importante para el sistema educativo. Un magisterio inculto seguirá las directrices de los demás, será más vulnerable al entorno político y social y utilizará el libro de texto único en su enseñanza o copiará de otros. Una forma de entender la formación del magisterio más allá de aprender a enseñar y más aprender a compartir, aprender a aprender, a desaprender y a ver el mundo de una determinada forma para ayudar a cambiarlo y cuestionar sus grandes problemas sociales: democracia, solidaridad, violencia de género, medio ambiente, etc. (Darling-Hammond, 2001).

La formación inicial, como primera etapa, debería proporcionar una formación humana integral que fomente las destrezas de pensamiento, el desarrollo de los valores humanos, la ética, la cultura cívica,

---

exigentes con nosotros mismos. Véase *ranking* de Shanghái, recuperable en <http://www.shanghairanking.com/arwu2019.html>.

<sup>78</sup> IMBERNÓN, Francisco. «Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI». *Revista Curriculum* 33, junio 2020, pp. 49-67, DOI: <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2020.33.04>; también se pueden consultar IMBERNÓN, F. (2001). «Claves para una nueva formación del profesorado», en *Investigación en la escuela*, 43, pp. 57-66; IMBERNÓN, F. (2010). «Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica». *Revista Educar* 30, 15-25.

la moral, la diversidad, la justicia y la crítica. Una sólida preparación en la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas, y el trabajo interdisciplinario y multidisciplinario que se van a enseñar en la práctica educativa, de modo que proporcione una apertura a la investigación en estos campos del saber en la praxis educativa y en contextos específicos. También conocimientos pedagógicos basados en el rigor y la evidencia de los actuales desarrollos de los campos de conocimiento de las materias educativas. Analizar experiencias, preguntar y proponer innovaciones, asumir una actitud hacia el cambio y la innovación.

Aprender con una metodología que desarrolle la colaboración, la crítica, el trabajo con la comunidad, aprender entre iguales, la comunicación de los problemas, el uso de las tecnologías, los proyectos de trabajo, etc. Una metodología que posibilite desarrollar a un práctico reflexivo más que a un profesor normativo, técnico y sumiso. Debería darse más importancia a la reflexión<sup>79</sup> y la formación sobre los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales del profesorado, que van más allá de los aspectos puramente técnicos y «objetivos» de los conocimientos académicos.

Y aparece la segunda etapa del desarrollo: la inserción en la práctica laboral mediante la «inducción profesional». Es cierto que hace tiempo se trataba el tema<sup>80</sup>. No hay acuerdo en el tiempo y se realiza de forma diferente en diversos países. Se coincide en que tendría que centrarse en una formación práctica con tutores seleccionados y dar valor a la experiencia docente en las instituciones educativas y convertir esa experiencia en una oportunidad de aprender porque son muy importantes las primeras incursiones en la práctica con la problemática que comporta, ya estudiadas desde hace mucho tiempo. Quedan pendientes muchos temas respecto a

---

<sup>79</sup> La importancia del conocimiento práctico docente es uno de los aspectos tratados en MARRERO, J. (comp.) (2009). *El pensamiento reencontrado. Las teorías implícitas del profesorado y la enseñanza*, Barcelona, Octaedro, en el que se recogen diversas investigaciones que examinan y analizan el papel del conocimiento docente y su influencia en las prácticas de enseñanza.

<sup>80</sup> ALEN, B. (2009). «El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo». *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 79-87. Consultado en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/9225/1/rev131ART5.pdf>; MARCELO GARCÍA, Carlos (coord.) (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

la «inducción profesional»: si la fase de inmersión del profesorado novel en la práctica será evaluada, su nivel salarial, el tiempo de docencia, el papel de las universidades, la formación de los tutores, etc. Nadie duda de la importancia de la inducción profesional en el contexto laboral, pero la aplicación práctica comporta ciertas condiciones que no son fáciles de llevar a cabo en todos los países, ya que si se realiza una inducción profesional sería necesaria la modificación de la entrada en la función pública.

No olvidemos que venimos de una formación basada en problemas genéricos que resolvían expertos y diseminaban para todo el profesorado en cursos o seminarios. La lógica de esa forma de tratar el proceso de la formación ha sido históricamente el positivismo, una racionalidad técnica que buscaba con ahínco acciones generalizadoras para llevarlas a los diversos contextos. Una verdadera falacia. La formación intentaba dar respuesta, sin éxito, a ese problema común. La formación más basada en situaciones problemáticas intenta dar la palabra a los protagonistas de la acción, apropiarlos de su propia formación y mejorar el desarrollo de la innovación institucional en los centros. La formación necesita pasar del desarrollo de la experiencia de innovación aislada a una innovación institucional colectiva que se consolida en las instituciones educativas.

Pero ya sabemos que las políticas públicas condicionan la formación. Una determinada ideología más progresista origina procesos más cercanos a los docentes y una formación más horizontal, con cierta confianza en ellos, y una política más conservadora se aleja más de los docentes, con cierta desconfianza hacia ellos, y confía más en un saber más académico. Eso ha ido pasando en las diversas autonomías españolas y en otros contextos de diversos países, con el consiguiente desánimo de lo que apareció en la década de los años ochenta y se había ido construyendo. Todo ello se agravó con los recortes de la década del 2010, cerrando centros de profesores, recortando la formación de asesores y profesores, aumentando las exigencias hacia el profesorado, aumentando ratios y horarios y asumiendo un mayor papel técnico y burocrático. Desánimo, consternación y gran desconcierto que llevó a una vuelta hacia atrás aplicando el modelo técnico aplicacionista-transmisivo (de lecciones modelo de expertos, de manuales, de formación *on-line*, de nociones, ortodoxia, de competencias...); es decir, que se volvía a la orientación del formador o formadora hacia la solución de los problemas del profesorado, en lugar de la lucha que se iba llevando por un modelo de formación más regulativo, indagativo y reflexivo (investigación-acción, heterodoxia, modelos variados, imaginación didáctica...), donde es importante la persona, la

identidad docente, el contexto, el profesional y la institución y no tanto la normativa, la zona de confort, la rutina y el adocenamiento. Aparece y revive la desprofesionalización, lo que empeora la situación de la formación, ya que aparece una gran desconfianza hacia ella.

La enseñanza es un trabajo colectivo. Necesariamente colectivo<sup>81</sup>. Aun podríamos decir más: la enseñanza se ha convertido en un trabajo imprescindiblemente colectivo. La colaboración docente es un diálogo profesional y de interacción educativa compartida. Una formación sin propósitos de desarrollo colaborativo es una formación llevada al fracaso, ya que provocará un gran individualismo, en aulas de puerta cerrada con un celularismo docente y sin compartir lo que se hace. Es necesario desarrollar un clima y una metodología formativa que sitúe al profesorado en situaciones de participación, de aceptar críticas, de tolerancia, de discrepancia, de hablar de todo, suscitando la inventiva y la capacidad de regularlo. La formación debería tener en cuenta el desarrollo de la actitud colaborativa y la tolerancia profesional como proceso imprescindible en la formación del profesorado. Esa formación permitirá salir de los propios límites, ya sean nuestros o impuestos por otros. La formación sirve al desarrollo cuando propicia un aprendizaje en y desde la colegialidad participativa y no una colegialidad artificial (la colegialidad artificial viene a menudo provocada por la obligación externa de realizar ciertos trabajos que demandan un proyecto colectivo, pero sin el necesario proceso real de colaboración ni basado en necesidades reales) (Hergreaves, 1996). En la colaboración se desarrolla una responsabilidad compartida, el compromiso, la disposición a compartir la tarea compleja de la institución educativa, involucrando siempre la capacidad crítica y de revisión constante.

Colaborar quiere decir compartir con otros dudas, experiencias, procesos vitales, contradicciones, problemas, éxitos, fracasos, etc. Son elementos importantes en el desarrollo personal, institucional y profesional del profesorado. Y observar a los compañeros de forma colaborativa. La observación de la práctica docente es una estrategia importante para la mejora de la docencia. Es una práctica colaborativa centrada en el diseño de un proceso de enseñanza.

---

<sup>81</sup> En este sentido, el uso de las TIC también puede contribuir al desarrollo de la colaboración.

### C. UNA FORMACIÓN CONTINUADA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

Hemos hablado de la formación inicial, de la inserción laboral, y ahora trataremos la formación continuada o permanente del profesorado. Como señala Escudero Muñoz<sup>82</sup>, hay discursos y poderes hegemónicos empeñados en sostener y propagar que el profesorado es el factor por excelencia de la calidad educativa<sup>83</sup>, una tesis cuyos ecos se han extendido por doquier. No han faltado, con todo, críticas severas que la califican de simplificadora y, además, sesgada e instrumental: obedece a una agenda que al poner el foco preferentemente sobre responsabilidades particulares (abajo), trata de ocultar y eludir (arriba) otras más profundas y poderosas, estructurales y sistémicas. También hay otros discursos que confieren a las fuerzas hegemónicas macro tales y tan determinantes influencias que terminan por minimizar e incluso despreciar, por irrelevantes, los márgenes de contestación y posibilidad de la educación, los docentes y la formación<sup>84</sup>.

Pueden identificarse ilustrativamente dos pugnas en liza que provocan y legitiman dos polos extremos, señala Escudero Muñoz<sup>85</sup>. El primero corresponde a una ideología cuyos discursos definen, en esencia, la educación como un bien particular, ligado preferentemente a los méritos y capacidades de los individuos. Las políticas correspondientes se concretan en formas de gobierno, gestión y distribución social de la educación basadas en criterios de utilidad y rentabilidad, competitividad, privatización de los servicios y búsqueda de la excelencia. De manera que tanto los objetivos a lograr como las estrategias y decisiones a aplicar obedecen, básicamente, a una lógica mercantil.

---

<sup>82</sup> ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2020). «Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significado, procesos y actores». *Revista Currículum*, junio 33, 7-125.

<sup>83</sup> BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf).

<sup>84</sup> COFFIELD, K. (2012). «Why the McKinsey reports will not improve school systems». *Journal of Education Policy*, 27(1), 131-149.

<sup>85</sup> ESCUDERO MUÑOZ, J. M., *op. cit.*, p. 100.

El segundo polo, en el otro extremo, responde a una ideología y discursos que definen la educación como un derecho esencial, como un bien común que ha de serles debidamente garantizado a todas las personas; no por estrictas razones meritocráticas, sino por una cuestión humana, social y moral de derechos. Su gobierno, gestión y redistribución, entonces, ha de poner los intereses y bienes personales y sociales comunes por delante de la rentabilidad y la meritocracia, las decisiones que beneficien a todos por delante de las que solo beneficien a unos pocos, los más ricos en todo y los más poderosos. Ello supone apostar por valores de solidaridad, participación y democracia, acometiendo coherentemente políticas, decisiones y actuaciones macro, meso y micro, comprometidas efectivamente con el derecho a la educación de calidad justa y equitativa y la adopción de otras decisiones y actuaciones múltiples, concretas y sistémicas en diversos ámbitos, entre ellos la docencia y la formación.

La misma educación está quedando afectada por esa ola global, señala Escudero Muñoz<sup>86</sup>. Dentro de ella se crean y ocupan espacios de escolarización con pugnas desiguales entre lo público, lo concertado y lo privado. Están llegando a provocar y consentir exclusiones y segregaciones escolares y educativas que cualquier sociedad y política buena no debiera tolerar; ahora, casi como ayer, las desigualdades educativas reproducen y legitiman diferencias económicas y culturales inequitativas que afectan a muchos niños y jóvenes. Y, asimismo, sobre ese mismo escenario-campo se libran batallas discursivas y culturales pugnando entre sí por la definición y subversión de significados y valores confrontados: igualdad-libertad, educación-sociedad-individuos, contenidos y formas del currículum, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación, aspiraciones e identidades estudiantiles, docentes y ciudadanas, prisioneras de la cultura selfis autoexpresiva, filosofías del yo primero y sujetos ensimismados, reduciendo lo público y lo común a bienes, preferencias y consumo de particulares<sup>87</sup>.

En lo que respecta al gobierno, la gestión y los agentes involucrados, se han dispuesto y aplicado mecanismos de vigilancia, regulación y control. No solo van destinados a implantar y requerir prácticas efi-

---

<sup>86</sup> ESCUDERO MUÑOZ, J. M., *op. cit.*, p. 101.

<sup>87</sup> GIROUX, H. (2016). «Cultural Studies, Publica Pedagogy and the Responsibilities of Intellectuals». *Communication and Cultural Studies*, 1(1), 59-79.

cientes y productivas (performatividad), y evaluaciones marcadas por el imperativo de elevar sin resuello los niveles de rendimiento. Incluso se dirigen a ocupar y colonizar el alma del profesorado, los directivos y administradores, el mismo alumnado y las familias<sup>88</sup>.

Nuestro actual sistema de formación continuada del profesorado, que surgió con fuerza en los ochenta (creación de los Centros de Profesores o servicios equivalente con otras denominaciones) y se ha mantenido con muchas turbulencias hasta la fecha (solo en algunas CC. AA., pues en otras ha sido cercenado o sencillamente eliminado), ofrece un panorama peculiar al día de hoy. Está claramente afectado de una fuerte fragmentación, una vez que las competencias en la materia fueron descentralizadas. Hay constancia, sobre todo cuantitativa, de que, en efecto, en las últimas décadas han sido muy considerables los recursos financieros, el personal formador dedicado y los programas y actividades formativas en las que ha participado el profesorado<sup>89</sup>. Y, en estos momentos, dilatados los lugares, tiempos y oportunidades de información y formación<sup>2</sup>, particularmente cuando la modalidad *on-line* ha hecho acto de presencia, podría ser raro el profesorado que ha quedado completamente al margen<sup>90</sup>.

Por extraño que parezca –señala Escudero–, en realidad no ha habido informes que hayan documentado alguna evaluación a escala nacional

---

<sup>88</sup> BALL, S. (2015). «Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism». *British Journal of Sociology of Education*, June, 1-18.

<sup>89</sup> Un ejemplo del papel de la colaboración como marco del trabajo docente fue el proyecto realizado por un equipo de asesores y de profesorado durante cuatro cursos académicos (1993-1996), cuya síntesis se recoge en BUENAFUENTE ALONSO, Nieves; CHICO GARCÍA, Dulce María; ÉVORA SUÁREZ, Bienvenida; GONZÁLEZ ESTÉVEZ, María Elena; GUILLAMÓN CASTELLÓ, Amparo y ROJAS GARCÍA, José (2001), *El lento descubrimiento del saber y del hacer. Un proceso de revisión para la mejora: El proyecto educativo y curricular del centro Teófilo Pérez*. Las Palmas: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación educativa.

<sup>90</sup> Un aspecto íntimamente relacionado con los procesos de formación es el debate en relación con el año sabático como un elemento facilitador, tanto para la formación como para el desarrollo de la ya anunciada idea del profesor como investigador en el aula de Lawrence Stenhouse y que ahora vuelve de la mano de las *Lesson Study*.

o autonómica, haciendo balances fundados sobre cuál y en qué haya realmente consistido la formación, las condiciones y los procesos de implementación de tantos proyectos. Todavía menos, acerca de si las experiencias y la participación de diferentes agentes (docentes, formadores, equipos directivos, inspectores de la administración, etc.) ha propiciado o no aprendizajes docentes conectados con la renovación pedagógica, el mejor funcionamiento de los centros, las experiencias escolares y los aprendizajes del alumnado<sup>91</sup>.

No cabe duda de que el profesorado va aprendiendo de muchas formas<sup>92</sup> y con múltiples relaciones: el negarlo sería, sencillamente, desconocer buena parte de lo que está aconteciendo. Sin embargo, el panorama de la formación está poblado de actividades múltiples, tal vez no siempre bien fundadas e integradas. Muchas de ellas pueden estar siendo fragmentarias, episódicas, fugaces, cambiantes, insostenibles; provocadas por modas que van y vienen, más propias de un modelo de aprendizaje docente pragmático, tendente a valorar y promover nuevos modos de hacer presuntamente innovadores y prácticos, no por ello bien fundados y provechosos. Otros modos de pensar, vivir y promover un aprendizaje docente, llevado a cabo como una construcción personal, colegiada, teórica y práctica, reflexiva y transformadora, siguen pendientes de habitar entre nosotros, de consolidarse y de ocurrir sistémicamente, no solo en casos aislados, como aparece reflejado en el estudio de Trillo, Nieto, Martínez y Escudero<sup>93</sup>.

¿Cuáles son los contenidos que podemos considerar como esenciales en la formación continua del profesorado? Ciertamente los con-

---

<sup>91</sup> ESCUDERO MUÑOZ, J. M., *op. cit.*, p. 104.

<sup>92</sup> Lo podemos ver más claramente en HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando; ABERASTURI APRAIZ, Estibaliz; SANCHO GIL, Juana M. y CORREA GOROSPE, José Miguel (eds.). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Barcelona: Octaedro, 2020, en donde se cuenta lo sucedido durante tres años en los que un grupo de investigadores y docentes de infantil, primaria y secundaria han caminado juntos con el afán de comprender cómo aprenden dentro y fuera de los centros escolares. Narra historias como investigadores.

<sup>93</sup> TRILLO, F., NIETO, J. M., MARTÍNEZ, B. y ESCUDERO, J. M. (2017). «El Desarrollo Profesional y la Colaboración Docente: Un Análisis Situado en el Contexto Español de las Tensiones y Fracturas Entre la Teoría y la Práctica». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(117) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>.

tenidos (la sustancia) importan, no solo constituyen el bagaje cultural que se ha ido construyendo y validando, sino también el conjunto de palabras, significados y modelos teóricos que ayudan a comprender la educación y la formación docente, siendo esenciales para conferirles sentido, propósitos y sustentos conceptuales y prácticos. Nos limitaremos a señalar unas cuantas categorías temáticas: contenidos y conocimientos teórico-prácticos «para» la enseñanza<sup>94</sup>, que incluyen el amplio conjunto de valores, saberes, finalidades, objetivos y aprendizajes escolares, metodologías, materiales didácticos, reconocimiento y respuestas a las diversidades estudiantiles, relaciones pedagógicas, criterios y procedimientos de evaluación; así mismo, cabe señalar dentro de ella el currículo oficial establecido por los gobiernos y Administraciones autonómicas, además de otras normativas que orientan y enmarcan el quehacer docente. La formación científica del profesorado es esencial al desarrollo profesional. Y en segundo lugar la formación pedagógica; sabiduría práctica «del profesorado»<sup>95</sup>, nos referimos a conocimientos, teorías prácticas o implícitas que pertenecen a los docentes, a la sabiduría de la práctica generada y sostenida por ellos en sus tareas curriculares y pedagógica. Está hecha de creencias y concepciones, de juicios, valoraciones y propósitos, de vivencias y sentimientos (identidad y subjetividades docentes), de intenciones y sueños que orientan la acción, así como de determinados sistemas de atribución y explicación de aciertos y errores, de consistencias o contradicciones emanadas de la práctica y, también, de las relaciones sostenidas con otros, desde luego los estudiantes, pero también los colegas u otros actores; conocimientos sobre organización, gobierno y gestión de centros, relaciones con familias y la comunidad<sup>96</sup>,

---

<sup>94</sup> SHULMAN, L. S. (1986). «Those who understand: knowledge growth in teaching». *Educational Researcher*, 15(2), 4-14; DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E. y GARDNER, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

<sup>95</sup> MARRERO, J. (1991). «Teorías implícitas del profesorado y currículum». *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 66-69; RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A., y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.

<sup>96</sup> GONZÁLEZ, M. T. (coord.) (2003). *Organización y Gestión de Centros. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson; BOLÍVAR, A. (2020). «Liderazgos que transforman la escuela». *Aula de innovación educativa*, 290, 10-13.

tanto los aspectos relacionados con la cultura, procesos y relaciones organizativas como aquellos otros relativos a crear y sostener una organización escolar moral, inteligente, coordinada y sinérgica, educadora y habitable por las personas que la habitan (docentes, equipos directivos, otros profesionales, estudiantes), son fundamentales para la formación del profesorado. Igualmente, temas acerca del liderazgo pedagógico, distribuido y democrático de manera que no queden reservados en exclusiva al equipo directivo u otros cargos, sino abiertos y participados por todo el profesorado; puede ser una opción situada y consecuente de tratar y promover el sentido y la práctica de la tan cacareada colaboración docente o de las tan loables como distantes comunidades profesionales de aprendizaje; y, por último, conocimientos socioculturales y políticos sobre la educación y la formación<sup>97</sup>, la formación docente debería verse, más bien, como un espacio abierto, plural, sensible a las grandes cuestiones, preocupaciones y retos que están ahí más allá de las aulas. Un espacio donde cultivar una profesionalidad consecuente con la ética de la crítica, con los imperativos de la justicia y la equidad, la dignidad y el respeto intelectual, social y personal que la profesión merece.

Naturalmente, a los contenidos han de acompañar los procesos y actividades para la formación que se nutren de una variedad de actividades, recursos y herramientas que hacen posible la construcción de los saberes profesionales. Tan importante será mirar hacia dentro de las prácticas, sus actores y contextos, reconociéndolos como es menester, como ir más allá de una contemplación pasiva de cuáles son aquellas, sobre qué bases e intereses se sostienen, y el grado en que merecen ser reconstruidas y transformadas.

---

<sup>97</sup> RODRÍGUEZ, C. (2019). *Políticas educativas en un mundo global*. Barcelona: Octaedro; BOLÍVAR, A. (2012). «Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual». *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1 (1), 9-45.

## V. NECESITAMOS MÁS INVESTIGACIÓN PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULUM. POR UNA INVESTIGACIÓN CAPAZ DE TRANSFERIR SABERES EDUCATIVOS A LA PRÁCTICA

La tercera reflexión que me gustaría introducir es la que tiene que ver con la investigación y la transferencia de conocimientos en educación: ¿en qué medida contribuye al cambio y la mejora de la educación? A pesar de los millones de euros invertidos en la investigación educativa en los diferentes estados, no parece que hayamos mejorado mucho en el desarrollo de los sistemas educativos. Antes bien, parece que estamos asistiendo a un retroceso significativo<sup>98</sup>, con fuertes presiones neoliberales y neoconservadoras en todos los frentes educativos<sup>99</sup>. Las políticas educativas en España son un claro ejemplo de este proceso. Parecen tener más peso las propuestas de corte económico emanadas de la OCDE, vía los informes PISA y PIACC, entre otros, antes que los progresos en el conocimiento científico, por lo que parecería que se han tomado caminos paralelos y difícilmente reconciliables. En este sentido, en buena parte de la investigación hay una subordinación a las políticas educativas, sirviendo de legitimación y justificación a las mismas<sup>100</sup>.

La coyuntura de las políticas de investigación, especialmente los protocolos de evaluación de la misma, más centrados en los formatos que en los contenidos y con un fuerte énfasis en lo que se está denominando capitalismo académico<sup>101</sup>, parece no ayudar mucho. Las agencias

---

<sup>98</sup> RIVAS FLORES, José Ignacio (2020). «La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social». *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1, 3-22. 2020

<sup>99</sup> Como han señalado los trabajos de GIROUX, H. (2004). *Terror of Neoliberalism. Authoritarianism and the eclipse of democracy*. New York: Routledge; RIVAS, J. I. (2015). «La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación», en M. APARICIO & I. CORELLA (eds.). *Educación permanente: prácticas educativas de libertad y experiencias emancipadoras* (pp. 39-51), Xàtiva: Ediciones del Instituto Paulo Freire España; SPRINGER, S. y BIRCH, K. (2016). *Handbook of Neoliberalism*. New York & London: Routledge.

<sup>100</sup> RIVAS, J. I. (2008). «Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne?». *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V(5), 41-58.

<sup>101</sup> SLAUGHTER, S. y LESLIE, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins.

que tienen a su cargo esta evaluación manejan criterios de calidad meramente estadísticos, en el mejor de los casos (número de citas, índices de impacto, etc.), cuando no comerciales o de políticas editoriales. Lo cual supone un culto a la apariencia más que una preocupación por el contenido y la relevancia. De este modo se establece una fuerte incidencia de la investigación en los rituales académicos, pero ninguna, o casi nula, en las prácticas educativas.

Más allá de este escenario preocupante, con cierto carácter depreador y cercano a los principios de la acumulación de capital propios del capitalismo más salvaje, lo cierto es que no se puede negar el incremento de la comprensión que la investigación ofrece sobre los fenómenos educativos. Más y mejores estrategias de todo tipo, diversidad de perspectivas que indagan en la práctica educativa y las disciplinas implicadas, incremento de las evidencias acerca de procesos hasta ahora nada más que intuitivos, entre otras cosas, aventuran mejores condiciones para afrontar la transformación educativa, siempre y cuando las políticas públicas se abran a este conocimiento, abandonando el partidismo estéril y castrante con el que actualmente nos movemos.

En este sentido también ha habido avances desde el punto de vista transformador, a través de los sucesivos giros epistemológicos que se han ido planteando, aun en condiciones socioeconómicas e institucionales adversas. Podemos hablar de un primer giro epistemológico relevante, que rompe con la hegemonía positivista, como fue *el giro cualitativo*<sup>102</sup>. Posteriormente este se vio superado por el conocido como *giro subjetivo*, que avanza desde la ruptura interpretativa anterior a focalizar la construcción del conocimiento en el sujeto. Una ruptura con el estructuralismo estaba consolidando la posición socioconstructivista crítica y la emergencia de la perspectiva narrativa<sup>103</sup>. El nuevo siglo se inicia con otra ruptura en marcha, *el giro decolonial*, que nace con vocación de trastocar las relaciones de poder en todos los ámbitos de lo social a partir de una investigación «otra» que ponga el foco en el diálogo horizontal y paritario

---

<sup>102</sup> Del giro cualitativo trata el prólogo de HERNÁNDEZ, Fernando (2019). *Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en «otra» investigación cualitativa*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

<sup>103</sup> DENZIN, N. Z. y LINCOLN, Y. S. (coords.) (2012-2108). *Manual de investigación cualitativa* (vols. I-V). Barcelona: Gedisa.

y el reconocimiento de las diferentes formas de conocer vinculadas con el género, la interculturalidad y el anticapitalismo<sup>104</sup>.

La pérdida de la autonomía. Nos encontramos ante una actividad regulada por el Estado y los diversos consensos sociales, económicos, políticos y culturales que se generan en torno al mismo. Lo cual nos habla de una clara intervención en la definición de las finalidades, los intereses, las propuestas y sus desarrollos, incidiendo necesariamente en la investigación necesaria para justificarlo, cuando no para legitimarlo. Esta situación se hace más incisiva en un sistema de emergencia con políticas de convergencia en los nacientes macroestados y en las políticas internas nacionales propiciadas por «supraestados», que marcan sus propios objetivos a nivel global.

Habermas<sup>105</sup> lo expresa con claridad, aún antes de llegar a la situación exacerbada que vivimos actualmente:

... la evolución del sistema social parece estar determinada por la lógica del progreso científico y técnico. La legalidad inmanente de este progreso es la que parece producir las coacciones materiales concretas a las que ha de ajustarse una política orientada a satisfacer necesidades funcionales. Y cuando esta apariencia se ha impuesto con eficacia, entonces el recurso propagandístico al papel de la ciencia y de la técnica puede explicar y legitimar por qué en las sociedades modernas ha perdido sus funciones una formación democrática de la voluntad política en relación con las cuestiones prácticas y puede ser sustituida por decisiones plebiscitarias relativas a los equipos alternativos de administradores (*op. cit.*, p. 88).

---

<sup>104</sup> El denominado giro decolonial ha venido produciendo una importante cantidad de trabajos en el ámbito de la educación. Recogemos aquí los de TUHIWAI, L. (2016). *Descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. London: LOM; DE SOUSA, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce; DE SOUSA, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta; MIGNOLO, W. (2007). «El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto», en S. CASTRO-GÓMEZ y R. GROSGOUEL (eds.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46), Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar; PARASKEVA, J. M. (2015). *Curriculum Epistemicide Towards An Itinerant Curriculum Theory*. London: Routledge.

<sup>105</sup> HABERMAS, Jürgen (1986). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid: Tecnos.

Esta situación tiene efectos claros en la investigación, según señala Rivas<sup>106</sup>, en tanto que orienta, acota y promueve determinados focos de investigación, en función de los intereses que se manejen en cada momento en particular. Otros focos de investigación, emanados desde otras posiciones sociales, políticas o académicas, son cercenados, marginados o simplemente ignorados. En particular, las políticas neoliberales que fijan la «agenda» actual en todos los ámbitos institucionales establecen claramente lo que es investigable o no, vía las fuentes de financiación, el tipo de convocatorias públicas, los contratos de investigación que se establecen o, el modo más sutil, a través de los criterios de evaluación y acreditación del profesorado y los mecanismos que se ponen en juego (control de las publicaciones, *rankings* establecidos desde criterios cuantitativos o mercantiles, etc.)<sup>107</sup>.

La modernidad es un proyecto de mundo que liga el racionalismo, el liberalismo y una cierta concepción de Estado vinculado al desarrollo del capitalismo, que se impone como una propuesta totalizadora y universal<sup>108</sup>. Como plantea De Sousa<sup>109</sup>, la epistemología occidental dominante se ha ido construyendo, desde el origen del pensamiento colonial y moderno (incluso podemos decir que antes), a partir de las necesidades de dominación de la economía de mercado y el capitalismo expansivo. En el caso que nos ocupa, colonizar el espacio de la investigación es apropiarse del discurso y de la verdad, por tanto, garantiza la construcción pública de su proyecto político, económico y cultural.

Una buena parte de la investigación, la más hegemónica sin duda, y la más «aceptable» en términos de proyección política, está orientada bien a la supervivencia académica de los propios investigadores e inves-

---

<sup>106</sup> RIVAS, 2020, *op. cit.*, pp. 7-8.

<sup>107</sup> No es baladí el hecho de que la financiación de lo que se denominaba «investigación básica» haya desaparecido de las fuentes de financiación de la investigación en todas las áreas. Esto nos aboca a una perspectiva básicamente utilitarista, fácil de controlar y con una clara tendencia a legitimar «científicamente» las políticas públicas. No obstante, las convocatorias públicas de financiación de la investigación son definidas como de I+D+I (investigación, desarrollo e innovación), resaltando la dimensión prioritariamente aplicada.

<sup>108</sup> PINEAU, P., DUSSEL, I., & CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>109</sup> DE SOUSA, 2019, *op. cit.*

tigadoras, bien a redundar sobre tópicos marcados por agendas ajenas, o al menos con miradas sesgadas desde lo económico, lo político, lo productivo, etc. Entiendo que se hace necesario abrir otros caminos para pensar, sentir y vivir la investigación que nos sitúe ante lo importante y necesario para los principios antropológicos más esenciales: la libertad, la equidad<sup>110</sup> y la solidaridad.

En busca de la emancipación. Nuestro compromiso como investigadores educativos debería estar en el foco de lo que hacemos, los propósitos, los formatos y, sobre todo, las epistemologías que lo sustentan. Nind y Lewthwaite<sup>111</sup> plantean la desconexión existente entre los métodos de investigación en educación y los contenidos educativos que deberían sostener. De hecho, hablan de investigaciones que se mueven de forma errática desde el punto de vista metodológico, o bien desde formatos que poco o nada tienen de pedagógicos; incluyendo las investigaciones estadísticas, por mucho que sean las mayoritarias. En este sentido, proponen apostar por una perspectiva sociocultural y constructivista en la investigación que proporcione contenido pedagógico a la investigación. Podemos decir que investigar es también una forma de educar, lo cual nos somete a los sujetos investigadores a una responsabilidad moral, además de profesional y académica.

En definitiva, esta es una apuesta por pensar en la posibilidad de una investigación transformadora. En concreto, estas autoras plantean que se alinean «con el principio sociocultural para reconocer tanto la riqueza del contexto como la importancia del conocimiento negociado que es transformador para quienes están implicados en la formación de los métodos»<sup>112</sup>. Por tanto, no todos los modos de investigar serían aceptables en términos pedagógicos y de transformación; y en particular sitúan el

---

<sup>110</sup> En estos momentos un grupo de investigadoras e investigadores de seis comunidades autónomas estamos desarrollando el proyecto *Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente (NUPE)*, dirigido por Carmen Rodríguez Martínez y Javier Marrero Acosta, PGC2018-095238-B-I00, correspondiente a la convocatoria 2018 de Proyectos I+D de Generación de Conocimiento 2018.

<sup>111</sup> NIND, M., & LEWTHWAITE, S. (2018). «Methods that teach: Developing pedagogic research methods, developing pedagogy». *International Journal of Research & Method in Education*, 41(4), 398-410.

<sup>112</sup> NIND & LEWTHWAITE, 2018, *op. cit.*, p. 400.

diálogo como un principio fundacional de su propuesta metodológica en la que tanto investigadores como docentes y aprendices aprenden mutuamente unos de otros. Este planteamiento nos ofrece un buen punto de partida para concluir, en tanto que nos enfrenta a nuestro fundamento como educadores, al tiempo que investigadores: el sentido de lo educativo, la búsqueda del sentido y la construcción del conocimiento compartida e interactiva. Podemos decir que forma y contenido van juntos, y no podemos desvincular la investigación del contenido de la misma, la educación.

En particular es necesario cambiar las relaciones de poder en relación a las finalidades, los contenidos, los procedimientos y los resultados, actualmente en manos de intereses políticos parciales, prácticas de control y necesidades espurias, alejadas de las realidades que se viven en los contextos particulares. El punto central de este cambio es el reconocimiento del valor de otras formas de conocer, de otros contenidos en el conocimiento y de otras prácticas sociales, culturales, económicas y políticas<sup>113</sup>.

Hablo, por tanto, de una investigación vinculada a contextos particulares y a los sujetos que en ellos habitan, de los que emergen tanto los focos como los intereses y el contenido mismo de la investigación como el modo de garantizar procesos de transformación y cambio<sup>114</sup>.

Estos cambios han de dirigirse, en primer lugar, a la necesidad de generar un espacio de discusión pública en torno al sentido de la investigación y a sus finalidades, que vincule a los diferentes colectivos implicados en el quehacer educativo, sin excluir a los «prácticos» que tienen interés por indagar e investigar su propia realidad. El contenido de la investigación,

---

<sup>113</sup> RIVAS, 2020, *op. cit.*, p. 17.

<sup>114</sup> Conviene aquí señalar que los grupos de investigación juegan un papel importante en el desarrollo de estas cuestiones. En la Universidad de La Laguna son varios (unos 40) los grupos que vienen trabajando en la investigación en educación o en aspectos que tienen alguna aplicación educativa. Me parece conveniente reseñar aquí –aunque solo sea de forma muy breve– los grupos activos que aparecen en la página web de la Universidad de La Laguna, y que dedican su principal labor a indagar sobre temas y problemas de índole educativa con el descriptor «EDUC», cuya procedencia es muy diversa, desde el campo de las Ciencias de la Salud, Bellas Artes, Filología, Psicología, Logopedia, Ingenierías, Matemáticas y, de un modo más cercano al campo de la educación de la Didáctica, tanto general como específica, la Teoría e Historia de la Educación, y la Sociología de la Educación (véase anexo, tabla 4).

en segundo lugar, responde a la necesidad de transformar los procesos educativos de acuerdo al debate público y democrático anterior, vinculado con la necesidad de los contextos particulares, de construir su espacio de participación y construcción colectiva como parte de proyecto más amplio de sociedad y de mundo. Las cuestiones en torno a los procedimientos, en tercer lugar, se derivan necesariamente de las dos cuestiones anteriores, y sitúan el diálogo en el corazón de los procesos de investigación. Por último, los resultados también se ven afectados en su consideración transformadora. Se rompe la lógica individualista y bancaria de la investigación para entrar en una dimensión comunitaria, democrática y colectiva.

#### CODA: HACIA UNA PEDAGOGÍA PARA TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

Hemos hablado de la necesidad de repensar la selección de los contenidos del currículum, de la importancia de una buena formación del profesorado y de avanzar hacia una investigación educativa comprometida con las necesidades de la práctica. Todo lo cual implica avanzar hacia una educación de calidad, justa y equitativa<sup>115</sup>. En síntesis, los rasgos esenciales de esta educación serían los siguientes:

- Un *currículum que sea culturalmente diverso* (inclusivo de alfabetizaciones múltiples), intelectualmente riguroso y potencialmente formativo de todo el alumnado, vertebrado en torno al poder de explicación de las disciplinas y diferentes formas de organización de los contenidos –como ya hemos señalado anteriormente–, reconecedor de los estudiantes, sus características personales, sociales y culturales y, al tiempo, comprometido en expandir las capacidades y

---

<sup>115</sup> Como señala acertadamente ESCUDERO MUÑOZ, 2020, *op. cit.*, p. 108, las características de una educación de calidad, justa y equitativa podrían centrarse básicamente en estos cinco rasgos mínimos. Como también ha señalado Amador Guarro, en GUARRO, A. (2002). *Currículum y Democracia*. Barcelona: Octaedro. Y en GUARRO, A., MARTÍNEZ, B. y PORTELA, A. (2017). «Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21 (3), 21-40.

- disposiciones que las personas necesitan para leer, comprender, interpretar y transformar el mundo que habitan.
- Una enseñanza cuyos entornos, oportunidades, metodologías, recursos didácticos relaciones y evaluación promuevan la *construcción activa*, personal y social de los estudiantes de la cultura escolar, cultivando y promoviendo comprensión profunda, desarrollo de capacidades cognitivas superiores, actitudes y valores cívicos y éticos. Y no tanto ni solo aquellas competencias estrechamente ligadas a la formación de una ciudadanía productiva, sino capacidades –en el sentido de Amartya Sen<sup>116</sup>– necesarias para el bienestar humano y la calidad de la vida personal y social, contrarrestando una lógica del interés material y económico con aquella otra que gira en torno a una vida buena humana, con los demás y con el mundo.
  - Una educación y enseñanza que reconoce, *valora y responde a las diferencias y diversidades múltiples* del alumnado, velando expresamente por que no se traduzcan en diferencias en el acceso y participación en los derechos formativos a todos y todas debidos. Planteada con miradas amplias, asume que las metodologías y los aprendizajes que se acaban de citar son relevantes, pero, al mismo tiempo, también lo son aquellos principios derivados de una epistemología equitativa<sup>117</sup> que tome en consideración y amplíe los contextos de vida y la cultura socio-familiar del alumnado y el establecimiento con ellos de vínculos, complicidades y relaciones simultáneamente de apoyo, responsabilidad y esfuerzo.
  - Todo ello incluye *valores y atenciones basadas en el cuidado*, en la creación y el sostenimiento de un clima educativo con *relaciones de cooperación y apoyo mutuo entre los estudiantes* y de ellos con el profesorado,

---

<sup>116</sup> SEN, Amartya (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza editorial. En el capítulo 3 expone su idea de las capacidades frente a la de utilidad en las sociedades pobres. Tiene especial interés el capítulo 7, «Pobreza y Riqueza», en el que analiza aspectos tales como la medición, naturaleza, escasez e insuficiencia de ingresos de la pobreza y la pobreza en los países ricos, una realidad a la que deberemos prestar mas atención si queremos luchar por una educación más comprometida con un mundo un poco más igualitario, justo y solidario.

<sup>117</sup> GALE, E., MILLS, C. y CROSS, R. (2017). «Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action and Pedagogic Work», *Journal of Teacher Education*, 1-12.

prestando suma atención a las facetas sociales y emocionales del aprendizaje, al desarrollo de imágenes positivas de sí mismos, al cultivo y desarrollo del sentido de pertenencia e identificación favorable con la escuela. A fin de cuentas, porque de cara a desarrollar aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales, las relaciones de cuidado y genuinamente humanas entre los actores son esenciales a la calidad de la vida escolar, tan necesaria y debida al alumnado como al profesorado.

- Cinco, para hacer efectivo y sin discriminaciones de ningún género el derecho al bien común de la educación, es preciso adoptar y movilizar ideas, capacidades y recursos que conformen políticas y prácticas que lo *redistribuyan justa, equitativa e inclusivamente*. No solo, por tanto, en oasis educativos de calidad y excelencia, sino a lo largo y ancho de todas las aulas, escuelas y, todavía más, el sistema en su conjunto.

Lo imprevisible<sup>118</sup> siempre ha estado presente en las sociedades humanas, cuyo quehacer se ha centrado en construir previsibilidad y certezas que hicieran posible vivir con los menores sobresaltos y amenazas potenciales. Sin embargo, hoy vivimos una incertidumbre abrumadora. Lo que nos parecía imposible está sucediendo, lo impensable y lo inaudito acontece. Desde la inseguridad sobre nuestra propia salud a las incertidumbres laborales producto de una crisis económica sin precedentes, pasando por un cambio climático que requiere de la escuela, estudio, compromiso y prácticas respetuosas con la naturaleza y el medio ambiente.

En las crisis sociales de todo tipo por las que ha pasado la sociedad española en los últimos cincuenta años (1968, 1973, 1989, 1992, 2008), siempre se ha apuntado la necesidad de una posible salida que beneficiara a la mayoría de los ciudadanos. En realidad, han sido crisis bien aprovechadas por el capitalismo, primero de bienes, y servicios, y ahora el financiero, para salir beneficiado. Vivimos la conjunción de

---

<sup>118</sup> La radiografía que Julio ROGERO (2020), hace en *Educación en y para la incertidumbre*, disponible en <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/06/17/educar-en-y-para-la-incertidumbre/>, desvela las claves de la educación que necesitamos en tiempos inciertos.

una crisis lenta, pero inexorable, producida por el cambio climático, y de otra producida por el coronavirus, que nos ha sorprendido por su rapidez y las respuestas a ciegas que se le están dando. Es ahora cuando se nos muestra con mayor crudeza la tan reconocida «sociedad de la incertidumbre».

La experiencia que estamos viviendo entre la preocupación y el desconcierto nos hace reflexionar sobre las perplejidades<sup>119</sup>, en cuanto opción existencial que nos orienta ante las dudas y la falta de respuestas seguras (imponderables). Hemos de aprender a construir pequeñas certezas que debemos consolidar para controlar los miedos y riesgos y así hacer posible una vida digna de ser vivida.

Nuestra sociedad es cada vez más compleja. No saber lo que va a pasar nos puede llevar al miedo incontrolado, al estrés, a la tristeza, al cierre en sí mismos, a la desconfianza y a la sospecha y temor a lo desconocido. Pero también puede llevarnos a la búsqueda de lo común, de la cooperación, de construir lo colectivo, a la creatividad, al equilibrio emocional, a la alegría de vivir, a la apertura a todo lo que nos rodea, a la confianza en los seres humanos, al apoyo y cuidado mutuos. Por eso en estos tiempos de incertidumbre estamos expectantes, pero no de forma pasiva, sino aprendiendo que cada situación concreta que surge y que vivimos requiere respuestas ajustadas a este momento y que, muy probablemente, pueden no servir para otras situaciones.

¿Podemos anticipar el futuro viviendo ya de otra manera? La amenaza mayor es la crisis ecosocial, más lenta que la del coronavirus, pero quizá más destructiva y mortal. Aun cambiando nuestras formas de producción, consumo y relación social, la incertidumbre, eso sí, esta vez cargada de esperanzas, seguirá marcando nuestras vidas. Nunca como hoy se nos ha mostrado que la única certeza que tenemos es la

---

<sup>119</sup> Debo recoger aquí la premonitoria obra de Javier MUGUERZA. *Desde la perplejidad. Ensayos sobre ética, la razón y el diálogo*. México: Fondo de Cultura Económica, en la que expone su proyecto para una nueva Guía (ilustrada) de perplejos, sus diálogos, sus perplejidades y obstinaciones. «Un racionalismo templado en la perplejidad nunca estará excesivamente seguro de sí mismo, no depositará una ciega confianza en la supuesta –mas tantas veces desmentida– omnipotencia de la razón, será, para expresarlo en dos palabras, un racionalismo autocrítico» (p. 662).

incertidumbre en la que vivimos. Pero seguiremos buscando seguridades porque no podemos vivir en una incertidumbre permanente.

Philippe Meirieu hace tiempo que ya hablaba de cómo educar en un mundo sin referencias<sup>120</sup>. Cada vez es más urgente educar en la incertidumbre porque ha adquirido una centralidad ineludible en nuestras vidas. No es una reflexión nueva. Ya antes otros escribieron sobre la necesidad de la «educación para la incertidumbre»<sup>121</sup>. Cuestionaban radicalmente las certezas en las que se asienta la educación transmisora, academicista y autoritaria, basada en los libros sagrados de texto como portadores de la verdad que hay que aprender a toda costa. Dicen que esta enseñanza era una negación y ocultación sistemática de la incertidumbre. La situación que vivimos ahora nos lleva a que hagamos de ella un elemento central en la educación que emerge de esta crisis.

«La educación debería tener hoy esa función central –señala Rogero–: la de consolidar una actitud positiva y esperanzada en la construcción de comunidad donde se entretejen las pequeñas certezas que nos ayuden a vivir. La escuela, como lugar de encuentro de las personas, tiene la función insustituible de crear una comunidad donde se hagan realidad las relaciones, los afectos, el cariño, la ternura compartida, el humor y la amistad»<sup>122</sup>. Sabemos que la educación puede mostrarnos algunos de los instrumentos que nos ayuden a afrontar las incertidumbres y perplejidades que vivimos: las relaciones de cuidado y de apoyo mutuo, la cooperación y las tareas compartidas, las respuestas posibles a las preguntas y búsquedas comunes, la calma, la serenidad y el darse tiempo.

---

<sup>120</sup> MEIRIEU, Philip (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Graó. Además, de este autor cabe destacar *Aprender sí. Pero, ¿cómo?* Barcelona: Octaedro, 2002; *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998; o la más reciente *Pedagogía. Necesidad de resistir*. Barcelona: Editorial Popular, 2018; se puede consultar su interesante blog *Histoire et actualité de la pédagogie*, que se puede consultar en <https://www.meirieu.com/>.

<sup>121</sup> Los trabajos de Ángel PÉREZ GÓMEZ (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata; y PÉREZ GÓMEZ, A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens, son dos buenos ejemplos de la preocupación por la educación en la incertidumbre.

<sup>122</sup> ROGERO (2020), *op. cit.*, en <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/06/17/educar-en-y-para-la-incertidumbre/>.

El riesgo de la educación es que vuelva a aferrarse a las viejas verdades de los currícula oficiales, de la autoridad impuesta, a la seguridad de determinados conocimientos «útiles» frente a otros «inútiles»<sup>123</sup>. Por eso nos parece necesario hacer una aproximación a lo que puede significar educar para la incertidumbre. Esto es: aprender a preguntar de forma permanente a la realidad cotidiana; a informarse, como sujeto activo, lo que implica localizar, reconocer, procesar y utilizar la información; es educar para conocer los problemas humanos ecosociales e implicarse en las respuestas que necesitan; es educar para reconocer las propuestas mágicas de certidumbre, desmitificarlas y poder así resignificarlas; es educar para crear, recrear y utilizar críticamente los recursos tecnológicos; es enseñar a pensar, no lo que se piensa.

En consecuencia, parece necesario ir hacia la construcción de una «otra» pedagogía que nos permita afrontar los tiempos inciertos con un cierto horizonte en el que confluyen y se inscriben las pedagogías para la sabiduría en tiempos de perplejidad, desarrollados por Ángel Pérez Gómez<sup>124</sup> y que resumimos a continuación a modo de síntesis de lo que hemos venido exponiendo.

1. El *desarrollo holístico de la personalidad* como la finalidad última de la escuela educativa. La educación contemporánea ha de transitar de la preocupación exclusiva en los conocimientos a la responsabilidad de provocar en cada aprendiz el desarrollo óptimo de las capacidades y cualidades humanas tales como la comprensión, autoorganización y acción.

---

<sup>123</sup> Como ya hemos tenido la ocasión de señalar, la preocupación por la aparente inutilidad de los conocimientos ha interesado a diversos autores. Por ejemplo, HERNÁNDEZ, Fernando (2015). «Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil», en José GIMENO SACRISTÁN (comp.), *Los contenidos, una reflexión necesaria*, (pp. 125-136), Madrid: Morata; también el trabajo de ORDINE, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Madrid: Acantilado, en donde expone la útil inutilidad de la literatura en una exquisita selección de obras clásicas comentadas. Al que añade un interesante capítulo sobre la universidad-empresa y los estudiantes-clientes. Y termina con una tercera parte «poseer mata: *dignitas hominis*, amor, verdad».

<sup>124</sup> PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*, Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones, p. 111 y siguientes.

2. *Primacía de la experiencia*, aprender haciendo. Los recursos, conscientes e inconscientes de comprensión y acción, se adquieren, se reconstruyen y se consolidan en la acción.
3. *Esencializar el currículum*. Menos extensión y más profundidad. En busca de la relevancia, la calidad y no la cantidad debe constituir el criterio privilegiado en la selección del currículum escolar contemporáneo.
4. Organizar el currículum en torno a *casos, situaciones, problemas y proyectos*. Es decir, comenzar el aprendizaje por *el territorio* y no por el mapa, con la pregunta y no con la respuesta. Una de las principales competencias fundamentales del profesorado es la *transposición didáctica*<sup>125</sup>, es decir, la capacidad para diseñar y planificar estrategias didácticas, programas y tareas que impliquen al estudiante y que sean relevantes para la comunidad social y para la formación personal y académica.
5. *Primero las vivencias y después las formalizaciones*. El currículum así entendido es más un itinerario de experiencias transformativas que un listado de contenidos.
6. Apuesta decidida por la *enseñanza personalizada*. Se trata de apostar decididamente por la igualdad real de oportunidades. Es decir, políticas que garanticen no las mismas oportunidades para todos y todas sino oportunidades de valor equivalente<sup>126</sup>. Dentro del marco de respeto, la diversidad y la inclusión, será necesario garantizar también oportunidades de valor equivalente a individuos y grupos con necesidades educativas específicas desarrollando una ética de inclusión, construyendo una cultura escolar que celebre la diversidad. Esto requiere flexibilidad y optatividad en el currículum.

---

<sup>125</sup> Ya mencionamos la importancia de este concepto en CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: AIQUE editor, una conceptualización que hace a partir de la didáctica de las matemáticas.

<sup>126</sup> Los trabajos de BONÁS, M. (2017). «Cómo aprenden los niños y las niñas en la escuela. El Martinet». Conferencia presentada en el curso de la UIMP *Nuevas pedagogías para tiempos de perplejidad*, Santander, 2017; y RICKABAUGH (2016). *Tapping the power of Personalized Learning. A RoadMap for School Leaders*. New York: Simon & Shuster, inciden en esta idea.

7. Desarrollo de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior. Es decir, capacidad de mirar de manera disciplinada, crítica y creativa la vida que nos rodea, aprovechar la potencia de la cooperación humana, aprender a comunicar de manera efectiva, desarrollar la capacidad de autorregulación personal, aprender a corregir los errores y aprender de manera ubicua y constante a lo largo de la vida<sup>127</sup>.
8. *Primar la cooperación y fomentar la confianza*. Como ya hemos dicho, la cooperación aparece como una estrategia privilegiada tanto para los aprendizajes básicos como para la formación del profesorado y la académica.
9. *Potenciar la metacognición*. En cuanto que a través de ella conocemos lo que pensamos y cómo nos sentimos por pensar así, y de modo inverso conocer qué sentimos y cómo pensamos sobre ello. Una capacidad esencial para formar expertos competentes en la gestión autónoma, creativa y sabia de conocimiento. Capaces de definir nuevos problemas y proponer novedosas alternativas.
10. *Estimular el compromiso social*. Es decir, la responsabilidad como ciudadanos participativos y solidarios en la construcción del bien común, de la sociedad justa y del estado del buen vivir para todos y cada uno de sus ciudadanos y cada una de sus ciudadanas. Aprendizaje y servicio es una filosofía pedagógica y una estrategia didáctica de primera magnitud<sup>128</sup>.
11. *Promover la evaluación formativa, educativa*. Una nueva cultura pedagógica tiene que ser coherente promoviendo una evaluación que ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje, estimular la

---

<sup>127</sup> Sobre el aprendizaje a lo largo de la vida hemos realizado algunas investigaciones MARRERO ACOSTA, Javier, ARNAY PUERTA, José, FERNÁNDEZ ESTEBAN, Inmaculada (2011). «Ensenyament i aprenentatge per a l'èmfancipació dels adults grans a la universitat». *Anuari de l'envelliment*, pp. 483-500, Conselleria de Salut, Família i Benestar Social i UIB, Illes Balears; MARRERO ACOSTA, Javier, ARNAY PUERTA, José, FERNÁNDEZ ESTEBAN, Inmaculada (2012). «Educación y envejecimiento: el envejecimiento constructivo». *Informació Psicològica*, núm. 104, juliol-deseembre. 2012, pp. 57-71.

<sup>128</sup> De entre las diversas fuentes que se pueden consultar acerca de este tema está la de Roser Batlle (2020), recuperar en <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/>. Además, está la Red Española de Aprendizaje Servicio (2020), recuperable en <https://aprendizajeservicio.net>.

auto- o coevaluación entre pares, el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje, identificar y entender los recursos habituales, conscientes o subconscientes, cognitivos y emocionales de comprensión y actuación que utiliza cada sujeto. La evaluación educativa, formativa o auténtica utiliza procedimientos sensibles a la complejidad, la interacción, la historia, los elementos más cualitativos de la vida humana. Menos calificación y más evaluación. Evaluar para aprender y para autorregularse<sup>129</sup>.

12. *La naturaleza tutorial de la función docente*. El docente como tutor de personas que aprenden a investigar y experimentar y no solamente como tutor de disciplinas. Una tarea cercana a la provocación, acompañamiento y guía del aprendizaje personalizado para todos<sup>130</sup>.
13. *Promover la utilización educativa de las TIC/TAC*<sup>131</sup>. No es posible ya concebir un dispositivo escolar al margen de las ilimitadas posibilidades que ofrece el mundo digital para el crecimiento personal, social y profesional de cada ciudadano. Como señala Area Moreira<sup>132</sup> «es previsible que el futuro de la enseñanza universitaria en la

---

<sup>129</sup> KUSHNER, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata, es una referencia que ayuda a entender en sentido de la evaluación de programas y del meollo de la evaluación. Y también es una referencia obligada el trabajo de STOBART, Gordon (2010). *Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata, en donde sostiene que la evaluación nos ayuda a vernos a nosotros mismos y nuestra forma de aprender.

<sup>130</sup> Al respecto se pueden consultar los trabajos de ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2013). «La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario», *Revista Currículum*, 26. 73-87; AXPE CABALLERO, María Ángeles; ARÉVALO MORALES, María del Carmen y LÓPEZ AGUILAR, David (dir.) (2016). *Competencias genéricas en la enseñanza universitaria: de la tutoría formativa a la integración curricular*. Sevilla: Aljibe; o bien, ÁLVAREZ PÉREZ, Pedro Ricardo y LÓPEZ AGUILAR, David (2019). «Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30, 3, 2019, 46-63.

<sup>131</sup> Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

<sup>132</sup> En este sentido viene trabajando un importante grupo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, EDULLAB, del que

tercera década del siglo XXI sea mayoritariamente semipresencial. Nuestra existencia como individuos de la sociedad digital ya lo es. Está construida sobre la mezcla y yuxtaposición entre las experiencias empíricas del mundo físico y las experiencias mediadas telemáticamente»<sup>133</sup>. Y añade: «La enseñanza semipresencial (también denominada *blended learning*, *blearning* o enseñanza mixta, híbrida o mezclada) podríamos definirla como una modalidad educativa donde se entremezclan tiempos y acciones de docencia y aprendizaje desarrolladas tanto en espacios físicos –aulas, seminarios, laboratorios– como a través de entornos virtuales o en línea. Es decir, consiste en desarrollar procesos formativos donde se combinan actividades o tiempos académicos implementados en entornos presenciales con otros tiempos y tareas puestos en práctica a través de espacios digitales»<sup>134</sup>.

14. Diseñar y desarrollar *contextos educativos saludables*. En la compleja era digital se requieren escenarios educativos epistemológicamente potenciadores y que estimulen la comprensión. Crear comunidades de aprendizaje. Más escuela abierta y menos aulas cerradas. Lo que se propone es un tránsito del contexto de inculcación de

---

destacamos los siguientes trabajos: AREA MOREIRA, Manuel (2020a). «La enseñanza semipresencial: mezclando lo presencial y lo virtual», en Turull RUBINAT (coord.), *Manual de docencia universitaria*, 253-263. Barcelona: Octaedro IDP/ICE; AREA, M. (2018). «De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente». *RED (Revista de Educación a Distancia)*, XVI (56). <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1>; AREA MOREIRA, M., SANTANA BONILLA, P. y SANABRIA MESA, A. L. (2020). «La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias», *Digital Education Review* –number 37, June 2020– <http://greav.ub.edu/der/>; AREA MOREIRA (2017). *225 años después. La ULL: una universidad en el orbe global*, Prólogo en el libro conmemorativo de los 225 años de la creación de la Universidad de La Laguna: *Huellas, imágenes, futuro. Universidad de La Laguna*, 2017, pp. 12-37; AREA MOREIRA, en prensa, *Tecnología Educativa. La transformación digital de la enseñanza*. Madrid: Editorial Síntesis; AREA MOREIRA (2020b). «La digitalización de la enseñanza universitaria. Desafíos y tendencias», en Felipe TRILLO (coord.). *Libro homenaje a Miguel Zabalza*, (pp. 1-18). Madrid: Narcea.

<sup>133</sup> AREA MOREIRA, Manuel (2020a), *op. cit.*, p. 253.

<sup>134</sup> AREA MOREIRA, Manuel (2020a), *op. cit.*, p. 256.

la escuela academicista al contexto de producción creativa de la escuela y universidad democrática<sup>135</sup>.

15. *Fomentar la improvisación disciplinada*. En cuanto que humanos poseemos cuatro impulsos que conforman nuestra naturaleza: comunicar, construir, indagar y expresar<sup>136</sup>. La creación se asienta sobre tres pilares complementarios: la novedad, la calidad y la relevancia. La creatividad se estimula y alimenta en contextos abiertos, pacientes, donde reina la confianza y el estímulo a la iniciativa personal, a las diferentes formas de entender y expresar y donde se promueven proyectos retadores y complejos en los que los aprendices tienen que ensayar y proponer alternativas. El espíritu de indagación creativa, compartida y promovida en comunidades de investigación es lo que precipita lo que se puede denominar una *improvisación disciplinada*, que aparece muy bien ejemplificada en las sesiones libres de jazz, las *jamsessions*. «Esta manera de compaginar y potenciar la creación –señala Pérez Gómez<sup>137</sup>–, la búsqueda de alternativas innovadoras, de pensamientos divergentes y subversivos al mismo tiempo que se incorpora el respeto a las creaciones previas, a los modos rigurosos y disciplinados de indagar, contrastar, debatir y proponer me parece la clave de una escuela educativa que se propone fomentar la sabiduría de todos y cada uno de los aprendices en tiempos de complejidad, incertidumbre, abundancia, desigualdad y perplejidad<sup>138</sup>»

Comenzamos esta lección hablando de los buscadores de libros y dijimos que nos parecía una metáfora perfecta para hablar de lo que representa la educación en estos tiempos, una búsqueda constante del conocimiento sobre si mismo y sobre el mundo. Una búsqueda que realizamos a lo largo de la vida en un océano de incertidumbres. Hemos de aprender a hablar sin miedos de lo impredecible, de lo imponderable,

---

<sup>135</sup> BERNSTEIN, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata. En una línea similar se encuentra el trabajo de PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

<sup>136</sup> DEWEY, J. (2008/1934). *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>137</sup> PÉREZ GÓMEZ (2017), *op. cit.*, p. 123.

<sup>138</sup> PÉREZ GÓMEZ (2017), *op. cit.*, p. 123.

de lo arriesgado, de lo incierto. Solo con pasión por conocer y vivir dignamente podremos aprender a discernir la incertidumbre que somos capaces de soportar, pues ese será un signo de profundo conocimiento de nosotros mismos. Como afirma Lledó, «hay que amar la vida, toda la vida, y no solo la nuestra, la de los nuestros. Una empresa difícil, que ha de concretarse en instituciones capaces de expandir esa necesaria forma de nueva identidad<sup>139</sup>».

---

<sup>139</sup> LLEDÓ, E. (2018). *Sobre la Educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la Filosofía*, p. 117. Madrid; Taurus.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEN, B. (2009). «El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 79-87. Consultado en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/9225/1/rev131ART5.pdf>.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2013). «La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario». *Revista Qurriculum*, 26, 73-87.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. y LÓPEZ AGUILAR, D. (2019). «Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30, (39), 46-63.
- APPLE, M. (1997). *Maestros y Textos*. Barcelona: Paidós.
- AREA MOREIRA, M. (2017). «225 años después. La ULL: una universidad en el orbe global». Prólogo en el libro conmemorativo de los 225 años de la creación de la Universidad de La Laguna: *Huellas, imágenes, futuro* (pp. 12-37). Universidad de La Laguna.
- AREA MOREIRA, M. (2018). «De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente». *RED (Revista de Educación a Distancia)*, XVI (56), en <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1>.
- AREA MOREIRA, M. (2020a). «La enseñanza semipresencial: mezclando lo presencial y lo virtual», en Max TURULL RUBINAT (coord.), *Manual de docencia universitaria*, (pp. 253-263). Barcelona: Octaedro IDP/ICE.
- AREA MOREIRA, M. (2020b). «La digitalización de la enseñanza universitaria. Desafíos y tendencias», en Felipe TRILLO (coord.), *Libro homenaje a Miguel Zabaza*, (pp. 1-18). Madrid: Narcea.
- AREA MOREIRA, M., SANTANA BONILLA, P. y SANABRIA MESA, A. L. (2020c). «La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias». *Digital Education Review*, 37, June 2020, en <http://greav.ub.edu/der/>.

- AREA MOREIRA, M. y VALVERDE BERROCOSO, J. (en prensa). *Tecnología Educativa. La transformación digital de la enseñanza*. Madrid: Editorial Síntesis.
- AREA, M., MARRERO, J. y GUARRO, A. (1994). «Diez años de reforma educativa en Canarias». *Disenso*, 8, 22-23.
- ATENEO DE MADRID (2020). Ciclo Conversaciones, disponible el 24 de junio de 2020, en <https://www.youtube.com/watch?v=z3cdnJBeF3U>.
- AXPE CABALLERO, M. Á., ARÉVALO MORALES, M. C., LÓPEZ AGUILAR, D. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (dir.) (2016). *Competencias genéricas en la enseñanza universitaria: de la tutoría formativa a la integración curricular*. Sevilla: Aljibe.
- BALL, S. (2015). «Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism». *British Journal of Sociology of Education*, June, 1-18.
- BATLLE, R. (2020), «Aprendizaje-servicio», recuperar en <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/>.
- BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2020). «Modernidad líquida», disponible en <https://www.lavanguardia.com/cultura/20170109/413213624617/modernidad-liquida-zygmunt-bauman.html>.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). «Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos», recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf).
- BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1994). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (2012). «Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual». *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1 (1), 9-45.
- BOLÍVAR, A. (2020). «Liderazgos que transforman la escuela». *Aula de innovación educativa*, 290, 10-13.
- BONÁS, M. (2017). «Cómo aprenden los niños y las niñas en la escuela. El Martinet. Conferencia presentada en el curso de la UIMP», *Nuevas pedagogías para tiempos de perplejidad*, Santander, 2017.
- BORGES, J. L. (1989). *Obras completas*, tomos I al IV. Barcelona: EMECE editores.
- BOUDON, R. y LAGNEAU, J. (1980). «La desigualdad de oportunidades de educación en Europa occidental». *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 2, 1980, 200-208.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1966). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (dir.) (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- BUENAFUENTE ALONSO, N., CHICO GARCÍA, S. M., ÉVORA SUÁREZ, B., GONZÁLEZ ESTÉVEZ, M.E., GUILLAMÓN CASTELLÓ, A. y ROJAS GARCÍA, J. (2001). *El lento descubrimiento del saber y del hacer. Un proceso de revisión para la mejora: El proyecto educativo y curricular del centro Teófilo Pérez*. Las Palmas: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación educativa.
- CARABAÑA, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: La Catarata.
- CARABAÑA, J. (2004). «Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar». *Información Comercial Española*, 180, pp. 131-140.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1987). «La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa». *Revista de Educación*, 284, pp.39-52.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1989). «De Roses a Salou». *Perspectiva Escolar*, 138, 2-5.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1992). «De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza». *Revista de Educación, número extraordinario: la ley General de Educación veinte años después*, 237-255.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1995). «Escuela y entorno», en VV. AA., *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*, vol. I. Madrid: Morata/Paideia, 203-216.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1996). «El maestro y la maestra», en *La escuela entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Eumo/Octaedro, 189-219.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2020). «Reflexiones de la nueva era». Entrevista a Juana M. Sancho. *Diario de la Educación*, recuperable en <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/06/15/me-han-sorprendido-quienes-afirman-que-la-pandemia-ha-revelado-los-estragos-de-la-desigualdad-de-verdad-no-lo-sabian/>, publicado 15/06/2020.
- CASTAÑEDA, L., SALINAS, J. y ADELL, J. (2020). «Hacia una visión contemporánea de la tecnología educativa». *Digital Education Review*, 37, 240-268.

- CASTILLEJOS BRULL, J. L. (1983). «Voz Escuela Normal», en VV. AA., *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana, vol. 1, 573-574.
- CHEVALLARD, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina. AIQUE.
- COFFIELD, K. (2012). «Why the McKinsey reports will not improve school systems». *Journal of Education Policy*, 27(1), 131-149.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- DARDER, A. (2017). *Freire y Educación*. Madrid: Morata.
- DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E. y GARDNER, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.
- DE SOUSA, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- DE SOUSA, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- DE SOUSA, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- DE SOUSA, B. (2020). «La universidad pospandémica». *Other News. Voces en contra de la corriente*, 10/07/2020, en <http://www.other-news.info/noticias/2020/07/la-universidad-pospandemica/>.
- DENZIN, N. Z. y LINCOLN, Y. S. (coords.) (2012-2108). *Manual de investigación cualitativa* (vols. I-V). Barcelona: Gedisa.
- DEWEY, J. (2008/1934). *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- DEWEY, J. (2004/1916). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- EISNER, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- EISNER, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2020). «Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significado, procesos y actores». *Revista Currículum*, 33 junio, pp. 97-125.
- FORO DE SEVILLA, 2013, *Manifiesto: Por otra política educativa*, Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*, Madrid: Morata, entre otras.

- FREIRE, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2012). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI,
- FREIRE, P. (2018). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- GALE, E., MILLS, C. y CROSS, R. (2017) «Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action and Pedagogic Work». *Journal of Teacher Education*, 1-12.
- GARCÉS, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- GARCÉS, M. (2016). *Fuera de clase*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- GARCÉS, M. (2017). *Nueva Ilustración Radical*. Barcelona: Anagrama.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J.(comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.) (2015). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2015). «La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parece, no lo son», en José GIMENO SACRISTÁN (coord.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 17-26). Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (2004). *Terror of Neoliberalism. Authoritarianism and the eclipse of democracy*. New York: Routledge.
- GIROUX, H. (2016). «Cultural Studies, Publica Pedagogy and the Responsibilities of Intellectuals». *Communication and Cultural Studies*, 1(1), 59-79.
- GONZÁLEZ, M. T. (coord.) (2003). *Organización y Gestión de Centros. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (1998). «[Voz] Escuelas de Magisterio», en VV. AA., *Gran Enciclopedia Canaria*, t. vi, 1419-1420.
- GUARRO PALLÁS, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- GUARRO PALLÁS, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- GUARRO, A., MARTÍNEZ, B. y PORTELA, A. (2017). «Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de Comunidades

- Autónomas». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21 (3), 21-40.
- HABERMAS, Jürgen (1986). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid: Tecnos.
- HAYECK, F. (2011/1944). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- HAYLES, N. K. (2007). «Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes». *Profession*, 2007(1), 187-199. <https://doi.org/10.1632/prof.2007.2007.1.187>.
- HAYLES, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. The University of Chicago Press.
- HENRÍQUEZ, M. y DE SANTA ANA, M. (2019). *Canarios en la jaula identitaria. Selección de textos de Fernando Estévez González*. Madrid: Mercurio Editorial.
- HERNÁNDEZ, F. (2015). «Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil», en José GIMENO SACRISTÁN (comp.), *Los contenidos, una reflexión necesaria*, (pp. 125-136), Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. (2019). *Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en «otra» investigación cualitativa*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F., ABERASTURI APRAIZ, E., SANCHO GIL, J. M. y CORREA GOROSPE, J. M. (eds.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afecto*. Barcelona: Octaedro, 2020.
- IMBERNÓN, F. (2001). «Claves para una nueva formación del profesorado». *Investigación en la escuela*, 43, 57-66.
- IMBERNÓN, F. (2010). «Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica». *Revista Educar*, 30, 15-25.
- IMBERNÓN, F. (2020). «Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI». *Revista Currículum*, 33, junio, pp. 49-67 en <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2011). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011*. Informe español, en <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:4bb1378f-827e-42e7-8592-69f90b7c41ab/panorama-2011.pdf>.
- INE (2012). Encuesta sobre el gasto de Hogares en Educación. <https://www.ine.es/prensa/np763.pdf>.
- INEE, (2018a). «Educación y FP», disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/mapa-indicadores/segunda-epoca-2018-en-adelante.html>.

- INEE (2018b). «Educación y FP», disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:566b7e7e-e3c3-4fe7-9ce4-0a65c47f6c1a/e5.1.pdf>.
- INEE (2018c). «Educación y FP», disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:8f377e85-88dd-4d6e-bf29-f4388f25d80f/2018-e5.1.pdf>.
- JACKSON, Ph. W. (2009). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JAEGER, W. (1957/1933). *Paideia: los ideales e la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KUSHNER, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- LATOUR, B. (2019). *¿Dónde aterrizar?* Madrid: Taurus.
- LEDESMA REYES, M. (2020). «Breve historia de la construcción de los sistemas educativos públicos. El neoliberalismo y la privatización de la educación como una amenaza». Texto inédito elaborado para el debate en el grupo de investigación POSASUE.
- LLEDÓ, E. (2011). *El origen del diálogo y la ética. Una introducción al pensamiento de Platón y Aristóteles*. Madrid: Gredos.
- LLEDÓ, E. (2018). *Sobre la Educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la Filosofía*. Madrid: Taurus,
- MARCELO GARCÍA, Carlos (coord.) (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARRERO, J. (1991). «Teoría implícitas del profesorado y currículum». *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 66-69.
- MARRERO ACOSTA, J. (1995). La democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 234, 74-79.
- MARRERO ACOSTA, J. (2007). «Subjetividad y feminismo en educación», en ANA VEGA NAVARRO (coord.), *Mujer y Educación. Una perspectiva de género* (pp. 61-78), Málaga: Ediciones Aljibe.
- MARRERO ACOSTA, J. (comp.) (2009). *El pensamiento reencontrado. Las teorías implícitas del profesorado y la enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- MARRERO ACOSTA, J., ARNAY PUERTA, J. y FERNÁNDEZ ESTEBAN, I. (2011). «Ensenyament i aprenentatge per a l'emancipació dels adults grans a la universitat». *Anuari de l'envelliment*, 483-500, Conselleria de Salut, Família i Benestar Social i UIB, Illes Balears.
- MARRERO ACOSTA, J., ARNAY PUERTA, J. y FERNÁNDEZ ESTEBAN, I. (2012). «Educación y envejecimiento: el envejecimiento constructivo». *Informació Psicològica*, 104, juliol-desembre, 57-71.

- MARTINEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino, (2015). «Educación, mercado de trabajo, juventud y ciclo económico». *Panorama Social*, 22, 93-110.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: La Catarata.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2020). *La educación y la desigualdad de oportunidades en tiempos de crisis*. Madrid: Fundación FOESSA, documento de trabajo 3.8.
- MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino (2020). «Las desigualdades», entrevista en *Hoy por hoy*, cadena SER, en [https://cadenaser.com/programa/2020/06/10/hoy\\_por\\_hoy/1591770513\\_580971.html](https://cadenaser.com/programa/2020/06/10/hoy_por_hoy/1591770513_580971.html).
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, C. (2019). *Políticas educativas en un mundo global*. Barcelona: Octaedro.
- MENOR, M. (2020). Entrevista a Carmen Rodríguez Martínez, en <http://www.te-feccoo.es/2020/06/17/carmen-rodriguez-martinez-hay-que-ensenar-a-alumnos-y-alumnas-como-pensar-no-lo-que-deben-pensar/>.
- MIGNOLO, W. (2007). «El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto», en S. CASTRO-GÓMEZ y R. GROSFUGUEL (eds.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46), Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2016). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2016*. Informe Español.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- MORIN, E. (2001). *¿Hacia dónde va el mundo?* Barcelona: Paidós Ibérica.
- MORIN, E. (2006). *El Método, tomos I a VI*. Madrid: Cátedra.
- MORIN E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MORIN, E. (2020). Multiversidad. Mundo Real. Web oficial en <https://www.edgar-morinmultiversidad.org/>. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- MUGUERZA, J. (1990). *Desde la perplejidad. (Ensayos sobre ética, la razón y el diálogo)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEIRIEU, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MEIRIEU, Ph. (2002). *Aprender sí. Pero, ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

- MEIRIEU, Ph. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Graó.
- MEIRIEU, Ph. (2018). *Pedagogía. Necesidad de resistir*. Barcelona: Editorial Popular.
- MEIRIEU, Ph. (2020). *Histoire et actualité de la pédagogie*, blog recuperable en <https://www.meirieu.com/>.
- NIND, M., LEWTHWAITE, S. (2018). «Methods that teach: Developing pedagogic research methods, developing pedagogy». *International Journal of Research & Method in Education*, 41 (4), 398-410.
- NÚÑEZ MUÑOZ, M. F. (coord.). *Historia de la Universidad de La Laguna*, tomo III, volumen 2, 71-86.
- OLIVER ALONSO, Josep (2017). *La crisis económica en España*. Barcelona: Península.
- ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- PARASKEVA, J. M. (2015). *Curriculum Epistemicide Towards An Itinerant Curriculum Theory*. London: Routledge.
- PARASKEVA, J. M. y TORRES SANTOMÉ, J. (2012). *Globalism and Power*. New York: Peter Lang.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (2010). «Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas», en José GIMENO SACRISTÁN (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 149-161), Madrid: Morata.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- RED ESPAÑOLA DE APRENDIZAJE SERVICIO (2020). «Aprendizaje servicio», recuperable en <https://aprendizajeservicio.net>.
- RICKABAUGH, 2016, *Tapping the power of Personalized Learnin. A RoadMap for School Leaders*, New York: Simon & Shuster.
- RIVAS, J. I. (2008). «Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne?». *Educación, Lenguaje y Sociedad*, v(5), 41-58.
- RIVAS, J. I. (2015). «La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación», en M. APARICIO, & I. CORELLA (eds.), *Educación permanente: prácticas educativas de libertad y experiencias emancipadoras* (pp. 39-51), Xátiva: Ediciones del instituto Paulo Freire España.

- RIVAS, J. I. (2020). «La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social». *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1, 3-22.
- RIZVI, F. y LINGARD, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A., y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2019). *Políticas educativas en un mundo global*. Barcelona: Octubre
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. y MARRERO ACOSTA, J. (2018). *Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente (NUPE)*, dirigido por Carmen Rodríguez y Javier Marrero, PGC2018-095238-B-I00, correspondiente a la convocatoria 2018 de Proyectos I+D de Generación de Conocimiento 2018.
- ROGERO, J. (2020). «Educar en y para la incertidumbre». *Diario de la educación*, disponible en <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/06/17/educar-en-y-para-la-incertidumbre/>, publicado 17/06/2020.
- ROUSSEAU, J. J. (2011/1762). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- SASEN, S. y SENNETT, R. (2020). «Repensando el mañana», recuperable en <http://www.observatorioamba.org/noticias-y-agenda/noticia/entrevista-a-saskia-sassen-richard-sennett-repensandoelmanana>.
- SEBASTIÁN, Miguel (2015). *La falsa bonanza*. Barcelona: Península.
- SEN, Amartya (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza editorial.
- SLAUGHTER, S. y LESLIE, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins.
- SPRINGER, S. y BIRCH, K. (2016). *Handbook of Neoliberalism*. New York & London: Routledge.
- SENNETT, R. (1997). *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SENNETT, R. (2012). *Juntos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SENNETT, R. (2019). *Construir y habitar*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SHULMAN, L. S. (1986). «Those who understand: knowledge growth in teaching». *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- STOBART, G. (2010). *Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- TARABINI, A., CURRAN, M. y FONTDEVILA, C. (2015). «El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar». *Témpora*, 2015, 18, pp. 37-58.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2012). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2015). «Organización de los contenidos y relevancia cultural», en José GIMENO SACRISTÁN (comp.). *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 91-102), Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- TRILLO, F., NIETO, J. M., MARTÍNEZ, B. y ESCUDERO, J. M. (2017). «El Desarrollo Profesional y la Colaboración Docente: Un Análisis Situado en el Contexto Español de las Tensiones y Fracturas Entre la Teoría y la Práctica». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(117), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>.
- TUHIWAI, L. (2016). *Descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. London: LOM.
- VALLEJO, I. (2020). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid: Siruela.
- YANES, J. (2000). «La máquina e hacer maestros y maestras», en <http://articuloseduanyanes.blogspot.com/2014/09/la-maquina-de-hacer-maestros-y-maestras.html?view=flipcard>, publicado el 30 de septiembre de 2014.
- YOUNG M. y MULLER, J. (2016). *Currículum and the specialization de knowledge. Studies in the sociology of education*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.



## ANEXO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL												
	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19			
01 -Número total de alumnos matriculados	191	353	513	659	690	700	698	687	691			
02 -Alumnos egresados (excluyendo a los adaptados)			125	131	140	140	148	156	150			
02_V1-Total de alumnado egresado			140	132	144	144	148	156	152			
02_Y2-Alumnado egresado que continúa estudios en la ULL en el curso actual			6			8	5	6	16			
03 -Número de estudiantes de nuevo ingreso por curso académico - (IA)	190	179	188	186	188	184	178	180	185			
04 -Número de profesores en el título	28	48	73	81	83	101	96	90	111			
05 -Número de profesores en el título con más del 25% de la docencia en el mismo	22	31	57	57	54	54	60	61	61			
06 -Créditos superados en la titulación	7980	16797	24738	33210	33411	34875	34224	33810	34512			
07 -Créditos presentados en la titulación	8904	17925	26328	35613	35988	37221	36351	35994	36369			
08 -Créditos matriculados en la titulación	10500	20505	29496	38727	39771	39942	39153	38970	39231			
09 -Nota media de acceso	6,718	6,814	6,912	6,464	6,673	6,654	6,814	6,964	7,059			
10 -Nuevo ingreso en primera opción sobre el total de nuevo ingreso	95,3	95	86,2	81,7	83,5	90,2	89,3	87,8	88,1			
11 -Plazas ofertadas en el curso de adaptación - (IA)				60	60	60						
12 -Ratio estudiantes/profesor - (IA)	6,821	7,354	7,027	8,136	8,313	6,931	7,271	7,633	6,225			
13 -Ratio estudiantes/profesor 25% - (IA)	8,682	11,387	9	11,561	12,778	12,963	11,633	11,262	11,328			
14 -Tasa de graduación del título - (IA)	67,4	70,4	68,6	72	71,8							
15 -Tasa de abandono del título - (IA)	11,1	12,3	16	8,6	16,5	9,2	10,1	10				
15_V1-Tasa de abandono del título según RD 1393/2007 - (IA)	17,4	15,1	21,8	15,1	20,7	14,1						
16 -Tasa de eficiencia de los graduados - (IA)			96,7	95	93,8	91,8	92,8	90,6				
17 -Tasa de rendimiento del título - (IA)	76	81,9	83,9	85,8	84	87,3	87,4	86,8	88			
18 -Tasa de éxito del título	89,6	93,7	94	93,3	92,8	93,7	94,1	93,9	94,9			

19	-Duración media en los estudios					3,888	4,031	4,107	4,169	4,083	4,12
26	-Número de alumnos a los que se les ha reconocido algún crédito	71	104	120	135	90	96	169	181	113	113
26_V1	-Número de alumnos adaptados en el curso de referencia	4	6	9	2	1	4	1	1	1	1
27	-Promedio de créditos reconocidos a los estudiantes en el curso de referencia	13,9	19,2	31,9	35,2	43,9	45,4	28,5	28,1	17,7	17,7
28	-Porcentaje de PDI que ha realizado actividades formativas en los últimos 5 cursos	64,29	56,25	64,38	61,73	68,83	64,29	72,41	70,59	68,52	68,52
29	-Promedio de actividades formativas que ha realizado el PDI en los últimos 5 cursos	3,36	2,25	2,29	2,79	3,28	3,83	2,79	3,42	3,66	3,66
30	-Número de PDI que ha participado en programas de movilidad en el curso académico de referencia	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0
31	-Porcentaje de PAS que ha realizado actividades formativas en los últimos 5 cursos				96,43	92,59	92,59	100	92,59	92,86	92,86
32	-Promedio de actividades formativas que ha realizado el PAS en los últimos 5 cursos				7,54	7,3	5,74	6,15	6,26	5,14	5,14
33	-Tamaño medio de grupo	58,3	89,2	77,7	67,7	67,8	70,3	67,3	69,4	67,8	67,8

TABLA 2.												
GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA												
	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
01 -Número total de alumnos matriculados	274	498	679	866	909	892	862	892	906			
02 -Alumnos egresados (excluyendo a los adaptados)				117	164	154	139	172	164			
02_V1-Total de alumnado egresado				162	194	172	149	177	169			
02_V2-Alumnado egresado que continúa estudios en la ULL en el curso actual				15		12	13	5	13			
03 -Número de estudiantes de nuevo ingreso por curso académico - (IA)	255	240	232	237	253	243	228	246	238			
04 -Número de profesores en el título	39	62	80	98	119	145	132	119	138			
05 -Número de profesores en el título con más del 25% de la docencia en el mismo	26	50	63	72	76	70	82	79	87			
06 -Créditos superados en la titulación	11154	22114	31716	42837	41790	39796	42139	44010	45224			
07 -Créditos presentados en la titulación	12510	24746	34858	46321	45861	43510	45415	47001	48497			
08 -Créditos matriculados en la titulación	15522	29878	40386	52654	53893	49713	51316	53107	54553			
09 -Nota media de acceso	6,904	6,802	6,876	6,661	6,859	6,852	6,912	7,187	7,048			
10 -Nuevo ingreso en primera opción sobre el total de nuevo ingreso	86,7	83,3	89,2	86,5	89,3	90,9	92,1	91,5	88,7			
11 -Plazas ofertadas en el curso de adaptación - (IA)				60	60	60						
12 -Ratio estudiantes/profesor - (IA)	7,026	8,092	8,488	8,837	7,639	6,152	6,53	7,496	6,565			
13 -Ratio estudiantes/profesor 25% - (IA)	10,538	9,96	10,778	12,028	11,961	12,743	10,512	11,291	10,414			
14 -Tasa de graduación del título - (IA)	58	62,1	59,9	54,9	58,1							
15 -Tasa de abandono del título - (IA)	9,4	19,2	16,4	21,1	25,7	16,9	18	12,6				
15_V1-Tasa de abandono del título según RD 1393/2007 - (IA)	25,1	25	27,2	34,2	32,4	23						
16 -Tasa de eficiencia de los graduados - (IA)				96,5	94,3	94,2	93,2	90,6	89,9			
17 -Tasa de rendimiento del título - (IA)	71,9	74	78,5	81,4	77,5	80,1	82,1	82,9	82,9			
18 -Tasa de éxito del título	89,2	89,4	91	92,5	91,1	91,5	92,8	93,6	93,3			

19	-Duración media en los estudios	4,009	4,165	4,286	4,266	4,36	4,366
26	-Número de alumnos a los que se les ha reconocido algún crédito	25	33	41	55	71	59
26_VI	-Número de alumnos adaptados en el curso de referencia	41	12	47	6	7	10
27	-Promedio de créditos reconocidos a los estudiantes en el curso de referencia	17,8	17,5	21,2	21,8	27,3	29
28	-Porcentaje de PDI que ha realizado actividades formativas en los últimos 5 cursos	58,97	54,84	60	61,22	62,18	59,46
29	-Promedio de actividades formativas que ha realizado el PDI en los últimos 5 cursos	1,9	1,98	2,49	3,11	3,03	2,73
30	-Número de PDI que ha participado en programas de movilidad en el curso académico de referencia	0	1	1	2	1	2
31	-Porcentaje de PAS que ha realizado actividades formativas en los últimos 5 cursos	96,43	92,59	92,59	92,59	100	92,86
32	-Promedio de actividades formativas que ha realizado el PAS en los últimos 5 cursos	7,54	7,3	5,74	6,15	6,26	5,14
33	-Tamaño medio de grupo	64,7	79,5	77,1	70,6	69,8	70,6
					61	72,6	69,3

TABLA 3.												
Grado en Pedagogía												
	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19			
01 -Número total de alumnos matriculados	382	539	681	841	819	701	625	589	593			
02 -Alumnos egresados (excluyendo a los adaptados)			82	172	146	124	101	101	98			
02_V1-Total de alumnado egresado			83	181	157	128	102	102	99			
02_V2-Alumnado egresado que continúa estudios en la ULL en el curso actual			17		15	12	19	19	12			
03 -Número de estudiantes de nuevo ingreso por curso académico - (IA)	361	268	229	228	171	168	165	168	171			
04 -Número de profesores en el título	22	62	60	73	73	71	75	75	71			
05 -Número de profesores en el título con más del 25% de la docencia en el mismo	19	53	52	60	63	50	61	52	51			
06 -Créditos superados en la titulación	11880	22026	31662	39938	38076	31006	29062	27844	28708			
07 -Créditos presentados en la titulación	15492	26478	36264	45186	42218	34148	31856	30560	31210			
08 -Créditos matriculados en la titulación	22824	33558	42628	52634	49156	39514	36514	34994	35350			
09 -Nota media de acceso	5,961	6,009	5,991	6,065	6,238	6,298	6,135	6,31	6,374			
10 -Nuevo ingreso en primera opción sobre el total de nuevo ingreso		27,6	27,1		26,9	23,2	21,2	21,4	17,5			
12 -Ratio estudiantes/ profesor - (IA)	17,364	8,694	11,35	11,521	11,219	9,873	8,333	7,853	8,352			
13 -Ratio estudiantes/ profesor 25% - (IA)	20,105	10,17	13,096	14,017	13	14,02	10,246	11,327	11,627			
14 -Tasa de graduación del título - (IA)	38,8	53,4	53,3	39,5	48,5							
15 -Tasa de abandono del título - (IA)	32,4	26,5	26,2	33,8	28,7	31,5	25,5	20,8				
15_V1-Tasa de abandono del título según RD 1393/2007 - (IA)	41	32,8	33,2	46,5	38,6	35,1						
16 -Tasa de eficiencia de los graduados - (IA)				93,2	89,3	87,8	84,1	88,1	87			
17 -Tasa de rendimiento del título - (IA)	52,1	65,6	74,3	75,9	77,5	78,5	79,6	79,6	81,2			
18 -Tasa de éxito del título	76,7	83,2	87,3	88,4	90,2	90,8	91,2	91,1	92			
19 -Duración media en los estudios				4,037	4,337	4,514	4,661	4,564	4,571			

26	-Número de alumnos a los que se les ha reconocido algún crédito	1	6	10	9	83	105	108	101	73
26_V1	-Número de alumnos adaptados en el curso de referencia	7	8	33	8	2	1	1		2
27	-Promedio de créditos reconocidos a los estudiantes en el curso de referencia	6	9	17,2	8	8,4	6,3	6,7	7,2	6,9
28	-Porcentaje de PDI que ha realizado actividades formativas en los últimos 5 cursos	54,55	48,39	56,67	64,38	64,38	63,38	68	74,67	78,87
29	-Promedio de actividades formativas que ha realizado el PDI en los últimos 5 cursos	1,77	1,58	2,03	2,86	3,45	4,03	4,81	6,11	6,8
30	-Número de PDI que ha participado en programas de movilidad en el curso académico de referencia	0	1	0	0	1	1	0		
31	-Porcentaje de PAS que ha realizado actividades formativas en los últimos 5 cursos				96,43	92,59	92,59	100	92,59	92,86
32	-Promedio de actividades formativas que ha realizado el PAS en los últimos 5 cursos				7,54	7,3	5,74	6,15	6,26	5,14
33	-Tamaño medio de grupo	127,2	68,3	83,1	78,8	69,4	65,9	60,6	57,1	62

TABLA 4.	
RELACION DE GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EDUC	
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN CON DESCRIPTOR EDUC EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	
Active Learning Group for Active Education (ALGAE), coordinado por Carlos Efrén Mora Luis;	
ALGORITMOS Y LENGUAJES PARALELOS, coordinado por Coromoto Antonia León Hernández;	
Análisis de la Instrucción Gramatical ELE, coordinado por Antonio Cano Ginés;	
Análisis Funcional y Aplicaciones, coordinado por María Isabel Marrero Rodríguez;	
ARSDIDAS. Innovación y desarrollo de la Educación por medio del Arte y el Patrimonio, coordinado por Francisco Aznar Vallejo;	
BLAS CABRERA FELIPE (GITEP), coordinado por José Fernández González;	
COLE, cognición, lenguaje y educación, coordinado por María del Rosario Ortiz González;	
COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL (CEI), coordinado por María Inmaculada González Pérez; DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA, coordinado por Matías Camacho Machín;	
DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. PENSAMIENTO, NUMÉRICO, ALGEBRAICO Y ANALITICO, coordinado por Martín Manuel Socas Robayna;	
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, PSICOLINGÜÍSTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS, coordinado por Juan Eugenio Jiménez González;	
EDULLAB, laboratorio de educación y nuevas tecnologías, coordinado por Manuel Area Moreira;	
Emoción, Movimiento y Cuerpo, coordinado por Daniel Caballero Juliá;	
ENRIQUECIMIENTO INTELLECTUAL Y SOCIOAFECTIVO, coordinado por Ramón Aciego Mendoza Lugo;	
Equipo de investigación en dificultades del aprendizaje «ACENTEJO», coordinado por Víctor Manuel Acosta Rodríguez;	
EMIPES. Evaluación y mejora de instituciones y programas educativos y sociales, coordinado por Pablo Joel Santana Bonilla;	
FADE, coordinado por María José Rodrigo López;	
FILOSOFÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES, coordinado por Antonio Francisco Canales Serrano;	
GIOES, orientación educativa y sociolaboral, coordinado por Lidia Esther Santana Vega;	
GUFOI, formación y orientación integrada, coordinado por Pedro Álvarez Pérez; Grupo de investigación en habilidades espaciales (DEHAES), coordinado por José Luis Saorín Pérez;	

IDAFD, investigación e innovación docente en la actividad física y el deporte, coordinado por Francisco Jiménez Jiménez;
GIPI, protección infantil, coordinado por Eduardo Martín Cabrera;
GIED, educación en la diversidad, coordinado por Olga Alegre de la Rosa;
Grupo de Investigación en Tecnologías Avanzadas Aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, coordinado por Norena Natalia Martín Dorta;
Intervención Social y Educativa, coordinado por Raquel de la Cruz Modino;
Grupo de Investigación Social en Innovación, coordinado por José Manuel de Cózar Escalante;
Grupo de Investigación, Innovación e Intervención Social y Educativa, coordinado por Raquel de la Cruz Modino;
IENFERCAN, coordinado por María Mercedes Novo Muñoz;
IMAGEN Y CONOCIMIENTO, coordinado por Juan Francisco Acosta Torres;
INNOTICHS, coordinado por Guadalberto Jesús Miguel Hernández Hernández;
INTERACCIÓN, TIC Y EDUCACIÓN, coordinado por Carina Soledad González González;
ITACA, género, masculinidades, violencia de género e interculturalidad, coordinado por Fernando Barragán Medero;
Migraciones, género e identidades. Análisis y evaluación de políticas, coordinado por Carmen Ascanio Sánchez;
MITEN-ULL, modelos de intervención Psicopedagógica para el desarrollo neurofuncional y competencial de personas con necesidades específicas mediante técnicas de teatro Pedagógico, coordinado por José María Castillo-Olivares Barberán;
NEXUS. Historia de la Educación, Políticas, Educativas y Estudios Culturales, coordinado por Teresa González Pérez;
Poder, saberes y subjetividad en educación (POSASUE), coordinado por Javier Esteban Marrero Acosta;
PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL, coordinado por Josefina Sánchez Rodríguez;
SOCIOLOGÍA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN, coordinado por Carmen Nieves Pérez Sánchez;
Teoría y método en Psicología Social: individuos y grupos en interacción (PSICOSOC), coordinado por María Dolores Morera Bello.

