

PEDAGOGÍAS EMERGENTES: UNA MIRADA CRÍTICA PARA UNA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA DEL PROFESORADO

Enric Prats (coordinación)

Universitat de Barcelona

Luis Núñez

Universidad de Sevilla

Patricia Villamor

Universidad Complutense de Madrid

Silvana Longueira

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen. Las primeras décadas del siglo XXI están atestiguando la emergencia de propuestas educativas que, aparentemente, vienen a modificar los puntos de anclaje pedagógico del último tercio del siglo xx. Desde la década de 1970, diversas iniciativas han llevado algo más lejos el ideal de democratizar la educación; en primera instancia, ampliando su campo de acción, tanto en sentido horizontal, incrementando el alcance casi universal de la educación básica, como en su sentido longitudinal, con la aplicación práctica del término de educación permanente. Además, en esta última década, con la idea de profundizar en ese ideal democrático de la educación, se han propulsado pedagogías que dan más protagonismo a sus actores: alumnado y profesorado. Todo ello plantea retos al modelo de formación del profesorado y a la concepción de educación democrática que se ha potenciado desde esa formación. En este marco, el texto estudia los referentes pedagógicos que han estado presentes en la formación de docentes de los últimos tiempos en España, repasa las pedagogías emergentes que se exhiben como destacadas en nuestros días y revisa de manera crítica la presencia de dichas pedagogías en la formación docente actual.

Palabras clave: formación de profesorado, innovación educativa, educación democrática

1. Introducción

La educación de la segunda mitad del siglo xx experimentó un desarrollo importante en términos cuantitativos en casi todos los rincones del planeta, gracias a una etapa de crecimiento económico sostenido y a una convicción inquebrantable en la educación como motor de la sociedad. Parecía que la escuela había encontrado unos buenos anclajes en las pedagogías experimentales y de corte psicológico que habían ido surgiendo en los años precedentes, y los sistemas educativos avanzaban a un ritmo importante en cuanto a la extensión de la formación básica a amplias capas de la población. El esfuerzo inversor de las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial fue destacado y el concepto de democratizar la educación se asociaba con el acceso universal a una formación básica. Como recordó Rodríguez Guerra, esa convicción sobre las ilimitadas posibilidades de la educación y los crecientes presupuestos que las naciones destinaban a la educación, coincidía con el auge de la teoría del capital humano (Rodríguez Guerra, 1987, 347), aunque en el terreno de la profundización democrática en la educación no se avanzó sustancialmente, más allá del modelo de “puertas abiertas”, o de acceso universal a la educación básica.

En esta línea, algunos informes destacaban que la educación empezaba a mostrar señales de crisis y de flaqueza: se anunciaba que “por primera vez en la historia de la humanidad”, la educación precedía al desarrollo económico e incluso preparaba a las gentes para sociedades todavía inexistentes, pero al mismo tiempo se denunciaba que, también “por primera vez en la historia de la humanidad”, algunas sociedades rechazaban “los productos ofrecidos por la educación institucionalizada” (Faure et al., 1973, 61-63), síntoma de un desfase acusado entre educación y sociedad. La misma aproximación había realizado Coombs, cuando vinculaba la calidad de la educación “con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje presentes y futuras de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares” (Coombs, 1984, 147). Así, las ansias por un aumento cuantitativo de la oferta no debiera hacer perder el interés por los niveles de formación o, en otras palabras, la democratización de la educación tendría que abarcar también una oferta de calidad para todas y todos, como rezarían más adelante las campañas de la UNESCO. Tales asertos eran aplicados por igual a países ricos que a los denominados, en terminología de la época, países en vías de desarrollo, que habían copiado unos métodos pedagógicos coloniales poco adaptados a sus necesidades, lo que estaba generando serias dificultades para absorber una mano de obra más cualificada que lo que permitía su tejido productivo, alterando los sueños emancipadores prometidos con la democratización de la educación, y dejando en la miseria a muchos hombres y mujeres, carne de cañón de los procesos migratorios hacia los países ricos a partir de la década de 1980.

Llegado el cambio de siglo, después de que se haya casi *naturalizado* el proceso de globalización y de que la sociedad haya tenido que hacer frente a unas transformaciones monumentales en cuanto a la propia función y definición de la educación y de la formación de docentes (Apple, 2011), se reedita la tensión entre apocalípticos, que avisan de nuevas crisis en y de la escuela, e integrados, que renuevan su creencia en esta institución. Dando un vistazo a estos movimientos, detectamos que navegan entre la confianza y la desconfianza, entre la ilusión y la desilusión hacia la capacidad de la es-

cuela por renovarse y de su papel en el desarrollo de las personas (Prats, 2015). Desde la desconfianza y la resignación hacia las posibilidades reales de cambio, se están promoviendo reformas controladas con un enfoque tecnocrático, normalmente obedientes a lo que indiquen determinados informes internacionales. Pero, al mismo tiempo, con mucha ilusión, aún el desgaste de la palabra y el valor que se le supone, aparecen iniciativas dentro del sistema renuentes a aceptar aquellos diagnósticos de inacción de la escuela, movidas por la resistencia activa de los renovadores pedagógicos, que están dando pie a propuestas de transformación interesantes que pueden incidir en una profundización auténticamente democrática de la educación. Conceptos como educación inclusiva, para todas y todos, comprensividad, atención a la diversidad, interculturalidad, y otros epítetos, ilustran unos anhelos indudablemente democráticos. Además, en el terreno metodológico, las propuestas de aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje servicio, las clases invertidas, y todo un repertorio casi inacabable de productos pedagógicos, son fiel reflejo de inquietudes por innovar que sitúan al discente en el centro del modelo, en otra vuelta de tuerca de la democratización del sistema. No es nada nuevo pero refuerza la idea que, en educación, también lo metodológico tiene que ver con la calidad democrática, aunque en ocasiones esas nuevas propuestas metodológicas se presenten como indicadoras de calidad y no siempre comporten prácticas inclusivas ni mejor atención a la diversidad.

Al tiempo, han proliferado las propuestas que quieren salir del sistema educativo formal, algo desilusionadas con lo que está ocurriendo, que abrazan corrientes dispares y a menudo opuestas, tanto las escuelas libres como las escuelas en casa, resultado de juicios sumarisimos sobre el sistema acerca de su imposibilidad por el cambio, con un profesorado poco entusiasta y unas autoridades educativas inertes. Estas iniciativas suelen ser el resultado de radicalizar la creencia acerca de las bondades de la democratización de la educación y anclan sus propuestas en presupuestos pedagógicos ya conocidos: desde Neill y la Pedagogía Institucional, a la Pedagogía Crítica y los planteamientos desescolarizantes de Reimer e Illich, pasando por un sinfín de referentes ya conocidos.

Todo ello, tanto las propuestas de cambio desde dentro de la escuela como las fugas del sistema, tiene una indudable repercusión en términos de profundización democrática de la educación y sitúa al profesorado y su formación como uno de sus grandes retos. Siguiendo los pasos de los anteriores informes (Faure, Delors, etc.), el último documento de la UNESCO, surgido del Fórum Mundial sobre la Educación 2015, parte de una convicción decidida por una educación humanista, centrada en la profundización democrática como solución para atender los retos importantes de la humanidad en términos de sostenibilidad y derechos humanos. Para ello, aparte de la superficialidad habitual de estas declaraciones, su propuesta metodológica no destaca tanto por su novedad sino por su contundencia, destacando el papel de lo que vendremos a denominar pedagogías emergentes para abordar los retos de la educación en nuestro tiempo (UNESCO, 2015, 57).

En este contexto, la ponencia se articula en tres secciones y un epílogo. En la primera, con un carácter de revisión crítica de corte histórico, se repasan los referentes pedagógicos presentes en los últimos años en las aulas de formación de profesorado, una herencia que ha tenido su repercusión, aún por determinar, en la escuela actual. Se

describen, de manera somera en la segunda sección, las iniciativas de cambio e innovación que se están produciendo en la escuela, tanto las que promueven su reforma como las que se salen de ella, alertando de la necesidad de que la teoría de la educación deba pronunciarse al respecto. La tercera sección realiza una aproximación al carácter que asume, en tiempos presentes, la formación de profesorado para acoger las iniciativas expuestas, en el marco de la rigidez y el encasillamiento que caracterizan sus planes de estudios y sus culturas académicas. La ponencia se cierra con una mirada prospectiva y unas notas finales de corte reflexivo con la voluntad de dinamizar el debate teórico entre la comunidad académica.

2. Los referentes pedagógicos en la formación del profesorado.

Antecedentes inmediatos

Referirse a los antecedentes de un hecho es aludir a las circunstancias previas que sirven para comprender o valorar los acontecimientos posteriores. La presente sección tratará de retroceder en el tiempo y ofrecer una breve visión de la trayectoria recorrida en relación con la formación inicial y permanente del profesorado con la saludable intención de contextualizar en el espacio y en el tiempo las visiones, acciones y referentes pedagógicos que han caracterizado dicha formación. Se deja, para la tercera sección, un análisis de las circunstancias epistemológicas que rodean la configuración actual de los planes de estudios de la formación inicial de docentes para educación infantil, primaria y secundaria. Así las cosas, ¿qué vamos a considerar por antecedentes inmediatos? El último tercio del siglo xx será el contexto temporal, cuando surge la toma en consideración sobre la cualificación profesional de los docentes; y como contexto espacial, integraremos someramente una visión internacional con la mirada más atenta a lo que entonces ocurría en España.

El recorrido histórico lo realizaremos atendiendo a dos dimensiones que nos parecen relevantes en relación con la temática abordada. La primera de ellas, más general, relativa a la nueva visión que emergió en los años 70 sobre la enseñanza como profesión y cómo esta idea evolucionó y se implementó con la puesta en práctica de estructuras y recursos institucionales concretos. La segunda dimensión que hemos seleccionado, más específica, se refiere a los referentes pedagógicos que nutrían e inspiraban el conocimiento tácito de los docentes en los últimos treinta años del siglo xx. Las preguntas a las que trataremos de responder en esta sección serán: ¿Cuál fue la trayectoria recorrida durante las décadas de los 70 hasta los 90 en relación con la profesionalización docente? ¿Cuáles eran los referentes pedagógicos sobre los que se vertebraba el conocimiento tácito del profesorado?

2.1. La trayectoria recorrida: la profesionalización de la enseñanza (1970-1980), entre ortodoxia y heterodoxia

El último tercio del siglo xx fue decisivo para la profesionalización de la enseñanza a escala internacional. Las reformas educativas emprendidas en Europa y Estados Unidos incluían como estrategia de mejora escolar, entre otras, la profesionalización

de los docentes. El movimiento profesionalizador surgió en Estados Unidos para extenderse con posterioridad y paulatinamente por el resto de Europa y América Latina. A partir de los años 70 y, muy especialmente, de los años 80, una de las preocupaciones de los responsables educativos se centró en la profesionalización de la enseñanza. Esta preocupación se explica por los resultados negativos que arrojaban los sistemas educativos tras las reformas escolares emprendidas en los años 60 que ponían de manifiesto que la democratización de la enseñanza generaba tasas elevadas de fracaso escolar. Como se ha apuntado, una de las estrategias de mejora que se contemplaban para la regulación eficiente del sistema escolar era la de capacitar “profesionalmente” al docente dotándolo de un corpus científico de conocimientos pedagógicos que pudieran transferir posteriormente a la práctica. Como ejemplos, el informe Faure (1973, 70) señalaba que la transformación de la educación no pasaba sólo por implementar reformas estructurales, sino también y, muy especialmente, por modernizar la práctica educativa, para lo que se hacía necesario reformular el acceso a la profesión docente, así como también los diferentes niveles de formación. Y la Recomendación de la XXXV Conferencia Internacional de Educación insistió en la importancia de profesionalizar el sector de la educación desde la perspectiva de la educación permanente (UNESCO, 1975, 423).

Desde una mirada internacional, la profesionalización de la enseñanza impulsada en las décadas de los 70 y 80 se operativizó a través de dos pilares: científico y político.

- El soporte *científico* brindaría a los docentes la base de conocimientos científicos con los que fundamentar la acción profesional. Como en cualquier actividad profesional, dichos conocimientos surgían de la investigación y habrían de estar orientados a la práctica para mejorar el desempeño profesional. Cabe mencionar que el sistema de investigación educativa en Europa experimentó a finales de los 60 y la década de los 70 un profundo desarrollo, con la creación de numerosas instituciones de investigación educativa (Instituto Max-Planck, en Alemania, 1963; Consejo Escolar para el Currículo y la Evaluación, en Reino Unido, 1964; Fundación para la Investigación Educativa, en Países Bajos, 1966, y el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación CENIDE, en España, 1969). Dichos conocimientos se adquirirían a través de una formación universitaria no sólo en su etapa inicial, sino también a lo largo del desarrollo profesional, a fin de incorporar los resultados de investigación más recientes. Asumir la docencia como profesión requeriría además un compromiso con la actualización de conocimientos a través de la formación permanente.

- El soporte *político* aportaba los elementos estructurales y estratégicos necesarios para articular el proceso de profesionalización de la enseñanza. Los elementos a los que hacemos referencia son, de un lado, la organización del sistema de investigación educativa pertinente encargado de generar el corpus de conocimientos para la enseñanza; de otro, la configuración de los dispositivos e instituciones responsables de la formación inicial y permanente del profesorado que desarrollaría la docencia en el nivel no universitario.

En el caso de España, la modernización del sistema educativo fue regulada a través de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, bajo la batuta de Ricardo Diez Hotchleiner, autor del Libro Blanco, que mostraba la influencia de los postulados socialdemócratas de Olof Palme. Aquella reforma establecía mecanismos de renovación

continua del sistema educativo, dando especial importancia a la formación inicial y permanente del profesorado y a la investigación educativa. Se pretendía alcanzar el nivel de desarrollo educativo de otros países del entorno que ya habían experimentado en los años 60 procesos de reforma en el sector de la educación. La LGE puso especial hincapié en los aspectos instruccionales: objetivos, contenidos, métodos, técnicas y evaluación de los logros académicos. El dominio de estos elementos por parte de los docentes exigía una preparación cualificada. Hasta entonces, las prácticas educativas estaban unidas a la tradición y el profesorado español no estaba familiarizado con cuestiones referidas al diseño instruccional ni con los por entonces *nuevos* métodos educativos. Asimismo, su formación “artesanal” no se apoyaba en los resultados que la investigación educativa estaba generando.

Uno de los aspectos más relevantes de la ley, en relación con la profesionalización de la enseñanza, fue la reordenación de la formación inicial y continua del profesorado. No obstante, esta política fue criticada por tecnocrática y “cursillista” (García Gómez, 1998). Aún así, supuso un espaldarazo al reconocimiento profesional de la función docente, muy especialmente para el cuerpo de maestros cuya formación inicial adquirió rango universitario de diplomatura y para el que se exigía, por primera vez, haber completado la enseñanza media completa. A partir de 1972, la responsabilidad formativa recaería, en la etapa inicial, en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, mientras que la formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos sería asumida por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), creados en 1969. Entre 1969 y 1974, los ICEs se integraban en la Red CENIDE-ICEs formada con el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, y entre 1974 y 1980, en la Red INCIE-ICEs, con el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Los ICEs nacieron con una triple función (CIDE, 2000, 42):

- Formación y *perfeccionamiento* del profesorado de todos los niveles educativos.
- Realización y difusión de investigaciones educativas.
- Asesoramiento técnico a las universidades y a otros centros educativos.

En la práctica, los ICEs asumieron la formación inicial del profesorado de “Enseñanza Media, Bachillerato y Formación Profesional”; la superación de los dos ciclos en los que se organizaba el Curso preparatorio para el acceso a la función docente de Aptitud Pedagógica (CAP) acreditaba para la docencia en enseñanzas medias. Para su cometido, cada ICE tenía adscritos, a su vez, un número de centros escolares pilotos y experimentales donde realizar su actividad investigadora.

Algunos de los principales aciertos de la LGE fueron, sin duda, el reconocimiento explícito de la responsabilidad del Estado en la formación de los docentes, ausente desde 1936 (Vega Gil, 1997), y la preocupación por la capacitación profesional del profesorado, que habría de renovar sus prácticas con las *nuevas pedagogías* contrastadas por la investigación educativa. Investigaciones que, en esa década, comenzaban a ponerse en marcha en España a través de la Red CENIDE/INCIE-ICEs, una red que no logró obtener los resultados esperados: generar conocimientos fácilmente aplicables por el profesorado en sus aulas, y transformar las prácticas educativas “artesanales” de los profesores por prácticas contrastadas empíricamente (CIDE, 2000), como ocurría en otros campos profesionales.

2.2. Un modelo alternativo de formación del profesorado: Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)

El recorrido realizado describe la visión institucional u “ortodoxa” de la formación docente, vinculada a la profesionalización de la enseñanza durante la Transición. Pero no es la única. De hecho, en la década de los 70, coexistía una segunda visión, “heterodoxa”, que se alejaba del modelo tecnocrático de la formación del profesorado y se orientaba más a una visión heurística, *ilustrada* y democrática de la capacitación docente.

Así, inspirados en las escuelas de verano creadas en Cataluña en 1914, los MRP constituyeron una experiencia única en Europa. Fueron grupos autónomos y autoorganizados de docentes, de diversas etapas educativas, jóvenes y comprometidos, que nacieron para dar respuestas a las necesidades de formación permanente y trabajar por un modelo escolar *no burocrático* en aras a promover las ideas de educación como derecho y de práctica educativa como ejercicio de la libertad. Ligados a la historia de la Transición española, será durante el bienio 1968-1970 cuando los MRP van a experimentar una notable difusión por toda España, radicalizando sus posturas a partir de 1975, con la caída del Régimen, y experimentando un declive, como señalan los historiadores de la educación, a inicios de los 80 (Hernández Díaz, 2011; Sáenz del Castillo, 1999, 2008).

Frente a las propuestas despolitizadas y burocráticas del Estado en materia de educación y de formación del profesorado, los MRP defienden y ponen en práctica iniciativas educativas innovadoras inspiradas en los ideales de la escuela republicana y las experiencias escolares exitosas puestas en marcha a finales del siglo XIX e inicios del xx por Giner de los Ríos con la Institución Libre de Enseñanza (1876), Ferrer y Guardia con la Escuela Moderna (1901), y el Partido Socialista con la Escuela Nueva (1910). Los MRP son contrarios a la concepción del docente como *técnico acrítico* y *mero ejecutor* de las decisiones educativas del Estado. La supuesta *profesionalización* del docente, según los MRP, se erigía en un discurso que legitimaba, en la práctica, la despolitización de la pedagogía y el refuerzo de la dimensión tecnocrática en la enseñanza. Esto les lleva a rechazar la LGE, los centros colaboradores y los ICEs por entender que representaban la visión ortodoxa y burocrática que ellos rechazaban. La formación docente se canalizaría a través de las Escuelas de Verano que, en sus comienzos, constituyeron espacios de debate político, educativo e intelectual (Mainer, 2008). En palabras de Carbonell (2000, 6), los MRP generaron,

“un intenso debate en torno a la alternativa democrática de la enseñanza, la función social de la escuela, sus contenidos pedagógicos y los modos de enseñar y aprender. Al mismo tiempo, llevó a la práctica –o, al menos, lo intentó– con entusiasmo y convicción algunas de las propuestas pedagógicas más innovadoras. El vacío político y legal que se produce tras la crisis y el desmantelamiento del estado franquista abre fisuras y espacios de intervención y favorece un clima de libertad, creatividad, autonomía y experimentación pedagógica que la democracia, a medida que se vaya asentando y consolidando formalmente, irá constriñendo de forma progresiva.”

Con la llegada del PSOE al poder en 1982 comenzará un proceso de *institucionalización* y normalización de la renovación pedagógica en España, consolidándose un modelo educativo afín a los planteamientos defendidos por los MRP. En 1983 se crearon los Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRE). Con una corta andadura de un año, perseguía mantener la autogestión de la formación por el profesorado, la contextualización geográfica de la formación, el reconocimiento del trabajo realizado, la continuidad de las actividades durante el curso académico y la estabilidad de los docentes vinculados a experiencias de renovación pedagógica. Un año después, los CEIRE se transformarían en Centros de Profesores (CEPs), tomando como modelo de referencia a los *Teacher's Centres* británicos, con lo que compartían la visión de la profesionalización del profesorado a partir de la autonomía y participación activa de los docentes en los procesos de innovación educativa. En palabras de Ventura Martín (2016), los CEPs:

“fueron concebidos como una institución en la que pretendía sintetizarse lo mejor de las dos grandes tradiciones españolas de formación permanente: la vertical, centralizada y tecnocrática, y la horizontal, periférica y crítica, que pretendía vertebrar el perfeccionamiento del profesorado en torno a las necesidades sentidas por los docentes.”

La realidad fue que, en los años 80, el movimiento de profesionalización de la enseñanza se fue expandiendo bajo fórmulas burocráticas que nada tenían que ver con las aspiraciones de autonomía, participación y experimentación que los MRP habían anhelado. No puede olvidarse que el movimiento profesionalizador de la enseñanza, en España y Europa, se nutre de la ideología liberal y un nuevo enfoque gerencial, el *New Public Management*, que defiende, entre otros, una gestión orientada a los resultados. Conforme a esta nueva visión, la autonomía del profesorado será concebida como una exigencia *instrumental* para la regulación pedagógica del sistema educativo. También lo será la rendición de cuentas y la paulatina institucionalización de la evaluación, percibidas todas ellas como herramienta para la optimización del sistema educativo.

En este período, los referentes pedagógicos de la formación inicial y permanente del profesorado pivotarán sobre la base de modelos *alternativos*, de carácter cognitivo e interpretativo, como indicaremos más adelante. La metáfora del profesor reflexivo, el profesor como investigador, va ganando terreno en el discurso pedagógico. El perfil profesional se psicologiza, toda vez que se despolitiza y proletariza (Beckers, 2007; Tardif, 2013). También, en opinión de los colectivos que componen los MRP, el discurso de la profesionalización escondía las semillas de la proletarización como señalaban los teóricos de la Pedagogía Crítica. Con la aprobación de la LOGSE, de 1990, finaliza, parafraseando a Mainer (2008), un ciclo histórico de renovación pedagógica en España.

2.3. Los referentes pedagógicos en la formación del profesorado en España (1970-1999)

Un reciente estudio sobre la construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria ha desvelado lo que, al menos algunos de nosotros,

veníamos intuyendo hace tiempo: la escasez de referentes pedagógicos para orientar la práctica docente en la formación inicial y en los centros educativos en los que desarrollan su trabajo:

“El profesorado que ha participado en esta investigación señala la escasez de referentes pedagógicos para orientar la práctica docente en su formación inicial y en las escuelas en las que desempeñan su trabajo. En general, tienen dificultad para relacionar las ideas pedagógicas que les han transmitido en la universidad y las que ponen en práctica en el aula, con corrientes de pensamiento pedagógico y sus respectivos autores. Sienten que les han dado más recetas que marcos conceptuales y algunos reivindican la importancia de seguir estudiando. De hecho, en ocasiones, señalan con vehemencia ideas y autores que les han iluminado, entusiasmado y que creen guían su forma de abordar la enseñanza” (Sancho Gil, 2013, 214).

De haberse llevado a cabo un estudio como este hace treinta años, es probable que sus resultados hubieran sido diferentes, aunque quizás no en exceso debido, a nuestro juicio, a lo que hasta hoy es un tema recurrente en la formación docente: la articulación entre teoría y práctica. Articulación que desde los inicios del movimiento de profesionalización de la enseñanza se organizó, en la década de los 70, sobre un modelo *aplicacionista* que no dio los resultados esperados y que posteriormente, en las décadas de los 80 y 90, se estructuró sobre fórmulas más abiertas basadas en la investigación en el aula que tampoco han logrado reducir la brecha entre ambas. Nuestra mirada retrospectiva se centrará ahora en describir brevemente cuáles eran esos referentes y qué visiones de la docencia y la enseñanza subyacían en ellos. Distinguiremos los modelos que se apoyaban en los resultados de la investigación educativa (IE) y los modelos basados en la experimentación e innovación pedagógica (EIP) en el contexto real de la escuela.

2.3.1. Modelos basados en la investigación educativa (IE)

Durante la primera mitad de los 70, la IE experimentó un notable desarrollo en Europa debido a las reformas educativas que se habían puesto en marcha. La IE era demandada por las autoridades políticas que financiaban y promovían la investigación creando estructuras que respondieran a las necesidades derivadas de las reformas impulsadas. Las expectativas sobre la IE como herramienta para resolver los problemas educativos y para derivar aplicaciones prácticas son muy elevadas. Son los modelos apoyados en lo que *el laboratorio descubría y la ciencia y la tecnología* desarrollaban, como ilustraba el informe Faure (1973). Modelos basados en la IE se nutrían de una interpretación lineal y aplicacionista del conocimiento científico. Las reformas educativas exigían nuevas formas de enseñar y las líneas de IE predominantes se centraban en la investigación sobre la enseñanza: elaboración y evaluación de los currículos, evaluación de programas, estudio de la tecnología de la educación y la investigación sobre el rendimiento académico. En el caso de España, durante los años 70 y 80, la formación del profesorado se nutrió del conocimiento *aplicado* generado por la IE, que en esa década lo conformaban:

- Conocimiento funcional derivado de la Psicología y la Pedagogía Experimental aplicadas a la enseñanza y que aportaban *procedimientos y técnicas* útiles para el trabajo de aula. El profesorado en ejercicio recibía formación, a través de los ICEs, sobre técnicas para el desarrollo de una enseñanza expresiva-creativa, procedimientos para el diseño de la instrucción, Pedagogía Cibernética, Pedagogía Operatoria, Docimología, evaluación de la enseñanza y el aprendizaje basados en el enfoque conductual vigente por entonces, técnicas para la *conducción de grupos*, las técnicas para el análisis de la interacción en el aula basadas en los trabajos de Flanders (1970) y De Landsheere (1977), la enseñanza programada, la enseñanza asistida por ordenador, los sistemas observacionales de Hilda Taba, entre otras.

- Conocimiento funcional derivado de experiencias contrastadas en materia de formación del profesorado. Los nuevos modelos de formación del profesorado basados en la microenseñanza, en el modelamiento y la retroacción, en la actuación o competencia (*Competency-Based Teacher Education*), enseñanza mutua, autoobservación *por videograma*, grupos diagnósticos, T-Group o técnica del grupo diagnóstico.

En los años 90, se introducen nuevas ideas y visiones en relación con la formación del profesorado (Costa Rico, 2009). El conocimiento aplicado deja paso al conocimiento generado por los propios profesionales. Es la década de la investigación-acción, las propuestas de investigación en el aula y de formación en centros. Una época de *fusión y confusión* en la que pervive el modelo clásico de formación docente con los modelos basados en la investigación reflexiva.

2.3.2. Modelos basados en la experimentación e innovación pedagógica (EIP)

Los modelos EIP representan otra visión de la educación, la enseñanza y el rol docente, interesándose por cuestiones educativas y dimensiones del aprendizaje que escapan a lo meramente instructivo. De estos modelos se nutrieron los MRPs dinamizando propuestas y experiencias educativas basadas en pedagogías activas y críticas (Llorente, 2003; Ibáñez Herrán, 2003). El interés no era tanto técnico o metodológico sino social e intelectual: la escuela democrática, no autoritaria, a través de la autogestión en la escuela; la no-directividad en la enseñanza apoyándose en los modelos humanistas de Maslow y Rogers y en la pedagogía de Neill; las fórmulas ensayadas de la Pedagogía Institucional; las experiencias desarrolladas en la Pedagogía de Freinet; las colonias de verano; las experiencias de pedagogías expresivas y creativas a través del teatro, etc. Eran modelos que perseguían materializar en la práctica la igualdad de oportunidades y una escuela democrática que transformara la sociedad. Un repaso por los monográficos que en los años 80 editó la revista *Cuadernos de Pedagogía*, de las que difundió más este conocimiento elaborado por los profesores, no contrastado por la ciencia pero probado como efectivo en la realidad del aula, nos da buena idea del innovador capital pedagógico que se gestaba en esos años: Jean Piaget, Jerome Bruner, Paulo Freire, Lawrence Stenhouse, granjas escuelas, más allá del libro de texto, investigando en el aula, la renovación educativa como participación, radio y escuela, el apego, enseñanza de la informática, educación de adultos, experiencias de aprendizaje democrático, nuevas profesiones educativas (psicólogos y pedagogos), intercambios

escolares, arriba el telón, técnicas teatrales para maestros, Vygotsky para maestros, y un largo etcétera.

3. Las pedagogías emergentes: reformas y fugas

En la actualidad, asistimos a la aparición continua de grandes iniciativas de cambio e innovación en el terreno educativo, a la noticia permanente de la llegada de pedagogías emergentes, que merece que dediquemos un tiempo a analizarlas. Empezaremos por precisar qué es innovación pedagógica, qué son pedagogías emergentes o qué podemos considerar pedagogías alternativas.

En primer lugar, aunque no será nuestro objetivo, deberíamos comenzar discutiendo el término innovación y las características que debería reunir cada propuesta educativa para ser considerada innovadora. Lo que sí podemos afirmar es que en la mayoría de las ocasiones, la innovación educativa se asocia a tecnología. Con los descriptores “innovación educativa” y “tecnología” se recuperan 12.000 documentos en la biblioteca de la UCM. De estos, solo 40 pertenecen al campo de la informática y 1.900 pertenecen explícitamente al campo de la educación. Con los términos “innovación educativa” y “pedagogía”, solo 3.000. Por lo tanto, esos documentos los hemos publicado especialistas en educación escribiendo sobre tecnología y no escribiendo sobre innovación y pedagogía, aunque habrá que saber distinguir cuando la tecnología esconde una falacia en supuestas innovaciones que consisten en hacer con *tablets* lo mismo que ya se venía haciendo.

En segundo término, es difícil precisar características comunes que puedan definir qué es y qué no es una pedagogía alternativa, más allá precisamente de eso, de construirse como una alternativa a la escuela común tradicional. Es posible que lo que compartan todas las experiencias educativas situadas bajo este paraguas sea “la insatisfacción con la institución escolar tradicional-convencional y con los valores y contenidos dominantes, y la búsqueda de nuevos horizontes educativos y de nuevos modos de enseñar y aprender” (Carbonell, 2015, 14).

Finalmente, las pedagogías emergentes no tienen por qué referirse a nuevas pedagogías. Pueden suponer “visiones inéditas de los principios didácticos o, como suele ser más habitual, pueden beber de fuentes pedagógicas bien conocidas” (Adell y Castañeda, 2012, 17). En realidad, “la mayoría de los elementos de instrucción de estas pedagogías no son “nuevas” estrategias de enseñanza, aunque podríamos decir que las asociaciones de aprendizaje activas que crean con los estudiantes son nuevas” (Gros, 2015, 63). Muchas de las estrategias de enseñanza defendidas hace un siglo por autores como Dewey, Montessori o Freinet, están comenzando a emerger y a afianzarse en las escuelas actuales.

3.1. Pedagogías emergentes

Por los motivos mencionados, la denominación de “pedagogías emergentes” es quizá el mejor término para el objeto que nos ocupa, ya que, como veremos más adelante, muchas de las propuestas descritas son, en realidad, pedagogías clásicas originadas

hace varias décadas que están siendo adaptadas al contexto actual. No se trata de que las pedagogías emergentes sean de una determinada manera y para siempre, sino que su definición y desarrollo, por efecto de las prácticas asociadas, está en constante cambio (Adell y Castañeda, 2012, 19), aunque provengan de esos principios ya establecidos previamente. Existen múltiples formas de clasificar estas pedagogías, tantas como autores o autoras queramos consultar. No es propósito de esta ponencia profundizar en las diferentes clasificaciones existentes ni proponer una nueva manera de hacerlo; tampoco se pretende ofrecer un listado exhaustivo de estas pedagogías o innovaciones, sino que simplemente se muestran algunas de las múltiples opciones actuales para posteriormente reflexionar sobre todas ellas en su conjunto.

En primer lugar, cabe destacar que la introducción de las tecnologías en educación ha generado, en muchas ocasiones, cambios interesantes en las prácticas educativas, como por ejemplo, el *Techno-Craft*, que en algunas de sus manifestaciones se presenta como el aprendizaje de la programación (en materias de robótica, tan actuales en nuestro sistema educativo), el uso de los *memes*, o la tendencia *B-tech*, centrada en el uso de herramientas tecnológicas, como el *big-data* o el *mobile learning* (Coolhunting Community, s.f.). Sin embargo, no siempre la tecnología se ha introducido como motor de cambio en la escuela, limitándose su uso como un elemento didáctico más. Por su parte, el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación ha revisitado de manera recurrente en diversas ocasiones la relación entre educación y tecnologías, acentuando la necesidad de ese cambio pedagógico, mediante unas tecnologías que “rompen las coordenadas tecnoespaciales, rompen el esquema tradicional de grupo de edad en el aula, los recursos son otros, y la evaluación habría de adecuarse. Nuevos métodos para una *nueva concepción educativa*” (García Aretio, 2012, 11; *la cursiva es nuestra*). En suma, estas innovaciones tecnológicas pueden ser implementadas desde múltiples concepciones y teorías pedagógicas diferentes, y para profundizar en ello nos veríamos obligados a enumerar decenas de ellas, algo que se escapa al objetivo y posibilidades de la ponencia.

En un plano más general, se están poniendo en práctica alternativas que trascienden la consideración de recursos aplicados y que se han construido bajo una forma propia de entender la educación. Un primer grupo hace referencia a propuestas que parten de una teoría educativa con referentes de autores o autoras reconocidos; a pesar de su carácter histórico, y de que la mayoría nacieron en el siglo pasado, se incluyen por su renovada aplicación en contextos educativos. En segundo lugar, se enumeran algunas opciones que, partiendo de una teoría del aprendizaje específica, han desarrollado una forma particular de concebir la educación. Por último, dentro de este gran conjunto de alternativas generales basadas en concepciones educativas propias, se añaden algunas opciones basadas en diferentes metodologías, algunas de las cuales pueden fundamentar teorías educativas y otras que pueden utilizarse como parte de otras alternativas de las descritas anteriormente.

Así, podríamos encontrar las *pedagogías no directivas o escuelas libres democráticas*, donde se inscriben muchísimas escuelas de reciente creación. La aparición de escuelas libres, sobre todo de educación infantil y primaria, es constante en nuestra geografía, aunque sus referentes y sus idearios no siempre comparten un imaginario común. También siguen existiendo en la actualidad propuestas educativas conside-

radas como parte del grupo de *pedagogías críticas*. El abanico de propuestas bajo esta denominación es muy amplio, ya que incluyen todas las iniciativas relacionadas con el análisis y el cambio social (Carbonell, 2014, 65), así como sobre la práctica reflexiva de los docentes y su expresión práctica: la investigación-acción (Cascante y Martínez, 2013, 20). Dentro de las teorías de la desescolarización encontramos propuestas de *homeschooling*, de *unschooling* y de *flexischooling*. La primera es una crítica a la institucionalización obligatoria de la educación alcanzada en los años sesenta en el mundo occidental (Igelmo, 2015, 54). El *unschooling*, en cambio, no se conforma con sacar a los niños de la escuela, sino que, yendo un paso más allá, intenta romper con los procesos educativos planificados propios de las instituciones escolares. Quienes participan de esta corriente rechazan organizar el aprendizaje por edades, seguir currículos diseñados de antemano, utilizar libros de texto o depender de maestros profesionales. Se alejan, en última instancia, de la tendencia que diferentes sectores del *homeschooling* han mostrado en los últimos años de convertir la casa en un aula escolar y la familia como referente único (Igelmo, 2012, 44). Por su parte, el *flexischooling* hace referencia a una escolarización parcial de tal manera que familia y escuela comparten la responsabilidad educativa mediante un compromiso y acuerdo mutuo (Goiria, 2012, 38). Dentro de este primer grupo también cabe incluir las propuestas de la *educación lenta*, movimiento surgido en 2002 a partir de la corriente *slow food* (frente al *fast food*), que reclaman la necesidad de poner de relieve una educación donde teoría y acción estén conectadas, en un contexto donde se permita estudiar a un ritmo más lento, olvidando pruebas estandarizadas (Holt, 2002). Además de Holt, un autor clave es Domènech (2009) que, en su libro *Elogio de la educación lenta*, establece los quince principios del movimiento. Otras de las nuevas iniciativas es la *pedagogía sistémica*, como novedoso enfoque basado en lo natural de la vida y en la interrelación de los sistemas educativo, familiar y social, bajo principios básicos de orden, inclusión y vínculo (García Trabajo, 2009, 7). Por su parte, las *comunidades de aprendizaje* configuran un modelo que implica la participación de toda la comunidad en la educación escolar, incluida la participación en las aulas, recuperando el sentido original del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, que no limita la guía adulta, necesaria para aprender, a la guía ofrecida por personas expertas (Díez Palomar y Flecha García, 2010, 20).

A estas grandes teorías podríamos añadir algunas otras más específicas que se configuran en torno a un único autor o autora. En los últimos años están aumentando a un ritmo vertiginoso el interés y la creación de escuelas de *pedagogía Waldorf* (desarrolladas a partir de la teoría de Steiner), las escuelas que aplican las teorías del movimiento libre desarrolladas por Emmy Pikler, y las escuelas que se basan en la metodología y los principios educativos de Montessori.

Hay otro grupo de movimientos emergentes en torno a la educación que, a pesar de su rápido crecimiento y difusión, aún no están completamente reconocidos como teorías con entidad propia. Dentro de este grupo podríamos hablar del reciente éxito de las *pedagogías invisibles* y la *educación disruptiva*, lideradas ambas por María Acaso (2012, 2013), y del *coaching educativo*, que desde su nacimiento y exitosa carrera dentro del *management* empresarial se ha extendido a diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. Este es un modelo basado, entre otras cosas, en la creación del conocimiento por parte del alumno (autoaprendizaje) y en la consideración de la figura del profe-

sor como guía del proceso de aprendizaje y facilitador (Sánchez y Boronat, 2014, 229). Muy relacionado con este modelo, ha surgido el *mindfulness* aplicado a la educación.

Otros movimientos aparecidos en los últimos años, aunque con mucha menos difusión que los anteriores, son la *educación consciente* (basada en las publicaciones de Aletha Solter); la *ecopedagogía* (pedagogía orientada a un desarrollo sustentable y protectora del medio ambiente); el *conectivismo* de Siemens y Downes (teoría del aprendizaje que promueve un nuevo modelo educativo para responder a su modelo de adquisición de nuevos aprendizajes), y el *bosqueescuela*, tendencia basada en el respeto a la naturaleza, que desarrolla todo el aprendizaje al aire libre y sin materiales más allá de los presentes en el bosque.

Finalmente, dentro de las metodologías innovadoras, que pueden dar pie a pedagogías emergentes, podríamos citar el *aprendizaje basado en problemas*, el *aprendizaje por proyectos*, el *aprendizaje cooperativo*, las *tertulias dialógicas*, la *gamificación*, o el *flipped classroom*. Algunas de estas metodologías requieren cambiar o redirigir algunos de los propios fundamentos de la educación tradicional, como ocurre con el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje cooperativo.

3.2. Interrogantes y retos para la Teoría de la Educación

Todo este panorama de aparición continua (y a veces desaparición) de opciones educativas, metodológicas y de recursos tecnológicos, nos conduce a preguntarnos: ¿está de moda la innovación? ¿estamos ante un punto de inflexión y renovación de la pedagogía y por tanto de la teoría de la educación? La bibliografía aparecida en los últimos años nos indica que hay un renovado interés por la innovación y la renovación. Algunos ejemplos de las publicaciones que responden a estas tendencias son libros más destinadas a la divulgación que no a la construcción de un cuerpo teórico: *rEDU-volution* o *Pedagogías invisibles*, de María Acaso; *La nueva educación*, de César Bona; *Educación en el asombro*, de Catherine L'Ecuyer, o *Escuelas creativas*, de Ken Robinson. También han proliferado varios documentales sobre los modelos descritos en páginas anteriores. Entre ellos destacan por su enorme difusión *Enseñame pero bonito*¹, *La educación prohibida*², o *Entre maestros*³. Otro de los referentes actuales es el portal de Internet *Ludus*⁴ (de gran popularidad entre familias que buscan escuelas alternativas y entre la propia comunidad educativa), donde se recogen experiencias de escuelas públicas o privadas que se enmarcan dentro de las escuelas libres, Montessori, Waldorf, Pestalozzi, comunidades de aprendizaje, escuelas democráticas, escuelas activas, etc. En contraposición, han aparecido otras obras muy críticas con estas pedagogías emergentes: autores como Alberto Royo (*Contra la nueva educación*, 2016) o Ricardo Moreno (*Panfleto antipedagógico*, 2006; *La conjura de los ignorantes*, 2016) son representantes de esta tendencia crítica hacia casi cualquier pedagogía.

1. <http://xn--enseameperobonito-ixb.es/>

2. <http://educacionprohibida.com/>

3. <http://www.aleadf.com/portal/es/documentales/en-produccion/1>

4. <http://ludus.org.es/es>

Teniendo en cuenta todas estas manifestaciones, podemos concluir que innovar está de moda. Sin embargo, un análisis de algunas de las experiencias que se autoincluyen en alguno de los grupos anteriores indica que en muchos casos no existe reflexión alguna sobre la fundamentación de estas pedagogías emergentes. En la página web de una de las escuelas mencionadas, elegida al azar, se pueden leer afirmaciones como la que sigue:

“Se trata de una asociación en línea Reggio, Montessori, Pikler, Psicomotricidad Relacional, Tonucci. [...] Espacio de Crianza Respetuosa y Juego Libre, donde los niños crecen felices a través de la Educación Emocional, el Juego Libre, la Psicomotricidad relacional.”⁵

El conjunto de referencias a enfoques, teorías y autores tan diversos “no ayuda excesivamente a capturar las ideas esenciales de la “pedagogía emergente” [...]. De hecho, es muy posible que la mezcla de todos estos enfoques pueda dar lugar a propuestas contradictorias” (Adell y Castañeda, 2012, 21), como por ejemplo la combinación entre el ambiente estructurado y controlado de Montessori frente al movimiento libre de Pikler. Los principios educativos señalados por los creadores de estas experiencias son tan similares entre ellos que no parece que nos encontremos ante una verdadera revolución pedagógica.

Es fundamental que desde la teoría de la educación intervengamos en la configuración o crítica de estas teorías, metodologías, iniciativas o recursos, y no nos quedemos al margen. Hay que preguntarse, en primer lugar, por los referentes de estas pedagogías emergentes. Como hemos visto, en una gran mayoría de las opciones expuestas, los autores y teorías de referencia son los ya clásicos Montessori, Freire, Vygotsky, etc., pero otros muchos son nuevos y hay que conocerlos y valorar sus aportaciones para incorporarlas o no al cuerpo de conocimientos sobre la educación. Hay también que interrogar a todas estas alternativas por sus verdaderos fundamentos y por la forma de aplicación de los conocimientos que la teoría de la educación aporta. No es este el lugar apropiado para este análisis pero no debemos dejar pasar la oportunidad de reclamar el espacio que a la teoría de la educación le corresponde en esta temática. En palabras de Gil Cantero (2011, 38):

“El modo en que los profesores y educadores puedan mejorar su práctica educativa estriba en que quieran mejorar los motivos de sus decisiones frente a la pluralidad de variables que intervienen. Y el modo de mejorar los motivos es ampliar las teorías que les sostienen, es decir, mejorar las fuentes, de todo tipo, que han colaborado a su elaboración y mantenimiento.”

Analizar si cada una de las alternativas se basa en los principios de una educación democrática supera los objetivos de esta ponencia, pero cabe plantearse si la existencia de estas opciones contribuye al desarrollo de una educación democrática en su conjunto. Como hemos visto, las experiencias son múltiples, los movimientos plurales

5. <http://www.elhilorojocrianza.com/>

y sus referentes están, a veces, poco claros. Solo en el caso de las categorías históricas (pedagogía no directiva o pedagogías críticas, por ejemplo) podríamos realizar este análisis con ciertas garantías. Pero sí podemos valorar la pertinencia o no de una diversificación pedagógica de la oferta educativa frente a los sistemas educativos comprensivos. En otros lugares hemos defendido la idea de que la extensión del derecho a la educación debería incluir “la extensión de la oferta educativa, de tal modo que la propia provisión pública atienda realmente a la diversidad de alumnos y de sus preferencias, respetando plenamente sus convicciones filosóficas, morales, religiosas, pedagógicas o su preferencia de aprender en su lengua materna” (Gil y Villamor, 2009, 55), y que ofrecer una variedad de opciones pedagógicas es lo que corresponde a una sociedad democrática en la que el pluralismo es un valor (Martínez, Jover, Pérez y Villamor, 2009, 180). En la actualidad, prácticamente la totalidad de estas opciones se localizan en el sector educativo privado, con honrosas excepciones en el público, disponibles únicamente para aquellas familias que, además de tener los recursos económicos suficientes, han realizado una búsqueda activa de estos centros gracias a su capital cultural y recursos personales (formación pedagógica previa, contacto con estos centros mediante familiares, etc.). Estas opciones serán accesibles cuando puedan desarrollarse dentro del sistema educativo público. Será entonces cuando el ideario pedagógico será un criterio relevante en la elección de escuela para las familias.

4. Las “nuevas” pedagogías en la formación actual de docentes: una revisión crítica

Esta sección retoma, pero desde una perspectiva actual, el eje de la formación inicial de los especialistas en educación escolar, concretamente las maestras, los maestros y el profesorado de educación secundaria, con el objeto de invitar a la reflexión y al debate, que, al fin y al cabo, es el objeto de nuestro encuentro anual.

Ante los resultados periódicos de pruebas internacionales o ante cada propuesta de cambio en la estructura de la oferta educativa universitaria, y muy especialmente ante la modificación de la formación pedagógica del futuro profesorado de educación secundaria, asistimos, de forma reiterada, a la apertura de un debate que parece imposible de resolver. Este tipo de discusiones, que generan ráfagas de artículos encontrados durante días o semanas en secciones de prensa, además que otro debate en medios audiovisuales, se fundamentan en la defensa de dos posturas muy claras: los que argumentan que cuanto más se sabe de un ámbito mejor se enseña y no es necesario nada más que ese dominio para ejercer con solvencia la tarea, y los que defienden que a enseñar se aprende y, por lo tanto, hay algo específico en la educación que permite conocer y dominar el ámbito para poder enseñar. Este conflicto no está exento de intenciones e intereses. En todo caso, en este trabajo nos centraremos en las connotaciones que del mismo emergen al abordar la formación de docentes, añadiendo un parámetro más que, tal y como defenderemos a continuación, genera el núcleo de especialización y de producción de conocimiento de nuestra área de conocimiento. Más allá del saber y del enseñar, nos preocupa especialmente el educar.

4.1. *La secuencia saber-enseñar-educar*

En una rápida revisión de los planes de estudios de las titulaciones de maestro o maestra en educación infantil, educación primaria y las habilitadoras para ejercer como profesor o profesora de educación secundaria, el dominio del aprender a enseñar es una constante en la arquitectura curricular de nuestras universidades. Entendiendo las implicaciones de los conocimientos de las áreas culturales que enseñarán en su futuro desempeño profesional los docentes en formación, y aceptando que el conocimiento puede ser objeto de educación (Martínez, Jover, Pérez y Villamor, 2009), nos interesa en este caso la educación como objeto de estudio y conocimiento. Sólo el carácter especializado del conocimiento de la educación y, por lo tanto, la consideración del mismo en la formación de especialistas en funciones pedagógicas nos permitirá cerrar esta ponencia reflexionando sobre la presencia y el valor de las llamadas pedagogías emergentes o nuevas pedagogías en nuestras aulas universitarias y su repercusión en los perfiles profesionales generados.

Herbart (1806), considerado el padre de la pedagogía científica, reclamaba para el educador un círculo visual propio construido desde la Pedagogía. Esta mirada pedagógica es la que permite construir un saber que fundamente la tarea del docente frente a la construcción progresiva y aleatoria a partir de la práctica y la experiencia. Toda disciplina científica focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina. Cada ciencia, por lo tanto, genera principios de actuación, definiendo el problema de intervención desde el marco disciplinar que da sentido a la intervención (Tourinán, 2015).

Así las cosas, los especialistas en un ámbito son capaces, gracias a esta mirada, de tomar y asumir decisiones técnicas específicas. Puede afirmarse que la decisión técnica se identifica con reglas y normas derivadas del propio proceso, en función del conocimiento que se tiene del ámbito específico y a partir de la elección primaria de trabajar este ámbito. Bien es cierto que la acción de planificar, las decisiones técnicas, siempre están precedidas de la asunción moral de realizar bien la tarea. Es importante resaltar que “la elección técnica no es, o no debería ser, una elección de medios para fines dados”. Nos pueden proponer fines, pero es una competencia definir los objetivos de un ámbito, basándose en el conocimiento científico de ese ámbito: “La elección técnica es una elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea [...] con fundamento en el conocimiento de la actividad a realizar”, en nuestro caso, educar (Tourinán y Rodríguez, 1993, 44).

Por lo tanto, la elección se basa en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa, para alcanzar el objetivo establecido, atendiendo al carácter axiológico de los hechos, a la condición fáctica del valor y a la posibilidad de integrar fáctico y normativo dentro de un ámbito desde conceptos con significación intrínseca al ámbito (Tourinán, 2016). Pues bien, “desde la Pedagogía puede decirse que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas [...], las cuales tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos de teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes del conocimiento de la educación” (Tourinán, 2015, 304).

La cuestión de si los contenidos de las diversas áreas culturales son el eje de la actividad pedagógica, llevándonos a afirmar, como consecuencia, que la formación de los profesionales de la educación es simplemente el conocimiento de dichas áreas, no está superada. Al revisar la normativa que regula la educación general y los planes de estudios de las titulaciones en las que se forman las y los docentes en nuestras universidades, enseguida se percibe que su estructura responde, en gran medida a las áreas culturales que han conseguido postularse como dominantes dentro del amplio abanico posible, incluso ante los enormes cambios a los que nos ha sometido la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento (Gutiérrez Moar, 2016; Soto Carballo, 2016). Seguimos centrando nuestros esfuerzos en el diseño instructivo y no en el diseño educativo.

Esta evidencia nos aboca a dos reflexiones. En primer lugar, no es posible abordar esta cuestión sin hacer referencia a dicha selección, ¿por qué estas áreas culturales (estos ámbitos de conocimiento) y no otras? Las artes, la creatividad, la afectividad, la educación para la ciudadanía, los derechos humanos, la educación para el desarrollo, el desarrollo sostenible, una verdadera integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones, entre otras, son áreas olvidadas o relegadas a un segundo plano en nuestro sistema educativo. Revelarse contra esta tendencia ha sido el fundamento de alguna de las iniciativas emergentes enumeradas en el segundo apartado de este trabajo, o al menos, ha sido argumento suficiente para generar demanda entre las familias preocupadas por una verdadera educación integral.

En segundo lugar, la encrucijada de la arquitectura curricular en el sistema educativo genera una duda razonable relacionada con las funciones docentes y con la formación para ejercer las mismas. Aún en el corsé normativo en el que nos movemos, ¿es posible hacer las cosas de otra forma, dejando a un lado los compartimentos estancos que configuran áreas y materias, entendiendo la educación de una forma integrada y global? El esfuerzo invertido por algunas profesoras y algunos profesores cada día y a lo largo de toda su carrera parece indicarnos esta posibilidad. Prácticas que no han sido acuñadas ni etiquetadas como movimientos pedagógicos renovadores y que, sin embargo, generan iniciativas innovadoras valiosas, compatibles y coherentes con estos movimientos emergentes.

Si esto es así, ¿dónde debemos poner la mirada? ¿en los planes de estudios y en la intervención en las aulas? ¿en los denominados movimientos o corrientes innovadores? ¿o en el desarrollo de capacidades para que el alumnado pueda poner en marcha estos procesos por sí mismo en un futuro? La respuesta es evidente y tiene que ver con la anterior secuencia conocer-enseñar-educar. La cuestión es que todavía demasiadas tendencias nos empujan a hablar sólo de corrientes o teorías, sin analizar sus postulados desde el conocimiento de la educación. Si nos esforzásemos más en este ejercicio, posiblemente seríamos capaces de estimular el desarrollo de categorías y criterios por parte del alumnado que les permitiese generar principios de análisis, comprensión e interpretación de cada propuesta. Esta tarea nos facilitaría encontrar tendencias, intereses, metas, objetivos y sobre todo principios comunes, más allá de las referencias metodológicas que se exaltan en muchas de las propuestas prácticas derivadas de los movimientos emergentes. De este modo, permitiríamos a los futuros docentes generar criterio y conocimiento para aplicarlos y movilizarlos en el desempeño de su función.

La pregunta que resurge es qué ha hecho la formación del profesorado para actualizar las competencias adquiridas respecto a las nuevas demandas. Según las voces que nos alertan de que los educadores se movilizan según las creencias que subyacen a sus prácticas, sin comprometerse con teorías o articulaciones teóricas (Carr, 2006; Igelmo y Laudo, en prensa), ¿tiene la Pedagogía algo que aportar, teniendo en cuenta que si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido (Tourrián y Sáez, 2015)?

En la distinción anteriormente planteada entre saber, enseñar y educar, aceptando que hay algo específico, más allá del saber que nos permite transmitirlo y que, a su vez, no todas las enseñanzas educan, ya no nos preocupa tanto por qué determinados conocimientos se constituyen en contenido de la acción educativa, sino que el reto que se nos formula es convertir el área cultural determinada en ámbito de educación.

Los contenidos teóricos, tecnológicos y prácticos de cada una de estas áreas constituidas en objetivo de conocimiento en la enseñanza son creados por los especialistas de cada una de esas áreas con su conocimiento especializado, no por los profesionales de la educación. Sin embargo, su validez como instrumento y meta de la acción educativa está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía y, su uso y significado educativo, por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación. Entender que los futuros docentes no deben ser competentes en esta validación es tanto como asimilarlos a aprendices permanentes del conocimiento generado por otras áreas, o bien como enseñantes, sin generar identidad profesional, especificidad o valor sobre su tarea (Tourrián, 2015; Bernal, Jover, Ruíz y Vera, 2013).

Existe, sin embargo, una estimación social por la educación, no extensible a la Pedagogía ni a la figura de los educadores. En este desencuentro se halla la clave de la alta demanda por parte de muchas familias de nuevas experiencias que se convierten en el lema de escuelas infantiles e instituciones privadas.

A efectos de lo anterior, resulta útil interrogarnos sobre la posibilidad de formar futuros docentes con capacidad creativa, que investiguen su práctica y sean flexibles en su intervención educativa en un sistema rígido, anclado en preceptos del pasado y sometido a la racionalidad administrativa frente a la racionalidad epistemológica, donde las políticas de I+D+i menosprecian a las ciencias sociales y a las humanidades (Tourrián, 2008; Longueira, 2011; González Giraldo, 2014; Jover y Villamor, 2014; Gil Cantero y Reyero, 2015). En palabras de Igelmo y Laudo (en prensa), “entrado el siglo XXI es un hecho que las personas buscan aprender más allá de las instituciones responsables de la formación de los individuos.”

4.2. El ejemplo de las enseñanzas artísticas

Tomemos como ejemplo las artes. No todas tienen representación en la educación general como materia organizada, y las que están presentes (Educación plástica y Educación musical o Música, como se la denomina en la ESO) (BOE, 2014a, 2014b) no siempre responden a las expectativas. Sin duda, la música ocupa un espacio importante en nuestras vidas; los medios de comunicación la usan como recurso; utiliza-

mos música para modular, potenciar o contrarrestar nuestros estados de ánimo; forma parte de nuestro entorno y de nuestro ocio. En las últimas décadas, la fundación de agrupaciones instrumentales en la mayoría de comunidades autónomas, el acceso a los auditorios y el aumento de la programación, nos ha dado acceso a una oferta musical inimaginable hace veinte años. Según la Cuenta Satélite de la Cultura en España en el período 2008-2012, la participación en el PIB de las actividades culturales ha supuesto el 2,9% y, si se tienen en cuenta las actividades vinculadas con la propiedad intelectual, la cifra asciende hasta el 3,7% (MECD, 2014). Nuestros jóvenes son consumidores de música, de diversos productos y en diversos medios, asisten a las instituciones educativas equipados con reproductores y tecnología que les permite acceder a sus escuchas preferidas. Sin embargo, cuando les preguntamos por su valoración sobre la materia *Música*, una mayoría muestra indiferencia o rechazo.

Fuera de las aulas, las familias demandan otra educación musical. Los centros de educación musical reglada y no reglada han aumentado su presencia, multiplicando las plazas ofertadas y las posibilidades de acceso de la población a una educación musical fuera del sistema educativo general, entendida como formación alternativa y paralela al mismo (Longueira, 2016). En los cálculos de inversión publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que se refieren al ejercicio 2013, se estima que un 2,2% del gasto público en educación se destina a enseñanzas de régimen especial (MECD, 2015a). Según el mismo organismo, en el curso 2015-2016 alrededor de 329.849 alumnas y alumnos cursarán educación musical fuera del sistema general (MECD, 2015b).

Muchas de estas familias no buscan una alternativa profesionalizadora o vocacional, que es el objetivo de las enseñanzas musicales de régimen especial en nuestro sistema educativo (escuelas y conservatorios de música; educación “para” la música), sino que pretenden una alternativa a las expectativas frustradas que le ofrece la educación general (educación “por” la música).

Si la educación general ha contemplado un espacio organizado como materia para esta área, si hemos llegado a poner en marcha titulaciones de especialista en el ámbito y mantenemos materias vinculadas a su desarrollo en los planes de estudios vigentes para el desarrollo de los profesionales de la educación, ¿en qué nos estamos equivocando?. Posiblemente, y entre otras cuestiones, en la orientación didáctica de dicha formación, priorizando el enseñar frente al educar, basada en modelos poco flexibles de intervención; en una formación fragmentada en compartimentos estancos que aísla áreas y materias; y, sobre todo, en obviar la construcción de herramientas que posibiliten a los profesionales de la educación construir los ámbitos educativos basándose en el conocimiento pedagógico, más allá de los intereses impuestos por cada área cultural.

Muchos de los movimientos emergentes trabajan el desarrollo de la creatividad y los lenguajes artísticos como forma de expresión y de crecimiento personal del alumnado. Esta, como otras brechas del sistema, ha generado un aumento de la demanda de alternativas al modelo tradicional de educación. La denominada educación emocional o afectiva, modelos basados en el ecologismo, en busca de un desarrollo sostenible, y sobre todo, el uso o el rechazo de las TIC, entre otros, han sido objeto de propuestas paralelas.

En suma, al hablar de educación estamos haciendo referencia a su carácter integral, personal y patrimonial, dimensiones que tendremos en cuenta en las aulas universitarias en la formación de docentes y que, a su vez, tendrán presentes en su desempeño profesional (Tourrián, 2016; Longueira, 2016). Al hablar de carácter integral, entendemos la formación de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, con el objetivo de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las diferentes situaciones que se nos plantean en los distintos ámbitos de la vida. Tradicionalmente, inteligencia y voluntad han recibido toda la atención en la escuela, sin embargo, tal y como plantean Alonso, Pereira y Soto (2003), los valores y las actitudes son esenciales para el ser humano porque constituyen la estructura más profunda de la personalidad a la vez que orientan y motivan su conducta. Cuando hablamos del carácter personal de la educación, nos referimos a la capacidad de crear modelos propios, originales, singulares y autónomos, buscar respuestas creativas, apartándose de la repetición de modelos preestablecidos. Consecuentemente, la función axiológica y actitudinal de la educación, y no sólo la instructiva, es ineludible. El modelo de escuela que prima la acumulación de conocimiento y disciplina jerarquizada está obsoleto frente a las demandas actuales.

Por último, el carácter patrimonial de la educación hace hincapié en el modo en que cada uno se compromete con su formación y queda identificado por ella. Debido a este carácter patrimonial, lo aprendido pasa a formar parte de la experiencia personal para construir con ella el propio proyecto de vida y de formación. En este sentido, una de las expectativas sobre la educación es que nos ayude a convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos (Robinson, 2009, 2015). Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada una de nosotras y cada uno de nosotros, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotras mismas y a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio.

5. Epílogo: garantizar una calidad democrática en educación

Como se ha relatado a lo largo de la ponencia, la profundización de la democracia, en sus distintas vertientes y entendida en toda su extensión, es un objetivo que parece guiar a las distintas iniciativas que en los últimos años están emergiendo en los sistemas educativos, a pesar de las restricciones administrativas o legales y del poco entusiasmo demostrado por la autoridades educativas. Algunas de esas tendencias y sus características motivan este epílogo de la ponencia, centrado en las repercusiones que esas pedagogías emergentes pueden generar en el modelo de formación de docentes para promover una educación democrática de calidad.

Ante todo, cabe recordar que los sistemas educativos actuales se encuentran sometidos a la atenta mirada de los organismos internacionales y a una fuerte presión de sus respectivas sociedades, alentados por unos medios de comunicación afamados de novedades que aprietan a unos gobiernos no todo lo fuertes que debieran ser ante los embates de los sectores económicos. En este marco de acción, disparar al docente se ha convertido en una práctica gratuita que contenta a muchos y disgusta a bastantes.

Parece probado que existe un mecanismo de círculo virtuoso-vicioso mediante el cual el prestigio social de la docencia se vincula con la percepción de exigencia alta-baja en la formación y las condiciones laborales de la profesión, que al tiempo repercuten en el grado de inversión que destinan los poderes públicos, lo cual incide en la atracción de talento, que a su vez redundaría en la calidad del servicio ofrecido (Park y Byun, 2015).

El “profesorado importa”, como rezaba un conocido informe (OCDE, 2005), “marca la diferencia”, título de una no menos interesante investigación (Hattie, 2003), y acomete su tarea en un contexto plagado de incertidumbres cuyos efectos tienen “importantes consecuencias sociales y éticas” (Martínez, 2016). Por lo tanto, queda fuera de toda duda que el docente se sitúa en el punto de mira de las reformas educativas y de las políticas públicas en educación, siempre bajo los auspicios de la OCDE, que ya en 2005 recomendaba a los gobiernos saber “atraer, formar y conservar” a los docentes. Así, en lo que a investigación se refiere, la última década ha protagonizado una profusión importante de estudios sobre la formación de profesorado. En concreto, de los más de 70.000 artículos que recoge ERIC bajo el epígrafe “Teacher Education”, 10.000 se han publicado desde 2005 (Prats, 2016). La preocupación es patente y el resultado es inquietante: “un hallazgo común a escala internacional es que el profesorado está generalmente poco preparado para sobrevivir y progresar en el mundo de las aulas” (MacBeath, 2012, 17), algo que ha ido confirmando la encuesta TALIS en sus dos ediciones publicadas (OCDE, 2014). En esta encuesta, además, se recogía la sensación de que el profesorado trabaja de manera aislada, interactúa poco con sus colegas y recibe pocas valoraciones formales de su trabajo. Todo ello obliga a reforzar determinadas competencias, actualmente desatendidas, en los procesos formativos de docentes. En este sentido, un estudio reciente de la Agencia de Calidad Universitaria de Cataluña, expresa que la formación universitaria para docentes presenta algunos vacíos que conviene rectificar (AQU, 2015). Sobre una muestra de 300 escuelas públicas y privadas, el 83% opina que el perfil del profesorado novel es adecuado a las necesidades del centro educativo pero que necesita mejorar en algunos aspectos. Por ejemplo, destaca la necesidad de reforzar la innovación y la investigación, la responsabilidad en el trabajo, y la detección y actuación ante dificultades, es decir, competencias relacionadas con la toma de decisiones.

Ello implica que las instituciones formadoras, y las universidades en concreto, deben acometer cambios importantes en su modelo de formación docente si no desean que la sociedad tome cartas en el asunto por su cuenta y busque otras soluciones, como viene sucediendo, por ejemplo, en Estados Unidos (Prats, 2016). La aparición de organizaciones como *Teach for America* está modificando sustancialmente el mapa formativo norteamericano. Esta organización ofrece a graduados universitarios cursos intensivos de verano para colocarlos, en septiembre, en puestos docentes que requieren un alto grado de especialización debido a su complejidad social (Fraser, 2016). El modelo está sujeto a fuertes convulsiones por la inestabilidad que genera en el sistema: la atracción inicial que mueve a estos graduados a la docencia se diluyen cuando se constatan las duras circunstancias de la realidad escolar, que al poco tiempo terminan abandonando para dedicarse a una profesión más acorde con sus estudios iniciales (Darling-Hammond, 2012; Fraser, 2016; Ravitch, 2010). Este hecho refuerza la idea de la necesidad de incrementar las competencias docentes relacionadas con el compro-

miso profesional, pero ello no debe ocultar que estas vías alternativas a la universidad dan una respuesta convincente a lo que reclama la sociedad.

En realidad, asistimos a una disputa entre modelos que defienden un rol de docente comprometido con su entorno y capaz de tomar decisiones de manera autónoma, y modelos que se limitan a desarrollar un catálogo restringido de habilidades profesionales para formar técnicos especialistas que aplicarán de manera automática las instrucciones que emanan de poderes alejados de la escuela (Prats, 2016). En tiempos de crisis económicas y gobiernos débiles, la balanza se inclina por la segunda opción, más barata, aunque las pedagogías emergentes están reclamando un rol cercano al primer modelo, que coincide con lo que recogen los informes internacionales (OCDE, 2014).

Por lo tanto, en lo que respecta a la formación inicial de docentes, el debate parece limitarse a promover profesionales autónomos o a capacitar trabajadores autómatas, una controversia que las universidades, más allá de las constricciones relatadas en la sección anterior, deberían resolver de manera inmediata y que recuerda la alternativa propulsada por los MRP recogida en la primera parte. Como decimos, las pedagogías emergentes empujan a tomar en consideración seriamente los retos que exige formar a profesionales autónomos, y abandonar modelos formativos que limiten la acción del docente a mero ejecutor de instrucciones externas. Dicha autonomía profesional no puede confundirse con una libertad de cátedra mal entendida, ya que ésta, como derecho individual del docente, debe garantizar los derechos de alumnos y familias por una educación de calidad (Martínez, 1998).

En definitiva, cabe enfatizar el valor añadido de la universidad y su dimensión investigadora como eje de la formación docente, lo que enlaza con las pedagogías que centran la educación en los aprendizajes competenciales de alumnos y alumnas, que enfatizan la colaboración y la cooperación como mecanismos de generación de nuevos aprendizajes, que se inclinan por someter las asignaturas estancas a proyectos interdisciplinares, que defienden la necesidad del trabajo en red entre el profesorado (Martínez, 2016; Prats, 2016). Sin duda, la universidad debe acometer cambios profundos en la formación docente, revisando a fondo la estructura formativa y las metodologías al uso, para ponerla en conexión con lo que se vive hoy en las escuelas, incidiendo de nuevo en la relación entre práctica y teoría. De todas maneras, aunque las pedagogías emergentes empujen a un cambio en la formación de docentes, también es fundamental que, con el objeto de cribar lo sustancial de lo trivial que aportan muchas de estas innovaciones no tan nuevas, esa conexión entre teoría y práctica debería preocupar a teóricos y teóricas de la educación interesados en la mejora democrática de la pedagogía, para evitar, entre otras cosas, que las mejoras no terminen incrementando las desigualdades entre escuelas. En aras de alcanzar una auténtica calidad democrática en educación, sigue vigente lo expresado por Fullan hace dos décadas, acerca de que la formación del profesorado tiene “el honor de ser simultáneamente el peor problema y la mejor solución en educación” (Fullan, 1993, 105), aunque será preciso combatir “los enfoques idealizados de formación de profesores, que aún mantienen navegando a inútiles barcos fantasmas que confunden el puerto de llegada con el medio de transporte”, como venía reclamando José Manuel Esteve en sus textos (2009, 17).

Referencias

- ACASO, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid, La Catarata.
- (2013) *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona, Paidós.
- ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?. En HERNÁNDEZ, J., PENNESI, M., SOBRINO, D. y VÁZQUEZ, A. (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona, Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 13-32.
- ALONSO, M^a L.; PEREIRA, M^a C. y SOTO, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. En BENSO, M^a C. y PEREIRA, M^a C. (coords.). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense, Auria, 135-202.
- APPLE, M.W. (2011). Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 222-234.
- AQU (2015). *Ocupabilitat i competències dels nous docents. L'opinió dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària*. Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari. Disponible: http://www.aqu.cat/doc/doc_53690621_1.pdf [Consultado el 10 de abril de 2016]
- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruselas, De Boeck.
- BERNAL GUERRERO, A.; JOVER OLMEDO, G.; RUÍZ CORBELLA, M. y VERA VILA, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. En ARGOS GONZÁLEZ, J. y EZQUERRA MUÑOZ, P. (eds.). *Liderazgo y educación*. Santander, Universidad de Cantabria, 19-42.
- BOE (1984). Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial del Estado*, 282, de 24 de noviembre de 1984, 33921-33922.
- (2014a). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420.
- (2014b). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, 169-546.
- CARBONELL, J. (2000). La memoria, arma de futuro. En AA.VV. *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona, Ciss Praxis, 5-12.
- (2015). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Octaedro.
- CARR, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Issues*, 54 (2), 136-159.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C.; MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2013). Pedagogía Crítica, treinta años después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77 (27, 2), 15-21.
- CIDE (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

- COOLHUNTING COMMUNITY (s.f.). *10 tendencias en educación*. (Informe de prensa no publicado).
- COOMBS, P. H. (1968). *La crisis mundial en la educación*. Barcelona, Península, 1971.
- (1984) *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid, Santillana, 1985.
- COSTA RICO, A. (2009). ¿Formar educadores competentes o “profesionales con competencias”? *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 75-96.
- DARLING-HAMMOND, L. (2012). Teacher preparation and development in the United States. A changing policy landscape. En Darling-Hammond, L. y Lieberman, L. (Eds.). *Teacher Education around the World*. Nueva York, Routledge, 130-150.
- DE LANDSHEERE, G. (1977). *Como enseñan los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid, Santillana.
- DÍEZ-PALOMAR, J.; FLECHA GARCÍA, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19-30.
- DOMÈNECH FRANCESCH, J. (2009). *Elogio a la educación lenta*. Barcelona, Graó.
- ESTEVE, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- FAURE, E. et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-París, Alianza-Unesco.
- FLANDERS, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading (Massachusetts), Addison-Wesley Pub Co.
- FRASER, J. (2016). Debating Teacher Education in the United States Universities and their Critics. *Bordón* 68(2), 35-49.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres, Falmer Press.
- GARCÍA ARETIO, L. (Ed.) (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid, UNED.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista de Educación*, 317, 145-156.
- GARCÍA TRABAJO, J. A. (2009). La pedagogía sistémica. Creando puentes. *En la calle: Revista sobre situaciones de riesgo social*, 12, 6-7.
- GIL CANTERO, F. (2011). “Educación con teoría”, revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación*, 23 (1), 19-43.
- GIL CANTERO, F. y REYERO GARCÍA, D. (eds.) (2015). *Educar en la universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Madrid, Encuentro.
- GIL CANTERO, F. y VILLAMOR MANERO, P. (2009). El derecho humano a la educación y la educación en derechos humanos. En AGUILERA, R. *La enseñanza de los derechos humanos*. México, CAEIP, Centro de altos estudios e investigaciones pedagógicas, 37-60.
- GOIRIA, M. (2012). La flexibilización educativa o lo mejor de dos mundos (entre la escolarización y el homeschool). *Estudios sobre Educación*, 22, 37-54.
- GONZÁLEZ GERALDO, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana. ¿Es superior la educación superior?*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- GROS, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in The Knowledge Society (EKS)*, 16 (1), 58-68.

- GUTIÉRREZ MOAR, M^a C (2016). La afectividad como ámbito de educación: aproximación al diseño educativo del ámbito. En TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. y LONGUEIRA MATOS, S. (coords.). *Pedagogía y construcción de ámbitos. La función de educar*. Cali (Colombia), REDIPE, 205-234.
- HATTIE, J. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence?*. Auckland, Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Disponible: [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf) [Consultado el 28 de marzo de 2016].
- HERBART, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Barcelona, Humanitas.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la Transición. El encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica y el Ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105.
- HOLT, M. (2002). It's time to start the slow school movement. *Phi Delta Kappan*, 84, 265-271.
- IBÁÑEZ HERRÁN, J. E. (coord.) (2003). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación socioeducativa. *Tabanque*, 17, número monográfico.
- JOVER OLMEDA, G. y VILLAMOR MANERO, P. (2014). La investigación del docente sobre su propia práctica. Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España. *Participación educativa*, 3 (5), 85-91.
- IGELMO, J. (2012). Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica. *Historia Social y de la Educación*, 1(1), 28-57.
- (2015). Teoría e historia de una respuesta subalterna a la pedagogización: el movimiento 'unschooling'. *Temps d'Educació*, 48, 51-69.
- IGELMO ZALDÍVAR, J. y LAUDO CASTILLO, X. (en prensa). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*.
- L'ECUYER, C. (2012). *Educar en el asombro*. Barcelona, Plataforma Editorial.
- LLORENTE, M^a.A. (2003). Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Revista Tabanque*, 17, 71-86.
- LONGUEIRA MATOS, S. (2011). *Educación musical, un problema emergente de intervención educativa, indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Santiago de Compostela, septiembre de 2011. (Tesis doctoral dirigida por el Dr. J. M. Touriñán López).
- (2016) La música como ámbito de educación: consideraciones para el diseño educativo del ámbito. En TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. y LONGUEIRA MATOS, S. (coords.). *Pedagogía y construcción de ámbitos. La función de educar*. Cali (Colombia), REDIPE, 235-258.
- MAINER, J. (2008). La Renovación Pedagógica en España: crónica de una pertinaz desmemoria (1945-1990). En LAFOZ, H. y VICENTE, J. (coords.). *De súbditos a ciudadanos: Escuela y sociedad en el siglo XX*. Zaragoza, Fundación Sindicalismo y Cultura de CCOO.
- MACBEATH, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge, University of Cambridge, Education International.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón* 68(2), 9-16.

- MARTÍNEZ MARTÍN, M.; JOVER OLMEDA, G.; PÉREZ PÉREZ, C. y VILLAMOR MANERO, P. (2009). El saber escolar. En PEÑA CALVO, J.V. y FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M^a (coords.). *La escuela en crisis*. Barcelona, Octaedro y Universidad de Oviedo, 151-183.
- MECD (2014). *Cuenta Satélite de la Cultura. Avance de resultados 2008-2012*. Disponible: http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/cultura/mc/csce/portada/Cuenta_Satelite_de_la_Cultura_en_Espana_2008-2012.pdf [Consultado el 28 de marzo de 2016].
- (2015a). *Recursos económicos. Gasto público en educación. Año 2013*. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/gasto-publico/2013.html> [Consultado el 28 de marzo de 2016].
- (2015b). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016*. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf> [Consultado el 28 de marzo de 2016].
- NOVA, C. (2015). *La nueva educación*. Barcelona, Plaza y Janés.
- OCDE (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers-Final Report: Teachers Matter*. París, OECD.
- (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. París, OECD.
- PARK, H.; BYUN, S-Y. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Review*, 59 (3), 523-549.
- PRATS, E. (2015). *Teorizando en educación. Entre erudición, poesía y opiniónitis*. Barcelona. Editorial UOC.
- (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68 (2), 19-33.
- RAVITCH, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Undermine Education*. Nueva York, Basic Books.
- ROBINSON, K. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona, Debolsillo, Random House.
- (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona, Grijalbo, Random House.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. (1987). ¿Crisis? ¿Qué crisis?. *Revista de Educación*, 283, 347-360.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 31-54.
- ROGERO ANAYA, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(1), 141-168.
- SÁENZ DEL CASTILLO, A. (1999). El (o)caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs). *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 2 (1), 785-795.
- (2008). La crisis de la innovación educativa en los 80 (en España). *Educação*, 31 (1), 75-79.
- SÁNCHEZ MIRÓN, B.; BORONAT MUNDINA, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17 (1), 221-242.
- SANCHO GIL, J. M^a. (2013). Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportes de un estudio con profesorado de primaria. En POGGI, M.

- (coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, IPE/Unesco, 197-222.
- SOTO CARBALLO, J. (2016). Aprendizaje ubicuo, colectividad virtual y pedagogías de la interacción para el empoderamiento. En TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. y LONGUEIRA MATOS, S. (coords). *Pedagogía y construcción de ámbitos. La función de educar*. Cali (Colombia), REDIPE, 175-204.
- TARDIF, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro, en POGGI, M. (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, IPE/Unesco, 19-44.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (2008). Universidad, investigación e innovación. En EVANS PIM, J. y KRISTENSEN, B. (eds.). *Investigación, desenvolvimiento e innovación. Novos marcos, novos retos*. Santiago de Compostela, USC, 11- 49.
- (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela, Andavira.
- (2016). *Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña, BelloyMartínez.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. (1993). Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 5, 33-58. Disponible: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2979/3015> [Consultado el 28 de marzo de 2016].
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. y SÁEZ ALONSO, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela, Andavira.
- UNESCO (1975). *Recomendación sobre la evolución del papel del personal docente y consecuencias de esa evolución en la formación profesional previa y en servicio*. Ginebra, Unesco. XXXV Conferencia Internacional de la Educación.
- (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. París, Unesco.
- VEGA GIL, L. (1997). La Reforma educativa en España (1970-1990). *Educación Curritiba*, 13, 101-128.
- VENTURA MARTÍN, M. (2016). La formación permanente y los Centros de Profesorado en Andalucía. *Andalucía Educativa. Revista Digital de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte*. 87. Disponible: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/la-formacion-permanente-y-los-centros-del-profesorado-en-andalucia-1> [Consultado el 20 de marzo de 2016].