



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de  
Educação

Torres-Santomé, Jurjo

Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo

Educação & Realidade, vol. 44, núm. 3, e84911, 2019

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623684911

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265189005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

SEÇÃO TEMÁTICA:  
RESISTÊNCIAS E (RE)EXISTÊNCIAS EM  
ESPAÇOS SOCIAIS DE FORMAÇÃO EM  
TEMPOS DE NEO-CONSERVADORISMO



## **Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo**

**Jurjo Torres-Santomé<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade da Coruña (UDC), Coruña – España

**RESUMEN – Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo.** Las políticas educativas típicas del actual neoliberalismo, conservadurismo y neocolonialismo favorecen una educación acrítica y, por tanto, proyectos curriculares injustos y, lo que es peor, sin conciencia de ello por parte de un importante sector importante del profesorado. Urge defender una educación como *proyecto político inclusivo* destinado a identificar y superar los obstáculos que dificultan a la infancia desfavorecida acceder a las instituciones escolares, participar democráticamente en los centros escolares y tener éxito escolar. Esta filosofía exige ser optimista ante las posibilidades de la educación y reivindicar políticas educativas democráticas que contribuyan a la formación de un profesorado democrático, público y crítico, capacitado, culto, solidario, justo, inclusivo y siempre optimista ante las posibilidades de éxito del alumnado.

Palabras-clave: **Formación. Política. Inclusión.**

**ABSTRACT – Teacher Training and Education as a Political and Inclusive Project.** The typical education policies of the current neoliberalism, conservatism and neocolonialism favor an uncritical education and, therefore, unfair curricular projects and, what is worse, without awareness of this on the part of an important sector of the teaching staff. It is urgent to defend education as an inclusive political project aimed at identifying and overcoming the obstacles that make it difficult for disadvantaged children to access school institutions, participate democratically in schools and be successful at school. This philosophy demands to be optimistic about the possibilities of education and to demand democratic educational policies that contribute to the formation of a democratic, public and critical teaching staff, trained, educated, supportive, fair, inclusive and always optimistic about the student's chances of success.

Keywords: **Formation. Politics. Inclusion.**

## Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo

Políticas educativas que, desde la caída del Muro de Berlín y su aprovechamiento por las ideologías y políticas conservadoras y capitalistas para reforzar su hegemonía a nivel europeo, junto con la gran crisis económica y financiera a partir de 2008, vienen siendo instrumentalizadas por esas ideologías para imponer y consolidar el neoliberalismo como pensamiento único, en la línea de un pretendido fin de la historia y, por consiguiente, la invisibilización y ocultamiento de las ideologías y modelos de sociedad alternativos. En consecuencia, una de las esferas sociales que muy pronto pasan a ser objeto de atención por parte de los gobiernos e instituciones neoliberales supranacionales es la de la educación. Desde finales de los ochenta y hasta la actualidad todos los países europeos, entre otros, van a llevar a cabo reformas educativas de enorme calado, con el fin de reorientar las subjetividades de la población y convertir el neoliberalismo en el único marco lógico, obvio y en la única esperanza para resolver todos los problemas. Las nuevas políticas educativas van a imponer, sin apenas debate democrático cuando los gobiernos son conservadores, grandes cambios en el currículum a desarrollar en todas las etapas educativas y asignaturas lo que, a su vez, va a incidir en la política y programas de formación del profesorado. Las políticas de control de lo que acontece y hace el profesorado en las instituciones educativas pasa a ser objeto de control minucioso, para impedir *desviacionismos* ideológicos de los objetivos pretendidos por los gobiernos neoliberales. Reaparece con enorme vigor el positivismo y las mediciones y evaluaciones cuantitativas para mayor visibilización de un tipo de datos que son susceptibles de esa modalidad de medición, al tiempo que se desconsideran muchos otros más cualitativos que requieren modelos de obtención y de análisis más etnográficos y hermenéuticos.

Por tanto, hablar de formación y actualización del profesorado exige tomar en consideración las políticas educativas con las que opera el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de España y que vehiculiza en todas sus intervenciones sobre el sistema educativo. Es por ello que consideramos necesario abrir debates acerca de cómo las políticas con las que se fijan los contenidos obligatorios del currículum de todas las asignaturas y en todas las etapas y, al mismo tiempo, sobre cómo se establecen los estándares e indicadores de rendimiento y las fórmulas para su evaluación condicionan las políticas de formación y de actualización del profesorado.

Los sistemas de estandarización, de evaluación y de medición incentivan al profesorado a pensar en su concepción de la profesionalidad, en sus necesidades y líneas de actualización en términos muy similares a los explicitados en los criterios de evaluación y rendimiento de su alumnado. En la actualidad, cada docente está siendo valorado conforme a rankings, de maneras más o menos explícitas, en función de sexenios exitosos, proyectos de innovación financiados por la Administración, resultados de su alumnado y del centro en el que trabaja, etc. Esos estándares que guían las mediciones funcionan, a su vez, como uno de los criterios fundamentales con los que se construyen y rediri-

gen sus necesidades y elecciones de cursos y seminarios para ponerse al día, de entre el listado que oferta la Administración Educativa o de aquellos otros que logran contar con su visto bueno para poder ser tomados en consideración. Cada curso, seminario, taller o congreso que el profesorado se decide a cursar tiene como eje de toma de decisiones mejorar un determinado modelo de profesionalidad. Modelo que viene propuesto y sugerido por otras instancias en las que, generalmente, ese profesorado no tiene voz ni voto. Otras instancias y profesionales asumen la dirección del trabajo docente, determinan sus necesidades e imponen las vías y tareas para mejorarlo; el profesorado únicamente elige entre las opciones *oficiales* que se le ofrecen, pero sin posibilidades reales de participación y elección.

Los modos de control y de evaluación empleados por las Administraciones y servicios de Inspección Educativa son decisivos para redirigir el sistema educativo. Pero no podemos pasar por alto que la *productividad* docente y del centro escolar se define, rotula y mide con instrumentos que llevan incorporado un determinado modelo de *ciudadanía educada* y, por tanto, también de profesionalidad adecuada para lograrlo. Asimismo, tampoco son claros y transparentes los criterios que emplean organismos decisarios en esta tarea como es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)<sup>1</sup>, o en el caso de la educación superior, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)<sup>2</sup>, o las pertenecientes a las diferentes Comunidades Autónomas, pues nunca hay posibilidad de debatir de manera democrática los criterios de elección y los mecanismos internos con los que se nombran las personas especialistas que integran las distintas comisiones internas, ni lo que además suele ser motivo de más quejas y de gran parte del malestar docente ante el trabajo que vienen desarrollando, a saber, los argumentos con los que se construyen listados de indicadores e instrumentos de medición y análisis de datos.

Estamos entre organismos que recurren a técnicas, instrumentos y tecnologías conformadoras de nuestro sentido común y de creación de ideales profesionales que dirigen el curso y el sentido de la profesionalidad docente; son dichos organismos los que realmente establecen qué se cuantifica y valora, cómo y por qué al conjunto de profesoras y profesores del sistema educativo; los instrumentos e indicadores con los que se evalúa son muy decisivos en la construcción de las subjetividades y de las concepciones de qué es educar.

Son estas instancias que recurren a tecnologías de control, como las mediciones sobre la base de test, *testing*, y demás tipo de cuestionarios y pruebas objetivas, las que, sin el más mínimo debate democrático, avalan la incuestionabilidad del positivismo y, por tanto, única y exclusivamente admiten el régimen de los números. Todo lo que no es evaluable o medible de modo cuantitativo se infravalora o se omite. Todo se monitoriza mediante fórmulas cuantitativas: el rendimiento profesional, el rendimiento y la productividad de las organizaciones, el propio cuerpo humano y su rendimiento físico y estado de salud, las relaciones sociales que establece cada persona (por ejemplo, a través de

ubicaciones en rankings, número de publicaciones y posiciones de las revistas especializadas receptoras, número de seguidores e interacciones en Facebook, Twitter o Instagram, etc.).

Los modelos positivistas y las tecnologías que permiten comparaciones y jerarquizaciones numéricas son instrumentos que dotan de mucho poder a las Administraciones y gobiernos, ya que mediante, por ejemplo, la publicación de resultados de los tests con los que diagnostican las cuestiones que les preocupan e interesan de los sistemas educativos, va a forzar a quienes trabajan en el mundo de la educación a concentrarse, dar prioridad y trabajar aquello que los gobiernos deciden y de la manera que ellos deciden.

Con demasiada frecuencia se acaba perdiendo de vista el sentido y las grandes finalidades de la educación, que, por lo general, solo y mínimamente se debaten cuando salen a la luz los borradores de las distintas leyes o de los diferentes decretos ministeriales, dado que, además, quedan circunscritas a los preámbulos y las introducciones; intenciones que, a continuación, se desdibujan demasiado en el articulado específico que trata de implementarlas, dado que su naturaleza teleológica no se puede concretar en números. El debate y las propuestas de alternativas acostumbran a quedar condicionadas por aquellos asuntos se pueden traducir en números, y máxime si además vienen firmados por organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, el Foro Económico Mundial o el Foro de Davos, la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA)<sup>3</sup>, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE, etc.

El peso de los informes elaborados por tales organismos, que suelen ser muy ampliamente divulgados por la gran red de medios de comunicación sobre la que ejercen más influencia, acaba configurando también y de manera muy determinante el sentido común, lo pensable como valioso, por parte de la ciudadanía. Así, la gente no suele preocuparse de lo que no es cuantificable, por tanto, las dimensiones morales y éticas, y los valores, que quedan invisibilizados y, consecuentemente, muy difícilmente cuestionados, se omiten o, en otros casos, son reducidos a palabras mantra, más o menos bien sonantes e interesantes, pero vacías de significado o alimentadas de contenidos al gusto de cada cual.

En líneas generales, los actuales sistemas de evaluación están empobreciendo lo que debemos considerar como educación, pues esta *cultura de las auditorías* impone una autocensura intelectual, ideológica y de pensamiento que, a su vez, facilita procesos de mercantilización y recolonización mental.

Es importante caer en la cuenta del poder de este tipo de evaluaciones comparativistas, de sus informaciones, datos e interpretaciones, ya que sirven de coartada a los gobiernos para, a continuación, tratar de

imponer su particular modelo de lo que es un sistema educativo bueno y de calidad, así como de qué elementos e instituciones escolares lo hacen bien, regular o mal; de lo que es el fracaso del alumnado y del profesorado. Con este telón de fondo se hacen extensiones de los resultados de tales análisis a la formación del profesorado, a las instituciones de formación y de actualización de los diferentes tipos de profesionales que trabajan en el sistema educativo. O concretando aún más, se construye el fracaso de los actuales modelos de escolarización y de formación de estudiantes y de profesionales de la educación en las redes públicas, con lo que tanto las distintas instancias gubernamentales nacionales e internacionales, como las organizaciones economicistas de orden supranacional que vienen realizando mediciones en educación pueden sugerir sus recetas salvíficas y tener muchas más facilidades para abrir brechas en el mercado de formación y, en consecuencia, favorecer a las organizaciones privadas acelerar procesos de privatización en este ámbito (Peters; Paraskeva; Besley, 2015; Reese, 2013).

Este tipo de instrumentos de evaluación positivistas son determinantes para cambiar las expectativas de la población y dirigir sus miradas, opciones y preferencias hacia lo privado, al tiempo que se demoniza todo lo relacionado con lo público, sus instituciones y profesionales; sirven para que con la presión de este tipo de ciudadanía así manipulada se puedan privatizar no solo instituciones públicas dedicadas a educar a las generaciones más jóvenes, sino también todo lo relacionado con la formación y la actualización de los cuerpos profesionales que trabajan o desean trabajar en el sistema educativo. Y, además, mudar algo de capital importancia como es el conocimiento y los recursos informativos y didácticos que se consideran valiosos para formar profesoras y profesores, así como el que necesitan las alumnas y los alumnos.

El éxito de la Administración Educativa y de las organizaciones economicistas nacionales e internacionales que le ofrecen datos y le asesoran va a depender en gran medida de que logre convencer a las familias y también al propio profesorado de que el sistema educativo funciona mal, no sirve para lo que debería e, incluso, de que la crisis económica y laboral que sufrimos en la actualidad es responsabilidad de lo mal que trabajan los centros de Educación Infantil y Primaria, los centros de Formación Profesional, los Institutos de Educación Secundaria y las Universidades públicas.

Pero no podemos olvidar que educar implica enseñar a ser personas críticas, reflexivas, creativas, y no seres reproductores mecánicos de *verdades de la autoridad*. Esta es la manera óptima de capacitar a las personas frente a los intentos de adoctrinamiento y al pensamiento dogmático. Ser personas críticas y reflexivas conlleva poner en cuestión informaciones, teorías, paradigmas, opiniones, verdades, tradiciones, etc., de una manera reflexiva, aportando y debatiendo democráticamente argumentos y buscando una coherencia moral y ética. Ser ciudadanas y ciudadanos informados, capacitados y creativos obliga a saber que los problemas, los dilemas, las dudas, las situaciones en las que nos encontramos tienen múltiples soluciones. Esto exige, a su vez, ser cons-

cientes de que la creatividad exige estimular un pensamiento divergente y crítico, soñar, imaginar y poner en acción otras vías de resolución de problemas diferentes a las que son fruto de rutinas.

Una filosofía educativa similar requiere que tengamos en cuenta en qué medida en esa concepción crítica y reflexiva quedan o no excluidas culturas y realidades que las concepciones hegemónicas vienen silenciando y/o deformando de un modo escandaloso. Es por ello que consideramos de gran urgencia que tanto desde las Administraciones Educativas como desde las instituciones de formación y actualización del profesorado se apueste con mayor énfasis por modelos de educación realmente más justos e inclusivos. Por una educación contemplada como un *proyecto político inclusivo* destinado a identificar y a superar los obstáculos que impiden o dificultan a las personas acceder a las instituciones escolares, y facilitar que estas puedan participar democráticamente en las aulas y tener éxito. Así, por ejemplo, todavía en la actualidad son demasiado escandalosos los ejemplos referidos al déficit de reconocimiento de la cultura romá (gitana), una realidad cultural a la que pertenece un sector del alumnado con el que obligatoriamente es preciso convivir en las aulas. Algunos son auténticos delitos, pero no es un secreto para nadie que en demasiados centros se practican admisiones del alumnado selectivas y claramente racistas, en la medida en que se están tolerando los agrupamientos gueto, valga esto como un ejemplo entre tantos. Es preciso no olvidar que estamos hablando de una comunidad española, la gitana, que desde hace muchos siglos vive aquí y con la que, obviamente, se convive tanto dentro como fuera de las aulas.

Las denuncias contra las políticas y las prácticas discriminatorias que se vienen llevando a cabo contra esta etnia española que viene realizando un organismo público internacional como es la *European Commission against Racism and Intolerance* (ECRI)<sup>4</sup>, perteneciente al Consejo de Europa, son muy contundentes, pero aún en el momento presente no están siendo tomada medidas satisfactorias para repararlas. Así, por ejemplo, en su informe del mes de febrero de 2011, la ECRI hace declaraciones y *recomendaciones encareciditas* como las siguientes:

Los problemas de la educación incluyen la distribución desigual de alumnos inmigrantes y gitanos y la existencia de escuelas ‘gueto’ (ECRI, 2011, p. 9).

La ECRI ha recibido informes constantes de la existencia de escuelas ‘gueto’ de niños inmigrantes o gitanos en algunas partes del país, y de prácticas discriminatorias en el proceso de admisión, que permiten a los colegios concertados seleccionar a los alumnos (ECRI, 2011, p. 23).

Recomendación 65. ‘La ECRI recomienda encarecidamente que las autoridades españolas revisen el método de admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados y tomen otras medidas que puedan ser necesarias para garantizar una distribución equitativa de los alumnos españoles, inmigrantes y gitanos en los diferentes centros escolares’ (ECRI, 2011, p. 23).

Recomendación 72. ‘La ECRI recomienda encarecidamente que la contribución positiva de la población gitana a la historia y la cultura española debería ser elemento obligatorio del plan de estudios para todos los alumnos en España. Este componente debería figurar también en el programa de formación del profesorado’ (ECRI, 2011, p. 24).

Pero, pese a la publicación de este Informe en 2011, y que se volvió a reiterar en el informe de 2014 (ECRI, 2014)<sup>5</sup>, la realidad hasta el momento presente es que no se le dio la debida publicidad en nuestro territorio, en especial entre el profesorado y entre la propia comunidad gitana. Pero lo más dantesco de este hecho es que tanto el Gobierno central como el de las Comunidades Autónomas parecen no haberse enterado de su existencia, pues hasta el momento presente no hemos visto que se estén tomando en consideración las *recomendaciones encarecidas* que dicha comisión realizó. En realidad, relegar estas temáticas a preocupaciones de menor interés por parte de las Administraciones públicas es una buena prueba del *racismo institucional* del momento presente, construido y reconstruido desde hace siglos sobre la base de una cultura racista dentro de un marco político y organizativo que publicita, cual expresión zombi, que se rige por el principio de igualdad de oportunidades.

Recordemos, aunque sea de manera muy escueta, que la preocupación por el alumnado gitano arranca de los inicios de la restauración de la democracia, cuando pequeños grupos de docentes más politizados y, por consiguiente, con mayor sensibilidad y preocupación por el alumnado perteneciente a un colectivo muy marginado como era el de etnia gitana comienzan a notar este grave déficit en las políticas educativas oficiales. Es en esos años setenta cuando empieza a verse con más frecuencia estudiantes romá que por primera vez llegaban a las aulas ordinarias (antes o no acudían a las escuelas o permanecían escolarizados en las famosas *escuelas puente*), pero que se encuentran con un profesorado que ignora todo sobre esta etnia y que, a mayores, está llena de prejuicios muy arraigados históricamente entre la población paya; docentes sin preparación para trabajar contenidos multiculturales, con un desconocimiento total acerca de la historia, la cultura y las aportaciones a la cultura de estos colectivos, sin recursos informativos y didácticos, sin contacto con personas de esas comunidades, ni el concurso de mediadores culturales, etc.; o sea, con un ambiente normalmente hostil o, en el mejor de los casos, caritativo, tolerante o *buenista*, pero no adecuado ni profesional para afrontar este nuevo reto. No es hasta finales de la década de los setenta cuando surge la primera Asociación de Enseñantes con Gitanos, integrada por grupos de docentes de las distintas comunidades autónomas que están empezando a trabajar con este alumnado y que crean las primeras redes para coordinarse entre sí e ir generando dinámicas para compartir problemas, experiencias y formarse en equipo, con el fin de mejorar la permanencia de este alumnado en el sistema educativo, ofreciéndoles una educación más relevante y de mayor calidad. No obstante, en su inmensa mayoría, era

un profesorado payo que tenía también dificultades para contactar e ir facilitando la entrada y la colaboración de personas adultas romá en los centros escolares.

La Administración Educativa, debido a las presiones de los colectivos docentes más progresistas, comenzó poco a poco a incluir esta línea de acción en sus programas, pero incidiendo casi exclusivamente en programas de ayuda psicopedagógica para facilitar la integración de este alumnado en las aulas ordinarias, y mediante el ofrecimiento de cursos de formación y actualización del profesorado en los recién creados Centros de Profesores. Pero nunca se promovieron líneas de acción, ni políticas sociales, educativas y culturales destinadas a estimular y facilitar el acceso a las Escuelas de Magisterio y a las Facultades de Ciencias de la Educación de hombres y mujeres romá; algo fundamental para ayudar, por una parte, al alumnado romá a identificarse mejor con las instituciones escolares y, por otra, al alumnado payo a conocer, interactuar y trabajar con profesionales y personas romá, en general.

Realmente, y lo más preocupante por la ausencia de probidad, siempre faltó un elemento clave para poder hablar de una escuela verdaderamente inclusiva: la revisión de los contenidos culturales con los que se trabajaba en las aulas, de los contenidos de las distintas asignaturas de cara a constatar qué imagen se ofrecía de la historia, los logros y las realidades del pueblo gitano. Como máximo lo que se hacía era, aprovechando la experiencia del análisis del sexism en los materiales curriculares, principalmente en los libros de texto, tratar de aplicar un modelo semejante para constatar la presencia o la ausencia de personas de esta etnia en los libros de texto; comprobar qué se decía de ellas, en las rarísimas veces en las que se las nombraba en los libros de texto, en qué asignaturas, y, prácticamente, ahí acababa todo.

Pero conviene subrayar que, pese a este ambiente de marginación y, claramente, de racismo institucional, existió por parte del profesorado más comprometido con el colectivo gitano, junto con algunos miembros de este pueblo, un interés por acabar con el racismo, de ahí que se dedicaran también a construir los primeros materiales curriculares en los que se narraba la historia y las características de la cultura gitana. No obstante, y pese a este intento de cambio, en la mayoría de los casos eran unidades didácticas para ser incorporadas, como tareas a mayores, a los contenidos obligatorios que legislaban el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas, y que acababan, además, siendo para consumo casi exclusivo de las niñas y los niños gitanos que estaban en las aulas en las que trabajaba esta minoría de docentes con mayor sensibilidad política y social.

Denuncias similares son hechas con gran asiduidad por investigadoras e investigadores que analizan los sesgos culturales – entre otros tipos de sesgos – en el currículum oficial, en los libros de texto y demás materiales didácticos, de ahí las acusaciones que se hacen acerca del colonialismo, clasismo, racismo, sexism, militarismo, desarrollismo...

en los materiales curriculares con los que se obliga a trabajar al alumnado.

Una concepción verdaderamente inclusiva impone prestar mucha atención a la selección de la cultura que presentamos al alumnado para su aprendizaje, para contribuir a su desarrollo individual, a su socialización e inserción como ciudadanas y ciudadanos en la sociedad. El profesorado, y la ciudadanía en general, tiene que ser muy consciente de que en las aulas se trabaja con una *selección cultural*. De ahí la importancia de que los procesos, las técnicas y los procedimientos de análisis de contenido y de análisis crítico de la cultura deban ser componentes obligatorios en los programas de formación inicial y continuada de este colectivo profesional; algo que hasta el momento dista mucho de ser una realidad. Como destaca Gloria Ladson-Billings (1994), una garantía de éxito en la educación se basa en que el alumnado no precise abandonar sus identidades culturales para aprender, sino que el profesorado las contemple como un activo del que partir, con el que empezar la construcción y la remodelación de nuevos conocimientos, más que un obstáculo o un freno a salvar o a ignorar.

En los procesos de educación inclusiva, son numerosas las veces en las que el profesorado se sitúa en un dilema que le parece irresoluble: o se dedica directamente a enseñar las destrezas y los contenidos culturales que impone el currículum legislado por la Administración, con la sensación de que se está reprimiendo su cultura para imponer otra, o bien se dedica a permitir que afloren sus culturas de origen, oírlas y participar en un diálogo intercultural con el alumnado. Un dilema en esta línea lo narra de modo muy visible Lisa Delpit (1995, p. 18), cuando describe la siguiente situación: los

[...] docentes progresistas blancos parecen decir a sus estudiantes negros, 'Permíteme ayudarte a encontrar tu voz. Prometo no criticar ninguna nota en tu búsqueda de tu propia canción'. Sin embargo, el profesorado negro dice, 'he oído tu canción alto y claro. Ahora, quiero enseñarte a armonizar con el resto del mundo'. Su insistencia en determinadas destrezas para nada es una negación o desconfianza en las capacidades cognitivas de su alumnado; es más bien todo lo contrario, una insistencia optimista en sus posibilidades: 'tú sabes mucho; puedes aprender más. ¡Hazlo!'.

En concreto, los matices del dilema se plantean en la medida en que el currículum legislado, y de modo especial, en la medida en que los libros de texto lo acaban convirtiendo en algo casi completamente cerrado, es vivenciado en las aulas como una propuesta curricular descontextualizada, presentando unos contenidos culturales como obligatorios con una escasa conexión con el entorno cultural de la mayoría de los centros y, por consiguiente, con pocas probabilidades de hacerlos atractivos para el alumnado específico de la mayoría de las aulas. Es por ello que es preciso insistir en que el profesorado precisa desarrollar ciertos rasgos de su personalidad que van a condicionar el ejercicio de

esta profesión, en concreto dimensiones como la prudencia, la moderación, la honestidad, la imparcialidad, el coraje, la paciencia, la sensatez, la generosidad... Son estos rasgos de su personalidad los que le permiten establecer reacciones interpersonales positivas con cada uno de los alumnos y de las alumnas con los que trabaja.

La formación del profesorado para trabajar desde una filosofía inclusiva también en este ámbito se caracteriza todavía por importantes déficits, aunque hubo algunos avances importantes al alargarse la duración de los estudios iniciales de tres a cuatro años. Pese a esta mejora, al no existir políticas claramente intencionadas dirigidas a acabar con este tipo de discriminaciones tan flagrantes, se cometieron importantes errores – sin poner en cuestión la existencia de buenas intenciones –, pero es obvio que no se trataba de planificaciones serias y rigurosas destinadas a solventar el racismo, el sexism, el clasismo y el colonialismo dominante.

La formación del profesorado requiere hacer explícitas y ser plenamente conscientes de las características políticas que acompañan a todo trabajo de carácter social desarrollado en un ámbito de igual índole. Profesoras y profesores son antes de nada ciudadanas y ciudadanos, con lo cual ambas dimensiones – cívicas y profesionales – interactúan y se condicionan. Es una formación que precisa contribuir a revitalizar estas dimensiones pues toda propuesta educativa, todo proyecto curricular pretende potenciar un modelo de ciudadanía. Hablar de educación, de currículum, de trabajo educativo en las instituciones escolares es estar ayudando a poner los cimientos de un tipo de sociedad, en la que viven, interactúan y participan personas con unas determinadas capacidades, conocimientos, dominio de procedimientos, de saberes, en general, con los que conformar un tipo específico de sociedades. No podemos ignorar que, en estas últimas décadas, el avance -sin pausa- del neoliberalismo, del conservadurismo y del neocolonialismo se viene constatando en el hecho específico de reemplazar o relegar al *Homo Politicus* por el *Homo Economicus*, *Consumens*, *Debitor* y *Numericus*. En esa misma medida en la que se debilita y restringe el debate democrático, público, la preocupación por lo común, la construcción de consensos, o sea, lo que nos caracteriza y nos convierte en iguales a todos los seres humanos, avanzan las tecnologías destinadas a comparar, competir, rivalizar, a promover el autoemprendimiento, a mercantilizar y privatizar toda la vida humana, a reducir a las personas a una clientela con posibilidades limitadas por la riqueza que poseen, en resumen, a robotizarnos.

Ser profesorado-ciudadano exige reivindicar políticas educativas verdaderamente democráticas que contribuyan a la formación de profesoras y profesores democráticos, públicos y críticos, capacitados, informados, solidarios, justos, inclusivos y siempre optimistas ante las posibilidades de éxito en la educación de niñas, niños, adolescentes y personas, en general.

## **El Reduccionismo Psicopedagógico en la Formación Docente**

El énfasis de las evaluaciones externas llevadas a cabo sobre el trabajo del alumnado, vinculándolo directamente con la calidad de su profesorado, sin apenas ninguna otra variable explicativa, facilita que las competencias objeto de atención, así como el tipo de contenidos de las preguntas y los estándares de rendimiento con las que se evalúan pasen a ser el principal foco de atención del trabajo cotidiano en las aulas y en los centros. La obsesión de las organizaciones promotoras de tales estudios comparativistas acaba contagiando los criterios y los modos de enseñar aquellos contenidos que aparentan ser más demandados por los mercados laborales, que responden a las necesidades del actual modelo económico y financiero.

Se produce una fuerte despolitización del conocimiento que se considera importante y del trabajo y de las decisiones docentes; se deja de prestar atención a las necesidades realmente existentes en la comunidad, a qué conocimiento contribuye mejor a entender cómo funciona la sociedad y de qué modo se pueden enfrentar las disfunciones e injusticias que están sufriendo numerosos colectivos sociales; no se cuestiona quién o quiénes tienen voz para decidir qué asuntos son más urgentes, merecen mayor atención y cuáles menos o ninguna, para caer en un exagerado instrumentalismo al servicio de lo que demandan las grandes corporaciones y organizaciones economicistas internacionales. Este mismo utilitarismo y practicismo facilita además que penetre en el vocabulario y en el tipo de tareas de una gran parte del profesorado la filosofía de la competitividad, de la rivalidad y de la insolidaridad típica de los mercados capitalistas y neoliberales. La obsesión por que su alumnado y su centro sean los que obtienen los mejores resultados se sitúa en las antípodas de un profesorado que ve la necesidad de una profesionalidad más colegiada y cooperativa, que asume la importancia de construir un más rico y valioso *capital profesional*. Es preciso pensar en el capital profesional como el producto del *capital humano* (el construido y desarrollado a partir de sus capacidades por cada individuo, el capital individual), *capital social* (el resultado de la cooperación y del trabajo en equipo) y el *capital decisorio* (el que es consecuencia de la toma de decisiones profesionales a lo largo del tiempo en situaciones complejas, prácticas y compartidas) (Hargreaves; Fullan, 2014). El famoso tópico de trabajar y avalar todo con *evidencias científicas*, obviamente positivistas, que con demasiada frecuencia proclaman este tipo de organizaciones neoliberales obcecadas con desprestigiar y privatizar las instituciones universitarias públicas de formación y actualización del profesorado, favorece un grave reduccionismo de la educación a formación y entrenamiento de trabajadoras y de trabajadores, no de ciudadanía reflexiva, capacitada, informada, crítica, democrática y optimista.

Este tipo de pedagogías positivistas y eficientistas acaban por incrementar el burocratismo en las instituciones escolares; direcciones de centros y profesorado confían en que el éxito escolar requiere

aplicar e ir haciendo un seguimiento de protocolos estandarizados, en la definición de cuyos ítems no participan los centros ni el profesorado y que, además, tienen carácter universal, valdrían para cualquier tipo de centro escolar en cualquier lugar del Estado español, cuando menos. Protocolos semejantes a los utilizados en empresas y fábricas y que, transportados a las instituciones sociales, olvidan que hay muchas otras dimensiones que es preciso considerar cuando hablamos de interacciones humanas y, en este caso, educativas, que siempre deben estar sujetas a debate pues, dado que tratamos asuntos que tienen dimensiones intelectuales, éticas, morales y políticas, son controvertidas, existen opiniones diferentes, disensos sociopolíticos legítimos que, por consiguiente, exigen un debate para alcanzar consensos deliberativos, democráticos y públicos (que favorecen a toda la comunidad). Todo protocolo que se aplica en una institución escolar incorpora decisiones, normalmente nunca explicitadas, sobre las finalidades de la propuesta educativa, la adecuación a la realidad concreta de cada comunidad, ciudad, barrio, características idiosincrásicas de las alumnas y los alumnos, las prioridades a atender, etc.

Las políticas de estandarización y de indicadores de rendimiento, en el fondo, lo que pretenden es redirigir la profesionalidad docente, por tanto, suprimir o ayudar a ver como innecesaria determinado tipo de formación educativa con un fuerte énfasis en sus dimensiones filosóficas, sociológicas, políticas, éticas, estéticas... para obsesionarse exclusivamente en la practicidad inmediata de todo cuanto se estudie en las instituciones universitarias de formación y actualización del profesorado. El discurso de la eficiencia, la objetividad y la neutralidad y el apoliticismo en las mediciones cuantitativas de aprendizajes se instrumentaliza para ocultar la agenda oculta del apagón democrático al que se viene sometiendo a la ciudadanía desde la década de los ochenta, en especial, bajo la excusa de que no hay soluciones alternativas razonables y posibles; un apagón dirigido igualmente a desempoderar a la comunidad escolar (docentes, alumnado y familias) y a desprofesionalizar al profesorado – con la ayuda de una dirección fiscalizadora provocada por la propia Administración Educativa – para convertirlo en un acólito obediente a la espera de normas y órdenes de las jerarquías de la Administración.

El notable éxito de expresiones como *buenas prácticas, emprendimiento, innovación educativa, evidencias demostradas*, etc., sin una base teórica y de prácticas reflexivas y críticas, conlleva un muy peligroso reduccionismo profesional, restringido a entrenadores (o a la expresión inglesa más de moda, coaches) destinados a aplicar recetas, protocolos estandarizados, tests de evaluación-medición y a hacer comparaciones incentivadoras de competitividad, a proponer actividades en la línea de un activismo por el activismo, pero sin argumentos contrastados, rigurosos, serios, ni debatidos.

Se olvida que toda actividad profesional, incluso la mejor informada, en un ámbito social como es la educación, siempre tiene como características esenciales, la *incertidumbre* y la *imprevisibilidad*; es pre-

visible que estén afectadas por prejuicios, falsas expectativas, deseos personales semiinconscientes, sesgos, desconocimiento, etc. Son estas dimensiones las que exigen una formación del profesorado mucho más amplia, que obligue a tomar en consideración mucho mayor volumen y heterogeneidad de datos, informaciones, teorías, experiencias, etc. provenientes del mayor número de realidades y de campos disciplinares; a trabajar siempre en equipo con otras profesoras, profesores y otros especialistas que se requiera para una mejor comprensión e intervención en cada realidad específica; a estar continuamente formándose, dado que es imposible detener los avances en el conocimiento, con lo cual precisamos de actitudes de curiosidad y preocupación acerca de la potencialidad de lo que se sigue investigando, desarrollando y trabajando en las distintas experiencias que se llevan a cabo en educación.

La pobreza y el reduccionismo de los análisis y las evaluaciones que se hacían acerca de la formación recibida por el profesorado en las Escuelas de Magisterio y en las Facultades de Ciencias de la Educación eran enormes. La Administración no llevaba a cabo evaluaciones serias, ni mucho menos con marcos teóricos importantes como para poder detectar sesgos, lagunas y problemas en la formación inicial y en la actualización del profesorado hasta la década de los ochenta; hasta ese momento era prácticamente una temática ausente. De ahí que todavía en la actualidad los déficits que constatamos en esta parcela de diagnóstico, análisis y propuestas de formación del profesorado inicial y en servicio sigan siendo muy llamativos.

Desde hace años, los resultados de las investigaciones que sobre esta temática se vienen llevando a cabo están denunciando una notable desatención a la formación cultural del profesorado, y muy especialmente, en el de Educación Infantil y Primaria. En los planes de estudio destinados a su formación universitaria prima de un modo muy llamativo el énfasis en una formación pedagógica y psicológica, dimensiones que son esenciales y que, lógicamente, no deben sufrir ningún recorte; pero que es preciso y muy urgente que se amplíen y completen con una mayor formación sociológica y, de manera fundamental, todo lo relacionado con la cultura y la ciencia; algo básico en un momento histórico como el presente en que por todos lados se habla, diagnostica y avala la necesidad de una mayor formación cultural del profesorado.

Si el profesorado tiene que servir de acicate para apasionar al alumnado por la cultura, por los contenidos culturales que se trabajan en las distintas áreas de conocimiento y asignaturas que se imparten, en buena lógica, tiene que recibir también una relevante y significativa formación en esas mismas áreas de conocimiento. Es precisamente esta premisa la que se relegó a un lugar diaspórico de la formación del profesorado como efecto de los reduccionismos obsesionados con ofrecer de manera prioritaria y exclusiva, incluso, en la práctica, una formación psicológica, pedagógica y didáctica centrada en las distintas asignaturas del currículum vigente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Una formación de profesorado nutrida sobre una imagen minimalista del currículum que provoca ese efecto de embudo del co-

nocimiento que ha de disfrutar el profesorado responsable de la formación humanística y científica del alumnado de las enseñanzas obligatorias. El centro de las preocupaciones formativas se desplaza hacia otras parcelas.

Así, y tradicionalmente, existía el convencimiento de que aquella persona que sabe más de algo es la que reúne condiciones para poder iniciar, divulgar y alentar a las personas más novatas en esa parcela del conocimiento que ella domina. Pero desde las instituciones de formación del profesorado se daba por supuesto que los conocimientos relacionados con las distintas asignaturas – humanidades, ciencias experimentales, matemáticas y artes – adquiridos en el bachillerato ya eran suficientes, que a partir de ahí lo que se necesitaba era que las profesoras y los profesores completasen esta formación, pero en aquello que desconocían por completo: la psicología del desarrollo infantil y juvenil, la psicología del aprendizaje, la teoría e historia de la educación, la sociología de la educación, la didáctica general y específica de las distintas asignaturas y la tecnología educativa.

Desde hacía décadas se venía diciendo que para educar no es suficiente con saber la asignatura que se imparte, pero dado que la educación tradicional estaba obsesionada con que el alumnado memorizase bien el mayor volumen de datos, fórmulas, teorías y saberes; igualmente, con excesiva temeridad se llegaba a asumir que la manera de mejorar y hacer una educación más integral, más relevante y significativa para el alumnado requería dedicar mucha más atención a aquella formación de la que, aparentemente, más desconocía el profesorado. Era preciso conocer muchas otras cosas que facilitaran el aprendizaje a niñas, niños y adolescentes; por ejemplo, cómo se construye el conocimiento en las mentes del alumnado; de qué manera sus estructuras cognitivas y tipos de inteligencia condicionan las metodologías y los recursos a emplear; con qué estrategias podemos motivarlos y mantener su interés; con qué tareas se facilitan aprendizajes, se educa éticamente, etc. Es sobre la base de estas necesidades formativas con la que cobra sentido y utilidad la formación en pedagogía, psicología, didáctica, filosofía y sociología. Pero es obvio que ese tipo de formación no es suficiente, ni mucho menos, en exclusiva, sino que es necesario ampliar mucho más la especialización cultural en los ámbitos disciplinares que cada docente va a tener a su cargo.

Las políticas y las reformas educativas psicologicistas es algo que se inicia fundamentalmente con la LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, 1990); ley educativa que pese a tener muchos puntos fuertes en la línea de una ampliación de los años de escolarización obligatoria, de seis a dieciséis años, de apostar por la filosofía educativa de la comprehensividad, establecer la educación infantil cero-seis como etapa educativa (no como guardería o preescolar), defender la inclusión en las aulas normales de las personas con discapacidad, etc. No obstante, y es preciso señalarlo, introdujo de una manera obsesiva, casi cual piedra filosofal o bálsamo de fierabrás con el que resolver todos los problemas de fracaso escolar o de enfrentar las

dificultades en los aprendizajes o el abandono escolar, el aprendizaje constructivista, que acabó convertido en un mantra que en realidad no alteraba apenas las rutinas escolares, ni mucho menos obligó a abrir un debate democrático acerca de los contenidos culturales básicos, imprescindibles, por otra parte, para poder ser ciudadanas y ciudadanos, así como para apasionar al alumnado por la cultura y animarlo a seguir profundizando en los distintos saberes de las diferentes áreas de conocimiento en la que se organiza el conocimiento sistematizado. El profesorado más joven comenzó a ser educado en las Escuelas de Magisterio y en las Facultades de Educación siguiendo los mandatos de las políticas educativas oficiales, promotoras y obsesionadas por el trabajo con teorías del aprendizaje constructivistas y, años más tarde, con la LOE (*Ley Orgánica de Educación*, 2006) por modelos de competencias. Moda esta que asume también la LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, 2013). Este tipo de orientaciones psicologistas y tecnocráticas contribuye a obsesionar al colectivo docente con una nueva terminología que nunca se le aclaraba bien en qué consistía, y que, sin embargo, ayudaba a descuidar la importancia de una rigurosa y justificada elección de contenidos culturales con los que trabajar de manera significativa y relevante para ir sentando las bases necesarias para seguir avanzando con nuevos niveles de complejidad cultural, y formar y capacitar mejor a las nuevas generaciones. Esta moda psicologista de las reformas educativas, en la práctica, coadyuvó de manera muy importante para dejar de lado marcos teóricos y pedagogías más críticas y emancipatorias, o convertir tales conceptos en frases publicitarias o eslóganes que no obligan a nada (Apple, 2001; Darder; Mayo; Paraskeva, 2016; Gimeno Sacristán, 2010; Saltman, 2014; Torres Santomé, 1991; 2005).

Este tipo de reduccionismo en la profesionalidad docente, promovido por un partido como el Partido Socialista Obrero Español, tampoco facilitó que el profesorado lo pusiera fácilmente en cuestión, dada la fama de organización progresista que le precedía. Pese a ello, acabó contribuyendo a la actual reorientación curricular conservadora, neoliberal y neocolonialista y a una desprofesionalización del profesorado sobre la base de valorar y sancionar el trabajo curricular en las aulas mediante muy frecuentes mediciones cuantitativas, por el imperativo de la estadística típica de una cultura de auditorías (Au, 2011).

Una política educativa semejante allana el camino a una educación acrítica y, sobre todo, a propuestas y proyectos curriculares no éticos, injustos y, lo que es peor, sin la plena conciencia de ello por parte de un sector importante del profesorado menos politizado y comprometido socialmente. Una educación injusta es aquella en la que no se debate ni se analiza democráticamente en los claustros las razones de los contenidos del currículum, de las metodologías empleadas en el aula y de las tareas escolares, de las interacciones promovidas por el profesorado en sus aulas, de las expectativas del profesorado sobre las capacidades y el rendimiento de cada estudiante, de las modalidades de participación de las familias, estudiantes y de otros colectivos sociales de la comunidad.

Este reduccionismo y nuevo tecnocratismo que acompañan a las actuales políticas de reforma educativa supone apostar exclusivamente por intervenciones psicopedagógicas, descuidando una profunda revisión acerca de lo que se dice y de lo que se omite, qué se distorsiona, qué se exagera, qué se da por sentado sobre la historia, sobre la realidad y la cultura; todo ello contribuye a culpabilizar, aun sin pretenderlo al profesorado, al propio alumnado de aquellas realidades y culturas que se omiten, distorsionan o falsifican en las instituciones escolares. Una política educativa de este cariz únicamente sirve para pretender asimilar culturalmente a los hombres y a las mujeres; obligarles a renunciar a sus identidades e incluso, lo que es peor, *autoconvenciéndolos* de que su cultura es inferior, que incluso ni la etiqueta de *cultura* merece.

Tampoco la importancia y la realidad de los mestizajes culturales que se vienen dando como resultado de tantos años compartiendo territorio se acaban de hacer visibles en los programas de formación y de actualización docente. Este tipo de lagunas informativas son enormes todavía, pues es preciso llamar la atención de que bastantes programas que recurren a etiquetas como: multiculturalismo, interculturalidad, inclusividad, etc., funcionan en la práctica más como ferias y mercadillos culturales que como programas que forman parte de un verdadero proyecto político, cultural, económico, laboral y educativo de mayor alcance destinado a acabar con las raíces y las razones de la segregación, del colonialismo y de la marginación.

Una cuestión ligada a lo anterior es todavía la ausencia en el sistema educativo de los idiomas que caracterizan a las culturas y la vida cotidiana de muchas alumnas y de muchos alumnos escolarizados en el mismo, como, por ejemplo, el caló, el árabe u otros idiomas no oficiales en la Constitución española vigente. Asumir este tipo de injusticias históricas debe servir para hacernos conscientes de la muy reducida disponibilidad de profesorado con el dominio suficiente de esos idiomas, al igual que de un enorme vacío en cuanto a la existencia en los centros escolares de materiales curriculares, informativos y de creación en esos mismos idiomas. Una política basada en luchar contra la injusticia obliga a tomar medidas contundentes para subsanar esta clase de injusticias. Otra cuestión que la Administración Educativa viene descuidando es la incentivación de personas de esas culturas que cuentan con población escolarizada en el Estado español para que vengan a trabajar aquí o a estudiar carreras universitarias que les animen a ser profesoras y profesores. La existencia de profesorado perteneciente a minorías étnicas en los centros escolares ordinarios es una medida de enorme poder educativo por lo que supone de facilitar puntos de referencia para el alumnado, así como de visibilidad de esas realidades silenciadas y marginadas y para hacer plenamente consciente a todo el alumnado de que todos los seres humanos somos iguales.

Educar una ciudadanía crítica, con una buena base cultural obliga a un modelo crítico de formación del profesorado con una buena base teórica, práctica y experiencial. Algo que los fuertes controles ideológicos que se vinieron imponiendo en la formación docente coadyuvó

para que un número muy importante de profesoras y profesores llegara a equiparar teorías con abstracciones sin interés ni utilidad; que lo único valioso era práctica, práctica y práctica (con el peligro que encerraba esta opción de caer en un sumatorio, a veces reiterativo, de prácticas). Es necesario ser muy conscientes de este tipo de errores y confusiones, pues una cosa son las teorías válidas, bien construidas y otra los discursos metafísicos y religiosos, destinados a adoctrinar un profesorado con grandes dificultades para ejercer la crítica sobre las prácticas en las que se involucra. Sin marcos teóricos es mucho más difícil tomar en consideración y ejercer algún juicio crítico y valoración razonable sobre nuestras representaciones, nuestras percepciones, nuestros prejuicios, nuestras intuiciones, nuestras valoraciones y nuestras evidencias que captamos como realidad. Una característica tan humana como la capacidad de dudar, analizar, discriminar y juzgar se dificulta cuando ignoramos o pasamos por alto los marcos y el sentido común idiosincrático con el que contemplamos el mundo.

Es sobre un buen conocimiento teórico en ámbitos como la filosofía, la sociología, la ética, la teoría de la educación, la didáctica, etc., que tanto el alumnado de los estudios de profesorado, puede y debe durante sus años de formación en la universidad dedicarse a revisar y a deconstruir el conocimiento científico, cultural social y los distintos saberes populares durante sus años de formación en la universidad; a tomar en consideración sus dimensiones éticas y políticas; ocuparse de poner especial énfasis en ver si se contempla un conocer a todos o se trabaja con selecciones culturales que únicamente incorporan los intereses de los países y los grupos sociales más poderosos, de quienes vienen gozando de situaciones de privilegio y, en consecuencia son sus conocimientos, sus procedimientos y sus valores particulares lo que se prima, olvidando lo común, lo que define al *nosotros*. Por el contrario, se precisa una formación que trate de detectar epistemocidios, sesgos y jerarquías interesadas de conocimiento; que trabaje con filosofías educativas dialógicas (Habermas, 1999; 2013) en la construcción de conocimiento público y común; que examine cuidadosamente en qué medida los contenidos de las asignaturas que integran su currículum profesional ayudan a empoderar a los colectivos con mayores necesidades y más marginados con los que tendrá que trabajar en el futuro. Es necesario no olvidar que estar en alerta constante es el resultado de caer en la cuenta de que cuanto más sabemos también vamos conformando una mente más crítica que nos ayuda a prevenir sesgos individuales o grupales, presiones de las que es difícil ser siempre conscientes y que afectan a la toma de decisiones en las que nos vemos con mucha frecuencia implicados. Como subraya Immanuel Wallerstein (2013, p. 18), “[...] el principio de Heisenberg está siempre presente: los procesos de investigación, el procedimiento con el que se hacen las observaciones, transforman el objeto de estudio. En determinadas circunstancias, lo transforman a tal punto que los datos obtenidos no son muy fiables”. Algo que además va a facilitar una dinámica a la que los grupos y las organizaciones neoliberales, conservadoras y neocolonialistas dedican muchos recursos y esfuerzos,

a diseñar tácticas y campañas para vaciar de sentido, a despolitizar el lenguaje que más contribuye a movilizar y a generar optimismo en la población entra también el concepto y la filosofía del *empoderamiento* que, según en qué contextos ideológicos se emplee, tiene significados antagónicos. Para la izquierda política empoderar a la ciudadanía equivale a capacitarla para organizarse y llevar adelante dinámicas sociales con las que hacer frente y mudar situaciones de opresión e injusticia; sin embargo, para la derecha entraña generar actores económicos y empresariales racionales (Cruikshank, 1999).

### **La Apuesta por la Pedagogía Crítica y el Optimismo Curricular**

En estos tiempos de despolitización y de tecnocratismo precisamos no olvidar que la *pedagogía crítica* es una *práctica política y ética*, que conlleva presentar y promover conocimientos, visiones de la realidad, de la vida comunitaria, ideales y aspiraciones en pro de un mundo más justo; obliga a trabajar en las instituciones escolares con contenidos culturales relevantes para el modelo de sociedad que deseamos y que sean significativos y motivadores para el alumnado, a implementar estrategias y recursos didácticos informativos rigurosos y apropiados para las distintas etapas educativas, destinados a imaginar y diseñar vías para mejores futuros posibles. Un buen proyecto curricular tiene que servir para hacer conscientes de representaciones y valoraciones sobre nosotros, la comunidad, los otros y, asimismo, sobre el medio ambiente.

Hablar de política conlleva asumir la necesidad de una forma de acción colectiva que exige amplitud de miras, apertura y debate ya que el otro es parte implicada y tiene y puede decir algo interesante, que puede convencernos y obligarnos a revisar y cambiar nuestras opiniones, acciones, decisiones, e incluso nuestra forma de sentir... De ahí que cuando hablamos de que algo es político o que está politizado, lo que asumimos es que hay discursos, entendimientos y valoraciones rivalizando por hacerse oír, colectivos sociales que piensan de manera diferente y que por ello son silenciados; colectivos reducidos a subalternos que, sin embargo, luchan por ser tomados en consideración, por situarse en situación dialógica, de igual a igual. Es una de las formas democráticas para afrontar situaciones que de lo contrario podrían acabar sustentado y reforzando fundamentalismos, soluciones dictatoriales. Esta opción posibilita dejar hablar al susceptible de ser etiquetado como enemigo, ser al que exterminar o, cuando menos, encarcelar, o declarar objetivo de una fatua consecuencia de una ley islámica o sharia. Una de las peligrosas consecuencias de este negar y tratar de silenciar al otro, pero que es lo que suele ocasionar estas acciones es que le estimulemos a generar otras formas de resistencia, en muchas ocasiones *ilegales*, que, a su vez, contribuyen a una escalada de medidas policiales represivas para tratar de garantizar la seguridad de los poderosos.

Lo *público* se refiere siempre a lo común, por lo que debe ir acompañado de las condiciones que permitan y faciliten el debate público. Conlleva subrayar la principal dimensión de la democracia y, por tanto, del compromiso con el principio de igualdad de oportunidades y de derechos, la lucha contra la opresión, las injusticias y las desigualdades.

No obstante, no podemos perder de vista que, en las últimas décadas, los sectores más conservadores, neoliberales y fundamentalistas religiosos vinieron atacando las reformas educativas de estar *politizadas*, tratando de confundir a la ciudadanía y de desprestigar el pensamiento y las prácticas políticas. Algo que tuvo un cierto éxito y ayudó a una notable *despolitización* de la educación, en el sentido más negativo. Se trató de convencer a las familias, al profesorado y al estudiantado de que la política es algo negativo, olvidando que quienes divulan ese mensaje se etiquetan a sí mismos de políticos y, en numerosas ocasiones viven de ello, obtienen su salario de ejercer como políticos en los distintos Parlamentos y equipos ministeriales. Cuando se desvaloriza este concepto, en el fondo, es porque se tiene miedo de una ciudadanía democrática que está acostumbrada a participar activamente en la orientación y la gestión de todo lo que atañe a la sociedad. Así concebida la política, *despolitizar* el sistema educativo es sinónimo de desviar las miradas de todos los agentes (sociedad, familias, docentes y alumnado) de los aspectos más esenciales y definitorios del sistema educativo. Lleva consigo que ni el profesorado, ni las familias, ni el alumnado se planteen sus responsabilidades acerca del grado en el que el sistema escolar contribuye a la configuración de una sociedad más igualitaria, más justa, más participativa, más solidaria, más inclusiva, en una palabra, democrática.

Es preciso que no se nos olvide tomar en consideración la manipulación en la cultura presentada como oficial al alumnado a la hora de buscar explicaciones al sentimiento de impotencia y al sufrimiento ante el destino que tienen que enfrentar un importante número de jóvenes en el momento presente. La facilidad o las pocas resistencias con la que se tienen que enfrentar los gobiernos neoliberales y las grandes corporaciones para reapropiarse, privatizar o destruir los servicios y los recursos públicos (educación, sanidad, servicios sociales, pensiones de jubilación, espacios y edificios públicos) es una buena muestra de la derrota que demasiados ciudadanos y ciudadanas tienen asumida. Es por tanto también el mejor síntoma de la eficacia de una educación desempoderadora, incapacitante y domesticadora; de la negación al acceso a la información verdaderamente relevante, a procedimientos de investigación que posibiliten aprender cómo transformar, superar las dificultades y ser optimistas ante el futuro.

Enseñar es crear condiciones que permitan al alumnado apropiarse del saber, construir su sentido, transformar sus conocimientos iniciales, elaborar nuevos conceptos, entender teorías, adquirir y desarrollar nuevos procedimientos, etc. Diversas teorías psicológicas en los últimos años propugnan que ello exige colocar al alumnado en el centro del sistema educativo, argumentando que cada estudiante tiene

su propio ritmo de aprendizaje, sus propios conocimientos previos, intereses, inteligencias, deseos, formas de sentir diferentes, capacidades y expectativas. Pero esta entronización del alumnado corre el peligro de reforzar filosofías individualistas, egoístas e incluso innatistas, que en los últimos años vienen contando con el apoyo de las ideologías conservadoras y neoliberales. Si subrayamos que cada persona tiene *su propio ritmo, conocimientos, intereses, expectativas, etc.*, es muy fácil llegar a explicarla al margen de los condicionamientos sociales y a descarnarla de los mismos, asumiendo una visión carente de influjos y determinantes. Los contextos sociales en los que esa persona se desenvuelve quedan de este modo completamente oscurecidos e, implícitamente, se respalda la ideología del don. Cada persona sería exclusivamente el fruto de las aptitudes innatas con los que haya nacido. Su código genético aparece de algún modo determinando su trayectoria social. En una sociedad fuertemente clasista, racista, neocolonialista, sexista e individualista este tipo de modelos explicativos acaba siendo el mejor aval para naturalizar la segregación y la exclusión social.

En la mayoría de los casos, las diferencias entre estudiantes encuentran su razón de ser más en diferencias de clase, nacionalidad, etnia, género y sexualidad que en sus condicionamientos genómicos. La ideología del don lo que hace es naturalizar las diferencias interindividuales y obviar su construcción política, social y familiar. Se olvida que las familias se distinguen entre sí por su capital económico, cultural, social, simbólico, informacional, su tiempo libre, etc. La pobreza afecta al desarrollo físico y a la conformación de la esfera emocional y a los procesos de socialización de niñas y niños y, obviamente al desarrollo cognitivo, ya que los estímulos culturales que recibe son más pobres. Estamos así ante una de las estrategias más eficaces de los últimos años para tratar de despolitizar la educación, convirtiéndola en un servicio más a consumir por una clientela poco hambrienta de alternativas.

Docentes y trabajadores culturales tenemos una gran responsabilidad en la tarea de ayudar a ver la agenda oculta neoliberal, conservadora y neocolonialista, a promover debates alternativos y a manifestar el inconformismo ante las injusticias; en estimular la imaginación colectiva en la búsqueda de otras alternativas y posibilidades más justas, inclusivas y sustentables.

Ejercer como educadoras y educadores críticos, como intelectuales públicos, conlleva también asumir que se es parte activa de la comunidad de ciudadanas y ciudadanos comprometidos con lo que acontece en el mundo actual. Es imprescindible tener presente las conexiones entre el mundo y las aulas, las estructuras, las fuerzas y las dinámicas políticas que operan y tratan de redirigir de modo autoritario, no democrático, nuestras sociedades y nuestro mundo y, por tanto, también nuestras instituciones escolares.

Una praxis educativa en esta línea demanda un currículum organizado de un modo más integrado, conlleva también una visión optimista sobre el alumnado; asumir y visibilizar que son seres inteligentes, curiosos, interesados y apasionados por aprender todo lo que merece

la pena. Una educación emancipadora conlleva apostar por proyectos curriculares construidos sobre la base de la interdisciplinariedad del conocimiento con la finalidad y la capacidad para generar sueños en el alumnado. Educar es ayudar a que niñas y niños aprendan a conocer bien cómo es su mundo y por qué es como se les presenta y, al mismo tiempo, les obligue a preguntarse, a plantearse alternativas, a generar capacidades para imaginar otros futuros mejores. Toda praxis educativa debe hacer sentir al alumnado que sí se puede, algo a lo que las metodologías más activas, basadas en proyectos de investigación contribuyen.

Una pedagogía del optimismo y del empoderamiento se basa en incidir en todos los temas del pasado y del presente haciendo ver que siempre la innovación, las luchas por la justicia, por mejorar la sociedad son imprescindibles para tener éxito. “El uso ejemplar de la memoria permite utilizar el pasado con vistas al presente, y aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día y separarse del yo para ir hacia el otro” (Todorov, 2008, p. 31). Los llamamientos a la memoria, al pasado tienen sentido cuando tenemos razones para hacerlo, motivaciones para conocer con rigor lo que aconteció, sus explicaciones, y de este modo poder comprender y resolver problemas del presente que afectan al reconocimiento, a la participación a la redistribución, a los derechos de personas. “Todos tienen derecho a recuperar su pasado, pero no hay razón para erigir un culto a la memoria por la memoria; sacrificar la memoria es otro modo de hacerla estéril Una vez restablecido el pasado, la pregunta debe ser: ¿para qué puede servir, y con qué fin?” (Todorov, 2008, p. 33). De ahí que una de las injusticias en el momento presente es que únicamente quienes controlan el poder decidan qué pasado merece la pena conservar y cuál no y de este modo “[...] se aseguren algunos privilegios en el seno de la sociedad” (Todorov, 2008, p. 53).

Una pedagogía crítica, empoderadora de docentes y alumnado, precisa asimismo de otros enfoques y otras metodologías que realmente estimulen el pensamiento crítico y optimista, no que impidan imaginar otro futuro y que no contribuyan empoderarnos para hacerlo posible. Fomentar preguntas y enfoques que incidan en qué hacer, cómo hacer y dónde localizar ayuda, con qué recursos, a través de qué pasos... Y no únicamente quién hizo tal o cual cosa, dónde y cuándo, porque con ello acaban por fomentar la pasividad y a sentirse al margen de la historia y de la comunidad, y a desempoderarlos. El currículum interdisciplinar e integrado es una estrategia indispensable, pues permite interconectar todas las dimensiones posibles del conocimiento y del aprendizaje. Una educación emancipadora es siempre muy crítica y, al mismo tiempo, optimista, pues debe ayudar a dotarnos de confianza para seguir aprendiendo y mejorando.

Es preciso asumir perspectivas pedagógicas que superen los discursos y los modelos que ponen el acento principal en el déficit. Obviamente, existen estudiantes a los que las instituciones escolares les cuesta más entenderlos, motivarlos y proponerles proyectos curricula-

res apropiados a sus capacidades actuales, intereses y conocimientos previos. Pero esto significa que estamos ante situaciones que requieren de un profesorado y de la colaboración de especialistas pertinentes que traten de detectar con mayor precisión cuáles son las características y los puntos fuertes y débiles de cada estudiante en concreto; partiendo siempre de que esas barreras que en este momento concreto obstaculizan determinados aprendizajes, tiene que ser posible superarlas; que precisamos ensayar otras estrategias diferentes a las que veníamos utilizando hasta dar con otras más eficaces.

Lo que no podemos consentir son expectativas negativas sobre las posibilidades de superación de cada persona; algo que contradice las metas del conocimiento científico. La ciencia siempre progresó sobre la base del optimismo; de que es posible resolver cualquier problema, cualquier reto; únicamente es cuestión de investigar y ensayar hasta dar con el método adecuado. De lo contrario, lo que estamos haciendo es adoptar modelos de predestinación en las vidas individuales, y también la de los colectivos, o la existencia de un código genético determinante del éxito y fracaso social de las personas. Asimismo, implica estar apostando por modelos de culpabilización, de un exagerado individualismo en el que cada persona tiene siempre su futuro en las manos; o sea, estamos reforzando la injusta e inmoral lógica del *sálvese el que pueda*, culpando y responsabilizando de su situación a las personas de los colectivos más desfavorecidos, con mayores déficits. Sería cada una de esas personas la culpable de su situación de menesterosidad y, por tanto, de que su educación tenga toda clase de déficits.

Una parte importante del alumnado problemático en los centros, incluso aquel que con excesiva facilidad suele ser etiquetado como antisocial, no podemos ignorar que pertenece a familias desfavorecidas económica y socialmente, o que están pasando por complejas circunstancias de índole interpersonal, social, médico o laboral. Suele ser frecuente la realidad de chicas y chicos que viven, en muchos casos, en primera línea esas enormes tensiones, que se sienten rechazados o infravalorados en su propio ambiente vecinal e, incluso, familiar y que, al mismo tiempo, sienten que en los colegios e institutos a los que asisten tampoco son bienvenidos. Estas vivencias negativas no hacen más que acumularse en sus vidas, lo que les lleva rápidamente a verse como seres fracasados y, en consecuencia, a buscarse salidas alternativas, no importando que sea sobre la base de la violencia y/o de un amplio abanico de comportamientos disruptivos o no favorables para la construcción del bien colectivo y común.

Tengamos muy presente que mediante el estudio de los contenidos curriculares, tal y como son incorporados y tratados por la gran mayoría de los libros de texto con los que se trabaja en nuestros centros escolares, las niñas y los niños romá, de clases sociales bajas y los pobres, los inmigrantes, los refugiados, los *sin papeles* de etnias diferentes a las mayoritarias, aunque no sea de manera intencional, van a ser objeto de las distintas manifestaciones en las que se muestran y reproducen las desigualdades: falta de presencia, de reconocimiento y de partici-

pación en las aulas. Es preciso ser muy conscientes para poner remedio inmediatamente a la carencia de recursos informativos y educativos en los centros en los que aparezcan destacadas las aportaciones de estas culturas silenciadas y subalternizadas en los que su historia sea tratada con rigor y con respeto. Debido a que una buena parte de este tipo de estudiantes además viven en situaciones de pobreza y sus familias poseen un bajo capital cultural, sus modales y aspecto físico tampoco les hacen ser estudiantes que reciban suficiente cariño, cuidados, apoyo y solidaridad tanto por parte del resto del alumnado como también, y en demasiadas ocasiones, por parte del profesorado (Lynch; Baker; Lyons, 2014). No acostumbran a ser el tipo de estudiantes que reciben mayor atención y durante más tiempo, sino que, por el contrario, es muy frecuente que sean quienes son objeto de miradas de sospecha y dirigidas a vigilancia. Sin embargo, nunca debemos olvidar que siempre que el profesorado se vuelve consciente de estas situaciones, los problemas comienzan a solventarse con mucha mayor celeridad. Necesitamos cortocircuitar los efectos perversamente reproductores del sentido común clasista, racista, colonialista, sexista y homófobo que fuimos construyendo en nuestro propio paso como estudiantes por el sistema educativo.

Una institución escolar comprometida con la justicia curricular obliga a que el ejercicio profesional del profesorado se rija activa y reflexivamente con principios éticos como: integridad e imparcialidad intelectual, coraje moral, respeto, humildad, tolerancia, confianza, responsabilidad, justicia, sinceridad y solidaridad (Torres Santomé, 2009).

Ser optimista ante las posibilidades de la educación requiere de buenos profesionales que sepan diagnosticar y comprender las causas y las condiciones sociales, culturales, políticas, laborales y sanitarias que están haciendo más difícil y problemática la vida cotidiana de los niños y las niñas pertenecientes a familias que están pasando por mayores dificultades. El profesorado no puede pasar por encima de los problemas, sino que debe ayudar a las chicas y a los chicos a articular sus respuestas. Las distintas opciones para hacer frente a esas dificultades y situaciones desfavorables y excluyentes serán más eficaces mediante un conocimiento político de las dificultades y de las oportunidades. También es importante que el alumnado que crece en situaciones de pobreza pueda apreciar el duro esfuerzo y trabajo que se necesita llevar a cabo para salir de esa situación (Wrigley, 2007); pero debe, igualmente, poder visibilizar que hay instituciones, organizaciones sociales y muchas personas – entre ellas el profesorado – que están trabajando a su lado, de sus familias, de sus vecinas y vecinos para ayudarles a hacer frente a estas injustas situaciones.

Vivimos en un mundo donde el ejercicio de los derechos y las obligaciones de la ciudadanía requiere de personas con información, conocimientos, procedimientos suficientes y relevantes para comprender e intervenir a nivel local, nacional y mundial; seres humanos activos, críticos, conscientes de sus responsabilidades. Y en la conquista de esta meta el sistema educativo tiene y debe desempeñar un papel fundamental y determinante.

Si realmente en nuestros centros escolares y en las aulas se trabaja con un currículum optimista, mediante el que se aprenden a ver las estrategias utilizadas por otros países y colectivos sociales que en otros momentos históricos o en el presente fueron y son objeto de situaciones de discriminación muy semejantes a las que vienen soportando los distintos colectivos sociales con los que convivimos, tanto en proximidad como más alejados, las nuevas generaciones aprenderán también que sus problemas tienen solución y, por tanto, sabrán cómo generar y articular acciones realmente eficaces en esa dirección. Educar con estas finalidades exige la democratización real de las estructuras escolares en las que pasa tantos años el alumnado y el profesorado. Como nos hacen ver Jean Rudduck y Julia Flutter (2007, p. 116), “[...] quizás la dimensión más problemática sea la necesidad de los alumnos de aprender acerca de la ciudadanía en una estructura que les permita tener experiencia de los principios de la ciudadanía”.

Asegurar y perfeccionar la democracia conquistada es un proceso permanentemente abierto que requiere de una ciudadanía informada, educada, crítica, despierta, éticamente comprometida, utópica y con fe en el futuro, porque desde hoy trabajamos para garantizarlo.

Hacer frente y denunciar este tipo de nuevo sentido común neoliberal, conservador y neocolonialista que venimos denunciando conlleva un importante trabajo como activistas políticos, públicos, sociales y educativos para denunciar la profunda reforma de los contenidos culturales y asignaturas del currículum legislado por el Gobierno del Partido Popular y el aval de organizaciones empresariales y financieras, de la conferencia episcopal española y de las organizaciones neoliberales supranacionales como la OCDE, el BM, el FMI, etc. Si ahora lo que se busca es conformar seres emprendedores, competitivos, obsesionados por la calidad y la excelencia sobre la base de mediciones y clasificaciones numéricas – el *homo numericus* –, al servicio de las necesidades laborales que definen las grandes corporaciones financieras y económicas, el currículum va a primar mucho más el tipo de contenidos y materias útiles a las necesidades del mercado capitalista globalizado y de los países colonizadores. En este redireccionamiento de los sistemas educativos desempeña un papel fundamental la OCDE, de manera especial a través de sus informes trianuales PISA (Torres Santomé, 2011). Informe que se le vende a la población como el verdadero y más objetivo diagnóstico de la calidad de la educación de cada país miembro de esta organización; presentando públicamente sus resultados el mismo día en todos los países cual “[...] bomba informacional” (Virilio, 2012), recurriendo hábilmente a la estrategia de poner énfasis en los puntos más débiles de cada país, para así forzar a la población a asumir las reformas que dicha organización aconseja a los gobiernos de todo el mundo, y hacer creer a partir de una elegía numérica que unos países están muy mal respecto a otros.

A lo largo de esta obra he pretendido poner de relieve algunas de las políticas de intimidación, para atemorizar a la ciudadanía para que se acomode a las opciones que los gobiernos les proponen, para que el

miedo construido ya desde los primeros momentos de la escolarización se convierta en característica destinada a desmovilizarla y ceder en sus derechos y responsabilidades. Creo que demasiado obvio que la mayoría social perdió la capacidad de intimidación que tuvo en otros momentos históricos, hasta el punto que se puede decir que el motor de la historia pasa a ser esa capacidad de intimidación por parte de las estructuras de poder y la capacidad de resignación de la ciudadanía. En la medida que se consolida el neoliberalismo y el neocolonialismo, la esperanza y las resistencias pierden terreno y, por el contrario, aumenta la desesperanza, la pasividad, el conformismo y la resignación. La democracia y las instituciones supuestamente democráticas pasan a ser simulacros y mutaciones de lo que otrora fueron. Pero nunca la historia es lineal y las intenciones y las políticas oficiales tienen tanto éxito como impedir pensar, imaginar y construir utopías movilizadoras y transformadoras del curso de la historia.

Es cada vez mayor el número de ciudadanas y de ciudadanos que no se resignan y están dispuestas a luchar por otro modelo de sociedad y de mundo. Una ciudadanía que es consciente de que vivimos en un mundo donde el ejercicio de los derechos y las obligaciones de la ciudadanía requiere de personas con información, conocimientos, procedimientos suficientes y relevantes para comprender e intervenir a nivel local, nacional y mundial; personas conscientes de sus responsabilidades. En consecuencia, precisamos de una ciudadanía insurgente que, a su vez, denuncie el modelo de democracia vacía que exigen los modelos autoritarios neoliberales, conservadores y neocolonialistas; una ciudadanía que retoma con más brío aún una defensa de lo público, de lo común, de una verdadera democracia, participativa, justa, solidaria e inclusiva. Una tarea apasionante en la que los sistemas educativos tienen que desempeñar también un papel determinante favoreciendo así la conformación de imaginarios y mentalidades más coherentes con las aspiraciones, las necesidades, las inquietudes y los deseos de una ciudadanía capacitada, autónoma, crítica, democrática, solidaria, antisexistista, anticlasista, antirracista, inclusiva, optimista, sensible y obsesionada con conquistar mayores cotas de justicia social y de democracia. Los sistemas educativos, el profesorado, las familias, el alumnado, en definitiva, la ciudadanía tiene que convencerse de que: *¡Otro mundo es posible! ¡Sí, sí se puede!*<sup>6</sup>

Recibido el 17 de julio de 2018  
Aprobado el 22 de mayo de 2019

## Notas

1 Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/inee/>>. Acceso en: 01 Feb. 2018.

2 Disponible en: <<http://www.aneca.es/>>. Acceso en: 01 Feb. 2018.

3 La IEA es la organización responsable, entre otras mediciones, de TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

- 4 ECRI – Cuarto Informe sobre España. 8 de Febrero de 2011. Disponible en: <[www.coe.int/ecri](http://www.coe.int/ecri)> / <<http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/spain/ESP-CBC-IV-2011-004-ESP.pdf>>. Acceso en: 01 Feb. 2018.
- 5 ECRI (2014) ECRI Conclusions on the Implementation of the Recommendations In Respect of Spain Subject to Interim Follow-Up (Adopted on 5 December 2013). Disponible en: <<http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/library/publications.asp>>. Acceso en: 01 Feb. 2018.
- 6 Este artículo es parte de la sección temática, *Resistências e (Re)Existências em Espaços Sociais de Formação em Tempos de Neo-Conservadorismo*, propuesta por Inês Barbosa de Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) y Rafael Marques Gonçalves (Universidade Federal do Acre).

## Referencias

- APPLE, Michael. **Política Cultural y Educación**. Madrid: Morata, 2001.
- AU, Wayne. Teaching under the New Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. **Curriculum Studies**, London, v. 43, n. 1, p. 25-45, 2011.
- CRUIKSHANK, Barbara. **The Will to Empower**: democratic citizens and other subjects. Ithaca; New York: Cornell University Press, 1999.
- DARDER, Antonia; MAYO, Peter; PARASKEVA, João (Comp.). **International Critical Pedagogy Reader**. New York: Routledge, 2016.
- DELPIT, Lisa. **Other People's Children**: cultural conflict in the classroom. New York: The New Press, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, José (Comp.). **Saberes e Incertidumbres sobre el Currículum**. Madrid: Morata, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. **La Inclusión del Otro**: estudios de teoría política. Barcelona: Paidós, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa**: (Tomo I: racionalidad de la acción y racionalidad social/ Tomo II: crítica de la razón funcionalista). Madrid: Trotta, 2013.
- HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Capital Profesional**: transformar la enseñanza en cada escuela. Madrid: Morata, 2014.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. **The Dreamkeepers**: successful teachers of African American children. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- LYNCH, Katherleen; BAKER, John; LYONS, Maureen. **Igualdad Afectiva**: amor, cuidado y justicia. Madrid: Morata, 2014.
- PETERS, Michael; PARASKEVA, João; BESLEY, Tina. **The Global Financial Crisis and Educational Restructuring**. New York: Peter Lang, 2015.
- REESE, William. **Testing Wars in the Public Schools**: a forgotten history. Cambridge: Harvard University Press, 2013.
- RUDDUCK, Jean; FLUTTER, Julia. **Cómo Mejorar tu Centro Escolar dando la Voz al Alumnado**. Madrid: Morata, 2007.
- SALTMAN, Kenneth. **The Politics of Education**: a critical introduction. New York: Routledge, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. **Los Abusos de la Memoria**. Barcelona: Paidós, 2008.

## Torres-Santomé

---

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. La Reforma Educativa y la Psicologización de los Problemas Sociales. In: ALMEIDA, Julio (Org.). **Sociedad, Cultura y Educación:** homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE - Ministerio de Educación y Ciencia); Universidad Complutense de Madrid, 1991. P. 481-503.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **El Currículum Oculto.** 8. ed. Madrid: Morata, 2005.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **La Desmotivación del Profesorado.** 2. ed. Madrid: Morata, 2009.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **La Justicia Curricular.** 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

VIRILIO, Paul. **La Administración del Miedo.** Madrid: Pasos Perdidos, 2012.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo Histórico y Movimientos Antisistémicos:** un análisis de sistemas-mundo. Madrid: Akal, 2013.

WRIGLEY, Terry. **Escuelas para la Esperanza:** una nueva agenda hacia la renovación. Madrid: Morata, 2007.

**Jurjo Torres-Santomé** es un pedagogo, ensayista y activista español especialista en políticas educativas, multiculturalismo y currículum integrado. Doctorado en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca en 1979. Desde 1991 es catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de La Coruña y en la actualidad es director del departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de La Coruña y coordinador del Grupo de Investigación en Innovaciones Educativas de la misma universidad.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7617-2605>

E-mail: jurjo.torres@udc.es

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.