

**Benjamin Zuffiurre  
David Hamilton**

**Cerrando círculos en educación**



## **Zufiaurre Benjamin**



El Dr. Benjamin Zufiaurre es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Pública de Navarra. Ha participado como investigador visitante en más de quince universidades tanto en Europa como en América Latina, Canadá y Australia, y es asimismo Profesor Visitante de las universidades Charles Sturt (Australia) y Saskatchewan (Canadá). Ha publicado 16 libros, tres de ellos en idioma inglés, un centenar de artículos en publicaciones de prestigio, 40% en idioma inglés. Ejerce como colaborador en varias publicaciones de prestigio en calidad de revisor y como miembro del comité editorial.

## **Hamilton David**



El Dr. David Hamilton es Catedrático Emérito retirado de Educación de la Universidad de Umeå, Suecia. En su larga trayectoria profesional ha trabajado en las Universidades de Glasgow (Escocia), Liverpool (Inglaterra) y Umeå (Suecia) y como profesor colaborador en diferentes Universidades en Europa, USA, Canadá y Australia. Ha publicado decenas de artículos y capítulos en libros de autoría compartida y como firmante único, ha sido traducido a diferentes idiomas: islandés y japonés, entre otros, y es miembro de diferentes comités editoriales de publicaciones de prestigio.

# **Cerrando círculos en educación**

**Pasado y futuro de la escolarización**

Por

**Benjamin ZUFIAURRE y David HAMILTON**

**Benjamin ZUFIAURRE y David HAMILTON**

# **Cerrando círculos en educación**

**Pasado y futuro de la escolarización**



**Ediciones Morata, S. L.**

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920  
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID  
morata@edmorata.es - [www.edmorata.es](http://www.edmorata.es)

© Benjamin ZUFIAURRE y David HAMILTON

Copia original adaptada al contexto español, europeo y latinoamericano, preparada en paralelo a una segunda obra de autoría Hamilton & Zufiaurre: "*Closing Gaps between Schooling and Education*" adaptada para el espacio angloamericano.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores pero, no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2015)  
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid  
[www.edmorata.es-morata@edmorata.es](http://www.edmorata.es-morata@edmorata.es)

Derechos reservados  
ISBN papel: 978-84-7112-792-1  
ISBN e-book: 978-84-7112-793-8  
Depósito legal: M-23765-2015

Compuesto por: M. C. Casco Simancas  
*Printed in Spain* – Impreso en España  
Imprime: ELECE Industrias Gráficas S. L. Algete (Madrid)  
Cuadro de la cubierta: *La historia y la memoria*, por Eduardo Córdoba Oronoz,  
100 x 100 x 6cm., Pamplona-Iruña, 2011. Reproducido con autorización del autor.

# Contenido

---

<b>INTRODUCCIÓN: La deslocalización de las fronteras de la educación y la escolarización</b> .....	11
Algunas premisas de partida, 11.—Las infraestructuras de la escolarización, 12.—La educación y la escolarización marcando la diferencia en el tiempo, 14.—La escolarización como mediación, 17.—La autoridad del profesorado, 20.—Escolarización y vida pública, 24.—Globalización y soluciones de mercado en educación, 27.—Libertad y creatividad en la educación y la escolarización, 30.—Lo global y lo glocal: ¿Opciones de futuro?, 32.—El significado de una obra para repensar la educación, 36.	

## BLOQUE I.

### Educación y escolarización: Claves y referentes

<b>CAPÍTULO PRIMERO: La enseñanza y la escolarización en el tiempo: De res-pública a ciencia de la educación</b> .....	43
Escolarización y textualización, 44.—La evolución del mercado al método, 47.—La enseñanza y la erudición en el Renacimiento, 48.—El humanismo: Del libro como manual general al libro de texto, 50.—La trayectoria de Ramus a Comenio: Un proyecto educativo totalizador, 52.—El valor del conocimiento público, 57.—Movimientos de reforma en el siglo xvii, 60.—La enseñanza y las leyes de la naturaleza, 61.—La enseñanza y el desarrollo del sentimiento nacional, 64.—El camino hacia una ciencia de la Educación, 66.—Conclusiones, 69.	

<b>CAPÍTULO II: Educación y escolarización: Más allá del estado de bienestar....</b>	72
La escolarización y el estado de bienestar, 72.—El estado de bienestar y sus	

límites, 76.—La escolarización comprensiva, 78.—El fracaso del proyecto escolarizador modernista, 80.—Las políticas de *new management*: ¿Una opción para re-culturar lo escolar?, 82.—Del gobierno a la gobernanza educativa, 84.—Los Servicios y los Resultados y su proyección tecnocrática, 85.—Escolarización para todas y todos: ¿Un nuevo proyecto totalizador?, 87.—Regímenes de entrega y de reparto en educación, 90.—Escolarización flexible y legitimación de la/s Pedagogía/s, 93.—¿Hacia dónde va el estado de bienestar?, 96.—Algunas reflexiones sobre la educación y la escolarización a modo de Síntesis, 100.

## BLOQUE II.

### El espacio escolar y los desafíos de la globalización

#### CAPÍTULO III: **Cambiar la educación para los nuevos tiempos: Siglos XIX y XX.** 105

Introducción, 105.—La escolarización en su trayectoria hacia la expansión, 106.—La Ilustración: *Enlightenment*, 107.—La Formación: *Bildung*, 109.—El análisis didáctico, 110.—Tradiciones didáctica y curricular, 112.—El pensamiento y la acción educativa de Herbart y de Dewey, 114.—La escuela activa en Europa, 118.—El movimiento de escolarización activa: Claves constitutivas, 119.—Otras corrientes escolares activas, 122.—Herbart y Dewey: Una revisión de sus trayectorias educativas desde posicionamientos de futuro, 128.—Más allá de la instrucción: Un nuevo valor a la experiencia, 132.

#### CAPÍTULO IV: **Más allá de la educación de masas: El desafío de los derechos humanos** ..... 136

Introducción, 136.—El debate en relación a la escolarización secundaria, 138.—Agencias Internacionales y Neoliberalismo, 140.—Nuevos caminos para el liberalismo, 142.—El Mérito como medida de valoración ¿ascendente y descendente?, 144.—El reduccionismo neoliberal, 146.—Tensiones en la trayectoria hacia un espacio globalizado, 148.—Neoliberalismo y Desigualdad, 150.—Modelos liberales y sociales de mercado, 152.—El salto evolutivo hacia la gestión delegada, 155.—Conclusiones, 159.

#### CAPÍTULO V: **¿Existe un futuro para la educación pública?** ..... 160

Introducción, 160.—Reubicar el lenguaje educativo y reordenar las prácticas, 162.—Las aportaciones de Paulo Freire al debate educativo, 164.—El conocimiento como actividad comunitaria, 167.—El desarrollo de una democracia global y glocal, 170.—Pedagogía/s productiva/s para caracterizar la inclusión y el desarrollo, 172.—La disciplina de la práctica: ¿Organizadora de la vida y el desarrollo?, 175.—Algunas acotaciones a favor del constructivismo social, 176.—Otros caminos para la educación. Más allá de Paulo Freire, 178.—Conclusiones, 183.

---

<b>EPÍLOGO: Cerrando brechas y abriendo caminos en educación .....</b>	<b>185</b>
Introducción, 185.—Cerrando brechas: En la búsqueda de una voz educativa, 186.—El Modernismo: Sus límites y desafíos, 188.—Educación, Pedagogía, Escolarización, 189.—Erudición, Textualización y Naturaleza, 191.—Escolarización y sentimientos nacionales: En la búsqueda de bienestar, 193.—¿Nuevos tiempos para la educación y la escolarización?, 195.—Abriendo caminos: Algunas consideraciones para contextualizar la educación y la escolarización, 197.—Reorganizar el conocimiento escolar, 198.—Prestigiar la profesión docente a nivel social, 201.—Reformular la organización de lo escolar como ocupación feminizada, 203.—Auspiciar un sistema escolar multicultural, multi-lateral y multidimensional, 205.—Identificar los valores ciudadanos como objetivos educativos, 207.	
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>209</b>



## INTRODUCCIÓN

# La deslocalización de las fronteras de la educación y la escolarización

---

### ***Algunas premisas de partida***

El libro que presentamos trata sobre la educación, la escolarización, los derechos humanos, la inclusión y la exclusión. El eje de análisis lo integran las *infraestructuras de la escolarización* que han tomado forma desde la Edad Media hasta nuestros días. Estas *infraestructuras*, que incluyen ideas y actuaciones prácticas sobre el significado y las implicaciones de términos tales como “clase”, “syllabus”, “catequesis”, “currículum”, “didáctica”, no han sido nunca estables en el tiempo, y han tenido un significado a menudo equívoco por las interpretaciones aleatorias que se han venido haciendo en los usos miméticos del lenguaje y en las inercias que derivan de las prácticas. El desarrollo de estas *infraestructuras*, en consecuencia, cuestionado por controversias y conflictos religiosos y nacionalistas, ha sido interrumpido (y alterado en ocasiones), por iniciativas de reforma que, a más de desconsiderar el *status quo* de unas y otras realidades educativas y escolares, dejan de lado las aspiraciones reformistas orientadas a abrir nuevos caminos, nuevas prácticas y nuevas ideas.

Los autores de esta obra consideramos que reflexionar desde los condicionamientos y las circunstancias del pasado, permite especular sobre las alternativas que se han de tomar para afrontar mejor el futuro. Valoramos también que el hecho de *reformular*, como modo de resolver problemas coyunturales, hace un flaco favor a la necesidad de identificar nuevos recorridos educativos y escolares para abrir horizontes a las y los habitantes de un mundo sin fronteras. La educación moderna, hereda prácticas y formas de regulación que refieren acciones del pasado, y traza recorridos que se transfieren de generación en generación. Unos y otros recorridos resultan alterados con la globalización.

Los diferentes regímenes de escolarización se han perfilado bajo diversas variantes al formatearse como fenomenología posmedieval. Dibujaron su respuesta con el deslizamiento del feudalismo al capitalismo merced al influjo del Renacimiento y la Reforma. Se dio un nuevo salto con la Ilustración, mientras el camino hacia la escolarización de masas quedó trazado con las ideas y realidades emergentes del siglo XIX: el desarrollo de la industrialización, los procesos de secularización y el impulso del racionalismo. Y en todo este proceso histórico de varios siglos, la escolarización ha sido, y es, un testigo real de los pleitos, las tribulaciones, el éxito, y la sofisticación de la modernidad. El salto posterior, marcado por la aparición de los libros de texto que empiezan a circular en unas y otras lenguas, representa una primera versión de actuación globalizada. El siguiente salto, a finales del siglo XX, queda trazado por los intentos de reconstrucción neoliberal del mercado escolar.

El libro que introducimos, reflexiona sobre los desafíos que se plantean a la educación y la escolarización pública en circunstancias económicas y políticas turbulentas que dejan difícil poder reflexionar sobre lo que nos depara el futuro. ¿Será posible mirar al pasado, y aprender de él, para construir el futuro? ¿Será que los modelos y las circunstancias del pasado pueden alterarse por nuevas circunstancias como, por ejemplo, las circunstancias del calentamiento global? ¿Son las reformas del pasado resquicios de un cierto desorden histórico? ¿Los resquicios que quedan de este desorden, si así lo fuera, deberían simplemente dejarse para curiosidad de arqueólogos y anticuarios? En otro sentido, ¿podemos acaso mirar más allá? La discusión sobre la educación y la escolarización, ¿puede plantearse desde otras perspectivas? Mirar más allá de las iniciativas de reforma del pasado, muchas veces auspiciadas por el glamour de la publicidad, mientras que alimentadas en la indiferencia, ¿resulta hoy posible? Pero si es así, ¿cómo se puede actuar en defensa del bien global en un mundo abierto, y armónico, tratándose de que los recursos disponibles para ello son limitados?

## ***Las infraestructuras de la escolarización***

El mercado globalizado hegemoniza la educación y la escolarización en un mundo abierto, e inter-comunicante, en el que se ignoran (o conscientemente enmascaran) las realidades históricas, culturales, políticas y económicas, que han caracterizado su evolución en el tiempo. Favorecer a los favorecidos y excluir a los excluidos, o cambiar todo para que todo quede igual, resume una constante reformista contemporánea que ha cerrado el paso a posibles alternativas con visión de futuro. Desvelar estas situaciones, y abrir vías de progreso para confrontar los reduccionismos que cierran los caminos al cambio, es lo que da sentido a esta obra que pretende reflexionar de forma abierta sobre las circunstancias complejas que se plantean a la educación y a la escolarización en el

siglo XXI. En la arena educativa hoy circulan excesivas iniciativas de reforma que han conducido a demasiada confusión. Toca rebobinar y reordenar ese entorno de confusión. Y esto, por resumirlo de alguna manera, plantea la necesidad de afrontar una nueva "Ilustración".

El estudio histórico de la noción de *infraestructura de la escolarización* permite caracterizar algunas ideas fundacionales que han marcado el desarrollo de la práctica educativa en el tiempo. Las más frecuentes son las de *salvación humana, progreso social, diferencias individuales, liderazgo escolar, desarrollo del potencial humano* y, también, *aspiraciones en relación a la crianza*. Éstas y otras ideas han ido conformando unas estructuras que han posibilitado la apertura de caminos relevantes en la práctica educativa que han dejado una constancia, o una marca particular, en los sistemas alfanuméricos de grabación y de registro que se han sucedido en formato concatenado. Véase, por ejemplo, la elaboración de manuscritos, los diseños de las escuelas, las clases, los libros de texto, los pupitres, o el lenguaje de las y los educadores, y otras.

Sin embargo, pocos de estos elementos básicos del funcionamiento han sido tan acertados como debieran. Dicho de otro modo, pocos han podido garantizar la eficacia para la que aparentemente estaban previstos y diseñados. Cada una de las diferentes *infraestructuras* ha coexistido con otras en su desarrollo, y todas ellas se han interferido mutuamente. La historia de la educación y de la escolarización no ha sido nunca la historia de unas épocas trazadas en sucesión consecutiva<sup>1</sup>. Ha sido algo así como un cóctel diverso, una síntesis accidental de elementos que derivan de diferentes *infraestructuras*, quizás latentes y amorfas, pero también fluidas y transitorias.

La caracterización *tradicional*, por ejemplo, se adjudica a prácticas pasadas, ya caducas, pero que pueden ser referencia de nivel, de cuando, por ejemplo, las prácticas primarias fueron sustituidas por formas tradicionales de organización. Las *escuelas abiertas*, tomaron el relevo a una organización escolar tradicional, la cual sustituyó a las escuelas habitación. Si nos remontamos aún más allá, llegaríamos al profesor/a como instructor errante de tiempos de Aristóteles. El posible escrutinio de la educación y la escolarización, figura así constreñido por una narrativa que refiere nuevos marcos que reemplazan a otros quizás más

---

<sup>1</sup> La trayectoria de la educación y la escolarización (occidental) es fruto de una herencia que deriva de fuentes variadas nunca reducible a explicaciones monocausales. Así acontece por ejemplo con el auge del humanismo o, en otro sentido, con los arquetipos en la línea del Liceo de Aristóteles, su continuidad en el despertar de las humanidades, el republicanismo cívico, los sistemas nacionales de escolarización, la escolarización de masas, y otros. Esta trayectoria no es un reflejo lineal de diferentes acotaciones didácticas, o curriculares, dibujadas desde posicionamientos religiosos y políticos en clave de doctrina católica, protestante o calvinista. La evolución hacia el racionalismo científico y el laicismo, y la secuencia posterior hacia un marco de regulaciones económicas y políticas, dibuja una organización de la educación y la escolarización en proceso de reciclaje de versiones de prácticas derivadas del pasado que se configuran bajo unas relaciones contextuales (de lo posible) en cada territorio y circunstancia.

tradicionales. Pero la historia no es una secuencia de episodios, o de iniciativas, que se sustituyen limpiamente en la consecución de un progreso. La historia es más bien el análisis de los procesos de cambio en toda su complejidad. Es una síntesis circunstancial de diferentes elementos, ideas y prácticas, ligadas de una u otra forma, y que derivan, consciente o inconscientemente, de la educación, de la escolarización y de instituciones sociales, de gobierno, religiosas y otras.

En esta *Introducción*, damos cuenta de este estado accidental y variado de las cosas. Intentamos discernir aquellos aspectos que, siendo fundamentales en el pasado educativo y escolar, tienen un significado y aún perduran en la actualidad. En los *capítulos que siguen*, procederemos a releer y reordenar el alcance y el sentido de las *infraestructuras de la escolarización*, y a facilitar una mayor evidencia sobre su existencia, su naturaleza, e impacto. La *distinción entre educación y escolarización* es la premisa de partida. Y lo que continúa después es la *distinción entre enseñanza y enseñanza escolar*, la *transferencia de la educación a la vida pública* y, en el marco de estos procesos, el mundo de *diferencias* que se abre *entre escolarización independiente, común y comprensiva*. Más adelante, daremos el salto a *tiempos de apertura a las ideas de mercado en la escolarización*, el *desarrollo de la globalización*, pero también, al *desarrollo de la libertad y la creatividad*.

## ***La educación y la escolarización marcando la diferencia en el tiempo***

Para construir el discurso de la educación y la escolarización con pretensiones de futuro, una de las primeras tareas que toca hacer es diferenciar la historia de ambos términos. La *educación* ha existido desde el inicio de la especie humana. Pero muchas personas, cuyas conductas han sido moldeadas por la acción educativa, no necesariamente han seguido el camino de la escolarización. La *educación* incluye todos aquellos procesos que los seres humanos utilizan para identificar, acumular, refinar, conservar, circular, y hasta reciclar su propia experiencia. Como tal, es un proceso y un recurso que, a lo largo de toda la historia de la humanidad, figura ligado a sistemas de grabación y de registro que se mueven en un amplio abanico de, por ejemplo, las muescas en una madera, o la organización de bibliotecas y de archivos informatizados “online”.

Por medio de unos y otros procesos y recursos, la *educación* ha sido entendida como una práctica asociada a los planteamientos y expectativas de padres y madres que se organizan en las diferentes fases de la vida. Un rasgo particular de la *educación* que corresponde tener en cuenta, es que hay que entenderla como una actividad no regulada y sorprendente, que sucede en diversas circunstancias. Los resultados de la tarea educativa, no pueden, por tanto, predecirse al detalle. Solo pueden esperarse, porque la contribución de la educa-

ción al reciclaje evolutivo de la experiencia humana, se interrumpe, trastoca o altera, por derivación de unas acciones que funcionan de acuerdo al desarrollo de unas y otras infraestructuras.

La *escolarización*, por su parte, supone la concentración institucional de unas rutinas educativas que se cree son repetibles y exitosas. Se identifica así como una combinación de procesos, de recursos y de prácticas, que tienen su propia historia, y que toman una vida autónoma asociadas con otras actividades especializadas (catequesis) en unos espacios con un orden (clases). Sin embargo, la *historia de la escolarización* no puede reseñarse fácilmente. El término “*escuela*”, es el de mayor antigüedad. Tiene más historia que el significado moderno que asociamos a la escolarización: *un conjunto de procesos y de recursos ligados a unas instituciones que comienzan a denominarse escuelas*. Al igual que los términos *Iglesia*, o *corte*, referencian espacio (una u otra Iglesia, o corte), personas (Iglesia de Roma, o corte de tal monarca) y procesos, *el término escuela*, referencia lugar, personaje (escuela de tal pensamiento) y proceso.

Las prácticas de escolarización institucionalizadas se inician en su formato moderno en Europa entre los años 1500 y 1650. El objetivo general de la escolarización durante los siglos XVII y XVIII era secular. Se trataba de aumentar la producción de maestros, clérigos, abogados, banqueros, comerciantes (varones), quienes en su vida adulta definirían el gobierno y la política. Por aquellos tiempos, la escolarización se asocia a políticas de poder y de autoridad, no únicamente a un léxico específico, como *clase*, *syllabus*, *currículum* o *didáctica*. Es con este significado que la escolarización se asocia a ideas de *mapa*, *viaje* y *destino*, para guiar a las y los aprendices por los diferentes caminos del mapa de conocimiento heredado y ligado, por otra parte, a ideas de salvación nacional, y de progreso colectivo.

Las políticas de poder, sustentadas en una organización, y merced a un personal responsable elegido para ese fin, actúan como canalizadoras de la experiencia humana en determinadas direcciones. La *escolarización* juega un rol importante en la distribución de la experiencia y de los recursos humanos. Supone un elemento central de la economía política y moral del modernismo, y posibilita y regula un régimen de reparto y de destino, pero también, de retención de los recursos humanos. Es en estos términos que los procesos y los recursos de la escolarización funcionan, o pueden funcionar, como elementos reguladores de la distribución de la desigualdad.

Ahora bien, para proceder a las oportunas clarificaciones que pueden ser relevantes en la comprensión de la educación y de la escolarización, corresponde profundizar más. Se trata de dos actividades diferentes, con historias claramente diferenciadas, que existen y trazan una continuidad. La *escolarización* es posterior a la educación, pero es incorrecto definirla como su versión protocolaria o formalizadora, porque esto supone una simplificación extrema que no se corresponde con la realidad. Tampoco nos sirve la distinción usada ampliamente

entre educación formal e informal. Esta distinción, que insiste en distintas versiones de un mismo proceso, conduce a equívocos y a malinterpretaciones. El criterio de que toda escolarización es educativa tiene menos sentido que la perspectiva contraria.

Mientras la *educación* trata del reciclaje de la experiencia humana, la *escolarización* organiza la distribución de esta experiencia. Esto significa que, en la práctica, se apoyan la una a la otra. Son procesos con múltiples intersecciones. La base fundamental de la enseñanza, es la recodificación y la transmisión de la experiencia, y la *experiencia*, ya sea original o reciclada, está ligada a la comunicación dirigida a otros, o recibida de otros. La *experiencia* promueve el pensamiento, la reflexión y la cognición, proceso este último fundamental de aprendizaje que es acumulable y codificable, pero también sujeto a error posible. La acumulación y la codificación de la experiencia serán la base del aprendizaje, la codificación y la transmisión de la experiencia serán la base de la enseñanza. Tanto es así que la pretensión primaria de las escuelas es la educación, no así la escolarización. Pero evidentemente, la *educación* podrá tener lugar en las escuelas y, también, al margen de unos regímenes precisos de escolarización. Y siendo esto así, la educación se podrá experimentar y se podrá usar como agencia de liberación.

Estas relaciones múltiples apuntan a diferencias importantes en la organización interna de la educación y de la escolarización. Y estas diferencias se manifiestan, por otra parte, en la distinción que puede establecerse entre maestros sabios (en el sentido amplio de la palabra) y maestros de escuela. El ¿dónde está el profesor? en relación a uno u otro proceso tiene así, en algunos casos, una fácil respuesta, tratándose de que alguien tome el rol de mediador, o se sitúe en medio del proceso de reciclado de la experiencia. Al profesor/a se le asigna un rol mediador si se desea explicar, y quizás demostrar, la relevancia (real) de la experiencia acumulada del pasado. Tratándose de la *educación*, el agente mediador no tiene que ser necesariamente el maestro de escuela. Cabe que sea el padre, la madre, un/a compañero/a, e incluso un miembro adulto de la comunidad. En la historia de la educación, sin embargo, los agentes mediadores externos, los maestros sabios, no constituyen un recurso o una fuente esencial para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

El *pedagogo*, tutor o responsable de crianza, es un profesional cercano a la idea de educación (no de la escolarización). El *pedagogo* puede traslucir una experiencia codificada en las *Enciclopedias*, las cuales, en su literalidad, recogen la acumulación de todo tipo de conocimiento (del ayer), ya sea interpretable de forma reduccionista, y no identificable con la experiencia original, ya sea organizable como un compendio de volúmenes que, una vez codificados, pueden limitar la experiencia. En un primer período (siglo xv), los compiladores de la *Enciclopedia* estaban preocupados por la extensión del conocimiento. Procedían, por tanto, a continuas revisiones de la *Enciclopedia*. Más adelan-

te, los esfuerzos por cuanto a compilación, se amplían en formato “wiki”, como webs que permiten que las y los usuarios añadan, modifiquen o anulen información. “Wiki” es una palabra hawaiana que significa rápido. Y es así que para los años 1990, el formato Wikipedia se usa como sufijo de una página web que deriva a la acumulación, codificación y transmisión de una experiencia, posiblemente controvertida, inexacta, e interpretable, por sus flaquezas, debilidades y por su vulnerabilidad, lo que desde posicionamientos educativos podrá marcar una generalización del conocimiento pero no una profundización en el conocimiento.

En formato de compilación “wiki”, la *auto instrucción* resulta posible. Los seres humanos acumulamos la experiencia de otros observando su modo de proceder y consultando lo reseñado por otros que hayan podido concretar sus conocimientos. Este tipo de aprendizaje que suele adquirirse de forma extensiva en el tiempo, como asunto típico de ensayo y error, no siempre es muy eficaz. Para superar estas dificultades, lo que debe primar es el deseo de aprender.

Las y los interesados han de ser capaces de reflexionar más allá de lo que realmente están haciendo. Deben pensar sobre los problemas de una manera resoluble, y soportar y superar con paciencia los posibles sentimientos de frustración y de aburrimiento. En consecuencia, las diferentes tipologías de aprendizaje que se pueden desarrollar como resultado de una intencionalidad educativa y sobre la base del deseo de aprender, serán diversas por naturaleza y no fáciles de predecir. Serán en este sentido, expresión o resultado de la creatividad humana, porque todos los seres humanos somos, y podemos ser, maestros de unos y otros, pero solamente algunos humanos tomamos la responsabilidad de ser profesores/as de escuela.

## ***La escolarización como mediación***

Tratándose de la distinción entre *escolarización moderna* y *educación*, las y los maestros son los agentes intermediarios. Sin embargo, hay otros aspectos ligados a la escolarización: la regulación del trayecto, el curso, viaje o peregrinaje, que el/la aprendiz debe seguir. Los objetivos, el destino que regula ese viaje, trazan una dirección: llevar a las y los aprendices de un lugar a otro. Los objetivos, que ilustran los puntos de *intersección entre educación y escolarización*, representan la generalización del deseo de aprender como parte de un esfuerzo educativo. Se especifican en términos de alcance posible o imposible. Maestras y maestros deben pilotar un curso, incluso aunque no estén seguros de si éste llega a un destino identificado. En la formulación educativa, el objetivo es aprender, antes que aprender algo, y esto se puede hacer con una u otra ayuda. La enseñanza, y el aprendizaje, son cartográficamente recurrentes: *qué curso o dirección seguir*. Ejemplos históricos de objetivos no realizables, pero posibles, podrían simbolizarse en aquellos primeros navegantes que viajaban

guiados por unas estrellas que nunca alcanzaban y que podían desaparecer, o en aquellos exploradores renacentistas, como Cristóbal Colón, que dejaban sus puertos buscando lo desconocido apoyándose para ello en sus colegas cartógrafos. Pero si el lema “más veloz, alto y fuerte”, que el Barón de Coubertin toma prestado de un maestro de escuela francés, define la meta olímpica, escolarizarse para poder ser mejor ha sido una constante de los tiempos, y maestros y maestras siempre han estado ahí.

En la Edad Media, los maestros personificaban el único currículum escolar. Enseñaban a los aprendices lo que eran. Sus discípulos interiorizaban la conducta, las actividades, la disciplina de sus maestros, esto es, aprendían a ser como ellos eran. Esta *infraestructura* que aún sobrevive en la música y la danza, por cuanto a identificación con sus profesores/as, no así con su conocimiento, evoluciona poco a poco. En el Renacimiento, por ejemplo, los maestros podían multiplicarse y subrogar sus servicios a otros. Así fue en tiempos del holandés Erasmo (1466-1536), del alemán Lutero (1483-1546), o del español Vives (1492-1540). Enseñar según directrices de una u otra tendencia, facilitaba un empleo, y era posible porque los escritos humanistas circulaban en formato impreso una vez superada la fase de la escritura a mano o de los materiales transcritos de sermones. Los maestros eran capaces de acercarse a diferentes recursos y de introducirlos en su desempeño: libros de texto, diseños de pupitres, disposición original de las escuelas y de sus aulas... Pero cada nuevo ingenio (o infraestructura) que afecta a la escolarización, e interfiere en los aprendizajes, lo hace de diferentes maneras.

Guardar, o cuidar una escuela, evolucionó en el tiempo a una ocupación viable. Pero en este proceso, los maestros quedan atrapados. Los textos escritos delimitaban los procesos de transmisión en otro formato. Mientras tanto, la mediación por cuanto a enseñar se trazaba sobre la base de un poder y autoridad que derivaba de la selección de los escritos que se ejercitaban bajo una autoridad selectiva. La intervención de editores, libreros, vendedores..., que participan de un negocio que formatea el contenido de unos y otros textos, toma parte en este proceso. Y a partir de aquí, la escolarización evoluciona como espacio o lugar de mediaciones de artefactos (no humanos) pero formateados por manos y mentes humanas. Múltiples agencias, maestros/as, bibliotecas, emblemas escolares de uno u otro tipo, interfieren en ello. Y estas mediaciones empujan a las y los aprendices en distintas direcciones. Unas contribuyen a profundizar en la desigualdad, otras abren vías a que las individualidades expresen su creatividad y se manifiesten desde ella.

La escolarización puede contemplarse como un sistema cerrado con objetivos claros y resultados anticipados. Pero su desarrollo, dirigido por seres humanos, puede no seguir el camino trazado por sus diseñadores, porque diseñar, o prever, no es actuar. Quienes aprenden buscan sus propias aspiraciones, porque si no sale tan bien se podrá siempre intentar de nuevo. Muchas escuelas, sin



embargo, han valorado la primacía del acto de educar por encima del de escolarizar. Han intentado crear infraestructuras originales para estimular la motivación de las y los aprendices. Y por cuanto que el desafío que nos planteamos los autores de esta obra es la educación, no tanto la escolarización, el gran interrogante que se plantea es si es posible hacerlo sin mayores restricciones. La imagen y la organización de la escolarización “libre” que, como tendencia, reaparece de tiempo en tiempo mientras va cambiando su significado, sería un ejemplo. En el siglo XXI, el término “libre” no representa más que una abreviación de lo que se interpreta como “libre disposición”. Una escuela libre se asocia a la libre estructuración en un mercado que se abre a la expresión de la creatividad de las y los aprendices. Con el término *desescolarización* pasa algo similar. Hace 40 años se consideraba que procedía cuestionar la escolarización porque tenía poco futuro. Hoy *desescolarizar* cuestiona los espacios y las fuentes de autoridad.

Otra fuente de análisis es el significado y el uso que se viene dando a los términos “escuela pública”, y “escuela común”, o “básica”, cada uno con sus connotaciones. En sus orígenes, las “escuelas públicas” preparaban a los aprendices para una *esfera pública* social. Se diseñaban como puerta de acceso a la participación en acciones de gobierno local, regional o nacional. En un tiempo en el que pocos hombres, y menos mujeres, tenían la posibilidad de operar en el quehacer público, las escuelas estaban dirigidas a las “élite”. Con el tiempo, este significado de “público” se extiende a todo lo referente a los derechos de participación. Pero aun así, en la actualidad, en tiempos en los que todo el mundo tiene derecho a, o está capacitado para, ni la participación en la organización y regulación de las instituciones democráticas, ni las formas a las que la “escolarización pública” puede cooptar, están suficientemente acotadas.

El uso y la consideración de los términos “escolarización común” y “comprensiva”, se dibuja desde una percepción similar. La “*escuela comprensiva*” surge de una idea y una práctica de confluencia: “comprender” diferentes variedades de escolarización bajo el paraguas simbólico de un único marco escolar que aspira a la creación de unos modelos, o arquetipos, de “escuela superior americana”. Pero la *opción comprensiva* no ofrece una misma trayectoria para todos los aprendices, antes bien, da cabida a una maquinaria sofisticada de ingeniería social con pretensiones de evitar uno u otro tipo de sectarismo, pero también para dar un servicio a todas las clases sociales y a todos los credos religiosos. Que este objetivo se haya conseguido o no, con respecto, por ejemplo, a la inclusión de estudiantes afroamericanos, es algo que se sigue cuestionando, aunque la *escuela común* y la *escuela comprensiva*, permanezcan en el tiempo como elementos importantes de una *infraestructura* abierta a nuevos sistemas de escolarización en clave de bienestar. Ahora bien, ¿puede considerarse que las ideas de armonización social y de una educación de techo único serán opciones eficientes y con un valor no solo simbólico sino práctico en un mundo globalizado?

Los tiempos han cambiado, y la provisión escolar para el siglo XXI no es, ni puede ser, la misma que la provisión escolar del siglo XIX, ni la de mediados del siglo XX. Se trata de períodos en el desarrollo educativo que se plantean en circunstancias diferentes<sup>2</sup>. Sus formas, propósitos y objetivos, los procesos y los recursos implicados están abiertos a debate de maneras variadas. El impacto de la educación a largo plazo mira más allá del momento, y se orienta hacia nuevos recursos para el aprendizaje. Ahora bien, lo hoy evidenciado es que las aspiraciones humanas que persiguen la consecución de formas de escolarización elemental, continuada y superior: gimnasios, colegios superiores, politécnicos y universidades..., incrementan la carga financiera del estado de bienestar. Y en situaciones de crisis, el desafío que se impone es buscar soluciones para soportar los costes añadidos de sustentar el bienestar. Sobre estas bases, las *infraestructuras de la escolarización* tal y como se han venido definiendo en la segunda mitad del siglo XX, figuran hoy cuestionadas.

## ***La autoridad del profesorado***

Durante el Renacimiento, la intervención de las/los maestros en la acumulación y transmisión de conocimiento, resultaba problemática. La idea de que maestros y maestras podían ser copias de autoridades superiores, como Erasmo o Lutero, despertaba la atención de las comunidades locales que querían establecer escuelas para el desarrollo de sus aspiraciones económicas y sociales. Con este fin, se podían producir unos textos que maestros/as, destinados en el pueblo, podían usar. Con el tiempo, esta solución de tamiz local se hace manifiesta en el léxico educativo y esto marca la distinción entre currículum y didáctica. En su forma más simple, el *currículum* refiere el *qué* de la enseñanza, y la *didáctica* el *cómo* de esta. Pero tomados de forma conjunta, el currículum y la didáctica se apoyan mutuamente. La *didáctica* referencia las metodologías que las y los maestros usan para mediar en la transmisión de una experiencia previamente codificada en clave *curricular*. Esto es, la *didáctica* formatea la opción para que el profesorado intervenga, ejercite su autoridad y elija sus estrategias educativas en el desarrollo de estos procesos. Y este halo profesional

---

<sup>2</sup> El siglo XIX había que construir escuela para dar respuesta a las necesidades de la industrialización emergente. Un ejemplo ilustrativo de aquellos tiempos fueron los debates en los EE. UU. en torno a los "*principios cardinales de la educación secundaria*". Durante la posguerra, procedía construir un modelo de bienestar para superar dos guerras mundiales y sacar las mejores consecuencias de lo que pudiera entenderse por progreso. Esto que fue clave a mediados del siglo XX, se ha abierto a un nuevo camino con la globalización. Y lo que hoy se impone es dirigir la escolarización hacia el desarrollo del pensamiento analítico: *enseñar a pensar, a actuar y a ser autónomo*. Pero mientras esto es así, las inercias y la mimetización de lo escolar derivan a subvertir las identidades y las diferencias entre comunidades, culturas, espacios, lo que mina el desarrollo de lo educativo y marca la finitud de la agenda modernista.

ha sostenido su autoridad. Como muestra, los decretos emitidos por los papas de la Iglesia, los monarcas y los parlamentos. Sobre la base de una autoridad (legislada y ejercitada), el profesorado ha ido acomodando sus estándares, su estatus, su estilo y forma de vida. Tanto es así, que la noción de autoridad asociada normalmente con la idea y práctica de un/a docente autónomo responsable, continúa vigente en el registro de la escolarización.

Pero procede ir más lejos. Maestros y maestras pueden tener garantizada su autoridad por decreto, pero también la ganan de los estudiantes, familias y compañeros. El valor de esta estima deriva de una apreciación subjetiva que se adscribe a unos atributos personales de prestigio directo, o indirecto, en un espacio de mercado. Su *competencia didáctica* manifiesta o también su *autoridad didáctica*, puede además circular de boca en boca. Pero esto no hace que completar la validación de las instituciones en valor de mérito, certificados y credenciales que se acumulan, informes valorativos de visitantes, supervisores, o inspectores escolares y otros. Todos los modos de validación en su conjunto: de particulares, de implicados, de agencias..., dan una radiografía de la experiencia y saber hacer acumulado y marcan el grado de cumplimiento. Entre unos y otros criterios de evaluación y de un modo conjunto, se da forma a un organigrama, o cartografía global, sobre cuál y cómo es el sustrato de capacitación, prestigio, experiencia acumulada, representación y desempeño del profesorado.

Una percepción relacionada con esto es que las y los maestros no son solo trabajadores, sino también profesionales, personas que tienen algo que *profesar*. Este vocablo, que se origina en un contexto religioso, como profesión de conocimiento público en relación a las creencias, representa que las y los aspirantes pueden, o no, ser admitidos como en una orden religiosa. Una idea relacionada con esto es la de que la enseñanza es una *vocación*, una llamada de Dios, una actividad de párrocos (llamados por Dios) que, merced a la divina energía, se benefician de su asistencia en el trabajo diario. Su trabajo está sujeto a un aura sagrada. Para el siglo XIX, sin embargo, en tiempos en los que al profesor/a se le valora por su actuación eficiente de acuerdo a unas percepciones de *management* científico en la organización de unas prácticas escolares asociadas a una política de mercado, el alcance de esta *infraestructura* varía. Y esto representa que las fuentes que sustentan su autoridad se dirigen hacia formas y modos de aceptación pragmática “de lo que funciona” o se supone que funciona.

Pero ¿hasta qué punto pueden los seres humanos encajar en políticas de mercado? O en otro sentido, cuando la ciencia del *management* interviene en la organización de la escolarización: ¿qué ocurre con el profesorado? La referencia en este sentido deberá ahora derivar a los trabajos del ingeniero Frederick Winslow Taylor (1856-1915) quien analiza la co-producción de los trabajadores y de las máquinas en una industria de acero de Pensilvania (EE. UU.). Taylor publica “*Los principios del management científico*” en 1911. Y cien años después, la pro-

ducción de profesores/as se hace aún eco del trabajo de Taylor y de las “teorías del *management* científico”. Según esto, el trabajo del maestro/a se diseña por unas agencias centrales formateadas bajo principios de aprendizaje por imitación. Su experiencia se desarrolla después en las tiendas de venta de la educación escolar. A partir de aquí, las líneas de producción evolucionan, y maestros y maestras se remodelan mediando nuevas especificaciones de lo que cuenta como enseñanza y aprendizaje.

La opción de validación pragmática que de aquí puede derivar, se apoya mayormente en regímenes de “testing” y de análisis de los resultados. Pero, con esto, los procedimientos de estimación de determinadas credenciales consideradas importantes, en relación al prestigio docente, pueden perder significado. Así acontece, por ejemplo, con la idea asociada a lo que en puridad representa el ejercicio profesional responsable, vocacional, de saber y querer hacer. Éste, en una apreciación global, se desplaza hacia concepciones más estrechas y cortoplacistas de cumplimiento y de verificación<sup>3</sup>.

Pero ¿cómo afecta esto al desarrollo curricular? Y ¿qué implicaciones tiene esto bajo una u otra actitud profesional? Las respuestas posibles que aquí se abren dependerán de cómo se interpretan las relaciones entre ejercicio profesional y desarrollo de unos contenidos curriculares. En muchos países europeos estos aspectos se interpretan a la luz de posibles relaciones entre currículum y didáctica. En la cultura angloamericana, el debate se inclina por priorizar el poder del currículum sobre las opciones de ejercicio profesional docente, y/o sobre el arte de la enseñanza. Desde posicionamientos angloamericanos, lo importan-

---

<sup>3</sup> La representación y la autoridad del profesorado aparecen sujetas en el tiempo a diferentes estrategias de desarrollo curricular según haya mediado el desarrollo de unas y otras infraestructuras en cada territorio y sus circunstancias. Tratándose, por ejemplo, de una estrategia de *adopción curricular*, o de lo que se interpreta como desarrollo curricular de arriba-abajo, las decisiones curriculares no corresponden al profesorado, y lo que deriva es administrar y regular aquello estipulado: seguir pautas de *implantación curricular* y, desde órganos externos, elaborar programas que se aplicarán a todo el alumnado por igual. La autoridad del profesorado se resume a “guardar y cuidar”.

Existen, sin embargo, otros modos de quehacer profesional abiertos a una línea orientada al *desarrollo de una cultura profesional colaborativa* que moviliza al profesorado más allá de su aislamiento. Se trata de un espacio de desarrollo curricular en el que el colectivo docente toma decisiones en la ordenación curricular y rinde cuentas en uno u otro *formato*, más abierto, o cerrado, de *implementación*. Esto se corresponde con una toma de decisiones compartida entre profesorado, proyecto de centro, y entidades comprometidas en el hacer educativo (sea los municipios en entornos descentralizados, e incluso otros grupos sociales). Aquellas opciones abiertas a compartir las decisiones curriculares y las acciones escolares, abren vías a modos de desarrollo profesional autónomo responsable. Acercarse a las demandas de los diferentes contextos, a las diferentes tipologías de alumnado, resultará clave si referenciamos una decisión compartida bajo un control de funcionamiento y un control de *calidad social*, pero también, si referenciamos un control (de calidad) de *orden administrativo*, más o menos regulador del hacer educativo, más o menos responsable y consciente, y con mayor o menor fluidez en la interpretación de la jerarquía de conocimiento, ya sea en parámetros de competencia didáctica, de vindicación profesional, u otros.

te es vehicular paquetes curriculares a prueba del profesorado<sup>4</sup>. Pero esto provoca una cierta marginación del profesorado, de forma similar a lo que ocurría entre los años 1960 y 1970 con el aprendizaje programado y con el aprendizaje computacional por los años 1990<sup>5</sup>. Tanto es así que la mayoría de las fuentes en lengua inglesa prestan poca atención al contexto didáctico entendido como conjunto de procesos y de recursos identificables como métodos de enseñanza escolar.

Pero frente a algunas tendencias que limitan la actuación docente, existen otras que aspiran a valorar su desempeño autónomo sobre el currículum. Esta posición encuentra sustento en el dicho de que: “no existe desarrollo curricular sin desarrollo profesional docente”. Conciliar unas y otras tendencias no es una tarea fácil, aunque una opción factible de solución podría ser la de volver a la idea medieval que se apoyaba en la particularidad de que el maestro de escuela es el currículum (criterio que se trata con más detalle en capítulos sucesivos) para darle un nuevo tamiz en el que el/la profesor/a, ya fuera científico, artista, escritor o demócrata, encarna una conducta. En lugar de esto, sin embargo, el estado actual de la cuestión sugiere que las actuaciones curriculares y las actuaciones didácticas se contextualizan en campos no del todo bien delimitados. Y esto dificulta su adaptación a las situaciones escolares y educativas del siglo XXI.

Desde posicionamientos de *organización científica* que encajan con las ciencias del *management*, el desarrollo profesional docente plantea interrogantes

---

<sup>4</sup> Implementar el currículum y crear materiales a “prueba del profesorado”, son estrategias paralelas que descualifican la actuación docente, y la reducen a mera transmisión (agente didáctico olvidado) de lo institucionalmente decidido. Esto que puede así resumirse en un ámbito de acción curricular, en un ámbito de acción didáctica se interpreta en clave de herencia de formas de transmisión doctrinaria medieval: *la enseñanza de una doctrina apenas permeable*. En países de toma de decisiones centralizadas, el paraguas de la “enseñanza intencional”, todo el mundo lo mismo y lo de siempre, porque es lo mejor, sirve como acotación. Y esto se justifica bajo requerimientos de convalidación (un ejemplo: España). En un contexto de actuación didáctica, cambiar las acciones y las actuaciones escolares resulta difícil porque los órganos implicados en la organización de la escolarización: autoridades responsables, servicios de inspección, familias, programas de estudio organizados bajo unos libros de texto, sindicatos y/o colegios profesionales corporativos..., no lo vehicular oportunamente. A más de esto, la contribución de las burocracias escolares al no cambio, marca una secuencia paralela que obstaculiza el saber, querer y poder hacer docente a la hora de dibujar un futuro escolarizador y educativo abierto.

<sup>5</sup> En un espacio de mercado de la educación, las opciones abiertas en la línea de las *teorías de la información* apoyadas en el aprendizaje computacional, y las opciones de aprendizaje programado, abren un abanico de servicios a disposición de una clientela variable que, aparentemente, lleva a una ampliación y democratización de la oferta. Sin embargo, las actuaciones de oferta de servicios, combinadas con políticas neoliberales aplicadas a la educación y la escolarización, reproducen un esquema de diferenciación del valor asignado a estos servicios que reproduce las desigualdades en clave de unas y otras credenciales de mayor o menor prestigio según su valor en el mercado. Así, y al tiempo, esto redundaría en demérito del sentido de una escolarización como servicio público de calidad.

para las pretensiones de la educación y de la escolarización a futuro. ¿Se trata acaso de una opción de acumulación de unos bienes privados que, por agregación, pueden contribuir al desarrollo económico y al incremento de la fortuna de las comunidades y de las naciones? Y si esto es así, ¿existe alguna garantía de que los seres humanos puedan proveerse de unos bienes (de seguridad, por ejemplo), para compensar el vacío de los cambios sobrevenidos (esperados, o no esperados), en sus vidas: desempleo, discapacidad, retiro...? A este respecto, cualquier presunción que se sustente en la idea y la práctica de que un mercado educativo se puede regular por sí mismo, se olvida (interesadamente) de que la educación y la escolarización no pueden entenderse como sistemas cerrados. Luego la pregunta que corresponde hacerse es si el destino de los seres humanos es el de vivir para el trabajo, o trabajar para vivir, porque desde pretensiones de mercado, esta controversia tiene diferentes y dudosas valoraciones.

Pero en cualquier caso, ¿dónde reside la vocación y el profesionalismo docente en un mundo de control tecnológico cuya prioridad es eliminar diferencias entre trabajadores y producir aprendices cualificados? Y ¿cómo afecta esto al currículum y la didáctica, cuando el currículum se dibuja desde las grandes agencias, y se reordena en textos, esquemas organizados y requisitos de evaluación, cual proceso propio de manufactura fabril y cuando, por otro lado, el control didáctico se resume una actividad de mediación de fácil manejo? Pero si la escolarización se rediseña para que la transmisión de la experiencia pueda quedar garantizada sin requerir de una ciencia para su transmisión ¿sobrarían entonces los planteamientos didácticos?

En este punto y buscando apoyo en *estrategias de management*, una de las tendencias que hoy corresponde tener especialmente en cuenta es todo lo relacionado con el medio de aprendizaje organizado en recetas *online*. El medio de aprendizaje, como nueva *infraestructura* de y para la escolarización, cubre todo el espacio didáctico y curricular al eliminar cualquier interferencia relacionada con la fragilidad humana en el proceso de transmisión y de acumulación de la experiencia. Sin embargo, la dignidad humana, y la paralela fragilidad humana, subvierte y altera la perfección de cualquier reforma en esta línea. El profesorado y el alumnado tienen su propia mente, y los seres humanos somos capaces de usar la mente para identificar nuestros propios objetivos y para establecer y encontrar nuevas relaciones con la experiencia pasada. Tenemos muchas y todas las recetas, sabemos cortar y pegar, pero ¿con qué nos quedamos?

## ***Escolarización y vida pública***

¿Es la escuela solo una institución accesoria para el desarrollo humano?, o ¿es acaso una institución en la que las y los humanos identificamos nues-

tros propios objetivos y marcamos nuestra trayectoria personal? En sus orígenes (siglos xv y xvi), la escolarización (moderna) tenía unos objetivos públicos. Desde entonces, se ha venido organizando de diferentes maneras en diferentes contextos. Durante el Renacimiento, por ejemplo, las escuelas independientes británicas, como la Eton (1440) y la Harrow (1572), se identificaron como *escuelas públicas* porque preparaban a aprendices varones para la vida pública. Estas escuelas, que servían los intereses de las clases comerciales y mercantiles, preparaban a la juventud para el ejercicio del poder, la política y el gobierno a todos los niveles. Esto es, preparaban las “élites” en tiempos en los que pocos hombres, y menos mujeres, tenían libertad o autoridad, para ejercer su influencia en la esfera pública. A partir de estas primeras experiencias, y durante siglos, las escuelas y la escolarización han tenido su relación particular con la esfera pública y, en este contexto, jugaron un rol en la provisión de servidores públicos: administradores coloniales, servidores civiles, jueces, maestros...

Tras estas experiencias previas, procede que situemos a los sistemas educativos nacionales del siglo xix bajo un prisma de cambio avalado por unos valores pedagógicos y por unas prácticas didácticas que siguen, o derivan, de tiempos de la Ilustración, y también de tiempos de auge del republicanismo. La creación de las *escuelas comunes*, a mediados del siglo xix, primero en Nueva Inglaterra (N.O. de los EE. UU.), y después, más extensamente en los EE. UU., y en Europa, marcó una nueva respuesta. Lo que justificaba la *opción escolar común*, era el criterio de *armonía* y el *no sectarismo*. Estas escuelas servían para todas las clases y credos, pero también subyacía la enseñanza de unos valores protestantes y una ética del trabajo. La controversia se abrió, sin embargo, cuando en Nueva York y en Filadelfia, emigrantes católicos y nativos americanos, objetan la versión de la Biblia del rey Jaime.

A partir de entonces, las *escuelas comunes* trazan una continuidad hacia las *escuelas comprensivas*. Y éstas, como solución de gestión a las debilidades sectoriales del ideal de *escuela común*, se organizan en los EE. UU. el primer tercio del siglo xx. La aspiración, en este caso, era la *armonía social* mediando la confluencia de diferentes trayectos de escolarización en un único campus. Las *escuelas comprensivas*, en su pretensión de amoldar diferentes trayectorias, no así de abrir un camino común de aprendizaje para todos y todas, ofrecían una maquinaria sofisticada para buscar un balance y una reconciliación entre: armonía social, reordenación educativa de la diferencia, y selección social. Pero, esta aspiración comprensiva que ha tenido gran influencia el siglo xx, ¿la tendrá también el siglo xxi? ¿Cuál puede ser la relación óptima entre armonía social y desarrollo democrático? ¿Cómo se puede democratizar mejor una institución pública? Y, ¿qué tiene que comprender la escuela para esto?

Para el siglo xxi, el *significado de la esfera pública* que caracterizó los siglos xv y xvi se ha transformado. La extensión del sufragio, y la re-configuración

de la política nacional, local e internacional, empuja a que todos los adultos tengamos un rol en la organización y regulación del desarrollo democrático y en el crecimiento de la sociedad civil. Con posterioridad, la participación, la comunicación y el desarrollo de actividades sociales, se apoyan en redes: teléfonos inteligentes, facebook, twitter... Los tiempos han cambiado y la provisión escolar para el siglo XXI no puede ser la misma que el siglo XVI o el siglo XIX. El siglo XXI, las cuestiones organizativas, las premisas y los requerimientos, son otros, y si en el pasado correspondía dar respuesta a las circunstancias políticas, económicas, y de orden social cambiante, para el siglo XXI la provisión escolar no se resume a los usos y aspiraciones de la "élite" social (como antaño). Mientras, y además, ya desde el siglo XX las comparativas internacionales interfieren y hacen poca justicia a la toma en consideración de la diversidad de orígenes, historias y condicionantes de unas y otros ante la escolarización.

Vivimos en una era marcada por grandes debates relacionados con la finalidad de la educación comparada y el significado de las comparativas internacionales. Pero son tiempos en los que también encaja repensar las funciones de la educación y de la escolarización bajo *nuevas infraestructuras* que respondan al ideal de los tiempos de preparar personas creativas, flexibles y multi-alfabetizadas, respetando para ello las diversas capacidades y ritmos de aprendizaje. Desde el siglo XX, vivimos tiempos de un modelo de crecimiento económico en un contexto de división internacional del trabajo, y de desregulación de las actividades, que se apoya en corporaciones transnacionales y en continuos flujos de capital. Pero además, el modelo de crecimiento económico que hoy se expande figura ligado a una mayor agilidad en las comunicaciones, el abaratamiento del transporte y el movimiento continuo de personas y de negocios.

La tensión entre contracción y apertura de los sistemas, a día de hoy, no significa, ni puede ser traducible, a que lo más apropiado sea hoy estandarizar y regular el desarrollo educativo desde premisas neoliberales. Sustentándonos en valores de justicia social, de derechos humanos, de comprensión y de respeto mutuos, se puede justificar la preparación de unas y otros para confrontar un orden universal poscolonial en clave de participación y de diálogo. El crecimiento de la oferta educativa, una vez garantizados unos niveles de escolarización elemental para el siglo XVIII, abrió el camino a la organización de la enseñanza secundaria en el siglo XIX y a la organización de la escolarización comprensiva en el siglo XX. La expansión posterior hacia la formación continuada, la recualificación, y la educación para toda la vida dibuja hoy un panorama abierto a nuevos tiempos de globalización: ¿podremos bajo este prisma confrontar los requerimientos y las demandas del futuro?



## **Globalización y soluciones de mercado en educación**

En la larga trayectoria de la escolarización hacia su democratización, aparecen nuevos nubarrones para el siglo XXI: *los costes de la escolarización aumentan porque más gente aspira a unos servicios escolares en los que permanece más tiempo*. Mientras tanto, las comunidades se vuelven reticentes a financiar el aumento de gasto derivado de un mayor acceso a los recursos públicos. Una solución a este problema, y una opción que busca aminorar las cargas del estado de bienestar, consiste en desplazar la escolarización de la esfera pública, y contemplarla como un bien, o recurso privado, de fácil acceso y provisión para unos clientes potenciales. Este tipo de argumentación admite la liberalización de los servicios escolares y minimiza la contribución del Estado como inversor en la educación pública. Pero esto representa asumir que el avance de la especie humana se propicia a través de un conjunto de acciones que los seres humanos han de emprender sin injerencia estatal. Con el recurso al mercado, las y los aprendices evolucionan a clientes que pagan por los beneficios que adquieren. Lo que se espera es que inviertan en su futuro y que no confíen para ello en la inversión pública. Pero la consecuencia es que esto agota las premisas de sostenibilidad de los servicios sociales: escuelas, salud, pensiones..., mientras las acciones de las agencias (gubernamentales, u otras), que debieran actuar como administradoras del deseo colectivo de la población, no tienen encaje.

Esta línea de pensamiento y de acción favorable a relegar la acción estatal, se apoya en una *nueva infraestructura*, e introduce nuevos términos en el léxico escolar: *privatización* y *mercado educativo*. La *privatización* reduce la escuela a un bien privado que, en cuanto a tal, contribuye al bienestar general de la sociedad según estas posiciones. Pero presupone que el avance de la especie humana se deja al auspicio de una serie agregada de acciones individuales. Esta opción representa ayudar a los gobiernos a entregar más servicio con menor coste<sup>6</sup>. Las innovaciones que se introducen se juzgan así bajo el prisma de: ¿cómo se puede sacar mejor provecho de la inversión escolar mediando la privatización y el mercado? Y la consecuencia que deriva de esto es que el debate educativo y escolar pasa a ser dominado por contables, economistas y consultores, quienes ayudan a los gobiernos y a las agencias nacionales, y supranacionales, a justificar el valor y la rentabilidad de su inversión en la ordenación educativa y escolar. Iniciativas a este respecto se reafirman bajo determinadas

---

<sup>6</sup> La entrega de más servicio educativo a menor coste que se propone desde estas posiciones: avalar el mercado y la privatización de los servicios educativos al gusto de una clientela, favorece una diversidad de modelos escolares avalados bajo uno u otro régimen de consorcio, u otros, que se contraponen a la idea y práctica de un servicio público de calidad. Con esto, la idea y la práctica de armonía y de eficiencia escolar, que emerge en los EE. UU. en tiempos de desarrollo de la escolarización de masas, se diluye desde posicionamientos de un mercado que marca la segregación entre los que pueden y los excluidos, y que apoya, por tanto, la diferencia y la segregación escolar.

formas de organización y gestión de contratos, de gestión por representación, sistemas de “leasing”, manejos de datos, monitorización de la gestión escolar desde premisas de delegación de servicios... Se trata de opciones que se supone que, por deriva (quizás no tan real), garantizarán la viabilidad, validez y supervivencia del sistema escolar, a largo plazo.

Esta obra no pretende enjuiciar el alcance del modelo de mercado en educación y las casuísticas que han ido perfilando este movimiento en el tiempo en toda su profundidad porque esto es algo que figura ampliamente recogido por otros autores (en particular, Stephen Ball, 2007). Sí procede destacar, sin embargo, que los rasgos definitorios de este modelo marcan el regreso al romanticismo que auspició el liberalismo y sus ideas de libertad de mercado que plantean, por lo menos, cuatro importantes cuestiones. La *primera de ellas* es si es *razonable devolver la escolarización a un territorio de libre mercado*. Este tema nos llevaría a polemizar sobre si el mercado, correctamente manejado, puede estar ineludiblemente exento de regulaciones, y libre también del impacto de fuerzas sociales externas, e inesperadas, de las cuales no puede protegerse. Y nos llevaría también a polemizar sobre si las políticas de mercado en educación pueden resumirse, y enmarcarse, en un mero eslogan catalogable como “libre” cuando probablemente quedarían mejor descritas como fuerzas de “quasi mercado”, que operan desde dentro y son reguladas desde dentro por las mismas fuerzas externas que han dirigido la escolarización a lo largo de toda su historia<sup>7</sup>.

La *segunda cuestión*, es si los modos de organización del *pseudomercado de la educación*, según sea la influencia de unos objetivos y unas regulaciones externas inesperadas, *encajan con los deseos de los potenciales compradores y vendedores* de los servicios educativos. Ésta es una cuestión que se plantea con claridad, y se moviliza al máximo, cuando los mercados no son libres. La tensión en la oferta y la demanda de los servicios educativos lleva a que su provisión resulte afectada por las distorsiones que derivan de las interferencias de y entre los diferenciales de poder. Un mercado no es un sistema cerrado. La libertad de mercado puede ser ilusoria, porque cualquier concepción reformista, sobre estas claves, no toma en cuenta los factores externos inesperados (véanse los recientes financieros) que pueden distorsionarlo. Pero también figura mediado por la intervención de unos operativos humanos que pueden hacer huelga, descuidar el manejo adecuado de los protocolos organizativos, reorientar la maquinaria escolar hacia pretensiones personalistas, interesadas y corruptas, o recurrir a la venta de servicios en clave de marketing, no así de realidades tangibles.

---

<sup>7</sup> Véase religión y política en un primer tiempo, con sus correspondientes matizaciones católicas y protestantes; véase sistemas de organización más o menos centralizados, y/o descentralizados, y por tanto, más o menos reguladores del hacer escolar en unos y otros Estados; véase diferentes modos de saber hacer y ejercer en un formato instructivo aupado desde decisiones externas para con los requerimientos de la práctica o, en otro sentido, propiciado como ejercicio abierto al saber hacer y ejercer en profesional consciente, o también vindicativo (véase nota 3).

La tercera cuestión es reflexionar sobre uno de los argumentos utilizados por los defensores del mercado en educación: los *recursos escolares que se ofrecen a la venta* encajan con las previsiones de lo que debe y puede hacerse y están garantizados de antemano. La vulnerabilidad de este razonamiento es clara. ¿Cuáles son los propósitos de la escolarización? ¿Son solo aspiraciones a corto plazo: calificaciones del trabajador/a, por ejemplo? La privatización ¿encaja con los verdaderos propósitos de la educación y la escolarización? El empeño de inculcar conocimientos, habilidades y destrezas tradicionales —lectura, escritura y aritmética: “lo básico” (*back to basics*)—, ¿alimenta la confusión por la relación dual que se establece entre pretensiones del neoliberalismo y desarrollo de prácticas conservadoras? ¿Dónde queda la promoción de los valores humanos públicos, valores posiblemente difusos, pero interconectados y jerarquizados: promoción y desarrollo de la democracia y la ciudadanía, por ejemplo? ¿Será posible moverse con plasticidad de un extremo a otro? ¿Puede acaso deducirse que la adquisición de habilidades, y de valores ciudadanos, se garantiza como resultado de una acumulación simple de rendimientos de aprendizaje a corto plazo? Tratándose de los objetivos a largo plazo, ¿se dan estos por sí solos? Si se acomodan en prácticas a corto plazo: enseñar a través de la aritmética, por ejemplo, ¿qué significa esto en terminología curricular? ¿Es posible vehicular un currículo libre de valores con estrategias *a prueba del profesor*? En un sistema democrático, ¿podrán las y los aprendices buscar una cualificación sin contrapartidas morales?

La cuarta cuestión que corresponde considerar es que un modelo de mercado que parte de la *presunción* de que *entrega lo que promete*, es endeble en terminología educativa. ¿Cómo puede un sistema cerrado incrementar la fortuna de las naciones y los pueblos?<sup>8</sup> El mercado no está libre de presiones porque las regulaciones ocultas afectan a la libertad de un comprador obligado a aceptar disposiciones que se supone le llevarán al logro de unas metas, no previsibles, ni previstas, ni del todo de excelencia. En un *quasi mercado*, en contextos de circunstancias variables, los resultados previstos y planificados sobre el papel, no son nunca los reales. ¿Acaso existe alguna opción para que los seres humanos puedan acceder a unos bienes educativos que les preparen para afrontar cambios inesperados en sus vidas: desempleo, discapacidad, enfermedad crónica? La presunción de que el mercado cuida a todos: compradores y vendedores, que se apoya en la consciencia y en la prestancia humana para reflexionar y sacar las pertinentes consecuencias de las opciones de vida accesibles, no se sostiene, porque esto significa confiar en las cualidades humanas de libertad y creati-

---

<sup>8</sup> Esta disyuntiva se plantea con meridiana claridad cuando se da la paradoja de que los modelos neoliberales en la educación escolar, que debieran conducir a una más amplia libertad de elección y de regulación abierta, conducen a rememorar y reproducir unas prácticas conservadoras en los hábitos y en la organización de unos contenidos escolares que no son permeables a nuevas incorporaciones, antes bien, están limitados por y desde lo que siempre se ha hecho.

vidad que, lamentablemente, no han sido visibles en los más de quinientos años de historia de la escolarización.

## ***Libertad y creatividad en la educación y la escolarización***

Todo aprendizaje incluye un proceso de búsqueda, y la búsqueda apoyada en la creatividad favorece experiencias libres. En un mundo abierto, la creatividad es también una característica escolarizadora, porque si las escuelas son consideradas únicamente como maquinarias de aprendizaje: ¿cómo habrá que rediseñarlas para confrontar el futuro? Algunas de estas cuestiones plantean un espacio de relaciones complejas entre currículum y didáctica, como también entre educación y escolarización. De hecho, Paulo Freire (1921-1997) planteó estos asuntos. Su *Pedagogía del oprimido* (publicada en portugués en 1968) trata de las diferencias entre opresores y oprimidos, y apuesta por una pedagogía que recupere su sentido de humanidad y que permita a las y los oprimidos superar los modelos de sus opresores.

Freire, apuntaba a las diferencias entre educación y escolarización y a las relaciones entre currículum y didáctica. Elevaba su mirada a cómo funcionaba el control de la distribución de la diferencia y la desigualdad en aquellas sociedades en las que las y los oprimidos eran simplemente objetos en el juego de poder de la “élite”. La conclusión a la que Freire llegaba era que había que superar las premisas de funcionamiento de “la escuela moderna” para aspirar a formas de educación que permitieran a las y los oprimidos rechazar los modelos de sus opresores. Para ello proponía desarrollar nuevas pedagogías que permitieran a las y los oprimidos expresarse y desarrollar su humanidad. La obra de Freire (traducida al inglés y al español en 1969), insiste en el aprendizaje a través del estudio para comprender la experiencia humana, su política y su historia. Según esto, los seres humanos pueden hacerse y rehacerse a sí mismos, devenir conscientes de su lugar en la sociedad y posicionarse en el desarrollo de sus potencialidades.

En su *Pedagogía del oprimido*, la libertad en la educación tiene un significado para el futuro de la educación y la escolarización. Esto afecta a aquellos aspectos ligados a la reflexión y la acción curricular, como también a los aspectos didácticos. Pero ¿existe algún consenso sobre cómo se puede liberar a las y los aprendices de asumir la diferencia y la desigualdad?, o igualmente, ¿podemos globalizar las ideas de Freire más allá de su marco de referencia en la educación de adultos y llevarlas a un territorio de reflexión post-colonial? Y si las reflexiones de P. Freire contextualizadas un tanto al margen de la escolarización obligatoria, tienen un significado como pedagogías de y para la liberación y se abren al desarrollo de *prácticas de libertad*, en este camino hacia la liberación, ¿se puede, o no, relegar la precaución de Freire sobre si pueden tener validez los aprendi-

zajes que se construyen al margen de unas políticas y una historia determinada? Bajo esta percepción, las reformas que algunos gobiernos adoptan: ¿pueden o no, catalogarse como aldeas Potemkin, como fachadas con pretensiones a corto plazo que solo despiertan la curiosidad de visitantes educativos?

Con el desarrollo de la globalización, y la paralela homogeneización del conocimiento, el mundo educativo ha cambiado desde la realidad que Paulo Freire vivió. Desarrollar el currículum, acomodar las diferentes pedagogías y adaptar las acciones didácticas a los contextos educativos en cada circunstancia, abre un margen para el desarrollo de la libertad y la creatividad en el saber y querer hacer profesional. Interpretar el pensamiento y la acción de Freire bajo premisas actuales, es pues un auténtico desafío y una condición de progreso. Con el discurrir de los tiempos, el impacto de las ideas de P. Freire ha podido atenuarse. Sin embargo, su defensa del aprendizaje emancipatorio obliga a reexaminar la política y la historia de unos tiempos, en mutación, en los que la consideración de que la libertad se puede conseguir merced a la intervención del mercado en la educación, es cuanto menos cuestionable.

La globalización ha creado un nuevo contexto para volver la mirada al trabajo de P. Freire. Y marca un espacio que va más allá de las sinergias de ordenación burocrática implícitas a unos modos de control escolar y de transmisión de encargos “a prueba del profesor”. Los requerimientos externos para con la escolarización, los requerimientos a favor de un hacer político mimético de lo que otros hacen, y lo que siempre se ha hecho, marcan una lejanía de y para cualquier práctica de la libertad. El criterio de que todos y todas somos diferentes: diversidad y diferencia, no presupone que ser diferente justifique el apoyo a la segregación o la exclusión. Todas las diferencias, incluso las genéticas, ofrecen potencialidades de desarrollo humano, y las diferencias son una fuente de creatividad y de libertad, no de negación o degeneración. Es así pues que, con el recurso a la educación, con el desarrollo de prácticas pedagógicas de libertad, las limitaciones se crean en y desde la política cotidiana, en el día a día, tal y como sostenía Freire.

Las personas podemos autoconscienciarnos y autorregularnos para reconstruir nuestra experiencia. Pero la mente humana, formada en un clima de libertad, está abierta a la comprensión de actitudes ideológicas distinta, y a la creación de una visión del mundo que abre puertas a acoger la diversidad física, social o conductual. Descubrir cómo estimular al profesorado y a quienes aprenden para que desarrollen un pensamiento amplio sobre la diversidad que les haga capaces de interpretar e integrar las múltiples formas de ser y de pertenencia, y para que acepten la experimentación y la re-modelización del conocimiento en sus múltiples aplicaciones<sup>9</sup>, es hoy un gran desafío. Y las opciones que cobran pro-

---

<sup>9</sup> Son tiempos en los que lo que procede es reconceptualizar el conocimiento educativo y escolar desde posicionamientos de futuro, una vez que se ha garantizado su extensión y ampliación en el espacio y en el tiempo, y también, demográfica y democráticamente. El crecimiento educativo hacia

tagonismo para impulsar nuevos rumbos formativos en el siglo XXI, dibujan una orientación hoy evidenciada a favor de posiciones *constructivistas sociales* en relación al desarrollo visionadas desde posicionamientos post coloniales que dan un valor a la inclusión de las diferencias de género, raza, clase social, identidad, credo, diferencias culturales..., y al desarrollo de múltiples y multi —alfabetizadoras pedagogías.

## ***Lo global y lo glocal: ¿Opciones de futuro?***

Durante el siglo XIX, la agenda de reforma se organiza en muchos países para dar sustento a unas identidades nacionales ligadas a la noción de libertad política. Las guerras napoleónicas (1803-1815), llevaron a que tanto ganadores, como perdedores, aspiraran a reformar sus versiones escolares. Por aquel entonces se consideraba que la escuela era esencial en el proceso de renovación nacional, y la creación de unos sistemas escolares para fortalecer las identidades nacionales, en países como Francia y Alemania que sufrieron las guerras napoleónicas, dio como fruto el desarrollo de diferentes currícula nacionales, diferentes sistemas de enseñanza, diferentes modelos de formación, de selección y de promoción del profesorado, pero también, diferentes modelos de distribución de la diferencia y de la desigualdad<sup>10</sup>.

Avanzado el siglo XIX, las cuestiones de identidad nacional evolucionaron hacia los estudios comparativos. Esto marca el aumento de los registros estadísticos. En Escocia, por contextualizar un ejemplo, los registros estadísticos llegaron a ocupar 21 volúmenes entre 1791 y 1799. Con la estadística como ciencia incipiente por la época, crece el interés de los estudios comparativos entre naciones. Las administraciones optan por recopilar información sobre asistencia escolar y sobre recursos educativos y para ello se sirven de análisis estadísticos.

---

la calidad, social en este caso, y no únicamente de apariencia administrativa, debería ir orientado a la transformación de las prácticas en clave de aprender a pensar y a actuar en autonomía. Pero la realidad no lo demuestra si tomamos como ejemplo: la aplicación de los modelos de calidad total-EFQM, los deslices en el proceso de convergencia universitaria europea, o el mal planificado modelo de competencias. Procederá pues por ello identificar nuevos discursos, nuevas relaciones sociales, y nuevas prácticas, y esto va más allá de la homogeneización de modos de conocimiento curricular heredado que anquilosan las prácticas.

<sup>10</sup> La organización de los sistemas de escolarización a principios del siglo XIX, tiene sus precedentes en el Plan Condorcet en Francia y en el Plan Prusiano en la gran Alemania. El desarrollo de ambas propuestas coincide en tiempos en los que el avance del pensamiento ilustrado, por un lado, y el despertar de la industrialización, por otro, plantean la necesidad de organizar una oferta escolar que paulatinamente evoluciona a obligatoria sobre la base de unos principios científicos racionales claramente superadora de modos de formateo escolar medieval regulado desde la religión y la política.

Desde entonces, el elemento comparativo en la organización de la provisión escolar ha permanecido abierto y se ha extendido aún más a todo lo largo del siglo xx. La elaboración del estudio de las *variaciones nacionales de la diferencia y la desigualdad* figura como un primer paso en la orientación hacia la educación comparada. La Asociación para la evaluación de los logros educativos (IEA), se creó en 1958 como Asociación independiente de las instituciones nacionales de investigación y de las agencias de investigación gubernamentales. La IEA pretendía establecer qué regulaciones tenían, o podían tener, unos efectos en el aprendizaje, y en uno u otro sistema educativo particular. Con posterioridad, este tipo de investigaciones se desarrollan bajo los auspicios de la OCDE. El Programa Internacional de Evaluación del Alumnado (PISA), por ejemplo, toma forma bajo las premisas de posibilitar la compilación de una información internacional organizada para establecer *rankings* de resultados y sistemas de catalogación que pueden ser examinados por las administraciones con aspiraciones de lograr una mejor y más alta valoración<sup>11</sup> a efectos comparativos.

La validez de los resultados sobre la base de comparaciones internacionales es hoy difícil de discernir. Cierto es que las organizaciones nacionales hacen escrutinio de sus resultados particulares mientras que la atención internacional se centra en establecer ligas que refieran los resultados educativos agregados de cada nación. Esto provoca un doble escrutinio nacional e internacional, que levanta tensiones entre: *agencias* que proponen revisar los currícula nacionales, y *políticos* que desean mejorar las posiciones en los rankings internacionales. El estatus referenciado en los informes, PISA u otros, marca unos análisis transnacionales que representan hoy no más que la búsqueda (celosa) de unas prácticas descontextualizadas bajo el mimetismo de lo que otros hacen en su estimación de poder lograr mejores puestos en los rankings internacionales. Pero lo que también acontece es que la manipulación de unas prácticas aisladas de sus contextos, no necesariamente da buenos resultados porque las prácticas figuran siempre ligadas a, e interrelacionadas con, unas y otras infraestructuras y circunstancias.

---

<sup>11</sup> El intercambio educativo global que se abre merced a la contribución de organismos internacionales como la OCDE, y sus Informes PISA, en este caso, marca el (presumible) prestigio de unos y otros sistemas de escolarización auto-justificados según exigencia y coyuntura de cada momento. Véase, por ejemplo, que la mediocridad de los resultados escolares en las pruebas PISA en España se viene interpretando a modo de rankings entre CC.AA., sin que exista otra discusión sobre qué acontece con y en el funcionamiento de la escolarización, y cómo poder mejorar el hacer educativo. Por otro lado, y además, a la hora de prestigiar a unas u otras instituciones escolares, en unos y otros países, existen muchas y hasta contrapuestas variables relacionadas. Véase por ejemplo, las lenguas vehiculares de enseñanza, y su prestigio, como determinantes de acceso a unos programas formativos. Renquear sobre esto, es ignorar la realidad de la globalización anglófona y, en este frente, Europa debiera abrirse como espacio multilingüe para volver a ocupar un lugar y un espacio que en educación se ha descuidado.

Por el hecho de no tomar en cuenta una visión sistémica de la escolarización, los procesos reformistas en educación se reducen mayormente a utensilios retóricos y no evolucionan a infraestructuras de reemplazo. Las reformas en educación se resumen a aldeas Potemkin que rememoran los falsos lugares que el ministro ruso Gregorio Potemkin organizó para conquistar a la emperatriz Catalina II en su visita a Crimea en 1787. Pueden atraer a (falsos) visitantes que valoran el decorado, pero este decorado puede estar vacío de significado. Tanto es así que la regulación general y la ordenación implícita a la globalización marca hoy un ciclo para olvidar, ignorar, y enmascarar, las realidades históricas, culturales, políticas y económicas que la educación y la escolarización deben tener en cuenta para avanzar. La miopía se extiende como un reflejo de apariencia en el manejo de las infraestructuras organizativas de la educación y de la escolarización. Y esto provoca confusión en los usos del lenguaje y en el significado de las prácticas, mientras que cierra un tanto la opción a caminos novedosos de libertad y creatividad en el hacer y saber hacer escolar en los que se apoyaba P. Freire. Esto, por otra parte, en un contexto de globalización que sufre los efectos del imperialismo y el colonialismo, lleva no más que a cambios ficticios para que nada cambie y todo siga igual.

Desde el siglo XVI, la organización de los mapas de conocimiento hacia la consecución de grandes objetivos educativos como la erudición, la salvación humana, u otros, ha marcado una continuidad aunque con oscilaciones según fuera la vigencia de unas y otras infraestructuras. La reorientación del flujo humanista y emancipatorio de los primeros educadores renacentistas en sucesión hacia el viaje educativo del siglo XIX, toma después en consideración diferentes teorías de desarrollo humano y social en derivación de la Ilustración europea. Para el siglo XX, los esfuerzos y el impulso se orientan hacia una fábrica de escolarización institucionalizada en un contexto de masas mediando la contribución de, entre otros, Vygotski, Piaget y Bruner y, en otro sentido, Paulo Freire. Y es en este contexto que las *corrientes constructivistas sociales* ganan significado tratándose de ampliar el horizonte de la educación y de la escolarización.

El siglo XX, sin embargo, ha sido también testigo del crecimiento económico, de la desregulación de la actividad corporativa transnacional, de la transformación de los flujos de capital, la mejora de las comunicaciones, el crecimiento del transporte a bajo coste, el movimiento de las personas y el desarrollo del comercio. Pero mientras esta evolución se ha ido dando, la escolarización se ha ido adaptando progresivamente de viejas opciones instructivas particulares, a unas formas de escolarización elemental y común, y más adelante, a unos formatos escolares selectivos y comprensivos. El choque entre las prácticas legadas de tiempos pretéritos, y la reconstrucción de la experiencia, es un desafío que extiende los horizontes de la educación y la escolarización más allá ya de tiempos de enciclopedismo hacia la incertidumbre y la multi-alfabetización.



Hoy día, mientras las identidades nacionales, regionales y locales guardan aún su impronta en el desarrollo, la historia de la globalización y los efectos de la política global, van cobrando mayor relevancia. La expansión de la normativización educativa es global: véase por ejemplo, aprendizaje online auspiciado por editoriales globales, pero que oculta las diferencias históricas, culturales, políticas y económicas que han tenido su importancia en el desarrollo de lo educativo. ¿Quiere esto decir que las estructuras que tienen un significado para las agencias internacionales, tienen poca significación para las comunidades locales? ¿O quiere esto decir que cuando la normativización global no triunfa sobre unas prácticas locales, lo que deriva es buscar una confluencia, o convergencia, entre políticas y acciones globales y glociales, entre internacionalización y nacionalismo?

En este dualismo global y glocal, resulta hoy de importancia dar un mayor reconocimiento, por ejemplo, a posicionamientos educativos culturalmente integrados. Pero para ello cualquier *infraestructura* educativa intercultural tiene que ser inclusiva y no diversificadoramente aceptada pero realmente ignorada<sup>12</sup>. En otro sentido, la progresiva consideración del desarrollo del niño o niña revitaliza el sentido de la Pedagogía como ciencia de la crianza. Quienes aprenden tienen una mente personal propia y la pueden usar para reflexionar y para actuar en relación a sí mismos y a lo que les rodea. Según Charles Darwin, el crecimiento incluye cambio y desarrollo. Ahora bien, cuando la percepción del aprendizaje se abre a un escenario moral y político que incorpora ideas y percepciones positivas sobre derechos humanos, el sufragio, la ciudadanía, la sexualidad, la inclusión y la democracia, ¿podría considerarse que hoy, en la sociedad global, está abierto el proceso de recuperación y de regreso a la continuidad humanista que ha estado presente en todo el proceso de organización de la escolarización en el tiempo?, ¿o no? Y si es así, en un horizonte global: ¿qué lugar y espacio ocuparían los procesos y los contextos de desarrollo glociales: individuo, medio y desarrollo?

---

<sup>12</sup> La defensa de los derechos humanos, y la extensión y ampliación de las prácticas democráticas en las sociedades occidentales contemporáneas, toma naturaleza como apoyo a la inclusión de las diferencias individuales y sociales. Esto, que se referencia con claridad en las Declaraciones de la UNESCO, marca desde mediados del siglo xx la evolución hacia la toma de consideración de las diferencias individuales, y traza una trayectoria evolutiva desde la discapacidad a las necesidades educativas especiales, la integración..., en formato de normalización, y mediando apoyo de las oportunas medidas compensatorias, a la inclusión y la educación para todas y todos. Bajo este prisma, la inclusión de las diferencias de género, raza, clase social, credo religioso, diferentes culturas, múltiples identidades..., traza ya hoy un panorama abierto al cambio desde posicionamientos poscoloniales.

## ***El significado de una obra para repensar la educación***

Una de las claves de esta obra es que aspira a reconstruir el significado y sentido de la herencia educativa y escolar que hemos recibido y que se ha ido reconstruyendo en diferentes contextos, formatos y maneras desde los siglos xv y xvi. La diáspora pedagógica en el tiempo ha venido trazada desde hace más de cinco siglos por los cambios sucesivos en el orden de los valores y en el orden de las prácticas. En este cruce de caminos, el desarrollo de los sistemas educativos nacionales y la apertura posterior a las comparativas internacionales, han hecho un flaco favor porque han dejado de lado el hecho de que la educación y la escolarización son instituciones fluidas que necesitan repensarse y reformarse, e incluso, reinventarse. Y es así que el gran desafío del siglo xxi es el de repensar y reubicar las *infraestructuras* de la escolarización con pretensiones de plantearnos, para el futuro, el desarrollo de seres humanos versátiles, multi-alfabetizados y con capacidad de crear y de cambiar.

En este texto, después de una primera *Introducción* que abre las opciones de análisis del legado educacional y escolarizador occidental bajo un flujo de desarrollo de ideas y de prácticas formateadas a partir de diferentes *infraestructuras* de la escolarización, lo que se ofrece es un corpus organizado en *cinco capítulos*, además de un *Epílogo*. El orden argumental se inicia teniendo en cuenta la cuestión central sobre: ¿qué es realmente importante en la historia de la escolarización pública?, y ¿cómo se organiza la evolución de lo escolar desde aquellos primeros tiempos caracterizados por unos intereses religiosos y confesionales en su evolución hacia unas formas naturales, seculares y republicanas? Así el *Capítulo Primero: De res-pública a ciencia de la educación*, refiere las formas de escolarización que emergen en la Edad Media con las primeras escuelas catedralicias y cortesanas, la contribución posterior de los jesuitas, el desarrollo de los naciotes sentimientos humanistas de los siglos xv y xvi merced a la contribución de Ramus, Erasmus, Vives, Agrícola y Gutenberg.

Para el siglo xvii, la evolución se dirige hacia la caracterización de lo escolar en formato de crianza mediando formas naturales y republicanas de organización. Bacon, Sturm, Descartes, Keckermann, Alsted, Ramus y COMENIUS, son el fermento de una élite intelectual que después protagonizan Groetius, HOBBS, Locke, Rousseau... La fenomenología de la Ilustración, tanto en Europa como en América, marca la evolución de la escolarización como un asunto de preocupación pública para el siglo xviii. En este contexto toma forma el despertar del sentimiento nacional. Ahora ya los debates se extienden a todos los sectores de la sociedad con el resultado final de la creación de escuelas que se dirigen al desarrollo del bien público y de la ciudadanía.

La obra de Darwin y seguidores, en el siglo xix, sitúa la inquietud educativa en el contexto de las leyes de la naturaleza. Son tiempos en los que se valora la evolución y el progreso humano. Los mensajes científicos y filosóficos de Linnaeus,

Lamarck y Kant, serán importantes, como también la contribución de Nicolas DE CONDORCET (1743-1799) en Francia, y de Wilhelm von HUMBOLDT (1767-1853) en Prusia. La percepción positiva del progreso social engancha con la idea de que la escolarización pueda contemplarse como una ciencia social mediando la experimentación y la observación. Sobre estas bases, establecer unas leyes de enseñanza traza el camino a la acción didáctica.

El desarrollo del *positivismo lógico, el conductismo y el diseño experimental*, marca (en un primer tiempo) el pensamiento educativo del siglo xx, aunque también deben incluirse aquí los efectos de dos guerras mundiales. Con esto, el nacionalismo educativo, cuestionado desde el internacionalismo, prefigura si la aparición de nuevos modelos de regulación y de distribución del conocimiento, y el desarrollo de la escuela comprensiva que es consecuencia de la escolarización de masas en tiempos de desarrollo de la industria y la política.

El *Capítulo II: Más allá del estado de bienestar*, vincula el desarrollo de la escolarización pública al destino del estado de bienestar. Esto traza “de nuevo” la reconstitución del proyecto totalizador de la *Gran Didáctica* de Comenius dibujado ya el siglo xvii. El siglo xx, viene a partir de aquí marcado por la introducción de las *ideas neoliberales* y las prácticas de *mercado en educación*. Y esto, que en sus inicios aspira a conciliar el *bien común* y los *derechos del estado* con los *derechos o bienes privados* de las y los *individuos*, se abre a nuevos derroteros en tiempos de crisis.

Los análisis de este *segundo capítulo* se apoyan en las aportaciones de I. Kant y de A. Smith, quienes con bastante acierto insisten en lo que interesa y caracteriza a la *gente común*: orientar a la ciudadanía hacia ideales en un plano más elevado de la vida e invertir esfuerzos en beneficio del pueblo. Es ahora cuando la imagen de *progreso social* popularizada por H. Spencer, y la división del trabajo propuesta por C. W. Taylor, orientan la transformación de los sistemas de escolarización bajo unos protocolos curriculares y bajo unos modos de regulación burocrática. Secuencias paralelas a este debate vienen trazadas por la contribución de J. Dewey, como también por la organización de unos sistemas de escuela común comprensiva, por el desarrollo del *management* científico, el protagonismo de las organizaciones internacionales y la contribución de la psicometría. Sin embargo, la eficiencia de este proyecto escolarizador modernista no resulta claramente dibujada en tiempos de crisis económicas y de guerras mundiales. La evolución hacia el neoliberalismo y el acomodo posible o factible del desarrollo de los derechos humanos será, pues, la secuencia posterior.

El *Capítulo III: Cambiar la educación para nuevos tiempos*, se extiende sobre una lectura a otro nivel de detalle de algunos acontecimientos de los siglos xix y xx, entre ellos los *regímenes instructivos de simbología didáctica* que, desde unas primeras premisas religiosas, evolucionan a unos planes de enseñanza: *Lehrplan*. Los posicionamientos herbartianos y las percepciones de

J. Dewey, como también el desarrollo de unos sistemas de escolarización ajustables en clave de armonía social y de eficiencia industrial, caracterizan la escolarización bajo unos u otros rasgos distintivos.

Para el siglo XIX, la convergencia pedagógica entre posicionamientos didácticos y curriculares, entre la actividad de la enseñanza y la actividad de definir lo que debe enseñarse, dibuja el camino a las opciones de escolarización natural y activa merced a los trabajos de J. J. Rousseau (1712-1778). El desarrollo posterior sigue con las propuestas de J. H. Pestalozzi (1746-1827) y de F. Froebel (1782-1852). Su continuidad al auspicio del movimiento de la *Liga Internacional para la nueva escuela*, viene marcada por las aportaciones de, entre otros: O. Decroly (1871-1932), M. Montessori (1870-1952), C. Freinet (1896-1966), Kerchensteiner (1852-1932), Claparède (1873-1940), Freud (1856-1939), Ferrière (1879-1960), J. Dewey (1859-1952) y Kilpatrick (1871-1965). Todos ellos dieron forma a las infraestructuras de la escolarización de la época. Y todos ellos marcan una continuidad en una serie de corrientes educativas posteriores: de orientación *psicológica* auspiciadas por Piaget (1896-1980), Wallon (1879-1963) y Vygotsky (1896-1934); de orientación *antiautoritaria* en la línea de la pedagogía institucional de Lobrot, Oury, Vasquez; de orientación *racionalista* de Ferrer y Guardia y otros; de orientación *desescolarizadora* según planteamientos de Illich, Reimer o Summerhill; de orientación *socialista* tal cual trazada en su tiempo por Makarenko, Blonskij, Gramsci, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron o Suchodolsky.

El *Capítulo IV: Más allá de la educación de masas*, documenta la ruptura entre unos *regímenes instructivos*, caracterizables por la defensa de un sistema de educación primaria universal que se expande en paralelo al desarrollo industrial, pero igualmente caracterizables como fuente potencial de rigidez que limita el significado de la escolarización en su perfil público primigenio con las diferentes *opciones de escolarización activa*.

A partir de unas acotaciones iniciales, este capítulo se extiende sobre la realidad de la globalización y los desafíos que la globalización plantea al profesorado y al alumnado, que van más allá de dibujar unos estadios o caminos educativos y escolares predeterminados. En este capítulo, se revisa también cómo los grupos de excluidos de los posicionamientos humanitarios en su deriva de la Ilustración, deben liberarse de las tensiones de tiempos previos tratándose de ligar armonía social, eficiencia económica y aprendizaje para toda la vida. Es ahora cuando, en un mundo global transnacional de estados policéntricos, en un mundo complejo en el que todos pretendemos un espacio, la meta de la educación y de la escolarización es y debe ser integrar lo heterogéneo y lo dispar, tratándose de buscar una simbiosis entre derechos humanos, sociedad civil, inclusión y participación de todas y todos en el beneficio de ser educados en condiciones de calidad. Pero ¿resultan estas opciones posibles de combinar con el desarrollo del neoliberalismo y las políticas de mercado en educación tras la crisis de 2008?

El *Capítulo V: ¿Existe un futuro para la educación pública?*, extiende las reflexiones sobre las oportunidades que se abren a la adquisición de conocimiento. Formar personas autónomas y creativas capaces de tomar decisiones en un mundo social y profesional en constante proceso de transformación, es hoy el desafío. Paulo FREIRE marcó camino hacia la libertad a través de la educación. Su legado abrió puertas a la deconstrucción educativa y social del desarrollo, pero esto es algo que no puede hacerse sin *cuidar el desarrollo personal, social y emocional a través de la educación*, mientras que por otro lado exige garantizar un capital humano dispuesto a confrontar los desafíos del futuro en tiempos de incertidumbre y de interacciones globales y glocales que convergen en unas y otras prácticas educativas y escolares.

Hoy es el momento de tomar opción por unas *pedagogías productivas* como garantía de inclusión, de desarrollo democrático y de creación de conocimiento. Cuidar la calidad de los servicios en un contexto escolarizador estimulante, y tomar en consideración las diferencias bajo el paraguas de una mejor integración del conocer, el hacer y el vivir, empuja hoy a reflexionar y actuar apoyándonos en una *disciplina de la práctica para entender y vivir en sociedad*.

El *Epílogo: Cerrando brechas y abriendo caminos en educación*, se extiende en unas reflexiones finales en relación al desarrollo de la educación y de la escolarización durante la modernidad para destacar aquellos aspectos que le han dado una impronta y que procede nuevamente caracterizar a modo de Sumario y de Síntesis. Sustentándonos en estas premisas, el *Epílogo* queda organizado en un doble formato. Por un lado, encaja *cerrar algunas brechas* que se han abierto en el desarrollo de la escolarización en el tiempo. Por otro, procede *abrir estas reflexiones* finales a *algunas consideraciones* para contextualizar la proyección de la educación y la escolarización sobre la base de algunos nuevos elementos y circunstancias que están alterando algunos principios y claves que han definido su desarrollo en el tiempo.

En esta obra, los implícitos son la noción de re-edificar la escolarización como educación y sustituir la desigualdad por la inclusión y la creatividad. Los autores aspiramos a clarificar el mundo de confusiones endémico a la educación, porque interpretamos la educación y la escolarización como sistemas abiertos, como formas y expresión que son, de la historia de la humanidad. Durante la Edad Media, la educación y la escolarización vivían entre disputas religiosas. Más adelante, sus metas quedaron marcadas por el republicanismo y las ideas de armonía social, de eficiencia económica y de aprendizaje para toda la vida. La evolución hacia una escolarización para todas y todos, que incluya a mujeres con dificultades para combinar el derecho a ser madres y ciudadanas activas, a jóvenes incapaces de encontrar trabajo, y a grupos de inmigrantes marginados, o que se sienten como tales (cifrado por FREIRE en su *Pedagogía del oprimido*), es lo que puede caracterizar un futuro post-colonial.

En el desarrollo de la educación y la escolarización, los sentimientos humanistas y democráticos han marcado el camino. Y si bien el pensamiento neoliberal y las posiciones de mercado ocupan a partir de los años 1980 y 1990 un lugar preeminente, su futuro, minado por la crisis bancaria a partir del 2007 y 2008, resulta también a día de hoy incierto y vive un equilibrio un tanto delicado. Aspirar a conformar sociedades inteligentes, cultas y democráticas, ¿es acaso una utopía?

Esta obra es el resultado de un diálogo entre dos autores en relación al significado, al sentido y a las implicaciones de los planteamientos curriculares y didácticos en diversos lugares geográficos y circunstancias históricas que se inicia en el año 1989. El contenido se ha preparado en versiones paralelas que se han adaptado y ajustado por razones obvias en su derivación de tradiciones educativas y culturales diferenciadas: España y Gran Bretaña, que ofrecen desiguales interpretaciones de la realidad educativa y escolar. Los autores hemos considerado oportuno aproximar la obra a estudiosos hispanos y europeos continentales, y a estudiosos británicos y angloamericanos, en formatos diferenciados. Somos conscientes de que las experiencias educativas y escolares en unos y otros espacios derivan a valoraciones que se pierden bajo premisas pragmáticas. Y somos conscientes, también, de que el formateo de las diferentes infraestructuras de la escolarización lleva, y ha llevado, a confundir las realidades en unas y otras tradiciones, a ubicar equívocas interpretaciones en los usos del lenguaje, y a desubicar los significantes y significados en el pensar y el hacer educativo y escolar.

Apoyándonos en estas premisas diferenciales, la intención de los autores no ha sido la de producir una versión común para después traducirla. Nuestra opción ha sido la de producir versiones acomodadas a los condicionantes de los diferentes contextos y tradiciones. Cada uno de los autores ha trabajado y revisado las versiones sucesivas elaboradas inicialmente en idioma inglés, y adaptadas después al español, y el conjunto ha sido negociado al detalle. Ambos autores hemos intentado acercarnos a las circunstancias y casuísticas culturales de uno y otro ámbito territorial para producir un texto accesible, e ilustrador, abierto a las diferentes comunidades lingüísticas y culturales. Al proceder de este modo, nuestro *focus* intelectual ha sido transcrito con sumo cuidado considerando, entre otros aspectos, un interés por el pasado, presente y futuro de la educación, un interés por la crianza y la ciencia pedagógica, por comprender y situar la diversidad en los modos de interpretación curriculares y didácticos y, sobre todo, un interés por avalar y lograr que el profesorado y las y los aprendices, sean cada vez más creativos y comprometidos con las realidades educativas y escolares que nos ofrece el presente y nos depara el futuro.

## Bibliografía

---

- ACKER, S. (1995): *Género y educación*. Madrid: Narcea.
- ADONIS, A. (2012). *Education, Education, Education: Reforming England's Schools*. Londres: Biteback Publishing.
- AINSCOW, M. (2007): "From special education to effective schools for all: A review of progress so far". En *The Sage Handbook of Special Education*. L. Florian, Ed., Londres: Sage, (págs. 146-159).
- ALBERTÍN, A., ZUFIAURRE, B. (2007): "Infant schooling as a condition for inclusive Education", En *JISTE*. 11 (1) Toronto, (págs. 34-42).
- ALLAN, D. (2006): *Adam Ferguson*. Aberdeen: Aberdeen University Centre for Irish and Scottish Studies.
- ANDERSON, B. (1991: 2ª ed.): *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism*. Londres: Verso.
- APPLE, M. (1989/1986): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*. Barcelona: Paidós-MEC. (Ed: inglesa: *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- (1987): *Educación y poder*. Madrid: Paidós-MEC.
- (1981): *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast. (1991): *Ideología y Curriculum*. Madrid: Akal.)
- ARMAN, A., FALS BORDA, O. (1992): "La situación actual y las perspectivas de la investigación participativa en el mundo". En *IAP: Inicios y desarrollo*. Madrid: Popular, (págs. 205-203).
- ARMYTAGE, W. H. G. (1975). "Psychoanalysis and teacher education II". En *British Journal of Teacher Education*, 1, (págs. 317-334).
- ARNOT, M., DAVID, M. y WEINER, G. (1999): *Closing the gender gap. Postwar education and social change*. Londres: Longman.
- ASH, T. G. (2012). "Freedom & Diversity: A liberal pentagram for living together". En *New York Review of Books*, 59 (18), (págs. 33-36) [Nº de Noviembre 22-Diciembre 5].

- AU, W. (2011): "Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21<sup>st</sup> century curriculum. En *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), (págs. 25-45).
- BALL, S. (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge.
- (2012): *Global Education Inc: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Londres: Routledge.
- BAILY, B. (1972): *Education in the Forming of American Society*. Nueva York: Norton.
- BARTLETT, D. A. (1984): *The Evolution of the Philosophical and theological Elements of the Jesuit Ratio Studiorum: An historical study, 1540-199*. Tesis doctoral, University of San Francisco. S.F.
- BARTOLOMÉ, M., ANGUERA, M. T. (1990): *La investigación cooperativa. Una vía para la innovación universitaria*. Barcelona: PPU.
- BASIT, T. y TOMLINSON, S. (Eds.) (2012): *Social Inclusion and Higher Education*. Bristol: Policy Press.
- BATTISTA, M. (Ed.) (2000): *Reclaiming indigenous voice and vision*. Vancouver: UBC Press.
- BEATTIE, N. M. (2002). *The Freinet Movements of France, Italy and Germany 1920-2000: Versions of educational progressivism*. Lampeter, Wales: Edwin Mellen Press.
- BERNSTEIN, B. (2001): "From pedagogics to knowledge". En MARAIS, A. y col. (eds.): *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.
- (1975/87): *Class, codes and control: towards a theory of educational transmissions*. (Vol. I, II, III). Londres: Routledge. (Trad. cast. (1988/1989): *Clases, códigos y control*, Vol. I, II, Madrid: Akal.)
- BELLETTICH, O. (2011): *Enseñanza y Aprendizaje de Modelos Educativos y Criterios Pedagógicos para la inclusión de adolescentes Latinoamericanos*. Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra.
- BIESTA, G. J. J. (2005): "Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning". En *Nordisk Pedagogik* 25 (1), (págs. 54-66).
- BLAIR, T. (2004): *Building Schools for the Future factsheet*. Londres: www.No10.gov.uk (acceso, 14 de Mayo, 2008).
- BLISHEN, E. (1955): *Roaring Boys: A schoolmaster's agonies*. Londres: Thames & Hudson.
- BLONSKIJ, P. (1918): *La escuela del trabajo*. Madrid: Visnu.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., (2000). *Reproduction in Education Society and Culture* (2<sup>a</sup> ed. Introducción de Pierre BOURDIEU). Londres: Sage.
- , —, MARTIN, M. de St. (1994): *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*. Cambridge: Polity Press.
- , — (1970): *La reproduction: elements pour une théorie du système d'enseignement*. París: Editions de Minuit.
- (2004): *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. Londres: Verso.
- (1998 a): *Acts of resistance: Against the new myths of our time*. Cambridge: U.K. Polity Press.
- (1998 b): *Practical reason. On the theory of action*. Cambridge: Trad. Randal Johnson y cols. Cambridge Polity Press.
- (1986): "The forms of capital" (R. NICE, Trad.). En J. G. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nueva York: Greenwood Press, (págs. 241-258).



- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): *Schooling in capitalist América*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista: la Reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo XXI Editores.)
- BRAITHWAITE, E. R. (1959): *To Sir with Love*. Londres: Bodley Head.
- BRENNER, N. (2004): *New State spaces: Under governance and the rescaling of Statehood*. Oxford: Oxford University Press.
- BROCKLISS, L. (1996): "Curriculum". En H. DE RIDDER-SYMOENS (ed.) *Universities in Early Modern Europe (1500-1800)* [vol 2 of *A history of the University in Europe*, W. Rugg, General editor, (págs. 563-620)]. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BROTTON, J. (2012): *A History of the world in twelve maps*. Londres: Allen Lane.
- BROUGHT, M., C. BOND, J. HUNT, D. JENKINS, C. SHANNON y L. SCHUBERT (2006): "Social capital meets identity: Aboriginality in an urban setting". En *Journal of Sociology* 42, (págs. 396-411).
- BROUSSEAU, G. (2007): *Iniciación al estudio de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Zarzal.
- (1999): *Educación y Didáctica de las matemáticas*. México: Educación Matemática.
- (1990): "Le contrat didactique. Le milieu". En *Recherche en Didactique des mathématiques* Vol. 9., 3. Grenoble: La Pensée sauvage, (págs. 309-336).
- BROWN, P., LAUDER, H. y ASHTON, D. (2010): *The Global Auction: the broken promises of education, jobs and incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUNER, J. (1999): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- (2006): *In search of Pedagogy (vol. 1): The selected works of Jerome S. Bruner*. Londres: Routledge.
- BUCHBERGER, F.; CAMPOS, B.; KALLOS, D.; STEPHENSON, J. (2000): *Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea University, Suecia: TNTEE.
- BURCH, P. (2010): "After the fall: Educational contracting in the USA and the global financial crisis". En *Journal of Educational Policy*, 25 (6), (págs. 757-766).
- CABLE, V. (2010): *The Storm: The world economic crisis and what it means*. Londres: Atlantic Books.
- CALLAGHAN, R. E. (1962): *Education and the Cult of Efficiency (a study of the social forces that have shaped the administration of the public schools)*. Chicago: University of Chicago Press.
- CAMPAGNAC, E. T. (1915): *Studies Introductory to a Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. C. (1963): "Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching". En N. GAGE (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally (págs. 171-246).
- CAMERON, J. K. (1972): *The First Book of Discipline*. Edimburgo: St Andrew Press.
- CAPRA, F. (2005): "Speaking nature's language. Principles for sustainability". En M. K. STONE, Z. BARLOW (Eds.); *Ecological literacy: Educating our children for sustainable world*. San Francisco: Sierra Club Book, (págs. 18-290)
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Londres: Routledge. (Trad. cast. (1988): *Teoría Crítica de la enseñanza: la Investigación Acción en la Formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.)

- CARR, W. y KEMMIS, S. (2002, 1996): "Principios comprensivos e ideales democráticos" En ZUFIAURRE, B. (Ed.): *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. (2ª ed. revisada). Madrid: CCS, (págs. 91-110)
- CASSESE, S. (2003): "The age of administrative reforms". En J. HAYWOOD y A. MENON, *Governing Europe* Oxford: Oxford University Press, (págs. 128-138).
- CASTELLS, M. (1996): *The rise of network society*. Oxford: Blackwell.
- CHEVALLARD, Y. (1985/1997): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, París: Le Pensil Sauvage. (Trad. cast: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.)
- CHOMSKY, N. (1967): "A review of Skinner's verbal behavior" En Leon A. JAKOBOVITS y MURRAY S. MIRON (Eds.): *Readings in the Psychology of Language*. Prentice Hall, (págs. 142-143) (acceso 31/12/2012 en <http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm>)
- , DIETERICH, H. (1997): *La aldea global*. Bilbao: Txalaparta.
- CLANCY, T. H. (1978): *The Conversational Word of God (a commentary on the doctrine of St Ignatius of Loyola concerning spiritual conversation, with four early Jesuit texts)*. St Louis, MO: The Institute of Jesuit Sources.
- CLAPARÈDE, E. (1931): *L'éducation fonctionelle*. Neuchatel - París: Delechoux Niestlé. (Trad. cast. (2007): *La educación funcional*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva S.L.)
- COLLIS, B. y MOONEN, J. (2001): *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and expectations*. Londres: Kogan Page.
- COMENIUS, J. A. (1971): *Didáctica magna*. Reus: Instituto Educativo.
- (1967): *The Great Didactic* [trad. M. W. KEATINGE] Nueva York: Russell & Russell. [disponible online en: <http://core.roehampton.ac.uk/digital/froarc/comgre/>]
- (1953): *The analytical didactic of Comenius*, (trans. V.Jelenik). Chicago: University of Chicago Press.
- COMPAYRÉ, G. (2005): *Herbart: La educación a través de la instrucción*. Madrid: Trillas.
- (1883): *Condorcet. Rapport et Project de Décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*. París. Hachette.
- CONNELL, W. F. (1980): *History of Education in the twentieth century World*. Canberra (Australia): Culture and Curriculum Series. Curriculum Development Centre.
- COPENHAVER, B. P. y SCHMITT, C. B. (1992): *Renaissance Philosophy* (vol. 3 - *A History of Western Philosophy*). Oxford: Oxford University Press.
- COPPEL, J., DUMONT, J. C., VISCO, I. (2001): *Trends in immigration and economic consequences*. Working paper, nº 284, París: OECD.
- CORTINA, A. (2004): "Educar para un ciudadano cosmopolita". En *ELPAÍS* (11. Febrero. pág. 11).
- COUSIN-DESJOBERT, J. (2003): *La Théorie et la Pratique d'un Édicateur Élisabethain Richard Mulcaster c. 1531-1611*. París: Éditions SPM.
- CROALL, J. (1983): *Neill of Summerhill: Permanent rebel*. Londres: Routledge.
- CUBAN, L. (1982). *Teacher as Leader and Captive: Continuity and change in American classrooms 1890-1980*. Washington D.C. Education Resources Information Centre (ERIC), disponible en red.
- CURREN, R. (2010): "Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education". En *Oxford Review of Education*, 36 (5), (págs. 543-559).
- DALE, R. (2006): "Policy relationships between supranational and national scales: Imposition, resistance and parallel universes". En KALLO, J., RINNE, R. (Eds): *Supranational regimes and educational policies encountering challenges*. Turku, Finlandia: Finnish Educational Research Association.

- DAVID, M. (2004: agosto): "Feminist sociology (and feminist knowledges): Contribution to Higher Education pedagogies and practices (in the new knowledge economy)". *EUDORA Summer School – I.P Programme*. Eslovenia.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ed. UNESCO. Santillana.
- DE LUCAS, J., NAIR, S. (1999): *El desplazamiento en el mundo: inmigración y temáticas de identidad*. Madrid: INSERSO.
- DEMOUSTIER, A. (1996): "L'originalité des 'Exercices spirituels'". En L. GIARD y L. DE VAUCELLES (Eds.). *Les Jésuites à l'Âge Baroque*. Grenoble: Millon, (págs. 23-35).
- DE SEBASTIAN, L. (2006): *Africa, Pecado de Europa*. Madrid: Trotta.
- DEWEY, J. (1989 a/1902): *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada. / (ed. inglesa: *The child and the curriculum*).
- (1989 b): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Buenos Aires : Paidós.
- (1916/1978): *Democracy and Education*. Nueva York: MacMillan (Trad. cast.: *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada).
- y DEWEY, E. (1915): *Schools of Tomorrow*. Londres: Dent. (Trad. cast. (1957): *Escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.)
- (1902): *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press (disponible on line como Proyecto Gutenberg -ebook). (Trad. cast. (1989): *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.)
- DUNKEL, H. B. (1969): *Herbart & Education*. Nueva York: Random House.
- DUNNE, J. (1997): *Back to the Rough Ground: Practical judgement and the lure of technique*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- DURAND, D. (1979): *La systemique*. París: Presses Universitaires de France.
- EDWARDS, M. (2004): *Civil Society*. Cambridge: Polity Press.
- EDWARDS-GROVES, C., BRENNAN KEMMIS, R., HARDY, I. y PONTE, P. (2010): "Relational Architectures: Recovering solidarity and agency as living practices in education". En *Pedagogy, Culture and Society*, 18 (1), (págs. 43-54).
- ENGLUND, T., KANSANEN, P. y col. (2000): *Teachers pedagogical thinking : theoretical landscapes, practical challenges*. AUS (American University Studies) - Nueva York: Peter Lang Publishing.
- EPSTEIN, E. H. (2008): "Setting the normative boundaries: Crucial epistemological benchmarks in comparative education". En *Comparative Education*, 44 (4), (págs. 373-386).
- FALS-BORDA, O. y RAHMAN, M. A. (eds.) (1991). *Action and Knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*. Londres: Intermediate Technology Publications.
- FARRELL, A. P. (1938): *The Jesuit Code of Liberal Education: Development and Scope of the Ratio Studiorum*. Milwaukee: Bruce Publishing.
- FERNÁNDEZ, M., GIMENO, J. (1980): *La Formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: Servicio Publicaciones MEC.
- FERRER I GUARDIA, F. (1976): *La escuela moderna*. Barcelona: Tusquets.
- FERRIÈRE, A. (1971): *La escuela activa*. Madrid: Studium.
- (1929): *Transformar la escuela*. Barcelona: Fraternidad internacional de educación.
- FORREST, W. (2005): "Globalization and glocalization in Teacher Education", 25th. *ISTE Conference – Glocalization of Teacher Education*. Taiwan
- FOUCAULT, M. (1991): "Governmentality". En G. BURCHELL, C. GORDON y P. MILLER (eds.). *The Foucault effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1977): *Language, counter-memory, practice: selected essays and interviews*. Oxford: Blackwell.

- FOUCAULT, M. (1974): *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- (1972): *Archeology of knowledge*. Nueva York: Pantheon Books. (Trad. cast. (2010): *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.)
- FRANKLIN, B. F. y McCULLOCH, G. (eds.): *The Death of the Comprehensive High School?: Historical, Contemporary, and Comparative Perspectives (Secondary education in a changing world)*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- FRASER, D. (1984): *The evolution of the British Welfare State*. Londres: Mac Millan.
- FREINET, C. (1971): *La educación moral y cívica*. Barcelona: LAIA.
- (1972): *Por una escuela de pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- (1979/83): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1971/75): *Pedagogy of the oppressed* (Trad: M. B. RAMOS). Continuum: New York. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI.)
- , GIROUX, H. A. (1989): “Pedagogy, popular culture and public life: an introduction”. En GIROUX, H. A., SIMONS, R. I. Eds. *Popular culture, schooling and everyday life*. Massachussets: Bergin and Garvey Publishers Inc.
- FREUD, A. (1993): *El yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Paidós.
- FULLAN, M. (2001a): *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey Bass.
- (2001b): *The new meaning of educational change* (3 rd. edition). Toronto-New York-Londres: Teachers College Press-Irwing Publishing Ltd-Columbia University.
- (1999): *Change forces: The sequel*. Londres & Philadelphia: Falmer Press. (Trad. cast. (2004): *Las fuerzas del cambio en la educación*. Madrid: Akal.)
- (1986): *The meaning of educational changes*. Ontario: OISE Press. (Trad. cast. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.)
- ; HARGREAVES, A. (2002): *Change frames: supporting secondary teachers in interpreting and integrating secondary school reform*. Ontario: OISE.
- ; GALLUZO, G.; MORRIS, P.; WATSON, N. (1998): *The Rise and Stall of Teacher Education Reform*. Washington: AACTE.
- y col. (1997): *The challenge of school change: a collection of articles*. Illinois: IRI-Sky-light Training and Publishing Inc.
- GARDNER, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- GAUKROGER, S. (2001): *Francis Bacon and the Transformation of Early-modern hilosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GHANDI, A. (1998): *Postcolonial Theory: A critical Introduction*. Nueva York: Columbia University Press.
- GILBERT, A. (1982, Sept.): *Pedro Rosselló: 1897-1970*. Tesis de Maestría. Universidad de Barcelona.
- GILBERT, N. W. (1960): *Renaissance Concepts of Method*. Nueva York: Columbia University Press.
- GIROUX, H. A., SIMONS, R. I. Eds. (1989): *Popular culture, schooling and everyday life*. Massachussets: Bergin and Garvey Publishers Inc.
- (1997): “Crossing the boundaries of educational discourse: modernism, postmodernism and feminism”. En A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN. New York.
- (ed) (1991): *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis, N.H.: University of Minesota Press.

- GIROUX, H. A. (ed) (1988): *Teachers as intellectuals*. Granby: Bergin and Garvey. (Trad. cast. (1990): *Los profesores como intelectuales: Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.)
- GOLDFARB, B. (2002): *Visual pedagogy: Media Cultures in and beyond the classroom*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- GOODSON, I. F. (2010): "Times of educational change: Towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction". En *Journal of Educational Policy*, 25 (6), (págs. 767-775).
- GORARD, S. (2010): "Serious doubts about school effectiveness". En *British Educational Research Journal*, 36 (5), (págs. 745-766).
- GORDON, P. y WHITE, J. (1979): *Philosophers as Educational Reformers: The influence of idealism on British educational thought and practice*. Londres: Routledge.
- GRAFTON, A. y JARDINE (1986): *From Humanism to the Humanities: Education and the liberal arts in fifteenth and sixteenth-century Europe*. Londres: Duckworth.
- (2011): *The culture of correction in Renaissance Europe*. Londres: British Library
- (2000): *Leo Battista Alberti: Master builder of the Italian Renaissance*. Londres: Allen Lane.
- GREEN, I. (1996): *The Christian's ABC: Catechisms and catechizing in England c1530-1740*. Oxford: Clarendon Press.
- GREK, S. (2009): "Governing by numbers: The PISA effect in Europe". En *Journal of Education Policy*. 24 (1), (págs. 23-37).
- GREVE, B. ed. (1996): *Comparative welfare systems: The Scandinavian model in period of change*. Londres: MacMillan.
- GRUNDY, S. (1987): *Curriculum: Product or praxis*. Londres: Falmer Press. (Trad. cast. (1991): *Producto o Praxis del curriculum*. Madrid: Morata.)
- GUNDEM, B. B. (1998): *Understanding European Didactics - an overview*. University of Oslo Institute for Educational Research, Report No. 4.
- HABERMAS, J. (2012): *The crisis of the European Union: A response*. Cambridge: Polity Press.
- HAMMERSLEY, M. (1990): *Reading ethnographic research: a critical guide*. Londres: Longman.
- HAMILTON, D. (2011). "Republicanism, National Identity and the Scottish Enlightenment". En D. TRÖHLER, T. S. POPKEWITZ y D. F. LABAREE (eds.) *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century*. Londres: Routledge, (págs. 111-128).
- (2002): "From Dialectic to Didactic". *Paradigm* (Journal of the Textbook Colloquium), 2002, vol. 2, No. 5, (págs. 15-24).
- y McWILLIAM, E. (2001): "Ex-centric Voices that Frame Research on Teaching". En Virginia RICHARDSON (ed.) *Fourth Handbook of Research on Teaching*. Washington DC: American Educational Research Association, (págs. 17-43).
- (1990): *Learning about education*. Milton Keynes: Open University Press. (Trad. cast. (1996): *La transformación de la educación en el tiempo*. México: Trillas.)
- (1989): *Towards a theory of schooling*. Lewes: Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (2000): "Emotional geographies of teaching". Ponencia AERA, Nueva Orleans, (abril 2000).
- (1998): "The emotional practice of teaching". En *Teaching and Teacher Education*, nº 14 (8), (págs. 835-854).
- (1997): "Cultures of teaching and educational change" En FULLAN, M., HARGREAVES, A. *The challenge of school change. A collection of articles*. Illinois: IRI Skylight Training and Publishing Inc, (págs. 57-84).

- HARGREAVES, A. ; FULLAN, M.; EARL, L. (2001): *Learning to change: teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey Bass. (Trad. cast. (2001): *Aprender a cambiar: La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.)
- HAVEL, V. (2004): "Lo que nos enseña el comunismo". En *EL PAÍS* (17. Noviembre. pág. 13).
- HAYWARD, F. H. (1903): *The Critics of Herbartianism*. Londres: Swan Sonnenschein.
- HAYWOOD, J. y MENON, A. (Eds.): *Governing Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- HEAD, S. (2011): "The Grim Threat to British Universities". En *New York Review of Books*, 58 (1), enero 13-febrero, (págs. 58-64).
- HERBART, J. F. (1892): *The Science of Education: its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world* (H. M. y E. FELKIN., Trads.). Londres: Swann Sonnenschein.
- HOBBS, T. (1591): *Leviathan*. Londres: Andrew Crooke. [disponible online en: <http://publicliterature.org/pdf/lvthn10.pdf>]
- HOLLINGSWORTH, S. ed. (1997). *International Action Research and Educational Reform*. Londres: Falmer Press.
- HOPMANN, S. (2007): "Restrained teaching: the common core of didaktik". En *European Educational Research Journal*. 6 (2), (págs. 109-124).
- HOPMANN, I. S. (2000): "Klafki's model of Didaktik analysis and lesson planning in Teacher Education". En WESTBURY, I., HOPMANN, I. S., RIQUARTS, S. K. (Eds.): *Teaching as reflective practice: The German didaktik tradition*. Mahwah, Londres: Lawrence Erlbaum Associates (págs. 15-39).
- HOTSON, H. (2007): *Commonplace Learning: Ramism and its German ramifications 1543-1630*. Oxford: Oxford University Press.
- HUMBOLDT, W. (2000): "Theory of Bildung". En I. WESTBURY, S. HOPMANN y K. RIQUARTS (eds.). *Teaching as Reflective Practice: The German didaktik tradition* (págs. 57-61).
- HUNTER, E. (1954): *Blackboard jungle*. Londres: Constable.
- ILLICH, I. (1979a): *La sociedad desescolarizada. (De-schooling society)*. Barcelona: Edicions 62.
- (1979b): "Vernacular values and education". En *Education tomorrow, changes, challenges, conflicts*. Vol. 81, nº 1 Tecnopolítica. Cuernavaca.
- (1975): *La educación sin escuelas*. Barcelona: Península.
- ISRAEL, J. I. (2011): *Democratic Enlightenment: Philosophy, Enlightenment and Human Rights 1750-1790*. Oxford: Oxford University Press.
- IZQUIERDO, M. J. (1998): *El malestar de la desigualdad*. Valencia: Universitat de Valencia.
- JAEGER, C. S. (1994): *The Envy of Angels: Cathedral schools and social ideals in Medieval Europe, 950-1200*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- JARDINE, L. (1999): *Ingenious Pursuit: Building the scientific revolution*. Londres: Little Brown.
- JESSOP, B. (1998): "The narrative of enterprise and the enterprise of narrative: place marketing and the entrepreneurial city". En HALL, T. y HUBBARD, P. (eds.). *The entrepreneurial city: Geographies of politics, regime and representation*. Chichester. U.K.: John Wiley.
- JONES, W. R. D. (2000): *The Tree of Commonwealth 1450-1793*. Madison, N.J.: Farleigh Dickinson University Press.
- JONES, K. (1983): *Beyond progressive Education*. Londres: The MacMillan Press Ltd.
- JOHNS, A. (1988): *The nature of the book: Print and knowledge in the making*. Chicago: University of Chicago Press.

- JUDT, T. (2012): *Thinking the Twentieth Century*. (con T. SNYDER) Londres: Heinemann.
- JULIA, M. (1996): *Généalogie de la 'Ratio studiorum'*. En L. GIARD y L. DE VAUCELLES (Eds.). *Les Jésuites à l'Âge Baroque* (págs. 115-130). Grenoble: Millon.
- KALLO, J., RINNE, R. (ed.) (2006): *Supranational regimes and national educational policies encountering challenges*. Turku. Finland: Finnish Educational Research Association.
- KANSANEN, P., LAGEMANN, E., ENGLUND, T., y col. (2000): *Teachers pedagogical thinking: theoretical landscapes, practical challenges*. AUS (American University Studies), Nueva York: Peter Lang Publishing.
- KANT, I. (1960): *Education*. (Trad. A. CHURTON). Ann Arbor: Michigan University Press.
- KAUFMAN, B. (1966): *Up the Down Staircase*. Londres: Arthur Barker.
- KEMMIS, S. (1990): "Curriculum: contestation and change: essays on education". Deakin University. Papers. Victoria (Aus.).
- (1989): "Metatheory and metapractice in educational theorising and research". Deakin University. Papers. Victoria (Aus.).
- (1988): *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- , WILKINSON, J., HARDY, I., EDWARDS-GROVES, C. (2009): "Situating practice in praxis. Practice architectures and the cultural, social, and material conditions for practice". En Ponencia Symposium "Ecologies of practice". Australian Association for Research in Education. Canberra (29-XI-3-XII/EWIL091156).
- y GROOTENBOER, P. (2008): "Situating practice in praxis: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice". En KEMMIS, S., SMITH, T. (Eds.): *Enabling praxis: Challenge for Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- KENNETT, P. (2008): *Governance, Globalization and Public policy*. Cheltenham: UK. Edward Elgar Press.
- KINCHELOE, J. L. (2008): "La Pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir". En McLaren, P, KINCHELOE, J. L. (eds.): *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao, (págs. 25-69).
- KLAFKI, W. (2000). *Didaktik analysis as the core of preparation of Instruction*. En I. WESTBURY, I. S. HOPMANN y S.K. RIQUEARTS (Eds.): *Teaching as Reflective Practice: The German didaktik tradition* (págs. 139-159).
- KOHL, H. (1968): *36 Children*. Londres: Gollanz.
- KOZOL, J. (1968): *Death at an early Age: The destruction of the hearts and minds of Negro children in the Boston public schools*. Harmondsworth: Penguin.
- KRAYE, J. (1995): "Renaissance commentaries on the Nicomachean Ethics". En O. WEIGERS (ed.) *Vocabulary of Teaching and Research Between Middle Ages and Renaissance* (Etudes sur le vocabulaire intellectuel du Moyen Age, vol VII, (págs. 96-115). Turnhout, Bélgica: Brepols.
- KRUGG, E. C. (1964): *The shapping of the American High School*. Vol. 1, Harper & Row. New York, (pág. 100).
- LAGEMANN, E. C. (2000). *An Elusive Science: The troubling history of educational research*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LE CHAPELAIN, C. (2007) : *Instruction Publique et Progrès Économique Chez Condorcet*. Strasbourg: Documento de trabajo 2007-11, Bureau d'economie theorique et appliqué (BETA), Université Luis Pasteur <<http://cournot2.u-strasbg.fr/users/beta/publications/2007/2007-11.pdf>>

- LEITH, S. (2011): *You talkin' to me?: Rhetoric from Aristotle to Obama*. Londres: Profile Books.
- LINGARD, B. y col. (2005): "Globalizing policy sociology in education: Working with Bourdieu". En *Journal of Education Policy*, 20 (6), (págs. 759-777).
- LOVEJOY, Arthur O. (1960): *The Great Chain of Being: A study of the history of an idea*. Nueva York: Harper & Row (publ. orig. 1936).
- LUNDGREEN, U. P. (1982): "Between schooling and education: Notes of curriculum changes within the second generation of school reforms in Sweden". Ponencia AERA. *Conferencia Americana de Educación*. New York, (26 pág.).
- LÜTH, C. (2000). "On Wilhelm von Humboldt's theory of Bildung". En I. WESTBURY, S. HOPMANN y K. RIQUARTS (eds). *Teaching as reflective practice: The German didaktik tradition* (págs. 63-84).
- MACINTYRE, A. (1981): *After Virtud: A study in Moral Theory*. Notre Dame, IN: Notre Dame University Press.
- MACK, P. (1993): *Renaissance Argument: Valla and Agricola in the traditions of rhetoric and dialectic*. Leiden: Brill.
- MACLAREN, P. (1998): *Life in schools. An introduction to critical Pedagogy in the foundations of Education*. Nueva York: Longmann.
- MACLEAN, I. (2001): "Logical division and visual dichotomies: Ramus in the context of legal and medical writings". En M. FEINGOLD, J. S. FREEDMAN y W. ROTHER (eds.). *The Influence of Petrus Ramus: Studies in sixteenth and seventeenth century philosophy and sciences*, (págs. 228-247). Basel: Schwabe.
- MAKARENKO, A. S. (1985). *Poema pedagógico. (Pedagogic poem)*. Torrejon de Ardoz, Madrid: Akal.
- MARTINEAU, H. (1837/2009): *Society in America* (3 Vols). Cambridge: Cambridge University Press.
- MASON, P. (2009): *Meltdown: The end of the age of greed*. Londres: Verso.
- MAYNES, M. J. (1985): *Schooling in Western Europe: A social history*. Albany: State University of New York Press.
- MCCARTHY, C. (2005): *Race, identity and representation in education*. Nueva York: Taylor and Francis.
- (1998): *The uses of culture*. Nueva York: Routledge.
- (1990): *Race and Curriculum*. Nueva York: Taylor and Francis. (Trad. cast. (1994): *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.)
- MCCNIFF, J. y WHITEHEAD, J. (2011): *All You Need to Know About Action Research* (2ª ed.). Londres: Sage.
- MISHRA, R. (1989): "El estado de bienestar después de la crisis. Los años 1980 y más allá" *En Crisis y futuro del bienestar*. Madrid: Alianza.
- MONTAIGNE, M. de (1993): *The Essays: a selection*. Harmondsworth: Penguin.
- MORA, F. (2001): *El reloj de la sabiduría, tiempos y espacios en el cerebro humano*. Madrid: Alianza.
- MORAIS, A, NEVES, I., DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.) (1992): *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Oxford: Peter Lang.
- MORGAN, T. (1998): *Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORRISON, K. R. B. (2004): "The poverty of Curriculum Theory: A critique of Wraga & Hlebowitsh". En *Journal of Curriculum Studies*. 36 (4), (págs. 487-494).



- MORSY, Z. (2000): *Thinkers on Education*. París: UNESCO publishing.
- MOSS, Ann (1996): *Printed Commonplace-Books and the Structuring of Renaissance Thought*. Oxford: Clarendon Press.
- MURDOCH, G. (2000): *Calvinism on the Frontier 1600-1660: International Calvinism and the Reformed Church in Hungary and Transylvania*. Oxford: Oxford University Press.
- MURPHY, P.; GIPPS, C. (eds.) (1996): *Equity in the classroom: towards effective pedagogy for boys and girls*. Londres: Falmer Press.
- NAMBISSAN, G. B. (2010): "The global economic crisis, poverty and education: A perspective from India". En *Journal of Educational Policy*, 25 (6), (págs. 729-737).
- NEGRÍN, F. O. (1990). *Informe y proyecto de Decreto sobre la organización general de la instrucción*. Madrid: Centro de Estudios Ramon Areces.
- NEILL, A. S. (1962): *Summerhill: a radical approach to education*. Nueva York: Hart. (Trad. cast. (1886): *Summerhill*. Vic: Eumo.)
- NORDKVELLE, Y. (2004): "Technology and didactics: Historical mediation of a relation". En *Journal of Curriculum Studies* 36 (4) (págs. 427-444)
- NOVAK, J. D., GOWIN, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- OECD. (1960): *Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development*. ([http://www.oecd.org/document/7/0,3746,en\\_2649\\_201185\\_1915847\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/7/0,3746,en_2649_201185_1915847_1_1_1_1,00.html), acceso 21/02/ 2011)
- OECD. (2008): Education Section ([http://www.oecd.org/topic/0,3699,en\\_2649\\_37455\\_1\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/topic/0,3699,en_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html), acceso 30/11/2008)
- OJA, S. A., SIMULYAN, L. (1983): *Collaborative Action research. A development approach*. Filadelfia: The Falmer Press.
- O'MALLEY, J. W. (1993): *The First Jesuits*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ONG, W. J. (1958): *Ramus, Method and the Decay of dialogue: From the art of discourse to the art of reason*. Londres: Harvard University Press.
- PALACIOS, J. (1979): *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. Barcelona: LAIA.
- PARKER, F. W. (1937): *Talks on Pedagogics*. Nueva York: John Day.
- PATEMAN, T. (2003): "Can schools educate?" [Revised article - original en the *Journal of Philosophy of Education*, (1980), vol 14, nr 2, (págs. 139-148), <http://www.selected-works.co.uk/schooleducation.html>
- PEARSON, K. (1937). *The Grammar of Science*. Londres: Dent.
- PINE, G. (2008). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. Londres: Sage.
- (1981a): "Collaborative A.R.. The integration of research and service". En VV.AA. *Annual meeting of American Association of Colleges of Teacher Education*. Detroit: AACTE.
- (1981b): "Pour une définition de la Recherche Action". En CALPINE, J. C., *Recherche Action: Interrogation et stratégies émergentes*. Gêneve: Université Gêneve.
- POPKEWITZ, T. S. y RIZVI, F. (2009): *Globalization and the study of education*. Massachusetts: NSSE.
- POPKEWITZ, T. S. (Ed.) (1987): *The Formation of the School Subjects*. Londres: The Falmer Press.
- POWER, M. (1999): *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- PRING, D. (2013). *The life and death of secondary Education for all*. Londres: Routledge.
- PUTNAM, R. (2000): *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Nueva York: Simon & Schuster.

- RADTKE, F. O. (1996): *Wissen und Können*. Opladen: Budrich –Leske.
- RANSON, S. (2003): “Public accountability in the age of neoliberal governance”. En *Journal of Educational policy*, 18 (5) (págs. 459-480).
- RAVITCH, D. (2010): *Death and life of the Great American school system: How testing and choice are undermining education*. Nueva York: Basic books.
- REID, W. (1997): “Erasmus, Gates, and the end of curriculum”. En *Journal of Curriculum Studies*. 30 (2), (págs. 92-111).
- REIMER, E. (1981): *La escuela ha muerto*. Barcelona: Guadarrama-Labor.
- RHODES, R. A. W. (1997): *Understanding governance. Policy networks, Governance, reflexivity & Accountability*. Buckingham. UK.: Open University Press.
- RIFKIN, J. (2004): *El sueño europeo: cómo la visión europea del futuro está eclipsando el sueño americano*. Barcelona: Paidós.
- RIZVI, F., LINGARD (2010): *Globalizing Educational policy*. Routledge. Londres. (Trad. cast. (2013): *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.)
- , KEMMIS, S. (1983): *The participation and Equity programs in Victorian Schools*. Victoria: Deakin University.
- (2007): “Postcolonialism and globalization in education”. En *Cultural Studies, Critical Methodologies*. 7 (3), (págs. 256-263).
- (2004): “Debating globalization and education after September 11”. En *Comparative Education*, 40 (2) (págs. 157-171).
- ROBERTS, R. (1997): *Globalization and indigenous cultures*. Nueva York: Harward Business Review. Conference on Globalization.
- ROSSELLO, P. (1960/74): *La teoría de las Corrientes educativas*. Barcelona - UNESCO Regional Office. La Habana: Promoción Cultural..
- ROTH, W-M. y LEE, Y-J. (2007): “Vygotsky’s neglected legacy’: Cultural-historical activity theory”. En *Review of Educational Research*, 77 (2), (págs. 186-232).
- RUDDUCK, J. (1990): *Innovation and change: Developing involvement and understanding*. Milton Keynes. Open University Press. (Trad. cast. (1998): *Innovación y cambio: El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla: Publicaciones MCEP.)
- SANTOS, B. de S. (2003 a): *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- (2003 b): *La caída del ángelus novus. Ensayos para una Teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho.
- SARKOZY, N. (2008): “Laissez-faire” capitalism is finished, says France. En *EU Observer*, 26 Septiembre, (<http://euobserver.com/9/26814>, fuente de: 3/01/2011).
- SCAGLIONE, A. (1986): *The Liberal Arts and the Jesuit College System*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SCHATZKI, T. R. (2002) *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Londres: Temple Smith. (Trad. cast. (1998): *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales*. Madrid: Paidós.)
- SCHWAB, J. J. (1978): “The practical: a language for the curriculum”. En WESTBURY, I.; WILKOF, N. J. (Eds.): *J.J. Schwab: Science, curriculum and liberal education: selected essays*. Chicago: University of Chicago Press, (págs. 287-321). (Trad. cast.: En GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1983): *La enseñanza su teoría y su Práctica*. Madrid: Morata, págs. 197-209.)

- SHADOWSKI, P. (2009): *La teoría de situaciones didácticas. Un marco para pensar y actuar en la enseñanza de la Matemática*. [http://s3.amazonaws.com/lcp/didactica24/myfiles/teoria\\_situaciones-1-.pdf](http://s3.amazonaws.com/lcp/didactica24/myfiles/teoria_situaciones-1-.pdf).
- SEIXAS, P. (2004): *Theorising historical consciousness*. Toronto, ON: Toronto University Press.
- SIGUAN, M. (1992): *La escuela y la inmigración en la España de los 1990*. Barcelona: ICE Horsori.
- SLEE, R., TOMLINSON, S., WEINER, G. (1998): *School effectiveness for whom?* Londres & Bristol. PA: Falmer Press.
- SMITH, Adam (1776): *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (<http://www.efm.bris.ac.uk/het/smith/wealbk05>, fuente de 17/02/2011)
- SOUTHERN, R. W., (1997). *Scholastic humanism and the unification of Europe*. Vol. 1. Oxford. Blackwell.
- SPINOZA, B. (1670): *Tractatus Theologica politicus*. Disponible en red en Biblioteca Gutenberg.
- SPRING, J. H. (1972): *Education and the Rise of the Corporate State*. Boston: Beacon Press.
- SPRING, J. (1990): *The American School 1642-1990* (2ª ed.). Nueva York: Longman.
- STENHOUSE, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann. (Trad. cast. (1991): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.)
- STEPHEN, L. (1962): *The Broadside Ballad: The development of the street ballad from traditional song to popular newspaper*. Londres: Herbert Jenkins.
- STIGLER, S. M. (1999): *Statistics on the table: The history of statistical concepts and methods*. Londres: Harvard University Press.
- STOCK, R., Suchodolski, B. y col. (1979): *La OIE al servicio del movimiento educativo*. París: UNESCO.
- STOCK, B. (2001): *After Augustine: The meditative reader and the text*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- STRANGE, S. (1996): *The retreat of the State: The diffusion of power in the World Economy*. Cambridge. UK. Cambridge: University Press.
- TAYLOR, F. W. (1947): *Scientific Management* (publicación original de 1911). Nueva York: Harper.
- TAYLOR C. (1991): *The Malaise of Modernity*. Concord. ON.: Anansi Press.
- TAYLOR, S. (2004): "Researching educational policy and change in 'New Times': using critical discourse analysis". En *Journal of Educational Policy*. 19 (4), (págs. 433-451).
- TEHRHART, E. (2003): "Constructivism and teaching. A new paradigm in general didactics?" En *Curriculum Studies*. 35 (1), (págs. 25-44).
- THOMSON, P. (2006): "Policy scholarship against depoliticisation". En OZGA, J., SEDDON, T., POPKEWITZ, T. (eds.): *World yearbook of education 2006: Education research and policy. Steering the knowledge based economy*. Londres: Routledge.
- THRUPP, M. (2000 a): "Sociological and political concerns about school effectiveness. Research times for a new agenda". *Comunicación AERA* (April 24-28). New Orleans.
- (2000 b): *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham. Filadelfia: Open University Press.
- TOURNAINE, A. (1983): *Le retour de l'acteur*. París: Seuil.
- TROHLER, D., POPKEWITZ, T. S. y LABAREE, D. (eds.) (2011) *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative visions*. Londres: Routledge.

- ULJENS, M. (1997): *School didactics and learning*. Londres: Psychology Press.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- (2000). *Education For All: Meeting Our Collective Commitments* (Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action). París: UNESCO.
- UNPD (2004): *United Nations program for Human development*. Nueva York: UNPD.
- US Department of the Interior Bureau of Education. 1918: *Cardinal Principles of Secondary Education (Bulletin No. 35)*. Washington, DC: Government Printing Office. <http://tmh.floonet.net/articles/cardprin.html> (acceso 12/11/2007).
- VINSON, T. (2009). *Social Inclusion: The origins, meaning, definitions and economic implications of the concept of inclusion/exclusion*. Canberra: Paper for the Australian Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR), <http://socialinclusion.gov.au/Documents/IEconomicimplications.rtf>
- VV.AA. Commission on the reorganization of Secondary Education (1918): *Cardinal principles of Secondary Education*. Washington DC. USA: U.S. Government Printing Office.
- VV.AA. OCDE (2009): *Education at a glance*. París: OCDE.
- VV.AA. OCDE (2012): *Education at a glance*. París: OCDE.
- VV.AA. (2012): *Crisis, desigualdad social y pobreza*. Madrid: Intermon Oxfam.
- VV.AA. Financial Crisis Commission (2011): *The Financial Crisis Inquiry Report*. Washington DC, Government Printing Office.
- VV.AA. Queensland New Basics (2002): [http://education.qld.gov.au/public\\_media/reports/curriculum-framework/productive\\_pedagogies/](http://education.qld.gov.au/public_media/reports/curriculum-framework/productive_pedagogies/)
- WARSCHAUER, M. (2002). Reconceptualising the digital divide. *First Monday*, 7(7), <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/967/888>
- WEINER, G., HÄLLGREEN, C. (2004, Agosto): "The web: Antiracism education and the web in Sweden". Paper presented at the *EUDORA summer school*. IP – Program. Slovenia.
- WESTBURY, Ian, WILKOFF, NEIL, J., eds. 1978. *Joseph J. Schwab, Science, Liberal Education, and Curriculum: Selected Essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- HOPMANN, S. y RIQUARTS, K. (2000). *Teaching as Reflective Practice: The German didaktik tradition*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- WHITE, M. H. (2001). The New Educational Fellowship: An international community of practice. *New Era in Education*, 82 (3), págs. 71-75. [Available online at <http://www.neweraineducation.co.ukl/PDFs/v82n03%20p71-75%20Margaret.pdf>]
- WILLIAMS, R. (1963). *Culture and Society 1780-1950*. Harmondsworth: Penguin Books.
- WOLFE, T. (1969): *The electric Kool-Aid Acid Test*. Londres: Weidenfeld & Nicholson.
- WOLLSTONECROFT, M. (1792 7 1978): *Vindication of the Rights of Woman*. Harmondsworth: Pinguin.
- WOZNIAK, F., BOSCH, M. y ARTAUD, M. (2010): "The anthropological theory of the didactic". *Online Newsletter of the Association pour la Recherche en Didactiques de Mathématiques (ARDM)*, <<http://www.ardm.eu/contenu/yves-chevallard-english>> (consulta 7 Diciembre, 2012).
- WRAGA, W. G. y HLEBOWITSH, P. S. (2003): "Towards a renaissance in curriculum theory and development in the USA". En *Journal of Curriculum Studies*, 35 (4), (págs. 425-437).
- YOUNG, Michael (1958). *The rise of the meritocracy, 1870-2033: An essay on education and inequality*. Londres: Thames & Hudson.
- ZEMBYLAS, M. (2007). "Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu". En *British Journal of Educational Studies* 55: (págs. 443-463).

- ZUFIAURRE, B. (ed.) y col. (1997): *Mujer, educación y salud*. (resumen de investigación). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- (1999): “Comprehensive polyvalent schooling: options for a technological future”. En *Pedagogy, culture and Society*, Vol. 7, nº 1 (págs. 153-164).
- ; Pellejero, L. (2000): “Women infant school teachers: how does society view them and how do they consider their professional role?”. En *Pedagogy, Culture and Society*. vol. 8 (2), (págs. 207-218).
- (2001). “Changing strategies in Teachers Training & reform policies in Spain 1970-2000”. En KALLOS y col. *The role of Graduate and Postgraduate studies 6 Research in Teacher Education in the E.U.*. ENTEP. Swedish Presidency of the Council of the E.U. Umea. Sweden.
- (ed.) y col. (2002): *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. (2ª. Edición revisada). CCS, Madrid.
- y col. (2005): “Multicultural and intercultural perspectives on social inclusion in Spain. How schools approach the issue” En *Special Issue: Der Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich*. European Community. Universities Linz & Umea. Trauner Verlag, 29 (págs. 34-52).
- , ALBERTÍN, A. (2006): *Evaluación democrática y Proyectos Cooperativos*. Pamplona: Ediciones UPNA.
- (2006 a): “Education and schooling facing future changes in a global world”. En *Journal of the International Society for teacher Education*. Vol, 10, 2, Toronto – Brock University, (págs. 6-12).
- (2006 b): “Social inclusion and multicultural perspectives in Spain. Three case studies in northern Spain”. En *Race, Ethnicity and Education*. Vol, 9, 4, Londres, (págs. 409-424)
- (2007 a): “Education and Schooling: from modernity to postmodernity”. En *Pedagogy Culture and Society*. Vol 15, 2, Londres, (págs. 139-151).
- (2007 b): *Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre 36 años de cambios en España: 1970-2006*. Barcelona: Octaedro.
- (2008): “How to organise knowledge to reculture education and schooling. Reflecting on Social Studies, not History, to open a discussion”. En M. J. BERGER y R. FORGETTE: *Issues of diversity, inclusion and beliefs*. University of Ottawa: Editions La Perichole. Ontario (CA) (págs. 51-74).
- , BELLETICH, O. (2009): “What can we learn from comparative education. Great Britain, Spain and Peru: Three territories to characterize contemporary developments in education and schooling” En *PAIDEIA*. Vol 47, University Concepcion (Chile), (págs. 139-160).
- , ALBERTÍN, A. (2010): *Trabajar por competencias integradas en E.I. y E.P.*. Madrid: CCS.
- , SALO, P.: “PISA Informs. ¿Are International evaluations in education equally balanced? The context in Finland and Spain”. Documento de trabajo.

**Cerrando círculos en educación: Pasado y futuro de la escolarización**, aspira a contribuir a un diálogo internacional en relación al significado de la educación pública para poder confrontar con herramientas de debate los mensajes que se nos vienen vendiendo estos últimos tiempos por los defensores del mercado educativo, el neoliberalismo y el neo-corporativismo. Como invitación a este debate, y como trayectoria exploratoria del pasado al presente, el libro se apoya en la distinción entre educación y escolarización y ofrece una lectura positiva a partir del desarrollo en el tiempo de las diferentes infraestructuras de la escolarización.

Revisar las ideas que acotan el viaje educativo y su desarrollo en unas prácticas determinadas, nos remonta al siglo XVI que es cuando la organización de la escolarización moderna se formaliza bajo el paraguas de unos términos procedentes del latín: *syllabus*, *class*, *curriculum*, *didactic...* que, desde entonces, formatean un léxico educativo aún hoy vigente.

Y lo que hoy nos queda es que aquella escolarización al servicio de las élites de terratenientes, mercaderes y comerciales del siglo XVI, sólo se ha comprometido parcialmente con la también visión moderna, lejana ya, de una escuela democrática auspiciada en el siglo XVIII al influjo de la Ilustración, la expansión de los derechos y del sufragio. Y es bajo unos principios universales que derivan del Renacimiento y la Ilustración que ambos autores reivindicamos un nuevo humanismo educativo para el siglo XXI en un mundo globalizado y post-colonial abierto.

**Benjamin ZUFIAURRE** es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Pública de Navarra. Ha participado como investigador visitante en varias Universidades tanto en Europa como en América Latina, Canadá y Australia, y es asimismo Profesor Visitante de las Universidades Charles Sturt (Australia) y Saskatchewan (Canadá).

**David HAMILTON** es Catedrático Emérito retirado de Educación de la Universidad de Umea, Suecia. En su larga trayectoria profesional ha trabajado en las Universidades de Glasgow (Escocia), Liverpool (Inglaterra) y Umea (Suecia) y como profesor colaborador en diferentes Universidades en Europa, EE. UU., Canadá y Australia.

Tema: Historia de la educación



**EDICIONES MORATA, S. L.**  
Mejía Lequerica, 12. 28004 - MADRID  
morata@edmorata.es - www.edmorata.es  
www.facebook.com/EdicionesMorata  
http://twitter.com/edicionesmorata

