

## LA MEJORA EN LA ESCUELA COMO EJE DE DESARROLLO SOCIAL Y COMO ELEMENTO AL SERVICIO DE LA TAREA DOCENTE

Marc Pallarès Piquer<sup>1</sup>

Universidad Jaume I de Castelló

[pallarem@uji.es](mailto:pallarem@uji.es)

Ismael Cabero Fayos<sup>2</sup>

(Universidad Internacional de La Rioja)

[ismael.cabero@unir.net](mailto:ismael.cabero@unir.net)

Juan Diego Hernández Albarracín<sup>3</sup>

(Universidad Simón Bolívar)

[j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co](mailto:j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co)

Mari Carmen Muñoz Escalada<sup>4</sup>

Universidad Internacional de La Rioja

[mariacarmen.munoz@unir.net](mailto:mariacarmen.munoz@unir.net)

---

<sup>1</sup> Profesor de la Universidad Jaume I de Castellón. Ha publicado alrededor de 48 artículos en revistas indexadas en bases de datos como Scopus y JCR y es autor y/o coordinador de 8 libros.

<sup>2</sup> Profesor de la Universidad Internacional de La Rioja. Sus investigaciones se centran en el aprendizaje estadístico y la didáctica de las matemáticas, así como en diversos campos de la pedagogía. Cuenta con varios artículos publicados en revistas indexadas y es coautor o coordinador de tres libros,

<sup>3</sup> Director de Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar. Autor de varios artículos publicados en revistas SJR así como autor o coordinador de diversos libros.

<sup>4</sup> Profesora de la Universidad Internacional de la Rioja e investigadora. Ha publicado trabajos en diversas revistas indexadas en Q2 y Q3 y es autora de varios capítulos de libro.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hace casi tres décadas que diferentes organismos internacionales han manifestado sus preocupaciones referidas a la necesidad de que los Estados busquen vías que les permitan establecer parámetros que los instituyan en paradigmas sociales más justos (Pallarès Piquer, 2014), esencialmente en base a sistemas económicos más homogéneamente desarrollados.

Actualmente, nos encontramos con sociedades en las que la ciudadanía es, cada vez más, un hecho antropológico solo comprensible “como el resultado del proceso que la constituye, que no es otro que la educación, (...) que es la que nos permite participar en la organización libre y solidaria de la convivencia” (Cullen, 2004: 57).

Sin embargo, los postulados explicitados en el primer párrafo de esta ponencia, a día de hoy, se encuentran (¿excesivamente?) condicionados por la asimilación efectiva de los esfuerzos que se hagan para que cada nación disponga de mecanismos para insertarse en la economía global, denominada también como “nueva economía” o, incluso, como “economía del conocimiento”.

En estas circunstancias, y teniendo muy presente que la ciudadanía, en pleno siglo XXI, es una construcción social e histórica<sup>1</sup>, el propósito por reconducir la economía propia hacia la “economía del conocimiento” conlleva concebir y progresar:

Hacia una sociedad que se caracterizará por ser más competitiva, por estar envuelta en sistemas y redes globales de comunicación y por utilizar formas de trabajo más flexibles e inestables. Ello se traducirá en mayores exigencias en la formación de las nuevas generaciones, las cuales abarcarán al sistema escolar en su conjunto ya que éste deberá desarrollar, en primer lugar, lo que Gardner denomina “las funciones cognitivas superiores” –identificación y solución de problemas, planeación, reflexión, creatividad, comprensión profunda–. También deberá desarrollar las llamadas “nuevas destrezas”, tales como la adaptabilidad a nuevas tecnologías y métodos organizativos, la capacidad de desarrollar tareas abstractas, la autonomía y responsabilidad, y la capacidad de establecer relaciones interpersonales (Muñoz Izquierdo, 2001: 9).

A la estela de todo ello, con la finalidad de alcanzar dichos requerimientos y contribuir a que los Estados se imbuían de las oportunidades que les ofrece la nueva economía para ensanchar su tejido social (Hernández y Garavito, 2018), y para extender las distintas bifurcaciones de su sistema productivo, se hace necesario disponer de un sistema educativo que tenga una repercusión positiva en el progreso

económico de la sociedad, en el curso de la asignación de las ocupaciones y en la reordenación de los ingresos/aportaciones/aptitudes personales de cada sujeto.

Pero todo ello no es óbice para mostrar una cierta preocupación por la desvalorización del aprendizaje escolar que se lleva a cabo desde sectores que actualmente se alarman por la disfuncionalidad social de la escuela (esencialmente a causa de la supuesta incapacidad de la escuela para *competir* contra la inquietante mercantilización de algunos aprendizajes que, desde estos mismos sectores, se catalogan como “más válidos”).

No puede confundirse, y mucho menos obturar, que hablamos de unos sistemas educativos que, teniendo en cuenta que más escolaridad no significa siempre, automáticamente, más desarrollo (Pallarès Piquer, 2018), en sus pretensiones por establecer elementos de equidad de oportunidades (de estrategias para que todos y cada uno de sus conciudadanos puedan elegir libremente sus formas de vida), precisan de cuatro requisitos, que se van a desarrollar en el siguiente apartado de la presente ponencia.

## **2. LOS REQUISITOS PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO**

Partiendo de una premisa según la cual “la observación del proceso de desarrollo o de crecimiento económico, en general, pone en evidencia que los cambios de lo que hemos llamado tecnologías sociales juegan un papel extremadamente importante junto a los cambios en las tecnologías físicas” (Rosado y Castaño, 2015: 180), y aceptando también que, en pleno siglo XXI, no existe sociedad avanzada (que se autoproclame como tal) que no proponga cambios de cierta relevancia en su sistema educativo, tanto en el funcionamiento de los sistemas de educación como en la orientación de las políticas que los rigen<sup>2</sup> (Pallarès, Chiva, Planella y López, 2019), los cuatro requisitos mencionados en la parte final de la introducción de la presente ponencia son:

-Un sistema educativo que, en sus rangos de educación superior y de formación profesional, disponga de una oferta académica que resulte suficiente y que se distribuya en forma equitativa (Zeichner, 2010).

-Que la educación impartida pueda alcanzar las cotas de eficiencia y calidad que exigen las sociedades contemporáneas (Pallarès Piquer, 2020).

-Que todos los elementos que engloban a lo educativo cuenten con el despliegue (humano, material, etc.) necesario para enfrentarse con solvencia a los retos de la globalización (Kamens y McNeely, 2010).

-Que se pueda contar con oportunidades suficientes para que los egresados del sistema escolar puedan participar activamente en la vida productiva (Rutkowski y Rutkowski, 2013).

No obstante, como muy acertadamente apunta Labaree, diseñar e implementar cambios en educación es una tarea compleja. Y lo es, por un lado porque “el sistema escolar tiene una mente propia y que intentar cambiar su rumbo es como pretender virar en redondo con un buque de guerra” (Labaree, 2010: 13).

Además, con excesiva frecuencia “los sistemas educativos a menudo se convierten en sus propios espejos y, en consecuencia, dificultan la posibilidad de estructurar, de manera rigurosa y efectiva, la implantación de metodologías adaptadas a contextos educativos abiertos al aprendizaje activo y creativo” (Pallarès Piquer, Chiva, Planella y López, 2019: 144). Y, por otro lado, se trata de una tarea compleja porque el mismo hecho de entender la educación como un derecho humano (Pallarès Piquer, 2019a) implica aceptar que lo educativo no siempre se pueda condicionar “ni por el progreso excluyente del actual mercado globalizado ni por la homogeneización segmentadora de la actual cultura de expertos y de formadores de opinión pública” (Cullin, 2004: 60).

A tenor de todo ello, resulta evidente una cierta contradicción, ya que “el realismo de la práctica como origen del cambio paradójicamente acredita, a menudo los propios objetos de la escuela. La preocupación por el cambio se convierte, entonces, en producir variaciones de lo que ya existe” (Popkewitz, T.; Wu, Y. y Silva, 2015: 31).

Precisamente por ello creemos necesario que las demandas de cambios educativos no sean iniciativas aisladas que carezcan de un enfoque sistémico sino que, de una forma u otra, sean capaces de determinar y establecer:

- Un enfoque participativo de todos los actores sociales.
- La relevancia de los procesos de autoevaluación institucional como vía para iniciar los procesos de cambio.
- La coparticipación de toda la comunidad.
- Acompañar al proceso de cambio de mecanismos de formación para el profesorado.
- Una visión del futuro de la educación que pueda ser reestructurada a lo largo de todo el proceso del cambio educativo (Pallarès Piquer y Planella, 2019).
- Una idiosincrasia educativo-social que se centre en los logros específicos del alumnado, ya que lo nuclear radica en los avances del alumnado en el plano social, académico y personal (más que en el cambio educativo en sí mismo).

Además, se hace necesario que los cambios educativos vayan acompañados de toda una serie de políticas públicas que, centradas en (y desarrolladas *desde*) ámbitos que no son propiamente el campo de la educación (Pallarès Piquer y Muñoz, 2017), tengan la oportunidad de articular dinámicas que logren una cierta distribución más equitativa de la riqueza, lo que conlleva, entre otros aspectos, minimizar la dualidad tecnológica del sistema productivo, y también “los rezagos que ancestralmente han persistido en la calidad de vida de los sectores sociales que perciben menores ingresos.

Ciertamente, “la educación es necesaria –pero no suficiente– para el cumplimiento de estos propósitos” (Muñoz Izquierdo, 2001: 9), por eso, se hace imprescindible no focalizar exclusivamente los esfuerzos en optimizar el funcionamiento de las instituciones sino también en promover propuestas integrales estratégicas que constituyan sistemas educativos que fomenten y desarrollen las siguientes pautas (Murillo y Krichesky, 2015):

- El análisis y la comprensión de dificultades que se encuentran presentes en los centros escolares en función de las coyunturas del contexto.
- Dar respuestas a las problemáticas sociales y culturales de la comunidad a partir de intervenciones escolares concretas.
- Implementar redes de cooperación para el desarrollo de proyectos en conjunto.

Todo el recorrido llevado a cabo en este apartado de la ponencia nos permite situarnos en una posición desde la que no se concibe a la escuela como objeto de implantación normativa en cuanto al *cambio* sino como un germen (con una firme proyección de desarrollo social) basado en proyectos y programas concretos pero claramente momentáneos, pues una institución escolar es una institución social viva, conformada y ocupada por personas que conviven en situaciones que siempre están a la espera de encontrar alternativas futuras.

Y en esas alternativas deben basarse los cambios que cualquier sistema educativo anhele implementar, unos giros consistentes en constituir, en hacer evolucionar a los seres humanos no como unos *a priori* funcionales sino como miembros singulares y sociales que *conocen* (algunos elementos matemáticos, algunos contenidos de lengua, ciertos aspectos de geografía, de literatura, etc.) pero que también “ignoran” otros, por eso:

El objetivo final de los procesos de mejora escolar debe ser el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes. Esto implica el aprendizaje en Matemáticas y Lengua, pero también el desarrollo de la autoestima, de la creatividad, de la sensibilidad, del bienestar, del compromiso social... y, para ello, es necesario que mejoren el centro educativo en su conjunto y todos y cada uno de los docentes que en él trabajan (Murillo y Krichesky, 2015: 79).

De esta manera, los objetivos intrínsecos de la docencia, las posibles reestructuraciones del sistema educativo y la atención concedida a las investigaciones académicas son dimensiones diferenciadas pero complementarias, pues sus finalidades se despliegan en un paradigma antropológico en el que docencia y organización escolar van al unísono, porque “todas ellas se ejercen para lograr una educación de calidad, con el objetivo general de mejorar la educación la intervención pedagógica” (Tourrián, 2016: 256).

### **3. RESIGNIFICACIÓN DE LA COTIDIANIDAD PARA LA ACEPTACIÓN DEL CAMBIO**

Marcarse como objetivo una mejora escolar conlleva preocuparse por garantizar la calidad de la educación con equidad, enfoque intercultural e inclusivo, desde una ladera que vislumbre los derechos y deberes que deben facilitarnos la consolidación de la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad.

En este sentido, pensar, diseñar, buscar los recursos necesarios e implementar una mejora en la escuela (que adopte la forma de “cambio educativo”) implica aceptar que se pueden proponer toda una serie de presupuestos pedagógicos que entren en consonancia con la (mera) cotidianidad escolar, esencialmente en base a un conjunto de normatividades y de experiencias que puedan llevar a cabo la tarea de *resignificación* que habilita al sujeto para afrontar “cualquier” eventualidad en su cotidianidad y también para poder evolucionar como *ser educable*.

En consecuencia, los diferentes matices (insertos en el cambio educativo que se quiera implantar) deberán ser canalizados en el curso de la línea del aprendizaje de una subjetividad cotidiana capaz de desarrollarse en diferentes tempos, contextos y sentidos (Pallarès Piquer y Lozano, 2020). Por eso el hecho de proponer cambios en el ámbito educativo-social no es más que un mecanismo destinado a fomentar la capacidad de aprender a vivir articulando contextos (Cullen, 2004).

En cierta manera, proponer una mejora escolar lo que hace es abrir el abanico de oportunidades en forma de medidas sobre circunstancias que afectan al alumnado y a su comunidad (Pallarès Piquer y Chiva, 2017), con lo cual “los estudiantes identifican los problemas sobre los que sienten pasión y adquieren las competencias para comenzar a cambiarlos” (Murillo y Krichesky, 2015: 93).

Resulta indispensable que aquel sistema educativo que se marque como objetivo conseguir una serie de mejoras escolares entienda que son los propios centros quienes deben guiar la mejora (Pallarès Piquer, 2019b), esencialmente en base a su facultad interna en erigirse como eje de capital social, organizacional y humano (Hopkins y Reynolds, 2001).

También hay que tener presente que gran parte de los cambios educativos propuestos en los últimos tiempos —tanto en Europa como en América y Asia— no siempre han implicado mejoras en los sistemas educativos de los respectivos países (Pallarès, Chiva, Planella y López, 2019), normalmente por la falta de solidez en la bidimensionalidad de unas políticas públicas que, por lo general:

Por un lado, son acciones de política, en tanto se orientan a realizar objetivos de interés y beneficio social general (en el marco de las prescripciones constitucionales y legales), y por el otro, son acciones que se sustentan en un razonamiento técnico-causal con el fin de alcanzar los objetivos deseados y conseguir que las intenciones de los gobernantes se vuelvan hechos sociales (Aguilar, 2010: 17).

Así, cuando un cambio educativo (gestado en un despacho, normalmente, y no siempre con el consenso social ni la aprobación del ámbito pedagógico necesarios) llega a la fase de resignificación de la cotidianidad se encuentra con (Jornet, 2016):

-Obstáculos en la gobernabilidad del sector e inexistencia de un proceso de rendición de cuentas de todos los actores del sistema.

-Infraestructura y equipamiento insuficientes, no siempre acondicionados y con una falta de identidad cultural (habilitada para insertar los cambios previstos).

En cierta manera, lo que los estudios recientes han demostrado (García y Arechavaleta, 2011; Hernández, 2017; Kane, 2013; Pallarès, Chiva, Planella y López, 2019) es que hay dos maneras diferentes de afrontar el *cambio* en educación.

En primer lugar contamos con reformas que perciben la mejora como un eje estandarizado en base a la consecución de pautas canalizadas en diseños curriculares uniformes y en evaluaciones externas.

En segundo lugar, hay (cada vez más) políticas de cambio enfocadas desde el prisma del “mercado”, que “apelan a la competencia como motor de mejora y a los incentivos económicos como instrumento de presión<sup>3</sup>” (Murillo y Krichesky, 2015, p. 97).

Sin embargo, seguramente lo más relevante sea tener presente que, en su quehacer diario, el profesorado precisa equilibrar sincrónicamente los contextos transformadores que propician los cambios que afectan a la educación con aquellas prácticas que ellos y ellas perciban que continúan siendo eficaces. A veces, estos cambios llegan gracias a las reformas educativas aprobadas, entendidas como “aquellos intentos de transformación de los paradigmas educativos globales o

sectoriales generados e impulsados desde poderes públicos, estatales, autonómicos, regionales o municipales” (Viñao, 2006: 43).

Otras veces, estos cambios se presentan enraizados a innovaciones metodológicas, y “es entonces cuando se hace necesario considerar el papel preponderante del docente en el cambio, para hacer posible que éste tenga consecuencias en las estructuras educativas” (Pallarès, Chiva, Planella y López, 2019: 133).

Así, tener en cuenta la voz del profesorado impide que la mejora escolar (y los consiguientes cambios educativos) acabe convirtiéndose en una cuestión de crítica aplicada basada exclusivamente en un conjunto de deseos singulares que habían sido gestados en un despacho. Hablamos del ejercicio docente, del sujeto pedagógico y del cambio en las prácticas docentes cotidianas como una intersección en la que tienen que llevarse a cabo los procesos de transformación latentes en toda acción posible, pues, al fin y al cabo, un *cambio* se hace (en un sistema social) desde la experiencia y desde la acción; y, en este caso, la educación necesita la experiencia de lo que es, como sucesiva forma de secuenciaciones pedagógicas y como inmenso campo en el que el alumnado aprende a ser sujeto desde las/sus (in)certezas sensibles hacia *el* (suspuesto) entendimiento.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

Cuando hablamos de mejoras escolares, el aquí y el ahora se aproximan bastante a esa incertidumbre inherente a muchas de las aspiraciones de progresión de los proyectos humanos contemporáneos. Planificar, preparar e impulsar cambios en el ámbito educativo “no es resumible a un actuar tecnocrático, o a un hacer pragmático. Reformar está gobernado por valores, y delimita un intento de remodelación de unas y otras circunstancias sociales a la luz de esos valores” (Zufiaurre y Hamilton, 2015: 197).

En consecuencia, creer en el cambio como *valor* social implica tener que aceptar como prioridad la mejora de la calidad de vida de toda la ciudadanía, incluidas (o, mejor dicho, “especialmente”) las personas vulnerables.

La desigualdad social, característica de muchos rincones el planeta, se debe intentar reducir con medidas proactivas que acepten que los cambios educativos no deben determinarse solo en base a reformulaciones metodológicas, organizativas o tecnológicas, sino que precisan de “la configuración de la identidad profesional de los docentes, ya que si sus creencias más profundas no cambian, difícilmente van a transformar sus prácticas de enseñanza aprendizaje” (Alonso, Clemente y Arandía, 2015: 52). Y el hecho de no tener siempre en cuenta esta identidad profesional, quizás es uno de los elementos que explique que “los cambios educativos que se han



traducido en mejoras sociales durante las últimas décadas lo han hecho desde el nivel epistemológico, que ha servido como base de las transformaciones de los otros dos niveles, el operativo y el ontológico” (Pallarès, Chiva, Planella y López, 2019: 133).

La escuela es, de alguna manera, un *algo* que reestructura, organiza y proyecta la cotidianidad en la sociedad (Cabero y Muñoz, 2019), y los cambios que pueden colaborar en la compleja tarea de optimizar la escuela de hoy deben estar impregnados por una impronta contemplativa del quehacer diario de las prácticas educativas “reales” (Cabero y Pallarès, 2019), por unos cambios epistemológicos que después serán ejecutados en un contexto de relaciones de “lo otro-en-sí”, en un espacio que, en plena era tecnológico-digital, no siempre se puede discernir entre la subjetividad del *anima mundi* y el logos del bagaje cultural-universal, puesto que, hoy, todo lo que entra a una aula se (hiper)vincula en un espacio-tiempo mediatizado por la informatización, con una estructura diferenciada de os espacio- tiempos físicos y sociales de antaño.

Cualquier mejora que se quiera “pensar” para la escuela de hoy requiere de una concepción (epistemológica y antropológica) de la educación misma, sin margen para reducirla a ámbitos de aplicación de principios meramente formales y abstractos y con la firme convicción de que la adquisición de destrezas y habilidades (básicas) de profesorado y alumnado es a lo que deben supeditarse las actividades de cambio, bajo unas concepciones teórico-prácticas que reformulen los roles y las estructuras organizativas de los centros y que refuercen las pretensiones de cambio educativo en base a diseños ejecutivos que permitan a quien está en el último eslabón de la cadena tanto tomar decisiones como resignificar la vida cotidiana y los espacios públicos del alumnado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-Aguilar, L. (2010). “Introducción”, en Luis Aguilar, *Política pública*, México, Biblioteca Básica de Administración Pública, Siglo XXI, pp. 17-60.

- Alonso, I.; Clemente, L. y Arandía, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Vol. 31, núm. 5, pp. 51-74.

- Cabero. I. y Muñoz, M C. (2019). Matemáticas y filosofía, tendencia a la correlación. Utopía y praxis latinoamericana: *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, N°. 87, pp. 163-172.

-Cabero, I. y Pallarès, M. (2019). *Civilización digital y pedagogías emergentes a partir de nuevas tecnologías*. Egregius.

-Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós: Buenos Aires.

- García, M. J. y Arechavaleta, C. (2011). ¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur?, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 18, pp. 203-224.
- Hernández, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento, *Revista Electrónica Educare*, Vol. 21, núm. 1, pp. 1-27.
- Hernández, J. D. y Garavito, J. J. (2018). Miradas pedagógicas alternativas: sentidos, juego y contrahegemonía. *Revista Filosofía UIS*, Vol. 17, Nº. 2, pp. 247-262.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the third age, *British Educational Research Journal*, vol. 27, núm. 4, pp. 459-475.
- Iño, W. (2017). Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI), *Alteridad: Revista de Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 144-154.
- Jornet, J. (2016). Análisis metodológico del Proyecto PISA como evaluación internacional, *RELIEVE*, Vol. 22 (1), pp. 1-26.
- Kamens, D. McNeely, C. (2010). Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment, *Comparative Education Review*, vol. 1, núm. 54, pp. 5-25.
- Kane, M. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores, *Journal of Educational Measurement*, vol. 50, núm. 1, pp. 1-73.
- Labaree, D. (2010). What Schools Can't Do: Understanding the chronic failure of American school reform, *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*, vol. 16, núm. 1, pp. 12-17.
- Muñoz Izquierdo, C. (2001). Educación y desarrollo económico y social. Políticas públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo xx. *Perfiles Educativos*, Vol. XXIII, número 91, pp. 7-36.
- Murillo, F. J. Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 69-102.
- Pallarès Piquer, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 59-76. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu>
- Pallarès Piquer, M. y Chiva, Ó. (2017). *La Pedagogía de la Presencia*. Barcelona:

UOC Editorial.

-Pallarès Piquer, M. y Muñoz, M. C. (2017). La vigencia de Hannah Arendt y John Dewey en la acción docente del siglo XXI. *Foro de Educación*, 22, pp. 1-23. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.443>

-Pallarès Piquer, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), pp. 126-136.

-Pallarès Piquer, M.; Chiva, Ó.; Planella, J. y López, R. (2019). Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles educativos*, Vol. 41, Nº. 163, pp. 143-157

-Pallarès Piquer, M. (2019a). Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo: Una aproximación a partir de la serie The Wire. *Arte, individuo y sociedad*, 31(2), pp. 375-392. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.60635>

-Pallarès Piquer, M. (2019b). El Twitter de Paulo Freire: Resignificaciones y horizontes de la educación desde "Pensar con los sentimientos". *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Nº. Extra 1, 201, pp. 83-99.

-Pallarès Piquer, M. y Planella, J. (2019). Narrare necesse est: por una pedagogía del relato, *CADMO*, Fascicolo: 2, pp. 76-99, Doi: 10.3280/CAD2019-002011

-Pallarès Piquer, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Estudios Sobre Educación*, 38, pp. 9-27.

-Pallarès Piquer, M. y Lozano, M. (2020). Diálogo con el 'Manifiesto por una pedagogía post-crítica' desde la esperanza como acción social transformadora, *Teoría de la educación, Revista Iberoamericana*, Vol. 32, Nº. 2, pp.65-79.

-Popkewitz, T.; Wu, Y. y Silva, C. (2015), "Conocimiento práctico y reforma de la escuela: la impracticabilidad del conocimiento local en las estrategias de cambio", en: Daniel Tröller y Thomas Lenz (comps.), *Trayectoria del desarrollo de los sistemas educativos modernos*, Barcelona, Octaedro, pp. 20-35.

-Rosado y Castaño (2015). Revisión del Estado del Arte de la relación entre Educación y Desarrollo Económico, *Revista de economía del Caribe*, 16, pp. 178-209.

-Rutkowski, D. y Rutkowski, L. (2013). Measuring Socioeconomic Background in PISA: One size might not fit all, *Research in Comparative and International Education*, vol. 8, núm. 3, pp. 259-278. Doi: <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.259>

-Tourrián, José Manuel (2016). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela, Andaviara.

-Viñao, A. (2006). El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes,

limitaciones y posibilidades, en: José Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*, Vol. 1, Madrid, Morata, pp. 31-55.

- Zufiaurre, B. y Hamilton, D. (2015). *Cerrando círculos en educación*, Madrid, Morata.

- Zeichner, K. M. (2010). Nueva epistemología en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24.2), pp. 123-149.

---

<sup>1</sup> La sólida implantación del positivismo en la formación de los sistemas educativos del siglo XX, así como las insistentes “quejas” de la filosofía de la ciencia acerca de la irracionalidad teórica de la filosofía práctica, son ejemplos de la sima que en ocasiones se estableció entre la educación y la ciudadanía, y también son un reflejo de “la fuerte alianza entre educación y ética, entendida entonces como mera adaptación social o como construcción pragmática de la democracia” (Cullen, 2004: 93).

<sup>2</sup> A pesar de ello, hay que tener presente que, en ocasiones, estas demandas de cambios educativos “rozan las aristas de la utopía, pecan de romanticismo y caen por el peso de su propia idealización. A los intentos de mejora a veces les falta un principio de realidad, es cierto. Y, al mismo tiempo, muchas veces al pesimismo pedagógico le faltan contraargumentos (Murillo y Krichesky, 2015: 70).

<sup>3</sup> Aunque no sea la que predomina, también hay una tercera tendencia, que consiste en la coexistencia de evaluaciones externas estandarizadas, lo que implica diseñar e implementar estrategias de mejora más específicas, capacitadas para dar respuestas a las necesidades concretas de cada escuela (Iño, 2017).