

Agustín de la Herrán Gascón, Javier M. Valle López
y José Luis Villena Higuera (coords.)

¿Qué estamos haciendo mal en la educación?

Reflexiones pedagógicas para la investigación,
la enseñanza y la formación

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*

Primera edición: julio de 2019

© Agustín de la Herrán Gascón, Javier M. Valle López y José Luis Villena Higuera (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

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. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-49-8
Depósito legal: B. 19242-2019

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Prólogo: ¿Qué estamos haciendo mal en educación?	9
AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN, JAVIER M. VALLE LÓPEZ, JOSÉ LUIS VILLENA HIGUERAS	
1. Algunas luces y muchas sombras en la implantación de políticas educativas supranacionales: el caso de las <i>competencias clave</i> en España.	13
JAVIER M. VALLE	
2. Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos.	39
ANTONIO BOLÍVAR, PURIFICACIÓN PÉREZ-GARCÍA	
3. Currículo escolar: aciertos y errores	67
JOSÉ MOYA, FLORENCIO LUENGO	
4. Educación de la sexualidad: libertad (delito y castigo) y paraíso.	95
FERNANDO BARRAGÁN MEDERO, DAVID PÉREZ JORGE	
5. ¿Por qué no se generaliza el uso de las TIC en las escuelas? . . .	109
ROCÍO ANGUITA MARTÍNEZ, EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, EDUARDO GARCÍA ZAMORA	
6. Errores a troche y moche en la evaluación educativa	131
MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA	
7. ¿Qué estamos haciendo mal en la Universidad?	157
VICENTE MANZANO-ARRONDO	
8. Superando retos: la importancia del contexto en la educación bilingüe.	183
PAULA ORTEGA GÓMEZ	

9. Reflexiones autocríticas de nuestra experiencia docente en el ámbito de la inclusión	203
PABLO LUIS TEJADA ROMERO, PABLO RODRÍGUEZ HERRERO, PABLO GARCÍA SEMPERE	
10. ¿Qué estamos haciendo mal en la formación de Educación Social?	221
RUBÉN JIMÉNEZ JIMÉNEZ	
11. ¿Qué hacemos mal en investigación educativa?	263
F. JAVIER MURILLO	
12. ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía.	287
JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ	
13. ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic?	331
AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN	
<i>Sobre los coordinadores.</i>	391
<i>Índice</i>	393

Prólogo: ¿Qué estamos haciendo mal en educación?

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN Y JAVIER M. VALLE LÓPEZ
Universidad Autónoma de Madrid

JOSÉ LUIS VILLENA HIGUERAS
Universidad de Granada

En educación, hay una serie de máximas o constantes que son aceptadas habitualmente, como sentido común. Por ejemplo que, desde la formación técnico-profesional, la investigación y las publicaciones pedagógicas se intenta mejorar la educación y, desde ella, la sociedad. También se intuye que, al menos, hay algunos aspectos en este campo que están mal y que deberían cambiar.

Cuesta algo más ver que, al pensar en lo que se precisa mejorar de la educación o lo que la rodea y en cómo solucionarlo, lo habitual es cometer un error de sesgo interpretativo al apreciarlo. Esto es, se considera que falla o que no está bien lo que no encaja con nuestras convicciones. A veces, lo que creemos no se asienta en una formación suficiente. En otras ocasiones, sí, y se puede construir antes o después de un conocimiento elaborado.

En la medida en que el amplísimo campo de la educación es estudiado por ciencias, al menos la valoración de la comunidad científica no debería estar apenas influida por predisposiciones y creencias previas, arbitrarias o parcialmente fundadas. Podrían traer, en efecto, bien prejuicios, bien selecciones sesgadas y dualidad. Es posible que este sesgo o que este «ego en la acción», que satura a toda la sociedad, a sus sistemas y a la mayor parte de sus miembros, tenga algo que ver con los errores que se pueden cometer y observar en nuestra educación.

Casi nadie se libra del todo de su influencia: ni toda persona que lea este trabajo, ni todos los excelentes autores y autoras a quienes se ha invitado a participar y nutrir este proyecto. Como decía el catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Félix E. González Jiménez: «La subjetividad es el fenómeno, la objetividad es una pretensión», y esa subjetividad tiene, al menos, algo de limitación y de condicionamiento.

Por eso, las contribuciones de este libro no terminan ni cierran nada. Ni pueden, ni quieren ni deben hacerlo. Más bien al contrario: abren, proponen. Al ser por definición inacabadas coadyuvan, una vez producidas, a metodologías como el diálogo transformador que enseñó Sócrates. De ahí que un destino natural de los capítulos sea el debate con base en la duda, la autoevaluación —o mejor autocrítica— y la conciencia, para la posible evolución de la educación y del conocimiento pedagógico, tanto en el ámbito formativo como en el docente e investigador.

En el mundo de la formación, si no hay disposición sincera al cambio y ese cambio no radica en el cambio propio con base en la educación de la razón, lo que hagamos será aparente y superficial. Entendemos entonces que bajo este aprovechamiento formativo, extensible a toda la sociedad, también tenga que ver con lo que hacemos mal en la educación. En síntesis, quizá todos nosotros seamos copartícipes de lo que ocurre: lo bueno, lo mejorable y lo catastrófico.

En síntesis, este libro indaga en perspectivas, temas, problemas, proyectos, realizaciones y ausencias educativas desde un punto de vista inusual: el de la mala práctica, el de la acción errónea. No se trata de responder, en primera instancia, a cómo hacer bien o cómo investigar mejor las cosas, sino a contribuir a completar la comprensión de la educación, desde el conocimiento de la otra orilla, de la cara alejada o de la parte sumergida del iceberg de la educación, donde se perciben ausencias, insuficiencias, errores, ofuscaciones, fallos, incompleciones, etc.

Se trata de admitir una obviedad: que la tela de la educación tiene otro lado que apenas se mira y que, además, cuesta ver, enfocar y normalizar en el conocimiento propio y en el pedagógico. Permítasenos un ejemplo representativo: no es comparable la producción científica sobre buenas prácticas docentes, educativas e investigativas con la generada sobre malas prácticas. Sin embargo, ¿quién puede negar que existan?

Con esta perspectiva inicial, los capítulos abordan un amplio y sugerente abanico de contenidos. El objetivo de la obra es ofrecer elaboraciones centradas en lo que posiblemente, o a juicio de los autores, se hace mal en el seno de la educación. En un segundo momento, se pretende aportar perspectivas que finalmente ayuden a la transformación de la enseñanza, la educación, la formación y su investigación.

Se espera que, con ello, se puedan ofrecer visiones, análisis, propuestas, constructos y otros elementos válidos para avanzar en todos los planos y temas abordados. Podrían generarse nuevas vías formativas y otras miradas, útiles para la innovación y la investigación educativa.

Por su orientación, las contribuciones incluyen un fuerte carácter evaluativo. Por ello, se han centrado tanto en análisis como en alternativas de cambio y la renovación pedagógica, con base más en el *desem-*

peoramiento que en la mejora. Cada protagonista lo hace eficazmente desde su propia mirada y sobre un tema que es de su especial dominio.

Así, por ejemplo, en su capítulo, «Algunas luces y muchas sombras en la implantación de educativas supranacionales. El caso de las competencias clave en España», Javier M. Valle analiza la política de la Unión Europea sobre competencias clave como un posible ejemplo de política supranacional, no exenta de críticas, sobre todo en su forma de implantación.

Por su parte, el capítulo de Antonio Bolívar y Purificación Pérez-García, titulado «Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos», aborda la formación del profesorado como un problema no resuelto, desde la premisa de ser la mejor solución para la educación y una alternativa desaprovechada hasta el momento.

En la contribución titulada «Currículo escolar: aciertos y errores», escrita por José Moya y Florencio Luengo, se diserta sobre un currículo basado en competencias, desde la premisa de que esta estructuración curricular es preferible a otras formas de definición de las intenciones educativas y poniendo en evidencia que, en muchas ocasiones, este enfoque no está lo suficientemente presente en nuestras aulas.

Con el título «Educación de la sexualidad: libertad [delito y castigo] y paraíso», los profesores Fernando Barragán Medero y David Pérez Jorge se detienen en un contenido que nunca debería ser excluido del currículo, y cuya necesidad educativa actual es particularmente interesante y que habitualmente no atendido de manera adecuada.

«¿Por qué no se usan las TIC en las escuelas?» es el título que emplean Rocío Anguita Martínez, Eduardo Fernández Rodríguez y Eduardo García Zamora para ofrecernos 10 píldoras que inciden y son relevantes para explicar de forma poliédrica y compleja por qué en las escuelas españolas estamos todavía lejos de un momento de desarrollo adecuado con el uso de las TIC.

El texto de Miguel Ángel Santos Guerra, con el sugerente título «Errores a troche y moche en la evaluación educativa», da un paso más sobre estudios anteriores relativos a errores asociados a la evaluación educativa y reflexiona sobre las principales causas que llevan a cometerlos y a mantenerse en ellos.

«¿Qué estamos haciendo mal en la universidad?», de Vicente Manzano-Arrondo, es un capítulo que critica directamente, sin adornos y sin evitar que duela, lo que a su juicio está pasando en nuestra universidad.

Las razones de la diferente efectividad en entornos distintos de la enseñanza en lenguas extranjeras quedan explicadas en «Superando retos: la importancia del contexto en la educación bilingüe», que presenta Paula Ortega.

Los autores Pablo Luis Tejada Romero, Pablo Rodríguez Herrero y Pablo García Sempere describen, en «Reflexiones autocríticas de nues-

tra experiencia docente en el ámbito de la inclusión», los errores cometidos por cada uno de ellos en la práctica de la educación inclusiva, con la mirada puesta en la mejora formativa desde esta perspectiva autocrítica, autoevaluativa e íntima.

«¿Qué estamos haciendo mal en la formación de Educación Social? Formación y sinergias para el avance desde el compromiso y la innovación desde una profesión transformadora» es el título elegido por Rubén Jiménez Jiménez para abordar la formación de educadores sociales, desde un punto de vista crítico constructivo, algo que no es muy habitual en la literatura sobre este ámbito, además de desde el campo profesional.

Por su parte, Javier Murillo nos ofrece, bajo el título «¿Qué estamos haciendo mal en investigación educativa?», una lúcida profundización desde diversas perspectivas, sobre las explicaciones y factores por los que piensa que la investigación educativa no transforma ni mejora la educación ni la sociedad.

En el capítulo «¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía», José Manuel Touriñán investiga en y desde la Pedagogía para clarificar cuestiones críticas, epistemológicas y aplicadas, relacionadas con la ciencia de la educación por antonomasia.

Y, por último, Agustín de la Herrán Gascón, se pregunta «¿Qué hacemos mal en la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic?», ofreciendo observaciones críticas de la educación y la Pedagogía desde el «enfoque radical e inclusivo de la formación» que promueve.

Queremos cerrar esta introducción con unas palabras de Miguel Ángel Santos Guerra, cuando, al terminar su capítulo, hace una alusión directa al espíritu del libro:

Este libro puede ser una cura de humildad, tan necesaria para algunos profesionales. Una cura que nos haga poner los pies en la tierra y reflexionar con rigor y responsabilidad sobre aquello que hacemos y dejamos de hacer con el fin de mejorarlo. Bienvenido sea.

Gracias. Pudiera ser, ojalá pueda ser así, Miguel Ángel... Si así fuese, nos conformaríamos con que alcanzase a incentivar debate y reflexión entre docentes y personal de investigación... Eso ya lo podríamos considerar un éxito formativo.

Sobre los coordinadores

Agustín de la Herrán Gascón

Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid. Pedagogo. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (Universidad Autónoma de Madrid). Grupo de investigación «Inclusión Social y Laboral de Personas con Diversidad Funcional de Tipo Cognitivo». Promotor de una Pedagogía y una educación con base en la conciencia (<www.radical-inclusiva.com>).

Javier M. Valle López

Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid, especialista en política educativa de la Unión Europea. Director del Grupo de investigación reconocido de la UAM sobre «Políticas Educativas Supranacionales» (GIPES). Vicepresidente de la Sociedad Española de Educación Comparada. Asesor externo de Eurydice y miembro de TEAM-EUROPE. Director de la *Journal of Supranational Policies of Education* y codirector de la *Revista Española de Educación Comparada*. Miembro del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

José Luis Villena Higuera

Profesor titular de la Universidad de Granada en el Campus de Melilla. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del Foro Académico Permanente América Latina-Caribe y Unión Europea (FAP-ALCUE) y especialista en educación para el desarrollo y cooperación internacional. Miembro de la Junta Directiva de CEAPA. Profesor en la Fundación Euroárabe de Altos Estudios y profesor visitante en Argentina, México, Perú, Costa Rica, El Salvador, Cuba, Ecuador, Marruecos y Túnez.

Índice

Prólogo: ¿Qué estamos haciendo mal en educación?	9
1. Algunas luces y muchas sombras en la implantación de políticas educativas supranacionales: el caso de las <i>competencias clave</i> en España	13
1. Aclaraciones previas: aproximación a la Educación Supranacional y propuesta marco para interpretar las políticas educativas de los Organismos Internacionales.	14
2. La Unión Europea como agente de políticas educativas supranacionales	16
3. Las competencias clave como política supranacional de la Unión Europea	18
3.1. Alfabetización.	19
3.2. Multilingüismo	20
3.3. Competencia matemática, científica, técnica y de ingeniería.	20
3.4. Competencia digital	21
3.5. Competencia personal, social y de aprender a aprender	21
3.6. Competencia ciudadana	22
3.7. Competencia emprendedora.	23
3.8. Competencia en conciencia y expresión culturales.	23
4. Análisis	26
4.1. Objetivos	26
4.2. Procesos.	27
4.3. Resultados	29
5. Luces y sombras en el caso de España	30
6. Algunas conclusiones: aprendiendo de los errores del pasado para mejorar en el futuro	34
Referencias bibliográficas	37

2. Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos	39
1. Nuestro particular rumbo de la formación inicial	41
1.1. Modelos de formación	42
1.2. Contenidos de los planes de formación de Magisterio	43
1.3. Sentido de la formación inicial	47
2. La formación inicial en la Universidad: la relación teoría-práctica	49
3. ¿Cómo ha sido y es la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria?	51
3.1. Las oportunidades recientes perdidas	52
3.2. Un campo, durante muchos años, desolado por la desidia	55
3.3. El nuevo Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria	56
4. Reimaginar caminos futuros en la profesión docente	58
4.1. Rediseñar la comprensividad	59
4.2. Una identidad profesional acorde con las nuevas demandas	60
4.3. Futuro de la formación inicial	62
5. Referencias bibliográficas	64
3. Currículo escolar: aciertos y errores	67
1. Introducción	67
2. Racionalidad científica y controversias educativas	68
3. Las competencias: la controversia entre distintos marcos teóricos.	72
3.1. El enfoque conductual	74
3.2. El enfoque funcional	74
3.3. El enfoque constructivo u holístico	75
3.4. Las competencias entendidas como poderes de la ciudadanía	77
4. La búsqueda de una solución ejemplar: el programa COMBAS.	79
4.1. La búsqueda de una mayor integración en el currículo.	80
4.2. La experimentación en los centros educativos: la búsqueda de tareas relevantes	82
4.3. La sostenibilidad de la propuesta COMBAS, en medio de cambios políticos: el debate curricular LOE/LOMCE.	86
4.4. Valoración y sostenibilidad de la experiencia COMBAS: la defensa de la red KeyCoNet y la propia evaluación externa al programa	88
4.5. La nueva apuesta del Parlamento Europeo: el reto continúa	89
5. Conclusiones	89
6. Referencias bibliográficas	91

4. Educación de la sexualidad: libertad (delito y castigo) y paraíso.	95
1. Currículum y conflictos sociales	95
2. La expansión de la educación sexual y la prohibición.	96
3. La educación de la sexualidad en Europa, América Latina y el Caribe	98
4. La formación como herramienta de control o de liberación	99
5. La sexualidad humana entre la biología y la cultura: los deseos	101
6. La sexualidad humana como expresión de erotismo, placer y el amor.	102
7. De los provechos de casarse o de cómo el sexo nos lleva al paraíso	102
8. El acto sexual (heterocentrismo): acerca de la satisfacción femenina y de cómo hacer el amor rezando.	103
9. La sexualidad humana, la antropología de los sentidos y la educación sexual.	104
10. Igualdad, feminismo y sexología	105
11. Bases teóricas y prácticas para la inclusión de la educación sexual en el currículum	106
12. Referencias bibliográficas	107
5. ¿Por qué no se generaliza el uso de las TIC en las escuelas?	109
1. El mundo y las TIC van muy deprisa; la escuela, muy despacio	110
2. No hay nativos digitales, pero los niños y los jóvenes manejan los dispositivos digitales mejor que la cucharilla del yogurt.	111
3. De la Laurousse a San Google: las TIC son un valor de futuro (sobre todo, de mercado) para las familias, pero no un activo presente	113
4. La cultura escolar española está firmemente anclada en el conocimiento bancario (y Wert y las editoriales han ayudado mucho)	114
5. La competencia digital: «quiero y no puedo»	116
6. La política TIC de las administraciones educativas ha sido y es errática y al son del que más paga.	118
7. La formación inicial del profesorado es escasa en Primaria casi nula en Secundaria	120
8. La formación permanente del profesorado sigue siendo voluntaria, fuera de las horas de trabajo y vinculada en intereses personales.	122
9. Las niñas y las jóvenes se incorporaron a las tecnologías digitales, pero las profesoras siguen en la brecha (de género)	123

10. A pesar de todo, hay experiencias escolares interesantes con TIC pero ¿son sostenibles?, ¿son ampliables?	124
11. Coda: una educación relevante para el siglo XXI	126
12. Referencias bibliográficas	127
6. Errores a troche y moche en la evaluación educativa	131
1. En el umbral	131
2. La fertilidad del error	133
3. Las fuentes de los errores	136
3.1. La lógica de autoservicio	136
3.2. Las trampas del lenguaje: ¿de qué evaluación hablamos?	138
3.3. Las finalidades de la evaluación: ¿para qué evaluamos?	139
3.4. Los peligros de la atribución: ¿de quién es la culpa?	140
3.5. El contexto de la evaluación: ¿dónde se realiza la evaluación?	141
3.6. Desigualdad de las evaluaciones: ¿cómo castigar una realidad a través de la evaluación?	142
3.7. Víctimas de la rankingmanía	143
3.8. Las relaciones con el poder: ¿a quién sirve la evaluación?	146
3.9. La cultura de los titulares: ¿qué se dice de la evaluación?	147
3.10. El efecto Mateo: ¿a quién beneficia la evaluación?	148
3.11. Los riesgos de la cuantificación: ¿por qué la obsesión por los números?	149
3.12. El olvido de la esfera emocional	151
3.13. Ausencia de negociación	151
3.14. Los problemas de metaevaluación: ¿quién evalúa la evaluación?	152
4. Manejar el error de forma inteligente y honesta	153
5. Referencias bibliográficas	154
7. ¿Qué estamos haciendo mal en la Universidad?	157
1. Preámbulo	157
2. Algunos ladrillos	158
2.1. Si no es Q1, ni te muevas	158
2.2. Proceso histórico: he aquí la universidad	159
2.3. Proceso cronológico: he aquí el profesorado	160
2.4. Proceso selectivo: he aquí la gestión política	161
2.5. Las universidades <i>medieval</i> y <i>mercantil</i>	163
3. El edificio de la obediencia	164
3.1. Las corrupciones medieval y mercantil	165
3.2. La Torre de marfil	167
3.3. Versiones de la obediencia	168
3.4. Velos de la obediencia	170
4. Finalmente	177
4.1. Las revoluciones	177
4.2. De qué trabajos previos sale esto	178
5. Referencias bibliográficas	179

8. Superando retos: la importancia del contexto en la educación bilingüe.	183
1. Beneficios del bilingüismo.	183
2. La diversidad lingüística en Europa y la metodología CLIL.	186
3. El nivel de exposición social a la lengua meta importa.	188
4. Percepciones sobre lenguas extranjeras y su aprendizaje.	190
5. ¿Pueden los programas de formación inicial docente ayudar a extender el contexto de la lengua?	194
6. ¿Pueden los programas de formación inicial ayudar a superar los retos para crear un contexto de aprendizaje de lenguas efectivo?	196
7. Referencias bibliográficas.	197
9. Reflexiones autocríticas de nuestra experiencia docente en el ámbito de la inclusión	203
1. Introducción.	203
2. Autoanálisis con preguntas-guía.	206
2.1. Qué errores cometí en cuanto a las motivaciones por las que me planteé trabajar en la educación inclusiva (al por qué)	206
2.2. Qué estoy planteando mal en cuanto a los objetivos que persigo en la educación inclusiva (al para qué)	208
2.3. En qué me estoy equivocando en el análisis de los problemas educativos en relación con la inclusión	209
2.4. Qué estoy haciendo mal en cuanto a las respuestas que estoy dando al problema de la inclusión	211
3. Reflexión dialogada sobre las respuestas aportadas	214
4. Referencias bibliográficas	219
10. ¿Qué estamos haciendo mal en la formación de Educación Social?	221
1. Una breve reflexión introductoria desde una juventud madura	221
2. Aceptando la mejora para definir nuevos horizontes educativos.	223
3. El sueño de una profesión diferente: enseñando el arte de transformar	224
4. Retos en la formación de educadoras y educadores sociales	227
4.1. Ser modelos y referentes para nuestros alumnos	227
4.2. Introducir el pensamiento crítico y creativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	228
4.3. Abordar la competencia de aprender a aprender	229
4.4. Generar espacios de participación con el alumnado.	229
4.5. Pensar en la formación de educadores sociales más allá de la asignatura	229
4.6. Tender puentes entre la universidad y el mundo profesional	230

5. Aterrizando el cambio: propuestas específicas para la mejora de la formación de educadores y educadoras sociales desde la universidad. Claves para la mejora educativa	231
5.1. Mejorando el prácticum. El alumnado como fuente de aprendizaje	231
5.2. Propuestas sobre el Trabajo de Fin de Grado	237
5.3. Avanzar en el reconocimiento de créditos	240
5.4. Enriquecer la plantilla de profesorado que imparte docencia en la titulación.	249
5.5. Cooperar con los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales para facilitar la vinculación del ámbito universitario con el profesional	252
5.6. Desarrollar programas de orientación profesional dirigidos al alumnado durante todo el Grado.	253
5.7. Diversificación e integración de las actividades formativas	255
6. A modo de reflexión final: cuando menos es más	259
7. Referencias bibliográficas.	260
11. ¿Qué hacemos mal en investigación educativa?	263
1. ¿Investigamos «bien» en educación?	265
2. ¿Qué investigamos en educación?.	268
3. ¿Cómo investigamos en educación?	271
4. ¿Con quién investigamos?	274
5. ¿Cómo comunicamos nuestros resultados?	274
6. ¿Cómo ven los docentes lo que publicamos?	277
7. Hacia una investigación transformadora	279
8. Referencias bibliográficas	283
12. ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía.	287
1. Una ficción temporal pero una realidad en el contenido de la ciencia de la educación.	287
2. El conocimiento de la educación es específico y especializado. Educamos con las áreas culturales, transformándolas en ámbitos de educación	294
3. Objeciones, desde la perspectiva de la práctica, a la necesidad del conocimiento especializado de la pedagogía para la función pedagógica	299
4. La imagen social de la pedagogía no es buena	306
4.1. Estatus atribuidos y estatus adquiridos	309
4.2. Estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación	310
4.3. Especificidad, especialización y competencia como fundamento de la estimación	311

5. Como disciplina, hay pedagogía del futuro y, como carrera, hay futuro de la pedagogía	319
6. Referencias bibliográficas	326
13. ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic?	331
1. Introducción.	331
2. Diagnóstico pedagógico radical	333
2.1. El paradigma del Titanic	333
2.2. El error socrático.	335
2.3. La violencia procústea en la educación	338
3. Posibles errores de enfoque y entendimiento.	344
3.1. La educación y la formación están mal enfocadas: metáfora de la Luna	344
3.2. No sabemos qué son la educación y la formación	345
3.3. Los «fines de la educación» son incompletos o inválidos para una educación plena	347
3.4. Mediante el aprendizaje y el conocimiento no se pueden alcanzar los fines cruciales de la educación	351
3.5. Los principales factores de la educación y de la formación no son todos los que son.	356
3.6. La educación comienza en uno mismo: la teoría de la mora	357
3.7. La educación no solo transcurre de la cuna a la tumba	361
3.8. No se está formando a educadores ni a profesores	361
3.9. La creatividad educativa no se comprende.	362
3.10. La educación inter- o transcultural o nacional se quedan a mitad de camino	363
3.11. En algunos entornos, la educación inclusiva, la educación en valores o la propia educación pueden ser estafas.	365
3.12. Basar la educación en la diversidad es una insuficiencia o un error	366
3.13. Lo que se entiende por educación inclusiva es insuficiente o un error	366
4. Verdades absolutas o leyes formativas radicales.	367
4.1. Introducción	367
4.2. Verdades absolutas	370
4.3. Corolarios	381
5. A modo de conclusión.	382
6. Referencias bibliográficas	384
<i>Sobre los coordinadores.</i>	391

