

Cómo citar:

[Castañeda, L. \(2016\) Suelo y sol: más pensamiento y contexto para la innovación educativa. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 104. 37-50](#)

Suelo y sol: más pensamiento y contexto para la innovación educativa

Linda Castañeda

Grupo de Investigación de Tecnología Educativa
Universidad de Murcia

Resumen

En tiempos tecnológicos y sociales que acusan cambios, que exigen la reorganización de la educación, y ante la proliferación de propuestas que pretenden solucionar las cuestiones educativas, es deseable mantener y promover una aproximación crítica a la innovación. En este caso, se hace un llamamiento a la superación de dos puntos ciegos que se han hecho cada vez más evidentes en los discursos sobre innovación educativa: la falta de pensamiento pedagógico subyacente y la extrema superficialidad de la contextualización en las propuestas de innovación.

A continuación presentamos, en primer lugar, una invitación al debate en profundidad sobre aspectos fundamentales de la innovación educativa —una reivindicación del saber educativo consolidado con fundamento de la mejora educativa— y, en segundo lugar, una justificación de la necesidad de entender el contexto educativo como condicionante, pero a la vez como objeto, propuesta y herramienta de innovación.

Palabras Clave:

Tecnología educativa, pedagogía, didáctica, epistemología, socialización, subjetivación, innovación educativa, proceso enseñanza-aprendizaje.

Abstract

In technological and social times that ask for changing, that try to influence the reorganisation of education, and given the proliferation of proposals that seek to solve educational issues, it is desirable to maintain and promote a critical approach to innovation. In this case, it is necessary to advocate for the overcoming of two blind spots that have become increasingly evident in discourses on educational innovation: the lack of an underlying pedagogical base and the extreme superficiality of the concept of contextualization in change proposals.

We present two basic ideas. Firstly, an invitation to an in-depth debate on fundamental aspects of educational innovation, as well as a demand for the use of consolidated educational knowledge as the base of the educational improvement.

Secondly, we present a justification of the need to understand the educational context not just as a conditioning, but also as an object, a proposal and a tool for innovating.

Keywords:

Educational Technology, Pedagogy, Didactics, Epistemology, Socialisation, Subjectification, Innovation in Education, Teaching-Learning Process.

1. ¿En qué punto estamos respecto de la innovación educativa?

Hay quien afirma que decir que la educación está en crisis es un mito interesado. Sin embargo, la escuela, la educación, incluso el aprendizaje tal y como lo hemos conocido hasta hoy, parecen no cumplir con las expectativas de casi ningún sector social.

Casi nadie, desde ninguna perspectiva ideológica, política, científica o social, entiende que la situación es la adecuada. Decir que la escuela necesita un cambio, que la enseñanza necesita innovaciones para responder a los retos de los nuevos tiempos y/o que los aprendices de hoy se enfrentan a situaciones que superan con creces sus propias habilidades y competencias, y las de aquellos llamados a ayudarles en el proceso, es un lugar común desde casi todos los puntos de vista.

Dada esta premisa, y coincidiendo todos en la visión de los síntomas, las respuestas que se dan a la crisis de la educación son tan variadas como el concepto mismo de calidad —y, especialmente, de calidad educativa (Viñao, 2001)— y tan diversas como las bases sobre las que se asientan las «vías de solución» que se proponen.

Desafortunadamente, al menos desde nuestra perspectiva, la mayoría las soluciones que se proponen en los últimos tiempos para responder a ese momento complejo se mueven en un espacio que responde a dos características especialmente preocupantes: falta de fundamento pedagógico subyacente y necesidad de profundizar en el papel del contexto social en nuestras aulas.

Seguramente ambos sean consecuencia de un fenómeno propio de los entornos en crisis: el solucionismo —casi siempre el solucionismo tecnológico (Morozov, 2014)— o, en general, la necesidad de encontrar la receta, cuanto más directa, mejor, que nos permita mejorar.

En el caso de la falta de soporte o fundamento pedagógico, ese solucionismo pasa por simplificar los ingredientes de la mejora todo lo posible —y lo imposible—, hasta conseguir que el cambio sea simple y pase por acciones discretas, fácilmente reproducibles y preferiblemente comprables (solucionismo oportunista: no olvidemos que esas soluciones se venden). No importa que no haya una base sólida que sirva para la construcción de futuros, ya que al final no se simplifica sólo la mejora que se propone, sino que se terminan simplificando de manera interesada los procesos que pretenden ser mejorados hasta casi desnaturalizarlos.

Es el caso de la educación. Pretendiendo dar soluciones simples, acabamos simplificando la realidad que necesita la mejora, hasta el extremo de convertir la educación en un mero proceso de transmisión neutral de información, conocimientos o procedimientos simples.

La falta de perspectiva contextual responde al mismo principio solucionista simplificador anterior, pero en este caso referido a la naturaleza social de los procesos educativos. Así, si obviamos el contexto, «simplificamos» los elementos del sistema, pero, en cuanto les da el «aire de la calle», ese tipo de recetas suele palidecer ante la fuerza de la realidad de los protagonistas de la educación, que son sujetos y agentes en su realidad y, por el mismo motivo, imposibilitando actuar con éxito en sus procesos de manera descontextualizada.

Confieso que temo profundamente las recetas simples que lo solucionan todo: desconfío de casi todo el que descubre algo que soluciona con uno o dos inventos lo que llevamos años sin resolver, en algunos casos, por oportunista, y en todos, por poco realista. Pero, en la misma medida, temo también al análisis pesimista sin salida, porque implica la dejación de nuestras funciones como fuerzas de cambio.

Así que, sin pretensiones de ser suficientemente comprensiva en el análisis, creo que podría ser interesante detenernos un momento en esas dos formas de simplificación de las soluciones. Conviene intentar sacarlas siempre a la luz, de manera que nos permitan ver alternativas que ya muchos están poniendo de manifiesto y que afortunadamente se abordan en varias aproximaciones teóricas, prácticas y de formación, pero que, para seguir adelante, consideramos importante reunir en algunas reflexiones concretas a modo de reivindicaciones.

Empecemos.

2. Sin suelo a los pies de la innovación

Como no podría ser de otra forma, la educación preocupa a buena parte de la sociedad. Sin embargo, a pesar de la coincidencia en el diagnóstico general —«la cosa no nos satisface como está»—, proponer cuál debería ser el contenido de las innovaciones necesarias -qué debería cambiar- no es tarea fácil. Cuando nos planteamos qué necesita la educación, qué necesitan los profesores o qué es lo que resulta imprescindible a la hora de cambiar el panorama educativo, existe una enorme diversidad de aproximaciones.

Hay mucha y variada literatura y producción cultural en forma de conferencias, libros, ensayos, vídeos y más relacionados con temáticas educativas más o menos puntuales que enarbolan la innovación como mantra y la tecnología, como medio imprescindible para solucionar todos los problemas. No obstante, cada vez se echa más de menos que se hable de educación.

En los últimos tiempos resulta evidente que los procesos educativos, y en ellos la implementación de tecnología educativa— adquieren una notoriedad especialmente llamativa. Esa popularidad viene otorgada, además de por los sectores educativos «tradicionales», por nuevos actores (particularmente, empresas proveedoras de servicios educativos, tecnológicos o ambos) para quienes «el asunto educativo» tiene un interés excepcional.

Estos nuevos actores reavivan en muchos casos temas educativos que ya se han trabajado desde el ámbito de la investigación y que tienen incluso un peso específico en la literatura científica especializada. En teoría, esto debería implicar que, cada vez que el tema reaparece, supusiera un movimiento significativo en la frontera del

conocimiento que permitiese construir nuevas perspectivas sobre la cuestión desde lo ya trabajado anteriormente (la metáfora de los enanos a hombros de gigantes de Chartres). Desafortunadamente, al menos desde nuestro punto de vista, no es eso lo que sucede.

Cuando el profesorado busca referentes sobre qué hacer en el aula, se encuentra con una ingente cantidad de información (≠)debidamente mediatizada, que, a base de términos rimbombantes —habitualmente reconvertidos o mantenidos como extranjerismos— o datos pretendidamente científicos, le ofrecen un mundo educativo mejor, que habitualmente pasa, bien por formar parte de un colectivo de pensamiento único, bien por combinar «adecuadamente» adjetivos que vuelvan su experiencia de aula «suficientemente» *disruptiva*.

Además, dentro y fuera de la literatura científica relacionada con la educación y la tecnología, o simplemente con la educación y la modernidad, se «vende» (ideológica o comercialmente) gran cantidad de supuestas innovaciones. Algunos de esos productos a la venta aparecen en nuestros contextos en forma de conceptos —como términos, tendencias o eslóganes— y otros- en forma de estructuras —como aplicaciones, software, dispositivos, etcétera—; pero si hay algo que les caracteriza a casi todos es que carecen por completo —por no decir que huyen— de cualquier fundamentación pedagógica y hunden sus raíces en la bondad natural de conceptos, tecnologías o eslóganes que parecen, por manidos y sobreusados, no responder a ninguna influencia «externa» y/o «antigua».

Desafortunadamente, cada vez que un tema vuelve a aparecer de la mano de alguna nueva «innovación» (técnica, teórica o meramente léxica), esta parece ignorar todo fundamento dicho hasta entonces sobre educación en general e incluso lo dicho sobre ese particular, e intenta, a través de estrategias más publicitarias que fundamentales, «volver a inventar la rueda». Y lo peor es que ignora casi siempre lo que en educación se ha dicho sobre educación.

Eso es evidentemente una generalización que, tal cual se propone, resulta tan vacía como el discurso que supuestamente denuncia, así que intentaremos materializarla en algunos temas que han sido objeto de numerosas aproximaciones en el campo de la innovación, pero —al menos, claro, desde nuestro punto de vista— sin tener unas bases suficientemente rotundas.

2.1 Falta discusión y estudio crítico sobre las metas en educación

Mucho hemos hablado del cambio en las metas educativas. Hablamos de flexibilidad y de la pérdida de importancia del saber enciclopédico en favor de competencias. Sin embargo, en el discurso general obviamos de manera casi sistemática entrar a analizar qué significa planificar por contenidos, por estándares o incluso por competencias, y eludimos admitir que unos con otros son incompatibles como forma de planificación educativa (muchas leyes y reglamentos son buena prueba de ello). Se elude volver la mirada a un debate que la literatura ha tratado profusamente y cuyas consecuencias no son tan superficiales como podríamos creer.

No se habla del carácter global, ético y situado de las competencias (Escudero, 2009), entendidas como conocimiento deseable; se profundiza poco en el concepto de

competencia del que partimos y las dejamos enunciadas casi exclusivamente como listados de habilidades discretas (incluso atomizadas hasta perder su sentido).

Parece que se puede ser competente en todos los contextos posibles y obviamos una afirmación básica que subyace al deseo de cambio en el sentido de las competencias: se es competente cuando se es capaz de *actuar adecuadamente* y de forma *éticamente deseable* en un *contexto concreto*. La contextualización de las competencias es fundamental, pero, además, al obviar el carácter ético de la competencia, parece que la hubiéramos asimilado con la *habilidad de hacer* y, en consecuencia, que hubiésemos excluido de lo que creemos valioso en el sistema la habilidad de pensar y de problematizar acciones en contextos diversos: nuestra agencia.

Es urgente analizar todo eso y ponerlo en escena en el contexto educativo, porque ello implica, además, una apuesta por explicar las relaciones entre los contenidos y los conocimientos que sustentan esas competencias y que, si no las abordan los educadores, racional y analíticamente, lo harán aquellos que sepan verlas, analizarlas y, seguramente, sacar provecho de ellas.

2.2. Falta una visión holística y profunda del papel de la tecnología en la educación

Seguimos asumiendo planteamientos sobre qué es la tecnología que no van más allá de entenderla como artefactos más o menos conectados con acciones mecánicas que hacen nuestra vida supuestamente más fácil. Nos vale con introducir su funcionamiento en nuestro contexto y esperar a que lo que sea que hagan modernice nuestro entorno y nos ahorre tiempo y esfuerzo. Eso justifica la introducción de máquinas en nuestras aulas, de software en las tareas del alumnado que nos permita ahorrar tiempo, hacer más con menos o incluso hacer lo mismo, pero con menos esfuerzo.

Somos altavoces del impacto de las tecnologías en el día a día de los enseñantes, y la ubicuidad de la tecnología abre extraordinarias posibilidades en todos los procesos educativos, pero seguimos ignorando el potencial de la propia tecnología como conocimiento, como actividades, como valores (DeVries, 2012).

La creencia de que la herramienta es inocua —inherente al lema de que la tecnología «son sólo herramientas en nuestras manos»— ha hecho que evitemos mirar la tecnología con ojos críticos: qué son las herramientas tecnológicas, a qué intereses responden, qué me permiten y qué no y, más importante, qué tecnología somos capaces de pensar, de desarrollar, de imaginar incluso si pensáramos en ella como algo más que herramientas (Oliver, 2016). Ni más ni menos que tecnología.

2.3. Necesitamos análisis epistemológicos profundos

Se habla de aprendizajes líquidos y conocimiento fluido, pero no está claro qué entendemos como conocimiento valioso, qué significa educar, aprender, conocer...

Las preguntas relevantes sobre conceptos íntimamente relacionados con el conocimiento —como autoridad, autoría, democracia informativa o privacidad— son objeto de menos discusiones de las deseables (Bartolomé y Grané, 2015). No dedicamos mucho tiempo de reflexión docente a pensar en la inestabilidad de los soportes, ni en la democratización de los canales, ni en quién construye los cauces por los que fluye el conocimiento, ni a qué intereses sirve, ni cómo todo eso aterriza en nuestras aulas.

No adoptamos una postura activa acerca de cómo el conocimiento valioso —ese que «debe fluir»— está determinado exclusivamente por las tendencias sociales, económicas o mediáticas de los canales por los que fluye. Queremos que se mueva, pero no está muy claro si hacemos cosas o no más allá de hacerlo discurrir, ni está claro en nuestras acciones de aula si creemos o queremos que el conocimiento que no fluya por esos canales sea olvidable (pensemos en la investigación, la ciencia o la cultura no mayoritarias).

Deberíamos plantear como básicos y empezar siempre nuestros discursos diciendo a qué nos referimos, qué creemos y cómo responde a esas premisas eso que proponemos.

2.4. Podemos hacer una investigación educativa mejor

Mucha de la experiencia de investigación en tecnología educativa que emerge de la literatura científica internacional^a parece moverse entre la superficialidad de algunos estudios de caso (no digo que los estudios de caso sean superficiales) en los que se llega, como mucho, a medir la satisfacción de los participantes en los procesos. La extrema obsesión cuantificadora, trata con rigurosidad estadística las grandes masas de datos que usa, pero olvida la relación de los elementos en el gran dibujo de la comprensión de esa realidad social (Selwyn, 2016).

Así, cuando nos aproximamos a la «experiencia innovadora» que aparece reflejada en mucha de la literatura científica, gran parte de los análisis centran la rigurosidad de sus «evidencias» en asuntos profundos, pero puntuales y descontextualizados (el índice X o el factor Z de los sujetos H del grupo control, y su impacto «aislado» experimentalmente) o poco definidos (conclusiones del estilo de «la implementación de X *satisfizo* a los estudiantes»), y eluden asuntos fundamentales sobre el modelo educativo que defienden, sustentan y, en cualquier caso, documentan. Son dos extremos igualmente perversos que nos privan de la profundidad del asunto social, y nos privan también de la visión de su inherente complejidad y también de la perspectiva del contexto.

Cada vez son más numerosas las voces que reclamamos —en tecnología educativa y en educación en general— una investigación más comprensiva de la realidad educativa. Una investigación rica metodológicamente, en cuyo afán de conocer la realidad (que es la finalidad de la investigación) dialogue más y mejor con ella y con sus elementos entendidos de forma compleja; que no se conforme con la superficialidad, ni se pierda en la cuantificación de supuestas evidencias; que no se olvide del objetivo de la investigación, y que nos ofrezca relatos complejos que nos ayuden a entender la complejidad de la realidad educativa.

2.5. Hablemos de pedagogía

Si ha llegado hasta aquí, el lector puede pensar que estamos haciendo una reivindicación de las bases teóricas y de investigación pedagógicas como base fundamental del cambio educativo. Y así es, por supuesto: no se trata de quitar interés a

^a Sin entrar en el análisis de los cauces y mecanismos de producción y difusión científica que, definitivamente, deben ser objeto de otros y más profundos análisis.

análisis neurocientíficos, corporativos, empresariales o espirituales sobre la educación, pero sí de detenernos y recordar que hablamos precisamente de educación. Debemos, por tanto, hablar y problematizar sobre pedagogía.

Resulta devastador que, cuando lo que se pretende es avanzar hacia una determinada línea de implementación, empiecen a crearse *vacíos pedagógicos habituales* en discursos supuestamente dirigidos a la educación, hasta el punto de que se empieza a construir una conciencia paralela de la existencia —si no bondad— de tal o cual implementación educativa sin necesidad de hacer ningún tipo de reflexión o análisis verdaderamente educativo (Bartolomé, Adell, Imbernón & Castañeda, 2016).

No se trata de ignorar o evitar que otras miradas enriquezcan nuestras perspectivas: se trata de no ser ciegos a las miradas que ya se han adoptado y sobre las que es deseable construir.

3. Ideas al sol: el contexto educativo como el entorno ineludible

Como decíamos antes, en el mismo sentido del solucionismo propio de las situaciones de crisis, existe una tendencia a articular respuestas a los problemas que, de forma más o menos inconsciente, eluden el contexto de la acción.

Para justificar este argumento y entenderlo apropiadamente, en primer lugar es preciso hacer una acotación fundamental que enmarque el discurso: qué entendemos por educación. No en vano, en función de cómo esté definido ese y otros términos en nuestro imaginario, pondremos los acentos (importancias, necesidades, culpabilidades, etcétera) en lugares diferentes.

Partimos de entender el proceso de educación como una actividad colectiva, como un proceso de comunicación especializado que nos permite una adaptación social e individual al contexto, más avanzada que ninguna otra similar en la naturaleza y que, en sí misma, supone una evolución individual del ser humano que la experimenta hasta límites que ni siquiera esa misma educación tiene muy claros.

En palabras de Biesta (2010), hablamos de una educación que *cualifica*, *socializa* y *subjetiviza*, a la vez y en distinta medida según el momento y el contexto. La educación que *cualifica* impacta directamente en las posibilidades de empleabilidad de las personas y, con ello, en su proceso de inserción social. La educación que *socializa* hace a las personas partícipes de una cultura, unos valores y un modelo social en el que se insertan, y que dan por buenos y deseables. Y, a la vez, hablamos de la educación que *subjetiviza*, que pretende el desarrollo de las personas como individuos críticos que son capaces de repensar todo lo anterior, su cualificación, sus habilidades para recualificarse, los valores y prácticas que son la base de su socialización y, por el mismo motivo, les permite ir más allá de los propios límites que plantea la educación misma.

De momento, las soluciones que muchos sectores plantean a los retos educativos atienden principalmente al objetivo *cualificador* de la educación y toman como base y como contexto, casi siempre, el mercado de trabajo. Formar para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, para la inserción en contextos flexibles, para la incertidumbre propia de los contextos cambiantes, para trabajos que no existen aún son máximas que aparecen habitualmente cuando hablamos de innovación educativa a todos los niveles.

Sin embargo, la parte *socializadora* y, especialmente la *subjetivadora*, de la educación no resulta tan evidente en las soluciones que se proponen. Cuando hablamos de socialización y subjetivación, hablamos de la participación de la persona en su contexto social, pero también del desarrollo de una persona que participe de su sociedad; hablamos de la emancipación de la persona y de su desarrollo como agente de cambio que actúa sobre sí misma y sobre el contexto.

La educación debe insertar socialmente al sujeto, pero también debe educar a un sujeto que sea capaz de impactar críticamente en su sociedad. Esto implica algo básico que creo que es obvio para todos: que la educación deja huella en el contexto y que el contexto deja huella en la educación y, lo que es más importante, que esa huella —la contextualización del proceso de enseñanza aprendizaje— debería ser mayor y más constante en ambos casos.

Aunque no podemos decir que la mayoría de las llamadas innovaciones de *arriba-abajo* respondan a este ideal, si nos fijamos en las propuestas pedagógicas innovadoras más interesantes que emanan de la escuela (lo que ha dado en llamarse *pedagogías escolares emergentes*, Adell y Castañeda, 2015), sí podemos decir que hay muchas que hacen de esa contextualización sus rasgos definitorios.

Por un lado, esa contextualización implica que las personas acudan a su contexto para aprender y que dejen huella de lo que se hace en el aula fuera de las paredes mismas de la clase, es decir, que *expandan* la noción de entorno de aprendizaje. Se trata de apelar al acercamiento de la educación al contexto, no sólo como una actividad que depende de sujetos condicionados por él, sino como una actividad que debería tener efecto positivo en él de forma inmediata, a corto y medio plazo.

Hablamos de actividades de aula que salen a la calle y exploran la realidad o influyen en las comunidades. Desde los ya clásicos posicionamientos de las actividades auténticas, hasta mucho de lo que conocemos como aprendizaje servicio, que cada vez tiene más presencia en las propuestas de los docentes que entienden lo que significa la nueva educación y asumen qué significa entender el proceso de socialización del estudiantado como un proceso en el que se debería intentar influir en la comunidad, en la sociedad más próxima.

Por otro lado, dichas pedagogías emergentes debieran tener en cuenta el uso cotidiano de tecnologías por parte de los estudiantes y la constitución de esas tecnologías en su entorno de relación habitual. Esa conciencia debería servir para ampliar los límites de los procesos de socialización de la escuela, incluyendo una mirada específica que debe dedicarse a estos entornos más transparentes, menos efímeros y, definitivamente, más globales, y a la educación específica para estos entornos. Y a la vez debería ser útil para sacar provecho de esos contextos para enriquecer el propio entorno educativo de la escuela, a través de conversaciones que vayan más allá de los tiempos de las clases, de las lecturas del libro y de los propios límites de la presencialidad en nuestros centros.

Desde la visión que nos permite esa educación, la escuela, la enseñanza no formal, los medios sociales, las experiencias vitales, las actividades extraordinarias o cotidianas que se usan como parte del aprendizaje no deberían ser contextos en los que se inserta a una persona para que aprenda, sino que deberían configurarse como proveedores de

oportunidades para aprender de forma fluida y dinámica. Oportunidades de aprendizaje que se articulan para que las personas las aprovechen para enriquecer su *entorno personal de aprendizaje* (Castañeda y Adell, 2013) y a la vez deberían ser trabajados como el contexto del sujeto en el que debe impactar de forma crítica.

Creemos sinceramente que, en el contexto de este alegato en favor de la importancia de la pedagogía y la relevancia de la enseñanza, el discurso del aprendizaje —o más bien el aprendiz— como centro del tema educativo es increíblemente potente y absolutamente necesario.

Hablamos —y esta conversación es deseable— de los aprendices que queremos conseguir y de los componentes que un enfoque educativo basado en el aprendizaje de las personas debería incluir. Es relevante no perder de vista el papel que cada una de las experiencias de enseñanza y aprendizaje debe jugar en la vida de las personas, cuáles son los componentes de su entorno personal de aprendizaje (en adelante PLE, por sus siglas en inglés) y trabajar en cómo mejorar su capacidad para identificar y aprovechar oportunidades para aprender en todos los momentos de su vida. Pero a ese discurso tampoco debemos obviarle el contexto.

Hablamos poco o nada de que el requerimiento de aprendices autodirigidos y autorregulados (Dabbagh & Kitsantas, 2012) —inherente a discursos como los de PLE— sólo es posible cuando creamos situaciones sociales de partida que propicien la construcción de esta clase de aprendices. Los aprendices emancipados hacen una sociedad mejor, pero sólo una sociedad mejor ayuda a las personas a ser aprendices emancipados.

4. Y entonces ¿qué?

El reto inexcusable radica en entender las complejidades y problemáticas de la implementación en el aula de innovaciones que puedan suponer una mejora sustantiva y sostenible en la experiencia de aprendizaje de los alumnos. El análisis de los dos aspectos en los que nos detenemos aquí supone una apuesta para ese entendimiento. Es evidente que no es la única necesaria, pero sí una de las que entendemos imprescindibles.

La necesidad de abordar estos dos aspectos críticos de la acción educativa —que podríamos enunciar como reforzamiento de fundamentos pedagógicos básicos y contextualización enriquecida— debería ser una prioridad para que nuestras acciones presentes y futuras respondan al momento socio-tecnológico en el que nos enmarcamos.

Incluso cuando se enuncia la necesidad de cambiar los presupuestos básicos de la formación del profesorado, cuando muchas de nuestras instituciones nacionales e internacionales dedican sus esfuerzos a definir cómo debería ser el docente competente y qué debería incluirse en su formación, el solucionismo se hace patente en la habitual enunciación de la necesidad de más prácticas, la reducción de la teoría y la apuesta por proponer actividades que parece que van a cambiar el proceso educativo, como por arte de magia, desde un aula más bien cerrada.

No se puede pensar en educación sin aprender a analizarla críticamente y sin conocer lo que ya sabemos sobre pedagogía. No debemos hacer escuela sin mirar

alrededor y no debemos educar al alumnado para un mundo con tecnología usando sólo la propia tecnología como *leit motiv*.

La educación de las personas, el desarrollo de los ciudadanos que sean capaces de vivir en sociedad y transformar críticamente su realidad (individual y colectiva), la apuesta por el desarrollo comunitario como fin de la escuela, exige nuevas apuestas en la enseñanza; pero son apuestas que deben asentar sus bases firmes en el conocimiento profundo y crítico y a la vez deben entender de manera abierta el papel de la sociedad en la escuela y de la escuela en la sociedad.

Desde aquí reivindicamos la necesidad de no rehuir ciertos debates y estudios que pueden resultar terriblemente complejos y, por eso mismo, áridos a priori, pero sin los cuales nos alejamos cada vez más de ser agentes de cambio y nos conformamos con ser simples piezas de puzle.

Linda Castañeda*

* Dirección para correspondencia:
[Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia](#)

Bibliografía citada

- ADELL, J. & Castañeda, L. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 462, Sección Monográfico, diciembre 2015, Editorial Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322.
- BARTOLOMÉ, A., Adell, J., Imbernón, F., & Castañeda, L. (2016). Preguntas de la personalización en la tecnología educativa. En *Democracia y educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: Libro de actas del XVI congreso nacional y VII congreso iberoamericano de pedagogía [celebrado del] 28 al 30 de junio de 2016, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid* (pp. 165-174). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- BIESTA, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- CASTAÑEDA, L. y Adell, J. (eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- DABBAGH, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. doi:10.1016/j.iheduc.2011.06.00
- ESCUDERO, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 65-82.
- MOROZOV, E. (2014). *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*. Nueva York: PublicAffairs.
- OLIVER, M. (2016). What is technology? En N. J. Rushby & D. W. Surry (eds.), *The wiley handbook of learning technology* (pp. 35-57). Chichester y Malden: John Wiley & Sons, Inc.
- SELWYN, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge: Polity Press.
- VIÑAO, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, 4, 63-88.