

CAPÍTULO 4

Sentido y alcance disciplinar de la Teoría de la Educación en la formación inicial de docentes de Educación Primaria

Bianca Thoilliez

Universidad Autónoma de Madrid

1. ¿Por qué (en teoría) la Teoría de la Educación debe importar en la formación docente inicial de Educación Primaria?

Encuentro que hay ciertas ideas equivocadas acerca de cómo se construye y cómo llega a producirse el conocimiento pedagógico. Y es que la Teoría de la Educación es, valga la redundancia, teórica y especulativa y que, dado que la educación es una actividad práctica, lo que una persona necesita para formarse y perfeccionarse en ella es pura y simplemente práctica: práctica practicada (con el Prácticum primero, y con procesos de inducción profesional después), y práctica estudiada (por un lado, poniendo el acento en las ciencias aplicativas de la educación, dejando de lado las teleológicas, las ilustrativas o las normativas; y, por otro lado, centrando el interés en cuestiones de metodología docente, en el análisis de experiencias y “buenas prácticas”, en la elaboración de materiales didácticos). Esta idea de que “a la práctica se llega desde la práctica” vale para un modelo de maestro aplicador, dependiente en su juicio pedagógico, poco reflexivo. Pero si, como es aquí el caso, quiere apostarse por un modelo de formación docente inicial plenamente universitario (Esteban, 2015; Esteban y Mellén, 2016), intelectualmente comprometido y activo (Ayuste y Trilla, 2012), pedagógicamente responsable de la dimensión educadora de su tarea docente (Biesta, 2017), y consciente de su indeterminación interna (Standish, 2016; Thoilliez, 2017; Thoilliez, 2018), hace falta algo más. Este trabajo parte de la idea de que la constante puesta en cuestión de los estudios de Magisterio se debe precisamente a esa obsesión con que “a la práctica se llega desde la práctica”, a que los estudios de Magisterio no han sido (y cada vez lo son menos) suficientemente universitarios, intelectuales, ni pedagógicamente responsables. No se toma en serio la formación de maestros y cualquiera puede ponerla en tela de juicio, porque se han dado razones para ello en nuestras facultades de educación. Quienes las habitamos sabemos bien de qué estoy hablando y por eso no deberíamos extrañarnos tanto de la irrupción de esos otros agentes participando en la formación docente (Prats, 2016; Saura, 2016). Sin embargo, creo que aún estamos a tiempo de rectificar el rumbo y defender que “a la práctica se llega (más bien) desde la teoría”: a las buenas decisiones sobre cómo encarar una situación

educativa concreta se llega desde la reflexión y la capacidad de juicio. La capacidad de dar razón de por qué se hace lo que se hace y no otra cosa se logra teorizando, practicando la indagación filosófica, leyendo y estudiando, siendo sistemáticos, aplicando categorías de juicio, cultivando el amor al conocimiento, a las áreas culturales que transmitir, a las competencias que desarrollar.

La Teoría de la Educación entendida en su tendencia más “netamente filosófica” (Thoilliez, 2015), que es la que seguiré defendiendo aquí, es el espacio disciplinar en el que estudiamos potenciales respuestas a eternas preguntas sobre el significado, el sentido, la importancia, la pertinencia, los propósitos, el deber ser de los temas, asuntos y programas relacionados con la educación. Así, entre las preguntas que este campo disciplinar se hace, encontramos cuestiones como las siguientes (las cuales, a mi juicio, dan cuenta de la centralidad, frente a la aparente marginalidad, de este ámbito). Ante la afirmación de que “la educación debe favorecer el pensamiento crítico”, habría que preguntarse cosas como, ¿qué es el pensamiento crítico?, ¿qué queremos decir con “favorecer el pensamiento crítico”? O cuando se dice que “es necesario que la escuela eduque en los valores de la democracia”, cabría preguntarse, ¿qué visión de la democracia deberíamos adoptar en los programas de educación para la ciudadanía?, ¿cuáles son los valores irrenunciables de un sistema democrático? O, también, si afirmamos que “las relaciones familia-escuela son fundamentales para el éxito escolar”, habría que entrar primero valorar cosas como, ¿cómo respondemos ante la diversidad de estilos de vida de las familias del centro?, ¿qué hacemos para que la escuela sea un espacio de apertura de horizontes vitales nuevos y distintos del familiar? Que las preguntas sobre el sentido y sobre lo que debe ser la educación sean difíciles de articular y de analizar, no significa que no sea importante abordarlas.

Pero más allá de esto, si atendemos a la variedad de juicios y prácticas reflexivas en juego en la actividad de enseñanza, es posible apreciar también lo determinantes que son para una buena práctica la capacidad de teorizar y reflexionar entre el profesorado. Por ejemplo, cuando Elena, que es una (muy buena) maestra, en su clase de Matemáticas observa cómo Álex se enfrenta a la tarea que le acaba de proponer, su reflexión va mucho más allá de si el resultado está bien o está mal. Elena se va a interesar por cosas como conocer el contexto en que Álex aprende, cómo razona lo que está haciendo, cómo generaliza lo aprendido a otra situación. Pensar sobre todas estas cosas exige a esta docente exceder los límites de una simple verificación de conocimientos de su alumno, alcanzando el espacio del saber filosófico, al cultivar la tendencia a teorizar sobre su enseñanza. Las preguntas sobre qué es mejor hacer y cómo llegamos a saberlo son irrenunciables en la actividad de educar. Son, además, preguntas que pueden tener una fuerza revolucionaria y transformadora.

En el muy difundido trabajo de Orchard & Winch (2015) en el que ofrecen una justificación argumentada sobre la relevancia del componente teórico en la formación de docentes, se plantea que estos, al igual que otros profesionales cualificados, también necesitan un corpus teórico desde el cual apoyar sus habilidades prácticas de manera que pueda aplicarse en la toma de decisiones profesional del día a día. Los docentes tienen que aprender a ponderar consideraciones que, en ocasiones, se presentan como contradictorias entre sí, antes de llegar a tomar la decisión que creen acertada. La tabla 4.1 resume su definición de teoría y sus diferentes componentes:

Tabla 4.1. Teoría educativa necesaria para un buen ejercicio docente

Definición de teoría	Conocimiento sistemáticamente organizado, ya sea conceptual, empírico o normativo, que puede utilizarse en la docencia para informar el juicio o la acción profesional.
Componente conceptual de la teoría	Marco general en el cual los docentes desarrollan sus vidas profesionales. Implica la formulación de conceptos que estructuran cómo piensan acerca de la educación, a través de valores, finalidades, currículos, pedagogías, recursos y sistemas de evaluación, junto con las formas en que todos ellos están conectados entre sí.
Componente empírico de la teoría	Comprensión de la investigación empírica producida sobre la docencia. La evidencia empírica es algo con lo que los docentes se van a topar inevitablemente en su trabajo, y necesitan poder hacer juicios informados acerca de su calidad y su relevancia para su propia actividad docente.
Componente normativo de la teoría	Comprensión de las bases éticas de su profesión, de manera que los docentes puedan emitir juicios morales de forma independiente, sobre qué hacer en el complejo entorno laboral en el cual se encuentran. Los docentes necesitan formación sobre teorías y principios éticos y espacios en los que discutir y debatir los significados que estos adquieren en el aula.

Fuente: elaboración propia a partir de Orchard & Winch (2015)

Aquí me ocuparé de un aspecto muy concreto de esta problemática a la que me acabo de referir y que encabeza la introducción. Concretamente, voy a estudiar el rol que la Teoría de la Educación juega en la formación docente desde su presencia en la formación inicial de docentes para la etapa de Educación Primaria. Este trabajo es una continuación de dos contribuciones anteriores (Thoilliez y Poveda, 2012; Thoilliez, 2015) para esta investigación en particular. Entonces manejé datos de las titulaciones de la rama educativa en el estado en que se encontraban en el curso 2010-2011 cuando se aplicaron las nuevas regulaciones de Bolonia a los programas de grados de Educación de España, y con un mayor enfoque en los grados de Pedagogía. En esta ocasión, exploraré más específicamente el currículo de las universidades españolas que forman a los futuros docentes de la etapa de Educación Primaria, de acuerdo a los datos sobre el estado de planificación de las enseñanzas universitarias del curso académico 2016-2017. Se trata, por tanto, de un estudio sobre el estatus disciplinar de la Teoría de la Educación, y no de una indagación sobre su situación y proyección epistemológicas (aunque, obviamente, los resultados que aquí se presentan tienen vocación de contribuir a esto último)¹.

2. Teoría de la Educación *a la boloñesa*

Como ya señalé en otro trabajo la Teoría de la Educación como área de conocimiento hay que entenderla como “un esfuerzo deliberado, en un momento histórico muy particular, de una pequeña comunidad de investigadores que decide poner en pie un cambio de paradigma en la manera de hacer ‘pedagogía’, donde deciden dirigirla hacia una versión más tecnificada de sí misma” (Thoilliez, 2015, p. 224). Un esfuerzo con el que, entre otros objetivos, se perseguía como uno fundamental el de distanciarse de la “‘pedagogía general’ (heredera del modelo inaugurado por Herbart e importado a la universidad española a principios del siglo XX) que, en plena transición democrática, se percibe demasiado especulativa y ‘filosófica’, para pasar a denominarse ‘Teoría de la Educación’” (idem.). Un esfuerzo deliberado que el profesor Escámez recordaba con cierto detalle y precisión, dando cuenta de la relevancia que tiene el hecho de fijarnos, como aquí haremos, en el mantenimiento, desaparición y mutación de la denominación entonces escogida de “Teoría de la Educación”².

¹ Una cuestión, la del estatus epistemológico de la Teoría de la Educación, que ha recibido una atención permanente dentro del área: Touriñán (2019), Gil (2018), Thoilliez (2015), Vilanou y Laudo (2013), Touriñán (2012), Gil (2011), Jover y Thoilliez (2010), González y Gramigna (2009), Colom (2007), Jover (2006), Trilla (2005), Gargallo (2002), García Carrasco y García del Dujo (2001).

² “Durante dos días del otoño de 1982, en el entrañable y viejo edificio de la Universidad de Murcia, en la calle de la Merced nº 1, en una sala de reuniones de las dependencias del Rectorado, se congregan los siguientes profesores de universidad: Ricardo Marín (Pedagogía General de Valencia), Alejandro Sanvisens (Pedagogía General de Barcelona), Gonzalo Vázquez (Pedagogía General de Complutense), José Antonio Ibáñez-Martín (Filosofía de la Educación de Complutense), José María Quintana (Pedagogía Social de UNED), José Luis Casti-

La introducción de la Teoría de la Educación en la formación universitaria de los maestros españoles hay que situarla a principios de los años noventa, en el momento en que estos pasan a formarse en las universidades con la creación de las diplomaturas de Maestro, en sus diversas especialidades³. Concretamente, en el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, que desarrolló lo establecido en la disposición adicional duodécima de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (por la cual se mantenía el reconocimiento equivalente de los titulados como Profesor de Educación General Básica, pero se pasaba en adelante a habilitarse solo desde la obtención del título de Maestro de Enseñanza Primaria), se opta por que de los tres ciclos establecidos por la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, para estructurar las enseñanzas universitarias, el título de Maestro correspondiese con el primer ciclo universitario de Diplomado. La Teoría de la Educación en la formación de docentes para la etapa de Educación Primaria es, por lo tanto, inseparable de su promoción a título universitario, con todo lo que ello potencialmente implica y significa. Concretamente aparece como asignatura troncal de cuatro créditos asociada a las áreas de conocimiento de “Sociología” y de “Teoría e Historia de la Educación”, bajo la siguiente descripción:

Teorías e instituciones contemporáneas de Educación. Teorías contemporáneas de la educación. Movimientos e instituciones educativas contemporáneas. Evolución histórica del sistema escolar. Instituciones y agentes educativos. La educación no formal (Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, p. 33007).

Así es cómo se mantuvieron las cosas hasta la (r)evolución que sobre todo el mapa nacional de titulaciones supuso el proceso de Bolonia, con el cual el sistema universitario español pasa a integrarse en el Espacio Europeo de Educación Superior, y las reglas del juego cambian de forma drástica. Este proceso tiene su pistoletazo de salida formal en España con la publicación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Desde la introducción a la norma, es fácil apreciar la retórica liberal promovida por el gobierno socialista entonces en el poder, lo que pone de manifiesto el grado de transversalidad del que pueden llegar a gozar algunas políticas educativas supranacionales (Monarca y Manso, 2015; Valle, 2012). Hay dos asuntos que me interesan mucho de este documento político en particular y las consecuencias curriculares que trajo consigo. La primera es el cambio que se produce en las tradicionalmente bien establecidas áreas de contenidos e investigación (en este caso, la Teoría de la Educación), una vez que las universidades y sus facultades de educación tienen libertad para definir desde qué asignaturas en concreto van a desarrollar tales o cuales competencias. Y la segunda es cómo este particular proceso establece un muy buen ejemplo de una regulación educativa que lo que hace en realidad es desregular la educación (la educación de los futuros maestros de educación primaria en este caso). Reproduzco a continuación algunos elocuentes fragmentos de dicha introducción:

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, sienta las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española. Así, entre otras importantes novedades, el nuevo Título VI de la Ley establece

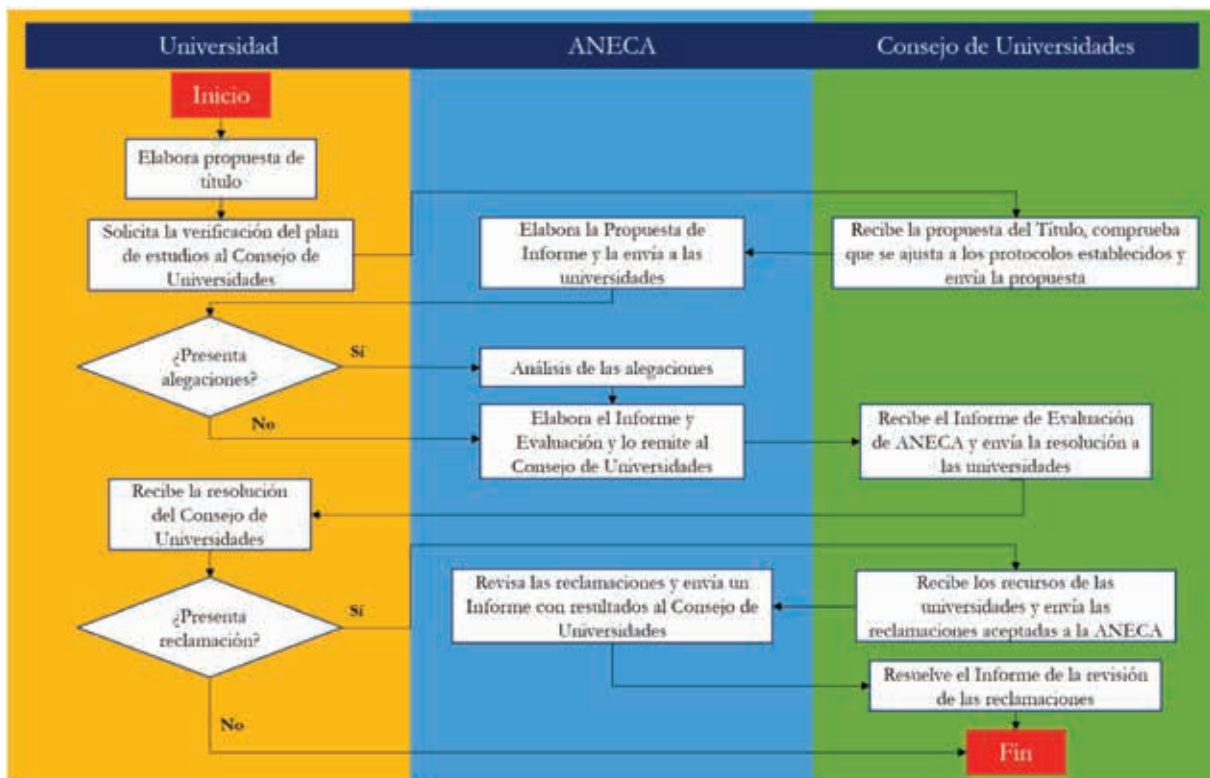
llejo (Introducción Empírica a las Ciencias de la Educación de Valencia), Antonio J. Colom (Pedagogía General de Mallorca), Joaquín García Carrasco (Pedagogía General de Salamanca), Juan Escámez (Pedagogía General de Murcia) y Jaime Sarramona (Pedagogía General de Autónoma de Barcelona), Touriñán, J. M. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar, *Tendencias Pedagógicas*, 34 (en prensa). A pesar de procedencias diversas en el máximo título académico o doctorado y del desempeño profesional de cátedras con distinta denominación, se reúnen en Murcia esos profesores, y no con otros, para compartir ciertas preocupaciones y otear la posibilidad de iniciar nuevos rumbos en la docencia e investigación de sus disciplinas. Las preocupaciones están relacionadas con la denominación de las cátedras, la conveniencia de un intercambio profesional más intenso entre los asistentes, que conforman la totalidad de los catedráticos de esas disciplinas en las universidades españolas, la urgencia de introducir un nuevo lenguaje en los escritos pedagógicos, más acorde con el desarrollo de las ciencias biológicas, sociales e históricas del siglo XX, y la necesidad de adaptar las investigaciones y los programas de las asignaturas a la nueva dinámica política y social de la transición española a la democracia. Sobre esas cuestiones, se produce un vivo debate en las sesiones y se alcanzan mayoritariamente dos acuerdos básicos: el primero, la adopción de la denominación de Teoría de la Educación en sustitución de Pedagogía General; y, el segundo, mantener una reunión de trabajo anual, semejante a la que se estaba teniendo, para irse ocupando sucesivamente de los problemas que preocupaban. Como se ha dicho, los acuerdos son por mayoría a partir de debates muy vivos que, lógicamente, producen satisfacción en los más e insatisfacción en algún asistente.” (Escámez, 2007, p. 219-220).

³ No podemos por razones de espacio abordar el estudio histórico de la formación del magisterio español. Algunas fuentes destacadas en este ámbito son: Gabriel (2015), Tiana (2013), Egido (2010), Ávila y Holgado (2008), Román (2008), Viñao (2004), Ferradás y Rodríguez (1997), Anguita (1997), Lorenzo (1995), Melcon (1992), Escolano (1982), Molero (1978).

una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios (...) El presente real decreto, siguiendo los principios sentados por la citada Ley, profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria de modo que en lo sucesivo serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado. Asimismo, este real decreto adopta una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades. La flexibilidad y la diversidad son elementos sobre los que descansa la propuesta de ordenación de las enseñanzas oficiales como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación. Por otra parte, la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural, sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. Para conseguir estos objetivos, en el diseño de un título deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos. (...) La posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro. (Subrayados añadidos) (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, Introducción).

La estrategia consistió pues en una nueva regulación universitaria desde la desregulación y desmantelamiento de su núcleo central: las asignaturas, como expresión del estado y evolución del conocimiento de una disciplina o del conjunto de disciplinas necesarias para el ejercicio de una determinada profesión.

Gráfico 4.1. Diagrama de flujo sobre el actual procedimiento de verificación de títulos oficiales universitarios



Fuente: adaptado de ANECA (s.f.)

Esto supuso de manera muy generalizada una cierta ruptura con las tradiciones disciplinares y una quiebra de los equilibrios internos de poder (además de ciertas “guerrillas de pasillo” en y entre los departamentos universitarios, que se superpusieron a las heridas creadas por las conflictivas fundaciones de las facultades de educación, fruto de la absorción universitaria de escuelas de magisterio o de la fusión de estas con secciones de Pedagogía y Ciencias de la Educación de las facultades de Filosofía). También ha permitido, visto con perspectiva, entender con mucha claridad algunos de los peligros que señalaban quienes se manifestaban en torno a la vaga idea del “No a Bolonia: contra la mercantilización universitaria”. Y es que se han introducido dinámicas de privatización en el conocimiento, en el sentido de que la universidad no sigue ya “su propia agenda”, sino que pasa a ser modelada y moderada por otras fuerzas. Así, a la vez que se liberaba a las universidades “del obligado cumplimiento estatal”, se las ha dejado a merced de influjos indeterminados, pero controlada por los procedimientos de implantación y verificación de las titulaciones (ver gráfico 4.1).

Mención aparte merece el desprecio latente que se aprecia en el legislador hacia los contenidos, al adjetivarlos con ese “meros” (como insignificantes y sin importancia), así como el movimiento por el cual la centralidad del conocimiento es desplazada por la centralidad del estudiante y su aprendizaje: el centro de la actividad docente universitaria ya no es el saber sobre el que el profesor investiga y al cual introduce a los estudiantes, sino que el centro es el aprendizaje del estudiante, lo importante es el sujeto, no ya el objeto de aprendizaje. Estas observaciones han afectado a la universidad en general, pero de manera algo más aguda a las titulaciones universitarias que en los noventa fueron de nuevo cuño, al pasar de enseñanzas profesionales a estudios universitarios (como en el caso de Magisterio). Al acentuar la dimensión profesionalizadora con las prácticas curriculares y la búsqueda de la “empleabilidad”, se favorece una cierta vuelta al estadio preuniversitario.

En el caso del paso del título de Diplomado en Maestro, Especialidad de Educación Primaria, hacia los actuales grados de Maestro/a en Educación Primaria (y el paso del singular al plural aquí es enteramente intencional), y tal y como sucedió con otras profesiones reguladas, se aprobaron una serie de órdenes reguladoras sobre los aspectos mínimos que cualquier universidad con el deseo de implantar dicha titulación debía cubrir en su plan de estudios. Estos aspectos mínimos no son claros “meros contenidos” que el legislador, como ya vimos, no valoraba mucho, sino “módulos” (intencionalmente alejados de la lógica disciplinar universitaria) y “competencias”. El espacio en que se ubica lo que anteriormente era la asignatura troncal de “Teorías e instituciones contemporáneas de Educación”, encuentra alguna correspondencia dentro de la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, dentro del módulo denominado “Procesos y Contextos Educativos”, dedicado a desarrollar, entre otras, el siguiente conjunto de competencias:

Conocer los fundamentos de la educación primaria. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. (...) Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. (Anexo, Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre).

3. ¿Qué está pasando ahora?

Se han identificado un total de ciento veintidós asignaturas relacionadas con los intereses de la Teoría de la Educación. Este análisis pudo realizarse gracias a la información disponible en la *Base de datos: planes de estudios de grados y másteres de formación inicial docente* y, tras un primer proceso de análisis y reducción, permitió trabajar con la tabla que se presenta a continuación (ver tabla 4.2).

Tabla 4.2. Asignaturas relacionadas con los intereses de la Teoría de la Educación

UNIVERSIDADES	ASIGNATURAS	TIPO	ECTS	CURSO	SEMESTRE
UNIVERSIDAD DE MONDRAGÓN	Mirada global a la realidad: persona, sociedad y naturaleza	FB	6	1	1
	Desafíos y funciones de la educación	FB	6	2	1
	Educación intercultural y en valores	OB	6	2	1
UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID	Historia y teoría de la educación	FB	6	1	1/2
	Educación en valores	OB	4	4	1/2
UNIVERSIDAD DE NEBRIJA	Teorías y sistemas educativos	FB	6	1	2
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA	Educación y contextos educativos	FB	12	1	1/2
	Teorías y prácticas contemporáneas en educación	FB	6	1	1
	Educación para la ciudadanía	OP	6	4	0
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID	Educación para la igualdad y la ciudadanía	FB	6	1	1
	Teoría y política de la educación	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD CARDENAL HERRERA-CEU	Antropología de la educación	FB	6	1	1
	Teoría e historia de la educación	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MÁRTIR	Fundamentos educativos y organización escolar	FB	6	1	1
	Sociedad y educación intercultural	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO DE MURCIA	Teorías e instituciones educativas	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTA TERESA DE JESÚS DE ÁVILA	Teoría e historia de la educación	FB	6	1	1
	Antropología	FB	6	1	1
	Ética y educación en valores	OP	6	4	2
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	Teoría de la educación	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD A CORUÑA	Teoría de la educación	FB	6	1	1
	Valores y educación para la igualdad	OP	4,5	4	2
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ	Filosofía, ética y educación moral	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD DE ALICANTE	Teoría e historia de la educación.	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA	Sociedad, escuela y democracia	FB	6	1	2
UNIVERSIDAD DE BARCELONA	Procesos educativos y práctica docente en la Educación Primaria	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD DE BURGOS	Teoría e historia de la educación	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	Historia y corrientes educativas en la Enseñanza Primaria	FB	6	1	1
	Condiciones institucionales de la práctica educativa	FB	6	1	2
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	Formación en valores y competencias personales para docentes	FB	6	1	1
	Fundamentos teóricos de la educación primaria inglés	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA	Tendencias contemporáneas de la educación	FB	6	2	1/2
	Ética y valores cívicos	OP	4,5	4	1
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA	La Educación Primaria en el sistema educativo	FB	9	1	1/2
	Convivencia escolar y cultura de paz en Educación Primaria	FB	9	2	1/2
UNIVERSIDAD DE DEUSTO	Antropología e historia de la educación	FB	6	1	1
	Ética y deontología profesional	OB	6	4	2

UNIVERSIDADES	ASIGNATURAS	TIPO	ECTS	CURSO	SEMESTRE
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	Fundamentos teóricos,históricos y políticos de la educación	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD DE GERONA	Sociedad, familia y escuela. Teorías e instituciones	FB	3	1	2
	Procesos y contextos educativos	FB	7	2	1/2
UNIVERSIDAD DE GRANADA	Fundamentos pedagógicos e historia de la escuela	OB	6	1	2
UNIVERSIDAD DE HUELVA	Fundamentos pedagógicos de la educación	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD DE JAÉN	Procesos Educativos en Educación Primaria	FB	6	1	2
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	Teoría e instituciones educativas	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	Sistemas educativos. Fundamentos e historia de la educación contemporánea	FB	6	1	1
	La acción socioeducativa en contextos multiculturales	OP	4,5	4	2
	Educación para la ciudadanía y derechos humanos	OP	4,5	4	1
UNIVERSIDAD LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	Teoría educativa y metodología de la investigación	FB	6	1	2
	Aulas y escuelas interculturales	OP	3	3	2
	Educación afectivo-sexual para primaria	OP	4,5	4	1
	Educación para la ciudadanía	OP	4,5	4	2
UNIVERSIDAD DE LEÓN	Educación en valores	FB	3	1	1
	Teorías e instituciones contemporáneas de la educación	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD DE LÉRIDA	Teoría, historia y contextos educativos	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA	Teoría de la educación	FB	6	1	1
	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	OB	6	3	1
UNIVERSIDAD DE MURCIA	Teorías e instituciones contemporáneas de la educación	FB	6	1	1
	Educación antirracista	OP	3	4	1
	La educación ante una realidad pluricultural	OB	6	4	2
	Procesos y estrategias educativas en una realidad intercultural	OP	3	4	2
UNIVERSIDAD DE NAVARRA	Antropología	FB	3	1	2
	Teoría de la educación	FB	6	1	2
	Corrientes y sistemas educativos contemporáneos	FB	6	1	2
	Ética	FB	3	2	1
	Educación intercultural	OP	3	4	2
UNIVERSIDAD DE OVIEDO	Educación para la convivencia	OP	3	4	2
	Teorías de la educación e historia de la escuela	FB	6	1	2
	Educación en valores	FB	5	2	1
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	Procesos e instituciones educativas	FB	6	1	1
	Educación para la ciudadanía	OB	6	4	1
UNIVERSIDAD SANTIAGO DE COMPOSTELA	Teoría e historia de la educación escolar	FB	6	1	1
	Educación en valores y ciudadanía	OP	4,5	3	1
UNIVERSIDAD DE SEVILLA	Teoría de la educación	FB	6	2	2
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	Educación para la paz y la igualdad	FB	6	1	1
	Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad	FB	6	1	2
UNIVERSIDAD DE VIC-UNIVERSIDAD CENTRAL DE CATALUÑA	Escuela, sistema educativo y función docente	FB	6	1	1/2
	Evolución de la educación contemporánea	FB	6	2	1/2

UNIVERSIDADES	ASIGNATURAS	TIPO	ECTS	CURSO	SEMESTRE
UNIVERSIDAD DE VIGO	Teoría e historia de la educación	FB	6	1	1
	Ética y deontología profesional	OP	6	3	2
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	La escuela como espacio educativo	FB	6	1	1
	Maestro y relación educativa	FB	6	1	1
	Educación social e intercultural	FB	6	1	2
	La educación en la sociedad del conocimiento	FB	6	1	2
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO	Teoría e historia de la educación	FB	6	1	1
	Fundamentos teóricos de la educación intercultural	OP	6	4	2
	La dimensión comunitaria de la interculturalidad	OP	4,5	4	2
	La interculturalidad en el ámbito escolar	OP	4,5	4	2
	Políticas educativas para la educación intercultural	OP	4,5	4	1/2
UNIVERSIDAD EUROPEA DEL ATLÁNTICO	Historia y antropología de la educación: teorías y prácticas	FB	6	1	1
	Resolución de conflictos y mediación	OP	6	4	1
UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA	Historia de las teorías y los sistemas educativos contemporáneos	FB	6	2	1
	Literatura y educación en valores	OB	6	3	1
	Ética y deontología	OB	4	4	1
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA	Educación personalizada. Fundamentos antropológicos, filosóficos y psicológicos	FB	6	1	1
	Igualdad y diversidad en el aula	FB	4	1	1
	Educación y convivencia dentro y fuera del aula	FB	4	2	1
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL ISABEL I DE CASTILLA	Contextos de la intervención educativa en Educación Primaria	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD JAUME I CASTELLÓN	Teoría de la educación	FB	6	1	1
	Educación para la diversidad	FB	6	2	1/2
UNIVERSIDAD LOYOLA ANDALUCÍA	Antropología educativa	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS	Pensamiento educativo contemporáneo	FB	6	3	1
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA	Antropología	FB	6	1	1
	Educación en valores y para la convivencia democrática	FB	6	1	1
	Teorías, instituciones educativas y organización del centro	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA	Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía	FB	6	1	1
	Instituciones educativas	FB	6	1	1
	Procesos y contextos educativos	FB	6	2	1
UNIVERSIDAD RAMÓN LLUL	Historia y antropología de la educación	FB	6	1	1
	Procesos y contextos educativos	FB	6	1	1
	Bases de la educación: la relación pedagógica	FB	6	1	1
	Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva	FB	6	2	1
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS	Teoría de la educación	FB	6	1	1
	Deontología: ética y responsabilidad social de la educación	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI	Procesos y contextos educativos	FB	18	1	1/2
UNIVERSIDAD SAN JORGE	Theory and history education	OB	6	1	2

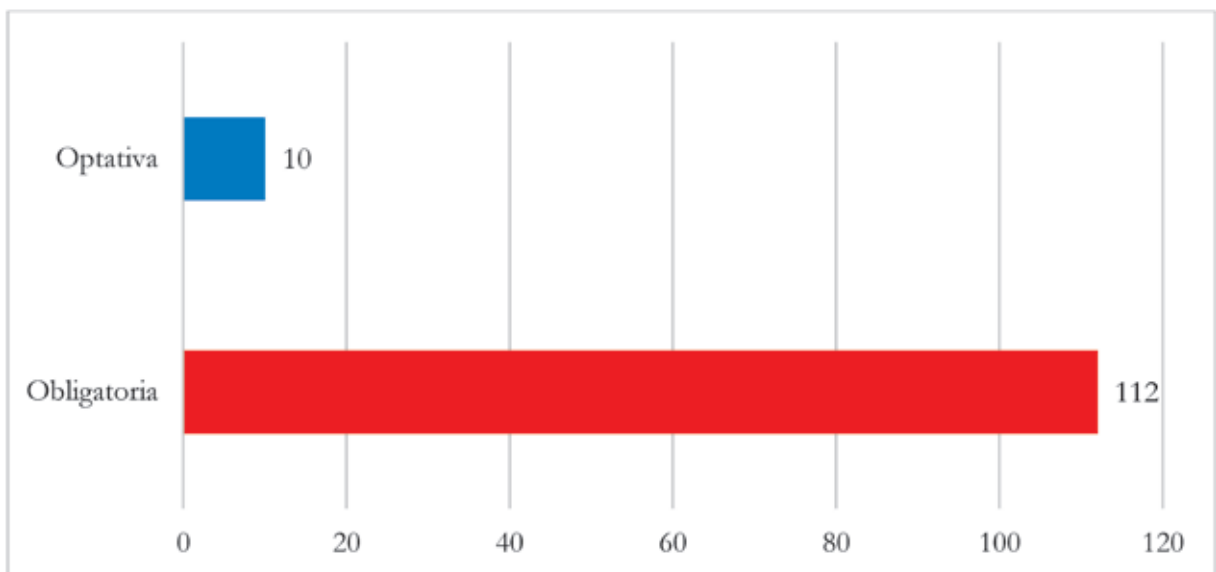
UNIVERSIDADES	ASIGNATURAS	TIPO	ECTS	CURSO	SEMESTRE
UNIVERSIDAD ABAD OLIVA CEU	Antropología	OB	6	1	1
	Teoría de la educación	FB	6	1	2
	Educación cívica	OP	6	4	1
UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES	Pensamiento y contextos educativos contemporáneos	FB	6	1	1
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE CATALUÑA	Antropología: antropología de la educación	FB	6	1	1
	Educación II: fundamentos y desarrollo histórico de la educación	FB	9	1	2
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA	Religión, cultura y valores	FB	6	1	2
	Derechos humanos y educación en un mundo globalizado	FB	6	2	1

Fuente: elaboración propia

La selección específica de las ciento veintidós asignaturas se ha realizado atendiendo a sus títulos.

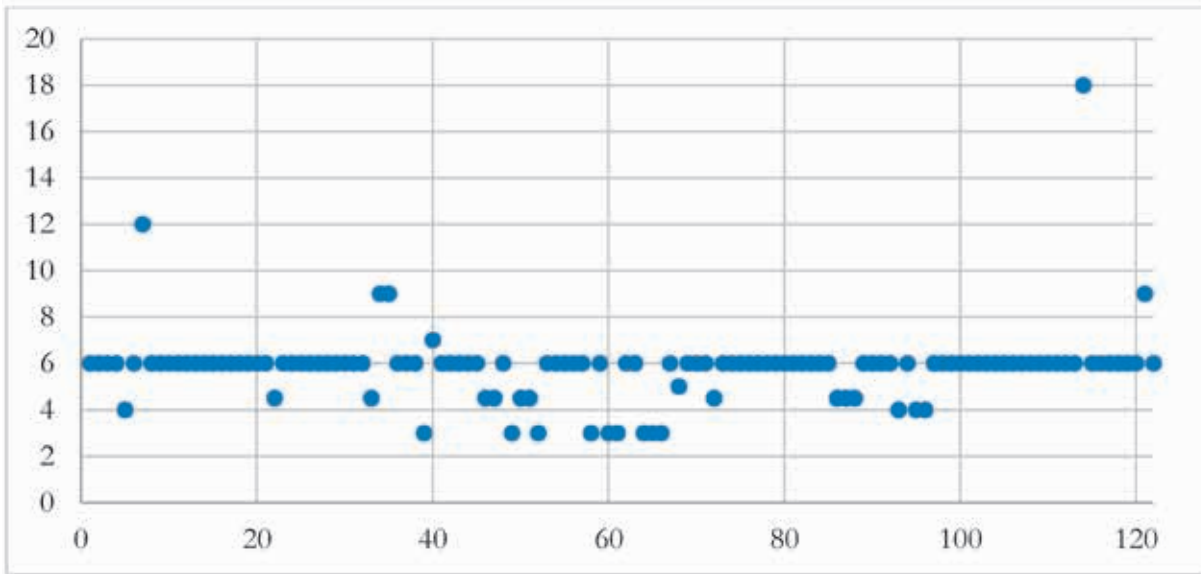
Los siguientes gráficos (4.2, 4.3 y 4.4, respectivamente) presentan el resultado del análisis del estudio estructural de las asignaturas relacionadas con los intereses de la Teoría de la Educación: optativa *versus* obligatoria, peso en ECTS, y curso de impartición. Así, puede afirmarse que se trata mayoritariamente de asignaturas obligatorias, con un peso habitualmente de seis ECTS y que suelen ubicarse en el primero de los cuatro cursos de que se compone el grado.

Gráfico 4.2. Tipología de las asignaturas asociadas a intereses de la Teoría de la Educación



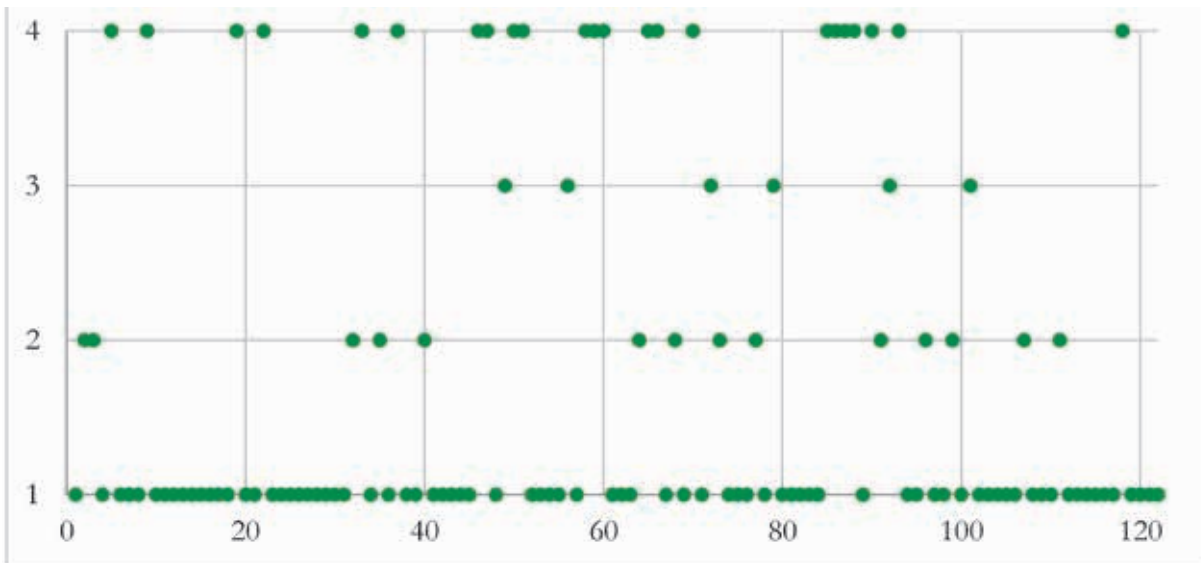
Fuente: elaboración propia

Gráfico 4.3. ECTS asignados a las asignaturas relacionadas con los intereses de la Teoría de la Educación



Fuente: elaboración propia

Gráfico 4.4. Cursos de impartición de las asignaturas relacionadas con los intereses de la Teoría de la Educación



Fuente: elaboración propia

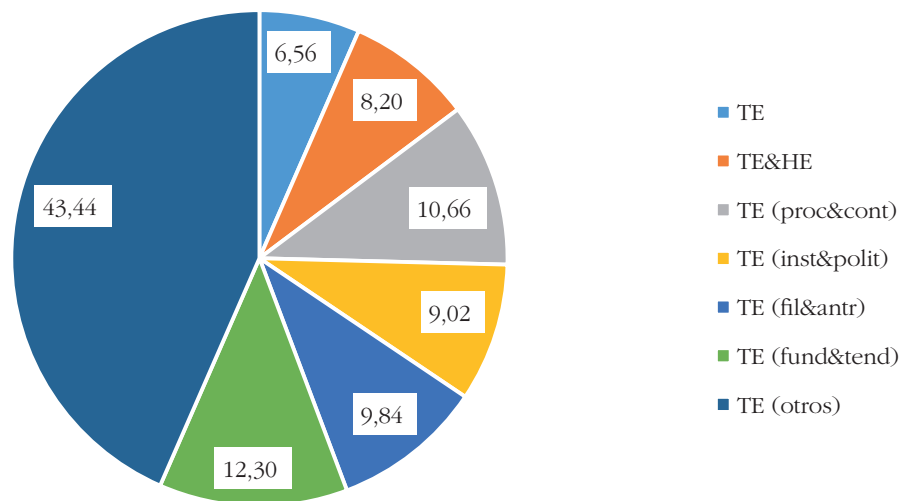
4. La Teoría de la Educación en España: entre la lucha por la supervivencia y la metamorfosis

El análisis de los títulos de las asignaturas seleccionadas se ha hecho partiendo de los resultados de un trabajo realizado previamente (Thoilliez, 2015). Esto ha permitido valorar los cambios con respecto a la situación del curso 2010-2011, ampliando el análisis a “otros temas” (que, en esta ocasión, representan casi la mitad de asignaturas seleccionadas).

Así, las categorías establecidas para este caso (ver gráfico 4.5) han sido: (i) “TE” para asignaturas que mantenían la denominación clásica de Teoría de la Educación; (ii) “TE&HE” para las asigna-

turas que combinan el estudio de la Teoría y la Historia de la Educación; (iii) “TE (proc&cont)” para asignaturas que refieren el estudio de procesos y contextos educativos; (iv) “TE (inst&polit)” para asignaturas cuyo título indica ocuparse de las condiciones institucionales y políticas en que se desarrolla la educación; (v) “TE (filo&antr)”, para las asignaturas que combinan la Teoría, la Filosofía y/o la Antropología de la Educación; (vi) “TE (fund&tend)”, para asignaturas que se refieren al estudio de fundamentos de la educación y/o de tendencias educativas; y (vii) “TE (otros)”, cuya inclusión ha emergido en esta ocasión como resultado de un proceso de estudio más detallado de las asignaturas incluidas en los planes de estudios del grado de Magisterio en Educación Primaria y que confirmando la conclusión a la que ya se llegó en el estudio del curso 2010-2011, donde la tónica predominante para esta titulación en el caso de la Teoría de la Educación era una extendida dispersión y diversificación de denominaciones.

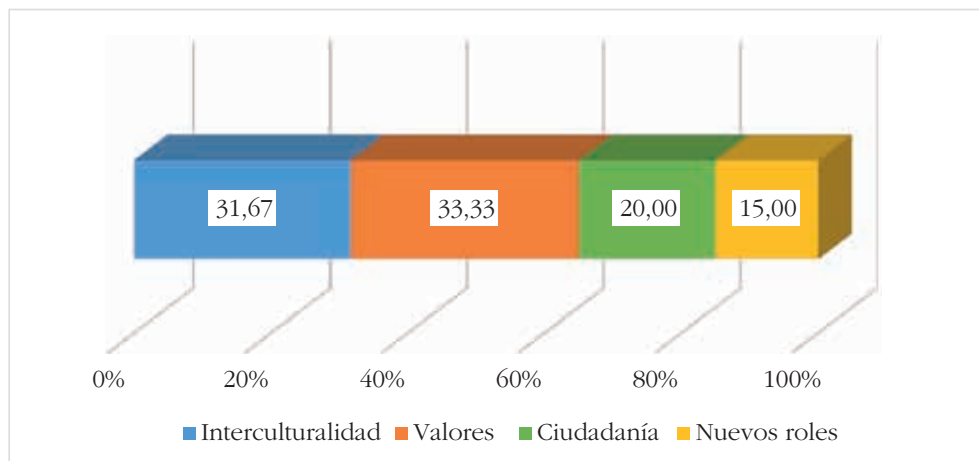
Gráfico 4.5. Título que reciben las asignaturas relacionadas con los intereses de la Teoría de la Educación (en %)



Fuente: elaboración propia

Con respecto al contenido de esos “otros temas”, se procedió a un segundo análisis de las cincuenta y tres asignaturas que habían sido incluidas en esta otra categoría. De este segundo análisis, emergieron cuatro grandes temáticas, cuyo resultado se resume en la gráfico 4.6: (a) Interculturalidad; (b) Valores; (c) Ciudadanía; y (d) Nuevos roles docentes.

Gráfico 4.6. Categorías de análisis de las asignaturas identificadas como “Otros temas TE” entre las asignaturas relacionadas con los intereses de la Teoría de la Educación (en %)



Fuente: elaboración propia

Es interesante comprobar cómo estos otros temas aparecían también de forma recurrente en los últimos años de evolución de investigaciones publicadas en el ámbito de la Teoría de la Educación para el periodo 2003-2013 (Thoilliez, 2015). Así más que ser solo una cuestión de denominación, en muchos casos podría tratarse de asignaturas desarrolladas dentro de la Teoría de la Educación (departamentos y profesorado) que habrían hecho de una línea de investigación dentro del área, una asignatura que hay que incorporar en los planes de estudios. También el contenido preciso que se le da a estas otras asignaturas hay que contextualizarlo dentro de dos factores determinantes: primero, la propia definición de competencias mínimas expresada por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, a la que nos referimos (especialmente las referencias a: “Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales”), y, en segundo término, la implantación de la asignatura de Educación para la Igualdad y la Ciudadanía que tuvo lugar en los currículos de la etapa de Educación Primaria la LOE. Dentro de la actual regulación de la LOMCE, y del correspondiente Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, esta área de interés encuentra su reflejo (y justificación) en (i) la concreción de las competencias sociales y cívicas, (ii) el elemento transversal de la educación cívica y constitucional, y (iii) la asignatura específica de valores sociales y cívicos.

El caso de la Teoría de la Educación en los grados de Maestro/a en Educación Primaria es un ejemplo de cómo decisiones políticas (cambios en la forma de definir los planes de estudios de profesiones reguladas como la de maestro), pueden tener un impacto real sobre la construcción del conocimiento y las dinámicas disciplinares. No está claro si se trató de un resultado intencionalmente planeado o si ha sido más bien una consecuencia inesperada. Hay, sin duda, condiciones epistemológicas que han abonado el camino hacia la situación en que se encuentra el área y que identificamos como una dinámica entre la lucha por sobrevivir y la metamorfosis. La nueva generación de grados universitarios existe en un contexto donde, en primer lugar, la investigación educativa de tipo descriptivo prevalece sobre otras miradas más normativas (cuando, sin embargo, las preguntas nucleares en educación son de naturaleza normativa, y, por lo tanto, sería conveniente que los docentes pudiesen ser introducidos en conversaciones pedagógicas normativas) y, en segundo lugar, el enfoque competencial en la formación docente española favorece una aproximación reduccionista de lo “práctico” en educación (que tiende a considerarse como independiente y autosuficiente con respecto a la teoría). Ojalá el reflejo que de la Teoría de la Educación en España devuelve el estudio aquí presentado abra caminos para una reconsideración seria y profunda sobre su identidad disciplinar y sobre su genuina contribución a la formación universitaria de los futuros docentes de la etapa de Educación Primaria.

Referencias

- ANECA (s.f.). Verificación de Grado y Máster. Procedimiento. Disponible en: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Procedimiento>.
- Anguita, R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 97-109.
- Ávila, A. (2007). La formación de los maestros en España: una deuda histórica. *Historia de la Educación*, 26, 327-340.
- Ávila, A. y Holgado, J. A. (2008). *Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12459.pdf&area=E>.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2012). El intelectual como intelectual, como ciudadano y como educador. *Aula de Encuentro*, nº especial, 107-117.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Colom, A. J. (2007). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: de la realidad y del saber educativo. En J. Boavida y Á. García del Dujo (Coords.), *Teoría da educação. Contributos Ibéricos* (pp. 45-70). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Egido, I. (2010). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 33-50.
- Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la teoría de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65(237), 217-236.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- Esteban, F. (2015). El grupo de hombres y mujeres educados en la universidad. En F. Gil y D. Reyero (Eds.) *Educación en la universidad de hoy: propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 98-112). Madrid: Encuentro.
- Esteban, F. y Mellen, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 185-198. DOI: [10.13042/Bordon.2016.68212](https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68212).
- Ferradás, L. y Rodríguez, X. (1997). Los nuevos planes de estudio de magisterio. Limitaciones de un proceso y desafíos pendientes. *Tendencias Pedagógicas*, 3, 57-71.
- Gabriel, N. de (2015). La profesionalización del magisterio en España (siglos XIX-XX): literatura, biografías, memorialística. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 59-92. DOI: [10.294.5668.0997.513232](https://doi.org/10.294.5668.0997.513232).
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). La teoría de la educación en la encrucijada. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13, 15-43.
- Gargallo, B. (2002). Teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 19-46.
- Gil, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51.
- Gil, F. (2011). 'Educación con teoría'. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1), 19-43.
- González, J.C. y Gramigna, A. (2009). Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 79-94.
- Jover, G. (2006). La construcció disciplinària del coneixement teòric de l'educació: crònica de discontinuïtats en tres actes i epíleg. *Temps d'Educació*, 31, 85-102.
- Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la Educación ¿Una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(1), 43-64.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 209, de 1 de septiembre de 1983, pp. 24034-24042.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Lorenzo, J.A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 203-229.
- Melcon, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: MEC.
- Molero, A. (1978). *Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: Las Escuelas Normales de Magisterio*. Valladolid: Escuela del Profesorado.
- Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189. DOI: [10.5944/reec.26.2015.14775](https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775).
- Orchad, J. y Winch, C. (2015). What training do teachers need? Why theory is necessary to good teaching. *IMPACT. Philosophical Perspectives on Education Policy*, 22. DOI: [10.1111/2048-416X.2015.12002.x](https://doi.org/10.1111/2048-416X.2015.12002.x).
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53747- 53750.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33. DOI: [10.13042/Bordon.2016.68202](https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260, de 30 de octubre de 2007 (última actualización publicada: 03/06/2016).

- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 244, de 11 de octubre de 1991, pp. 33003-33018.
- Román, J. y Cano, R. (2012). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XX1*, 11(1), 73-101. DOI: [10.5944/educxx1.11.0.310](https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.310).
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264.
- Standish, P. (2016). La enseñanza como exposición: La educación en negación. *Revista de Educación*, 373, 109-129, DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2016-373-323](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-323).
- Thoilliez, B. y Poveda Sanz, M. (2012). Formando profesionales reflexivos en el EEES. El caso de la Teoría de la Educación en las universidades españolas. *Pulso. Revista de Educación*, 35, 75-108.
- Thoilliez, B. (2015). La Teoría de la Educación en España: diagnóstico, pronóstico y (posible) tratamiento. En T. Rabazas Romero (Coord.), *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación* (pp. 207-223). Madrid: Síntesis.
- Thoilliez, B. (2017). 'Evidencias' y conocimiento pedagógico. Limitaciones para el desarrollo profesional docente. En H. Monarca y B. Thoilliez (coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 53-64). Madrid: Síntesis.
- Thoilliez, B. (2018). The Craft, Practice, and Possibility of Teaching. Symposium contribution: "Is there a Need for the Rediscovery of Teaching?" (with Biesta, G. (coord.), Zamojski, P., Oliverio, S., & Brundstad, P. O.) European Conference on Educational Research 2018: Inclusion and Exclusion, Ressources for Educational Research? European Educational Research Association (EERA) & University of Bolzano. Bolzano (Italia): 03-07/09/2018.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. DOI: [10.5944/reec.22.2013.9322](https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322).
- Touriñán, J. M. (2012). Teoría de la educación. Ámbito disciplinar, pluralidad de investigaciones teóricas y significación del conocimiento de la educación como principio de investigación pedagógica. En J. M. Touriñán y R. Sáez, *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica* (pp. 267-330). La Coruña: Netbiblio.
- Trilla, J. (2005). Hacer Pedagogía hoy. En J. Ruiz y G. Vázquez (Eds.) *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI* (pp. 287-309). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Vilanou, C. y Laudo, X. (2013). El pensamiento vitalista y sintético en la Pedagogía general en España. *Revista española de pedagogía*, 71(255), 193-208.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.