

CUADERNOS

MIRADAS CRUZADAS SOBRE EDUCACIÓN Y PANDEMIA

El desafío de conversar sobre el presente

Lautaro Steimbregger (editor)



TO
PO
S. | Editorial del IPENCS

Miradas cruzadas sobre educación y pandemia

Colección Cuadernos

La Colección Cuadernos se nutre principalmente (aunque no de manera exclusiva) de trabajos de investigación que se encuentran en progreso en el marco del Proyecto de Unidad Ejecutora (PUE) «La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional», del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS CONICET-UNCO).

La colección constituye —además de un espacio de publicación— un ámbito para la discusión de ideas sobre las múltiples dimensiones de la desigualdad, con un fuerte anclaje territorial en la Norpatagonia. Como una apuesta por la producción colectiva de conocimiento, los cuadernos que presentamos son resultado de la reflexión, sistematización y reescritura sobre una serie de conversatorios que están teniendo lugar al interior del IPEHCS —y también en articulación con otras instituciones— desde 2020. Ponemos al alcance de la sociedad esta primera serie de trabajos con el objetivo de que trasciendan el ámbito académico y encuentren su lugar en el debate público.

Miradas cruzadas sobre educación y pandemia

El desafío de conversar sobre el presente

Lautaro Steimbregger (editor)
Andrea Stefanía Sierra Bonilla
Mónica Gabriela Portilla
Julio César Sepúlveda Carvajal
Humberto Quiceno Castrillón
Mónica Portilla Portilla
Alúcio Ferreira de Lima
José Ignacio Rivas Flores
Beatriz Margarita Celada

TO
PO
S. ● | Editorial del IPEHCS

Primera edición, 2022

Miradas cruzadas sobre educación y pandemia : el desafío de conversar sobre el presente / Lautaro Steimbregger... [et al.] ; compilación de Lautaro Steimbregger ; editado por Lautaro Steimbregger.- 1a ed.- Neuquén : Topos, editorial del IPEHCS, 2022.
Libro digital, PDF - (Cuadernos ; 2)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-47157-5-3

1. Pedagogía. 2. Educación a Distancia. 3. Derecho a la Educación. I. Steimbregger, Lautaro, comp.
CDD 370.9

Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales
Topos, editorial del IPEHCS
Buenos Aires 1400 (Q8300IBX), Neuquén Capital, Patagonia argentina
<https://ipehcs.conicet.gov.ar/>
ipehcs.topos.editorial@gmail.com

Dirección del IPEHCS: Verónica Trpin
Coordinación científica del PUE: Joaquín Perren
Edición y diagramación: Jaime Bermúdez Vásquez
Diseño de tapa: Luciana Orlandi
Imagen de tapa: Pupitre (fotomontaje digital), Mauro Pehuen Rosas

Licencia Creative Commons

Usted es libre de:

Compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones de:

Atribución-NoComercial-CompartirIgual
(CC-BY-NC-SA 4.0)



Índice

- 7 **Presentación**
Algunas palabras sobre pandemia, educación y conversación
LAUTARO STEIMBREGER, ANDREA STEFANÍA SIERRA BONILLA Y
MÓNICA GABRIELA PORTILLA
- 15 **Capítulo 1**
Escuela: digitalidad, tramas de conexión, potencias.
Nuevas gramáticas
JULIO CÉSAR SEPÚLVEDA CARVAJAL
- 23 **Capítulo 2**
Escuela: cuerpos en pantalla
HUMBERTO QUICENO CASTRILLÓN Y MÓNICA PORTILLA PORTILLA
- 29 **Capítulo 3**
COVID-19, crisis y gestión de las muertes en Brasil
Retrocesos en educación y su impacto en las políticas sociales
ALUISIO FERREIRA DE LIMA
- 39 **Capítulo 4**
Las vergüenzas del sistema educativo en tiempos de pandemia,
y más allá
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES
- 49 **Capítulo 5**
Las miserias del sistema educativo acentuadas por el COVID-19
Estudiantes en situación de discapacidad
BEATRIZ MARGARITA CELADA
- 57 **Información de lxs autorxs**

Las vergüenzas del sistema educativo en tiempos de pandemia, y más allá

José Ignacio Rivas Flores

La situación de pandemia que venimos arrastrando desde marzo de 2020 está teniendo consecuencias importantes en casi todos los ámbitos de nuestras vidas. Por un lado, nos está obligando a poner en práctica otras formas de relación, de actuación social, de pensar los trabajos, etc. Por otro lado, está haciendo aflorar aspectos ocultos, o al menos silenciados, de la vida social, que resultan problemáticos y conflictivos en relación con una sociedad democrática, equitativa y solidaria. El campo de la educación está resultando especialmente sensible en esta segunda cuestión, en tanto que la situación de confinamiento y de modalidad de enseñanza virtual está evidenciando algunas cuestiones preocupantes de los sistemas educativos, las prácticas de enseñanza y las ideologías sociales en relación con el mundo escolar. Más allá de críticas conocidas y visibles sobre la educación, esta situación anómala está evidenciando *qué es*, en realidad, el sistema educativo.

Entiendo que independientemente de las reformas que puedan ir ofreciendo una ficción de un sistema inclusivo y democrático, los sistemas educativos arrastran un ADN particular, elaborado en los siglos de historia del proyecto modernista de sociedad, que deviene hoy día, como *escuela neoliberal* y *neoconservadora*, en la que los profesionales se esfuerzan por desarrollar un trabajo orientado desde su configuración *genética*. Encontramos diferentes hitos que la han ido configurando: la herencia eclesial del modelo catecumenal; los principios del liberalismo aplicado a la cons-

trucción del sistema aula, como una matriz económica-mercantil; la propuesta racionalista de la Ilustración y su idea de un conocimiento estructurado, segmentado y extractivo; la dependencia de un sistema industrial, que aporta un modelo de producción exportable a cualquier ámbito institucional de la sociedad, así como una exigencia de un tipo particular de adiestramiento; el surgimiento de un estado burgués, caracterizado por la ideología de la gestión, el mercado y la burocracia como ficción de igualdad; el afán colonizador, camuflado en una propuesta civilizatoria como nueva moral universal, basada en jerarquías de la supremacía de clase, de etnia, de género, de religión, de *normalidad*; etc. Todo ello justificado desde la falacia de la igualdad, del individualismo, de la equidad, del progreso y de la justicia que se han esgrimido como ejes instituyentes de los sistemas educativos modernos (Bauman, 2004; Díaz y Rivas, 2007).

De todo este conjunto de fuentes que van constituyendo el modelo de escuela, resulta especialmente relevante (y de alguna forma se puede decir que tendría carácter fundante) la propuesta educativa de Locke (2012 [1693]) en lo que constituye, a mi parecer, el manifiesto educativo de la modernidad. Dice Locke:

[...] el modo de educar a la juventud, en relación con su diversa condición, es también el modo más fácil, breve y adecuado para producir hombres virtuosos, hábiles y útiles en sus diversas vocaciones; y de aquella vocación o profesión de que más debe cuidarse, es la del caballero. Porque si los de ese rango son colocados por la educación en el recto camino, ellos pondrán rápidamente en orden a los demás. (p. 37)

Hay un diseño claro de propuesta educativa, que sería asumido en la configuración de los sistemas educativos de los estados modernos, basado en la superioridad de un colectivo que ejerce la tutela sobre el resto de la población, de cara a mantener el orden social y garantizar el progreso social y económico que proponen. La escuela, en este proyecto de modernidad, se configura como una condición necesaria para el progreso y el ascenso social, de acuerdo a unas reglas de juego y una configuración socioeconómica determinada. Este escenario se ha valorado, históricamente, de muchas formas; bien como procesos de selección mediante estrategias de desclasamiento, bien como una promesa de igualdad educativa, bien como un *rol compensatorio* de las desigualdades sociales, dependiendo del peculiar punto de vista de cada perspectiva.

En parte se puede decir que esta consideración de la educación como *ascensor social* tiene que ver con las conquistas democráticas de los colectivos populares, que han visto en la educación la posibilidad de una vida mejor, así como de un cambio social en un sentido amplio. En este

sentido, frente a las políticas homogeneizadoras y tecnocráticas vigentes, los colectivos más progresistas de la sociedad han peleado por conseguir una escuela pública de calidad, garantía de la cohesión social, el respeto y el progreso colectivo, con las condiciones de gratuidad, universalidad, laicidad y obligatoriedad. Los avances, en determinados momentos, de la llamada *sociedad del bienestar*, así como el auge de políticas de corte social en los regímenes social demócratas, principalmente europeos, pero también en otras latitudes, posibilitaron ciertos avances en esta línea, apoyados por los progresos en el conocimiento sobre los procesos de aprendizaje, la innovación educativa, la antropología educativa, etc.

El retroceso neoliberal en el campo de los derechos sociales y de las políticas públicas, en los últimos 20 años, al menos, está poniendo en riesgo estos avances, a favor de modelos cada vez más instructivos, más selectivos y más competitivos, a menudo camuflados con discursos engañosos o claramente manipulados. *Calidad, excelencia, emprendedurismo, control, adaptación, evaluación*, etc., van entrando a formar parte del lenguaje educativo, sin una valoración de su significado en términos sociales, políticos, económicos, culturales o educativos (Torres, 2017; Díaz y Rodríguez, 2021; Merchán, 2021). Lo cual hace un escenario peculiar donde la consolidación de un sistema educativo común viene acompañada de la aparición de propuestas de centros educativos con propuestas alternativas, progresistas o de excelencia, orientados hacia colectivos minoritarios, generalmente provenientes de contextos socioeconómicos altos.

Se puede pensar que la respuesta de la élite social de «los caballeros» de Locke, ante un sistema educativo universal, es una especie de huida hacia delante, generando propuestas educativas avanzadas, tanto desde el punto de vista educativo, como tecnológico y social. En este sentido se está produciendo la paradoja de que estas propuestas están recogiendo los principales avances educativos, basados en la investigación en muchos casos, orientándose hacia el trabajo colaborativo, la creatividad, el aprendizaje basado en proyectos, los agrupamientos flexibles, las hiperaulas, el conectivismo, etc. Al mismo tiempo que los centros que acogen al resto del alumnado, especialmente en la escuela pública, se mantienen en el conservadurismo pedagógico, el autoritarismo, el trabajo repetitivo y memorístico, etc. En definitiva, una educación necesaria para sostener el vigente sistema económico y productivo conviviendo con una educación de excelencia para un grupo reducido. Curiosamente estos últimos incorporan modelos de acción que se corresponden con las nuevas demandas de las organizaciones punteras en el nuevo modelo social, basado en el uso de las tecnologías, la innovación y el trabajo autónomo.

En definitiva, la actual configuración de las propuestas educativas tiende a mantener la condición de dirigentes y subordinadxs, sostener una sociedad organizada en torno a un modelo de sistema productivo y que al mismo tiempo legitima la exclusión de los grupos marginados en tanto que se muestran incapaces de subir por estos nuevos ascensores sociales, diseñados a la medida de unxs pocxs. Si bien en muchos casos estos centros *excelentes* están dentro de una oferta pública educativa, las condiciones que se generan para participar de los mismos no son universales en tanto que no se garantiza un mismo acceso a los medios y recursos culturales de todos los colectivos. De esta forma, se garantiza una *selección natural* donde lxs excludixs siempre caen del mismo lado. Generar propuestas alternativas en un mismo sistema educativo es el mejor modo de segregar bajo la legitimación que pueda dar un supuesto rendimiento académico o un mejor desempeño educativo, el cual, en buena parte de los casos, tampoco es real.

La situación de pandemia actual, y los confinamientos derivados de la misma en la mayor parte de los países, está resultando un peculiar termómetro social para determinar la calidad del sistema educativo en términos inclusivos. Eliminar la presencialidad, despojándolo, por así decir, de los componentes más humanos del proceso educativo, basados en el contacto entre lxs diferentes sujetxs y la *obligatoriedad de la relación entre los mismos*, ha dejado al descubierto lo que yo entiendo como sus miserias; esto es, aquello que supone la matriz instructiva y selectiva que se encuentra en su origen, de acuerdo con las condiciones que planteé al principio de esta reflexión. En definitiva, evidencia no solo la brecha social, digital, económica y cultural existente en la sociedad —reproducida en la escuela, ampliamente comentada en los medios—, sino la configuración de un modelo educativo que contiene el germen de la exclusión en su acción, en sus prácticas y en su funcionalidad. Esto es el ADN social que se ha ido construyendo en el proceso de consolidación de una sociedad neoliberal, capitalista, patriarcal y occidentalizada, que hunde sus raíces en el proyecto modernista y en un sistema productivo hegemónico socialmente y cada vez con un carácter más colonizador de las diferentes dimensiones que constituyen nuestro sistema-mundo.

Un reciente informe del *defensor del pueblo* español pone en evidencia esta cuestión cuando afirma que «La pandemia ha estancado la función de “ascensor social” de la educación» (Defensor del Pueblo, 2021, p. 3). Este informe se basa en las principales reclamaciones de las familias en materia educativa, muy elevadas durante este período. Es interesante cómo este informe reconoce el esfuerzo inversor de las autoridades educativas en el terreno de la dotación de infraestructuras y en la formación

del profesorado, entre otros, pero también reconoce que es insuficiente para generar una mayor equidad, requiriéndose cambios profundos en los modelos organizativos y metodológicos. «La educación es el principal instrumento de movilidad social y la mejor ayuda para superar desigualdades económicas y sociales» (p. 343), asevera, si bien esto pasa por generar otras condiciones que permitan modos más equitativos de escolarización y de presencia del alumnado en las instituciones escolares (esto lo añado de mi cosecha).

La no presencialidad ha hecho que buena parte del alumnado más vulnerado no tuviera ninguna opción de mantener los quehaceres educativos, en tanto que necesidades más perentorias, como es la propia supervivencia en algunos casos, demandaban mayor atención. La dificultad para acceder a los medios digitales, a las redes wifi necesarias para la conectividad, o la propia cultura digital más arraigada en unos colectivos que en otros, han sido elementos clave en estas reclamaciones, que pone de manifiesto condiciones muy diferentes en función de las características socioeconómicas y culturales. Para muchos colectivos la educación no constituye una prioridad, de tal forma que ni siquiera se percibe esta función de ascensor social que se reclama en el informe citado. Lo cual ya demuestra una cierta inquietud de estas familias por el acceso a la educación. En colectivos más vulnerados y con una mayor vulnerabilidad a la crisis social y sanitaria, posiblemente ni siquiera se dé lugar a la queja, quedando solo la desafección y el alejamiento.

Las características que el confinamiento ha puesto de manifiesto —y que definen el modelo instructivo que ha quedado al descubierto y que genera los procesos de exclusión que acabo de señalar— son diversas. Algunas ya las planteamos con anterioridad, aunque ahora se han visto reforzadas y potenciadas (Rivas, 2017; Rivas, Márquez, Leite y Cortés, 2020). En síntesis, podemos decir que las tres preocupaciones principales durante el confinamiento, ampliamente aclamado por las autoridades políticas de la educación, han sido los contenidos, la evaluación y las tareas. Esto es, la perspectiva más instructiva de la educación escolar y, por tanto, la más segregadora.

Una de las primeras cuestiones que se ha puesto en evidencia es el *énfasis en la tarea*. Se manifiesta una especial preocupación por cumplir con este protocolo estandarizado que representa la tarea, como mecanismo de disciplinamiento de la mente infantil. Con el formato virtual de la educación todo queda reducido a la realización de ejercicios, actividades, fichas, etc., como foco principal de la enseñanza. Solo en los casos que se ha mantenido cierto tipo de *contacto* o de relación virtual más personal (por ejemplo, con conexiones virtuales, o una mayor presencia perso-

nal-virtual del docente), se ha sostenido una enseñanza más humanizada. En la mayoría de los casos, todo se ha quedado en la realización de la tarea, a través de plataformas —sin presencia siquiera de la imagen de un docente—, de carácter ubicuo, por tanto, sin vínculos temporales. Esto genera desafección por parte del alumnado, reduciendo la actividad de aprendizaje a un mero *cumplimiento* con este conjunto de tareas. Esto también está presente en la enseñanza presencial, pero en este caso se ha quedado al descubierto.

La segunda cuestión que se evidencia es la *centralidad de la evaluación* en el trabajo escolar. No es algo nuevo en los procesos educativos y en la configuración del sistema escolar. De hecho, configura la mayor parte de las relaciones y el valor de las diferentes acciones (Rivas, 1985; Rivas y Leite, 2012) y es un componente fundamental en la configuración de la moral neoliberal presente en la escuela (Rivas, 2015; Rivas 2021). Esto se ha evidenciado especialmente durante el confinamiento, constituyendo una de las principales preocupaciones tanto de la comunidad educativa como de las autoridades y la sociedad en general. De hecho, se dictaminó desde el gobierno la necesidad de garantizar el aprobado de la mayor parte del alumnado, no tanto por su relación con los aprendizajes, siempre dudosa, sino por evitar la alarma social que provocaría una tasa alta de fracaso educativo durante este período. De hecho, el elemento que más repercusión tiene en el ámbito social son los resultados de las pruebas de evaluación, del tipo que sea. Bien los resultados escolares y las diferentes tasas de fracaso escolar, bien las pruebas estandarizadas que generan, incluso, movimientos en las políticas educativas. Los períodos de exámenes suponen, social y familiarmente, una alteración de las rutinas de los jóvenes y del alumnado en general (así como de las familias). Esto significa un sistema educativo que gira en torno a los procesos de evaluación, con una fuerte trascendencia en la vida social. Sin duda, los efectos sobre el futuro del alumnado ayudan, de forma definitiva, a colocarla en el centro del proceso educativo, dando pie a desarrollar un modelo educativo más de corte cuantitativo, transmisor y acumulativo, que uno de tipo comprensivo, inclusivo y equitativo.

El otro componente que se ha puesto en evidencia es la *centralidad en los contenidos*, entendidos no en relación con un conocimiento comprensivo de la realidad social y natural (punto de vista constructivista), sino como un sistema predeterminado de cuestiones que el alumnado tiene que aprender. La versión pública de esta situación, tal como se vive incluso desde los medios de comunicación, es *¿cómo van a recuperar los contenidos que no ha dado tiempo a dar?* o *¿se van a terminar las programaciones?* Todo ello supone pensar un contenido acumulativo,

segmentado, basado en una idea de conocimiento transmisivo y positivista. Resulta llamativo que los avances en la teoría del conocimiento y sus orientaciones más constructivistas, sociales y situadas, no hayan tenido ninguna entrada en el sistema educativo, tal como se ha evidenciado en este escenario.

Estas tres grandes preocupaciones colocan el currículum como centro de la educación escolar, entendiendo este en su perspectiva más positivista y convencional (Pérez, Rivas, Quijano y Leite, 2018). Esto es, un currículum preestablecido, con contenidos diseñados y pensado como conjunto de saberes a reproducir y medibles a través de una evaluación controladora. No se percibe que los cambios en las formas de pensar el conocimiento escolar que están desarrollándose desde la investigación y el pensamiento educativo (por ejemplo, Paraskeva, 2015 y 2018) estén teniendo una traducción en las prácticas escolares, excesivamente mediadas por las directrices políticas, por el ataque *neocon* a nivel mundial, y por el imperio de las editoriales educativas y la mercantilización de lo educativo (Díez y Rodríguez, 2021; Torres, 2017).

Desde un punto de vista más micropolítico, hay elementos del trabajo tanto de lxs docentes como del alumnado, que han dejado al descubierto otras cuestiones de la vida escolar. Se puede hablar de una *autonomía controlada* que se ha desarrollado durante este tiempo, que refleja la estructura de control presente en el mundo escolar. Desde una lógica de educación virtual, tal como correspondería a la situación vivida, habría que apuntar a otras formas de hacer, que contemplen como eje la autonomía del trabajo del alumnado y el trabajo cooperativo desde una perspectiva de comunidad de aprendices que comparten conocimiento (Cobo y Moravec, 2011; Martínez y Fernández, 2018). Bien es verdad que no ha habido una formación del profesorado previa en esta perspectiva y que, de momento, no parece que sea un interés prioritario.

La práctica que ha tenido lugar, de acuerdo con la lógica instructiva que comentaba anteriormente, ha consistido más en la ejecución de un conjunto de tareas, diseñadas y propuestas por unx docente, normalmente acordes con las actividades presentes en los libros de texto —o que siguen la misma lógica—, que el alumnado tenía que llevar a cabo en un tiempo determinado, de acuerdo con unos tiempos también establecidos. En definitiva, se ha eliminado la variable espacio (el trabajo se ha desarrollado en su hogar), pero se ha mantenido la variable tiempo, posibilitando la reproducción de la estructura de tareas establecida en el diseño educativo existente. En definitiva, se ha trasladado el trabajo definido desde la lógica presencial, al sistema virtual. Se sostiene, por tanto, la jerarquía implícita en la relación de enseñanza, trasladada a las nuevas condiciones. Unx do-

cente establece la tarea y el alumnado la lleva a cabo en un intervalo de tiempo establecido.

Este escenario no es solo consecuencia de la acción del profesorado (entiendo que por parte de muchxs docentes ha habido intentos de gestionar otro escenario de aprendizaje con una mayor preocupación por el bienestar del alumnado). Antes bien, se ha dado una fuerte demanda de las familias y del contexto social, por sostener el orden establecido escolar, incluso manteniendo los tiempos y la estructura de acción propia de la presencialidad escolar. Por tanto, se puede hablar de una ideología educativa presente en la sociedad, que ha ejercido (y ejerce) una fuerte presión por mantener un modelo de escuela legitimado desde las tradiciones establecidas.

El resultado de esta situación es lo que podríamos llamar una *ficción de aprendizaje* que se genera a través de unas prácticas educativas basadas en las dimensiones anteriores, elaboradas desde una idea protocolizada de la educación, centrada en tareas homogéneas y segmentadas que actúan como si generaran aprendizaje por su simple ejecución, con un principio de control omnipresente, como ficción, a su vez, de igualdad y de equidad. En tiempos de pandemia estas ficciones se han agudizado, en tanto que el aprendizaje quedó fuera de foco, prestando más atención a la necesidad de generar una cierta imagen de normalidad en una situación que no tenía (no tiene) nada de normal. Se puede decir que se han juntado la falta de una formación del profesorado en la lógica de la enseñanza virtual y del significado educativo de las redes sociales, con una necesidad política de aparentar la capacidad del sistema de sostener un currículo establecido. El resultado ha sido, desde mi punto de vista, poner en evidencia el currículo profundo del sistema escolar, vivenciado día a día en las aulas escolares, y trasladado, por mor de la urgencia pandémica, a una situación de virtualidad.

Se hace necesario pensar una educación *otra* que rompa con estas lógicas haciendo posible hacer partícipe a la escuela de una revisión epistemológica profunda sobre el sentido del conocimiento que ponemos en juego, así como de las lógicas que están actuando en su constitución y desarrollo. La escuela se ha hecho cómplice del auge neoliberal en la sociedad, quizás por su propia configuración *genética*, y necesita un proceso de re-fundación para pensarse desde una lógica de la equidad, la participación, la inclusión y la transformación social, necesarias para una sociedad *otra*. Lo cual implica pensar desde una epistemología de la interculturalidad, de la complejidad y de la experiencia; una metodología basada en la indagación, la co-laboración y la participación; con un sistema de relaciones horizontales, basadas en la diferencia y en el apoyo mutuo; y una

perspectiva comunitaria que nos permita entender la educación escolar como un espacio de construcción colectiva de una sociedad democrática.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *El aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Universidad de Barcelona.
- Defensor del pueblo. (2021). *Informe anual 2020*. Defensor del Pueblo. https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2021/05/Informe_anual_2020-1.pdf
- Diaz, I. y Rivas, J. I. (2007). *Un nuevo modelo de mujeres africanas: El proyecto educativo colonial en el África Occidental francesa*. CSIC.
- Diez, E. J. y Rodríguez, R. (2021). *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista*. Octaedro.
- Locke, J. (2012 [1693]). *Pensamientos sobre la educación*. Akal.
- Martínez, J. B. y Fernández, E. (2018). *Ecologías del aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Morata.
- Merchan, F. (2021, 18 de mayo). La política educativa de la democracia en España (1978-2019): Escolarización, conflicto Iglesia-Estado y calidad de la educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(61). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5736>
- Paraskeva, J. (2015). *Curriculum Epistemicide. Towards An Itinerant Curriculum Theory*. Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2018). Against the Epistemicide. Itinerant Curriculum Theory and the Reiteration of an Epistemology of Liberation. En M. Uljens, y R. M. Ylimaki, *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education* (pp. 199-213). Springer.
- Perez, M., Rivas, J., Quijano, R., y Leite, A. (2018). Estado actual de la Didáctica General: vicisitudes y controversias. *Educatio XXI*, 36(3), pp. 299-318.
- Rivas, J. (1993). Significación Social del Aula y de la Relación Educativa. En G. de la Fuente, M. García de Cortázar, M. García de León y F. Ortega (coords.), *Sociología de la educación* (pp. 167-185). Barcanova.
- Rivas, J. (2015). La educación frente al reto neoliberal. El tortuoso camino de la emancipación. En M. Aparicio e I. Corella (coords.), *Educación permanente: prácticas educativas de libertad y experiencias emancipadoras* (pp. 39-51). Instituto Paulo Freire España.
- Rivas, J. (2017). La Escuela Pública ante la diversidad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(1), pp. 211-222.
- Rivas, J. (2021). Transformar la investigación para transformar la educación. En J. I. Rivas, *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo / Transformative and Inclusive Social and Educational Research* (pp. 13-36). Octaedro.

- Rivas, J., y Leite, A. (2012). Evaluación, conocimiento y cambio social. *Novedades educativas* (258), pp. 24-27.
- Rivas, J., Marquez, M., Leite, A., y Cortes, P. (2020). Buscando sentido a la escuela: Debatiéndose entre el mercado y la educación. En A. Moreno, y S. Lopez de Maturana (coords.), *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares* (pp. 65-87). Universidad de La Serena.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.