

La contrarreforma educativa: ¿revisión crítica o huida hacia atrás?

Education counter-reform: critical review or backtracking?

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-721>

Paula Sánchez Gil

<https://orcid.org/0000-0003-4530-4625>

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

La irrupción de la innovación educativa en España como estrategia para reformar el ámbito educativo ha generado una respuesta ambigua: mientras algunos la apoyan, otros, especialmente docentes, familias e instituciones, han mostrado desconfianza. Las críticas surgen debido a los resultados académicos de pruebas estandarizadas, el alto abandono escolar, los problemas de disciplina en las aulas y la pérdida de algunas funciones tradicionales de las instituciones educativas. Estas reacciones han impulsado la formación de agrupaciones que cuestionan el rumbo de la educación bajo los estándares impuestos por la normativa vigente y la reforma innovadora. Uno de los aspectos clave en el debate es la obligatoriedad de la escolarización hasta determinadas edades, un componente central de las legislaciones progresistas.

El objetivo de este trabajo es analizar los discursos de las agrupaciones institucionalizadas en España de docentes, familias y estudiantes que cuestionan el actual modelo de escolarización obligatoria. Para ello, se examinarán sus documentos y discursos publicados en sus plataformas oficiales. El resultado de este análisis permite identificar puntos en común entre estas agrupaciones, así como señalar sus principales argumentos y vías de debate respecto a la obligatoriedad escolar. El trabajo concluye proporcionando un perfil detallado de estas organizaciones y de sus reclamos, y contribuyendo a comprender las

críticas y propuestas en torno a la reforma ejecutada a la luz innovación educativa y al ámbito concreto de la escolarización obligatoria en España.

Palabras clave: innovación, educación, enseñanza obligatoria, organización, reforma.

Abstract

The emergence of educational innovation in Spain as a strategy for educational reform has generated an ambiguous response: while some support it, others, especially teachers, families and institutions, have shown mistrust. Criticism stems from academic results in standardised tests, high dropout rates, discipline problems in classrooms and the loss of some of the traditional functions of educational institutions. These reactions have prompted the formation of groups that question the direction of education under the standards imposed by current regulations and innovative reform. One of the key issues in the debate is compulsory schooling up to certain ages, a central component of progressive legislation.

The aim of this paper is to analyse the discourses of institutionalised groups of teachers, families and students in Spain that question the current model of compulsory schooling. To do so, we will examine their documents and speeches published on their official platforms. The result of this analysis allows us to identify points in common between these groups, as well as to point out their main arguments and avenues of debate regarding compulsory schooling. The paper concludes by providing a detailed profile of these organisations and their claims, and by contributing to an understanding of the criticisms and proposals surrounding the reform implemented in the light of educational innovation and the specific field of compulsory schooling in Spain.

Keywords: innovation, education, compulsory education, organisation, reform.

Introducción

En las últimas décadas, la apuesta por la innovación educativa ha ocupado gran parte del debate pedagógico. Articulada para superar las limitaciones del sistema educativo, ha impregnado desde las políticas hasta las prácticas, materializándose en un imperativo ante el que no es posible permanecer impasible. Por eso, hablar de imperativo innovador implica asumir que no cabe la neutralidad: los sistemas educativos de todo el mundo han apostado en mayor o menor medida por innovar avalándose en una intención de implementar mejoras a diferentes niveles. En España, encontramos el germen

de esta apuesta a principios de siglo. En 2001, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes convocó por primera vez los Premios Nacionales a la innovación educativa (González, 2002) que hasta entonces recibían el nombre de Premios Nacionales a la investigación educativa. El propio Ministerio de Educación y Ciencia se escindiría en 2018, renombrándose como Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades e integrando el término. En cuanto a la inversión, innovar también ha resultado una prioridad en España: solo en 2024, Educación ha destinado más de 54 millones de euros a la innovación y la excelencia en Formación Profesional (MECD, 2024).

A nivel normativo, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, incluyó en 20 ocasiones la palabra “innovación”, convirtiendo el término en omnipresente en los centros educativos. A nivel social, una de las mayores preocupaciones de los españoles respecto a la educación reside en las carencias presentes en ella (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2023), y un 75% considera la innovación clave para realizar una necesaria y urgente transformación educativa (COTEC, 2024). Las administraciones públicas, alineadas con esta consideración, han asumido la responsabilidad de implementar un gran cambio educativo apoyándose en el imperativo innovador. Sin embargo, no se ha tratado solo de un impulso institucional a nivel estatal: entidades privadas como ABANCA han entendido el valor capital de la innovación educativa y convocan anualmente premios a experiencias y docentes innovadores (Plataforma Educa, s.f.), y empresas como Google, Amazon o Acer, sin vinculación directa con el ámbito educativo, los patrocinan (Premios Innovación Educativa, s. f.).

Este impulso general en busca de un cambio educativo ha generado tanto acuerdos como tensiones entre quienes apoyan una reforma integral y quienes reclaman una postura más conservadora, recordando que lo nuevo no es necesariamente mejor y que lo existente puede aportar gran valor, aunque resulte difícil verlo en medio de la constante novedad (Biesta, 2024). La OCDE (2013), sin embargo, subraya que una innovación bien planificada y orientada puede impulsar el crecimiento económico y contribuir a resolver problemas sociales, metas fundamentales para cualquier sistema educativo. Esta dicotomía entre innovación y conservación ocupa el centro del debate, alimentada no solo por los límites y posibilidades de la pedagogía, sino

también por intereses y contradicciones presentes en las políticas y reformas educativas (Martínez y Rogero, 2021).

Estas tensiones pueden abrir espacios de diálogo (Bellamy, 2021), pero también derivar en polarización y en el rechazo sistemático de cualquier cambio, percibido como imposición bajo el imperativo innovador. Las críticas al cambio educativo señalan que las reformas innovadoras imponen nuevos roles a profesionales e instituciones (Prieto et al., 2011), lo que entraría en conflicto con una visión democrática que considera a todos los agentes como interlocutores activos en el debate educativo, y no simples receptores de directrices. No obstante, aunque estas reformas impliquen prescripciones y se enmarquen en un imperativo innovador, no significa que sean necesariamente antidemocráticas o inmorales, pues han seguido los procedimientos habituales de la política educativa, tanto nacional como internacional, y se sustentan en la confianza colectiva de lograr una mejora tangible.

Ahora bien, cuando una reforma ya se ha puesto en marcha y los resultados que arroja no satisfacen a parte los agentes implicados, esta insatisfacción se convierte en desilusión (Ascui-Gac & Thezá-Manríquez, 2024) y lleva al cuestionamiento de la necesidad y el sentido del prometido cambio. De hecho, incluso mostrándose partidaria de la innovación, parte de la población desconfía de la gestión institucional que se hace de ella (Edelman, 2024) a la vista de los resultados obtenidos. Es por ello que se hace necesario analizar las propuestas reformistas formuladas hasta este momento y las premisas de mejora implícitas en ella, para entender en qué momento se ha abierto una brecha entre lo deseable y lo conseguido que ha derivado en desconfianza y necesidad de confrontación en parte de la sociedad.

Premisas críticas frente a la reforma educativa innovadora

A nivel internacional, la reforma innovadora se ha basado en considerar obsoleta la forma institucional de gestionar el conocimiento y en la necesidad de una ruptura con lo pasado en función de un presente sediento de futuro (Valenzuela-Echeverri, 2023). En su lugar, apuesta por priorizar aprendizajes competenciales, colaborativos, sin barreras, personalizados (Marimon-

Marti et al., 2022), abandonando el estatismo e impulsando construcciones individuales de conocimiento en función de los intereses y necesidades de cada estudiante. En el contexto educativo español, la desconfianza sobre esta apuesta se sostiene sobre varias premisas críticas: la primera y más importante, *considerar un error la reforma de la identidad de las instituciones educativas y la apuesta por la pérdida de su función transmisiva*.

Las voces críticas sostienen que la construcción libre y autónoma del conocimiento requiere, antes, un proceso transmisor que despierte el interés, y advierten que no se trata de enfrentar pasado y futuro (Bellamy, 2021). Argumentan que la transmisión no es solo una actividad intelectual, sino una experiencia integral que involucra las distintas dimensiones humanas y contribuye a la plenitud personal y a la construcción de la identidad (Ibáñez et al., 2022). Thoilliez (2022) advierte que concebir el conocimiento únicamente como una construcción individual deteriora la relación entre docente y aprendiz, pues rompe el vínculo de transmisión de lo valioso que el primero lega al segundo. Frente a esto, los defensores de la reforma innovadora cuestionan este énfasis en la transmisión, ya que parte de la idea de una bondad intrínseca del docente y pasa por alto que la escuela también es un espacio de dominación y reproducción social (Carrasco-Bahamonde, 2023). No obstante, los críticos con esta reforma replican que los medios para la autoconstrucción del conocimiento tampoco están exentos de manipulaciones, como demuestra el papel de los algoritmos en plataformas digitales y redes sociales (García-Marín & Serrano-Contreras, 2023). De este debate surge una segunda premisa: *el cuestionamiento del papel de los entornos educativos y del rol esencial de los docentes*.

Desde la perspectiva reformista, el docente actúa como guía y mediador del aprendizaje (Cabrera, 2023; Rico-Gómez & Ponce, 2022; Villanueva et al., 2021), ofreciendo seguridad, respeto y estima al alumnado (Córdova et al., 2022). Sin embargo, las posturas críticas con la reforma innovadora advierten que, al perder su capacidad transmisiva, esencial para motivar y orientar, su función se vuelve difusa (Solé, 2024), dificultando incluso la orientación en el propio ejercicio profesional. Así, muchos docentes recurren a redes sociales para encontrar recursos didácticos (Beltrán-Flandoli et al., 2023; Guillén-Gámez et al., 2023; Marcelo-Martínez et al., 2023), lo que

facilita una enseñanza individualizada, y a su vez promueve que el alumnado haga lo mismo para construir su propio conocimiento (Chávez-Moreno et al., 2021; Martínez-Domingo et al., 2021). Cabe entonces preguntarse, si docentes y estudiantes acceden al saber por los mismos medios, qué rol diferencial cumple el docente. Más aún, cuando en este contexto digital, el valor del docente parece residir no en su habilidad didáctica, sino en su pericia como consumidor y en su productividad como creador de contenido, este último requisito destacado en premios como el ABANCA a Mejor Docente Innovador.¹

Respecto a esta cuestión digital también surge gran parte del debate, ya que una de las grandes apuestas de la reforma innovadora ha sido la digitalización de los escenarios educativos, concebida como una vía para conectar múltiples lenguajes, saberes y experiencias (Biaconcini de Almeida, 2021), optimizar la gestión del conocimiento y contribuir al progreso social (Montoya & Agbu, 2022), además de facilitar el acceso universal a la educación y reducir desigualdades (Uribe et al., 2022). No obstante, las posturas críticas con esta reforma advierten que no es lo mismo acceder a información en un mero proceso de datificación (Sánchez-Rojo et al., 2022) que transformarla en conocimiento significativo, capaz de generar nuevas preguntas y necesidades. Asimismo, alertan sobre el riesgo de dejar en manos de plataformas digitales privadas, con intereses empresariales, la gestión educativa, pues esto tiende a reducir el aprendizaje a la adquisición de competencias útiles para el mercado laboral, cuando aprender implica no solo prepararse para un puesto de trabajo, sino interrogarse sobre cuestiones fundamentales (Hitz, 2025). Y así surge la tercera premisa: la gestión del conocimiento y su pertinencia, es decir, *la cuestión curricular*.

El valor del conocimiento y la cuestión curricular, germen de la confrontación

Las propuestas reformistas apuestan por lo que consideran un currículo más

¹ En las bases del certamen se especifica que “se valorará la presencia del docente en redes sociales y plataformas para la difusión del conocimiento (...) para confirmar su pasión por la educación al seguir educando y transmitiendo conocimientos más allá de las aulas”.

significativo (Salas-Hernández, 2023), centrado en los intereses del alumnado y orientado al desarrollo de competencias que exige un mundo cada vez más globalizado y digital (Aparicio-Gómez, 2022; Gómez, 2023). Desde la crítica a la reforma innovadora, sin embargo, se percibe esta transformación como una concesión a lo políticamente correcto (Amilburu, 2022), que acelera y desordena los contenidos, generando prácticas docentes desorientadas (Thoilliez, 2024) y cuestionando la existencia de un conocimiento objetivo. Asimismo, denuncian que este currículo global y desestructurado traslada al estudiante toda la responsabilidad del aprendizaje, supeditando la construcción del conocimiento a sus propias condiciones (Enkvist, 2022), mientras las instituciones y docentes se desentienden de su transmisión. Frente a esta lógica defensora de un conocimiento cambiante y personalizado, los críticos defienden el derecho a un conocimiento común y accesible. Como señala Crato (2024), renunciar a un conocimiento unificado responde a visiones relativistas y anticientíficas que debilitan su valor. Así, el debate se traslada al propio sentido del conocimiento en la educación.

La reforma innovadora es crítica con la llamada educación bancaria acuñada por Freire, en la que construir conocimiento equivale a almacenar información estática a base de repetición y memorización (Hennig, 2023; Real & Ramos, 2023; Roa, 2021), y señala el rol del docente transmisor como su mayor representante cuando este ofrece un conocimiento que no se debe procesar, sino almacenar. Propone a cambio la educación competencial, basada en un aprendizaje instrumental para la vida, que permite al alumnado adaptarse a los cambios constantes desde un rol protagonista (Quilabert et al, 2023). La OCDE justifica el modelo competencial en la necesidad de adaptación a un mundo complejo, interconectado y cambiante (OECD, 2019), y las Naciones Unidas aluden al valor de su transversalidad, que permite al alumnado desarrollar perfiles polivalentes (Naciones Unidas, s.f.).

Las críticas al modelo competencial apuntan a la falta de precisión en este enfoque transversal del conocimiento, considerándolo ajeno a la realidad del sistema educativo (Aguirre, 2023). Cuestionan si las competencias, valoradas sobre todo por preparar para un futuro intrínsecamente incierto, pueden realmente trasladarse a cualquier contexto (Bueno, 2022). Según Cañadell (2022), esta incertidumbre conduce al abandono del alumnado,

a quienes ya no se exige aprender contenidos concretos, sino simplemente “aprender a aprender” para convertirse en usuarios e inversores de su propia formación. Este desarrollo competencial se describe como una carrera de fondo capitalizada, en la que bancos, empresas y particulares obtienen beneficios económicos, desplazando a las instituciones educativas de su papel en la gestión del conocimiento (BBVA, 2012; Alcázar, 2023).

Todos estos desacuerdos en torno a la reforma innovadora se han traducido pues, en distintas demandas de los agentes educativos y en escepticismo acerca de un futuro prometedor. Aunque la reforma se planteaba como respuesta a las necesidades de cambio actuales (Palacios et al., 2021), no ha logrado generar confianza en parte del sector educativo. Esta desconfianza ha impulsado la aparición de asociaciones y grupos que reclaman una revisión urgente de las transformaciones, especialmente en aspectos clave en el contexto educativo español, como es el caso de la escolarización obligatoria.

La contrarreforma educativa y el debate de la escolarización obligatoria

Las posturas críticas que exploramos en este trabajo a través del análisis de diferentes declaraciones y documentos que se han publicado, no proponen nuevas reformas innovadoras, sino que adoptan un enfoque contrarreformista, oponiéndose tanto a los cambios implementados, materializados en las premisas críticas analizadas, como a la propia necesidad de llevarlos a cabo. Argumentan que la reforma innovadora ha supuesto una involución educativa (Fundación Episteme, 2020), vulnerando derechos de familias y estudiantes (Observatori Crític de la Realitat Educativa [OCRE], s.f.) y sustentándose en intereses ideológicos particulares. Esto ha avivado el debate sobre la universalización de la educación secundaria obligatoria (Moreno & Gortázar, 2024), vista como exponente clave de las reformas, especialmente por docentes de esta etapa en centros públicos catalanes, donde la innovación ha tenido gran impacto institucional.

Según el enfoque contrarreformista, las instituciones educativas han sido vaciadas de su función ilustradora y se han convertido en lugares

donde los jóvenes permanecen solo por tener cierta edad. Esto perjudica tanto a quienes no desean estudiar, obligados a quedarse, como a quienes sí quieren aprender, limitados por el bajo nivel o la falta de interés de sus compañeros, considerados ingobernables a partir de los doce años (Moreno, 2021). Denuncian que el modelo comprensivo, que prioriza el respeto por los ritmos e intereses individuales, acaba siendo injusto, pues se centra en el alumnado con mayores dificultades. Para evitar el abandono, indica Andreu Navarra (2019), se obliga a docentes e instituciones a “igualar por abajo”, es decir, a tomar como referencia los peores resultados. En esta línea, Xavier Massó (2024), presidente de la Fundación Episteme, critica la permisividad del sistema actual y aboga por recuperar un modelo más riguroso y exigente, similar al previo a las reformas legales, que, según Alberto Royo (2016), garantizaba mejor la movilidad social que la educación promete.

Estas posturas se ven reforzadas por corrientes aparentemente contrarias, pero esencialmente complementarias, que defienden una escolaridad flexible y adaptada a cada estudiante para evitar una uniformidad que iguale en la mediocridad y potenciar las capacidades individuales, como señala Carmen Sanz (2013). Desde esta visión, se avala la idea que las instituciones escolares deberían impulsar especialmente a quienes tienen mayor potencial de rendimiento, aunque cabe señalar que esta demanda, si no se acompaña de un incremento de recursos, supondría dedicar menos atención a los menos eficientes. Esta perspectiva que suele presentarse como comprensiva con quienes no logran adaptarse, defendiendo la libertad de elección y justificando incluso el abandono educativo en busca de una vida plena, puede contribuir a reforzar la idea de que, llegado un momento, la educación debe ser patrimonio de quienes tengan un contexto que les permita cursarla bajo una promesa de eficacia y eficiencia demostrables.

Ambas posiciones coinciden en diagnosticar un sistema educativo incapaz de garantizar un aprendizaje real para todo el alumnado, lo que cuestiona el sentido de mantener las instituciones tal como existen hoy. Sostienen que la escolaridad obligatoria en España responde más a intereses de Estado que a una estrategia eficaz para lograr buenos resultados, y consideran ineficaz atender a estudiantes desmotivados o ingobernables, proponiendo centrar los esfuerzos en quienes sí aprovechan la enseñanza. De ahí surge la defensa de

una escolaridad elegida y meritocrática, que reconozca el esfuerzo y el mérito individuales como garantía de éxito. En palabras de Gregorio Luri (2024), la meritocracia trata a las personas como individuos dignos y respetables al considerarlos comprometidos con su propia superación. Esta idea parte de la convicción de que disciplina y esfuerzo se transforman en conocimiento, clave para prosperar académica y socialmente, como apuntaban miembros de La Facultad Invisible², atribuyendo la ineeficacia del sistema educativo español a la falta de reconocimiento del esfuerzo y del saber (Sanmartín, 2024).

Así, esforzarse es, según esta perspectiva, la única solución para quienes nacen con menos oportunidades³, y que cuando las instituciones educativas se ajustan a aquellos que no pueden o no quieren progresar a través del esfuerzo, terminan convirtiéndose en espacios segregados y bajando el nivel de exigencia para tener el control del alumnado, como señala el sociólogo Rafael Merino (Rodríguez & Oliveres, 2021), negando a aquellos que se esfuerzan la oportunidad de ascender en la escala social. Merino añade que los centros que claudican a esta marginación suelen ser mayoritariamente públicos, y que se genera en ellos un círculo vicioso en el que el entorno de los jóvenes tiene pocas expectativas y las instituciones lo refuerzan, sin que ninguna Administración haga nada por remediarlo. Así, se generan “guetos” propicios para la proliferación de alumnado inadaptado, absentista e indomable que contribuye al deterioro completo del sistema educativo, impidiendo la consecución de los fines universales para los que está diseñado.

El ecosistema de los ingobernables

De ahí que los contrarreformistas llamen a plantearse si es deseable que este alumnado que tiene no solo pocas expectativas sino, en su posibilidad individual de superarlas, poca disciplina, poco esfuerzo o poco conocimiento, deba coexistir obligatoriamente con quienes sí desean prosperar. Sin embargo,

² Se trata de una “asociación apolítica, sin cuotas de alta y sin ánimo de lucro”, según el apartado “Conócenos” de su web, formada por personas que han sido galardonadas con el Premio Nacional de Excelencia Académica Fin de Carrera que concede el Ministerio de Educación., así como a otros galardones académicos similares.

³ La Fundación Episteme y OCIRE, entre otras, dedican varias entradas en sus páginas web a la defensa de esta cuestión.

lo hacen sin establecer mecanismos para intervenir sobre la autopercepción de estos estudiantes o sin aportar evidencias acerca de la cantidad de alumnado vulnerable que termina ascendiendo en la escala social gracias a su rendimiento académico. La postura que parecen observar común al alumnado que fracasa bajo una aparente incapacidad de superar las expectativas, una falta de interés por el estudio y una apuesta por permanecer en el mismo estatus, es la atribuida a los denominados como “ingobernables”. No se trata solo de alumnado vulnerable, sino que también se imputa a la denominada “generación blandita”, jóvenes que al caerse ya no se levantan porque están esperando que se les levante, como señala la escritora Eva Millet (De Vega, 2017).

De los ingobernables de cualquier condición, indican, no se puede esperar capacidad de autogestión. Los hay que adquieren este calificativo a través de la falta de eficacia, pero también de la falta de respeto por lo académico y del desprecio por el conocimiento. Su disciplinamiento se deposita exclusivamente en manos de los docentes, critican. David Cerdá (2025), filósofo y economista, señala que no es posible enseñar a quien no respeta al enseñante, y llama a hacer un frente común contra las injerencias de los padres⁴, a quienes responsabiliza de pretender allanar el camino de sus hijos asumiendo posiciones paternalistas. Como indica la profesora Miriam Gallego (2025)⁵, esta actitud les lleva a criar niños mimados y consentidos, incapaces de esforzarse y comprometerse, contaminando con ello el espacio educativo y condenándolo a la mediocridad.

Evitando a toda costa que estos alumnos fracsen, argumentan, el sistema educativo se hace cómplice permitiéndoles promocionar de curso sin haber aprendido, contribuyendo a la bajada del nivel y al comportamiento conflictivo, empeorando la disciplina y el clima de aprendizaje del aula, como indica el profesor Paco Benítez (2025). Precisamente una de las principales reformas ejecutadas por la LOMLOE ha sido la ampliación de materias suspensas con las que es posible promocionar de curso. Esta supone otra de las grandes críticas contrarreformistas al considerar que el sistema es demasiado permisivo con la falta de éxito académico.

Así, podríamos resumir los principales argumentos contrarreformistas

⁴ Este artículo aparece en “Artículos destacados” en la web de OCRE.

⁵ También en los destacados de OCRE.

en la preocupación por el valor del conocimiento en las instituciones educativas, traducida en una pérdida de identidad de las mismas cuya consecuencia es una pérdida de confianza en su potencial ilustrador y un deterioro acelerado de su función. Este deterioro se materializa en falta de disciplina y de buen comportamiento, así como de esfuerzo y trabajo por parte del alumnado, falta de autoridad de los cuerpos docentes, falta de respeto por parte de las familias y bajada general del nivel del sistema educativo. Las voces contrarreformistas avalan la necesidad de un retorno a los fundamentos básicos del aprendizaje (OCRE, 2024)⁶, es decir, de una vuelta a los orígenes basada en la reconsideración de los cambios ejecutados, concebidos como absurdos (Benítez, 2025), que han provocado el detrimento del sistema. Este menoscabo se hace patente y culmina en una escolaridad obligatoria impuesta a quienes ni siquiera adquieren los conocimientos mínimos, como la lectura y la escritura, como indica el profesor y político Bernat Joan i Martí (2024). Según dichas posturas, esto supone el principio del fin de las instituciones educativas si no se hace nada por evitarlo.

Basándose en estos argumentos, afirman que la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años debe revisarse, pues la articulación actual, en palabras del profesor Ricardo Moreno, constituye un acto de barbarie contra los más inteligentes y trabajadores que, además, en nada beneficia a los menos (Cunyat, 2012). Sin embargo, renunciar a la escolaridad obligatoria implicaría renunciar a una conquista democrática que se ha mantenido en España durante más de tres décadas, y aceptar alternativas voluntarias o determinadas por los resultados académicos para quienes, en su condición de ingobernables, no fuesen susceptibles de cubrir con éxito un periodo académico más extenso.

Resulta llamativo que la última normativa que así lo concibió, la LODE, refriese en su preámbulo el éxito que supone ampliar la obligatoriedad de la enseñanza (LODE, 1985, párr. 5). Cabe preguntarse, por tanto, si flexibilizándola de nuevo estaríamos apostando por dar un paso adelante o avalando la necesidad de mirar hacia atrás y aceptar el fracaso.

6

Así lo indica en su manifiesto el Col·lectiu Hèlios-OCRE IB, filial balear de OCRE.

Límites y posibilidades de la contrarreforma educativa

Queda así demostrado que existen desacuerdos respecto a la pertinencia de la reforma ejecutada en el sistema educativo español al amparo del imperativo innovador. El debate en torno a ella, y especialmente en torno a lo deseable en materia de escolarización obligatoria, es necesario.

De hecho, en febrero de 2025, se constituyó el Front Comú per una Educació de Qualitat (FCEQ), una “coalición de docentes, familias y personas de la sociedad civil” unidas para “exigir a nuestros gobernantes la implementación de unas políticas educativas que permitan a todos los alumnos, independientemente de sus orígenes socioeconómicos, convertirse en ciudadanos intelectualmente autónomos, emocionalmente maduros y socialmente responsables”. FCEQ lo componen nueve entidades que han elaborado y firmado el manifiesto. Cinco están compuestas principalmente por docentes: Associació de Catedràtics d’Ensenyaments Secundaris de Catalunya (ACESC), Col·lectiu Pere Quart, Sindicat “Professors de Secundària (ASPEPC-SPS)”, Impulsors del Manifest per a la millora de l’ensenyament secundari de Catalunya y Plataforma No al nou currículum. Una está compuesta esencialmente por familias, Plataforma per l’Educació de Qualitat, y las tres restantes, Fundació Episteme, Observatori Crític de la Realitat Educativa (OCRE) y Seminari Ítaca d’ Educació Crítica están compuestas por un compendio de docentes, estudiantes, familias y profesionales relacionados con diferentes disciplinas, como la economía o la filosofía. Algunos de estos colectivos cuentan con páginas web donde publican materiales en relación a las demandas del manifiesto, y se han organizado diferentes encuentros y congresos que han contado con la participación de algunas de las voces más reseñables dentro de este posicionamiento⁷.

Tanto sus objetivos como sus demandas se han recogido en el manifiesto público “Manifest del front comú per una Educació de qualitat” (Front Comú Per una Educació de Qualitat, 2025) del que llaman a participar al conjunto de la sociedad. Entre sus preocupaciones se encuentran los bajos resultados académicos en las pruebas estandarizadas PISA o la introducción en

⁷ Tanto OCRE como la Fundació Episteme son prolíficas organizadoras de eventos conjuntos. Comparten convocatorias y reseñas de los mismos en sus páginas web.

escuelas e institutos de lo que consideran “innovaciones pseudocientíficas que menosprecian el conocimiento, el esfuerzo y el sentido de la responsabilidad”. Entre las consecuencias que identifican como más graves se encuentra un alumnado que finaliza su escolarización sin la madurez y la capacidad de autogobierno suficientes como para confrontar los abusos de poder.

Estas reivindicaciones, surgidas en escuelas públicas de Cataluña, pero extrapoladas al conjunto nacional, se basan en la convicción de que el alumnado más desfavorecido ve limitadas sus oportunidades de ascenso social, mientras que quienes pueden costear centros privados acceden a mayor conocimiento, ampliando así las desigualdades. Entre sus demandas destacan: un currículo estructurado por materias, un sistema educativo que valore los títulos académicos, evaluaciones objetivas basadas en calificaciones cuantitativas en lugar de indicadores cualitativos como las competencias básicas y atención específica para el alumnado con dificultades, incluidas las de comportamiento. Asimismo, exigen el reconocimiento del profesorado como autoridad pública, con formación continua, libertad de cátedra real y confianza en su criterio profesional.

Además, reclaman un control transparente del sistema educativo, la homologación de materiales pedagógicos basada en evidencia científica, la protección del patrimonio cultural y lingüístico del Estado y una digitalización gestionada mediante formación específica, independiente de otras materias y sustentada en un software libre que garantice la protección de datos de toda la comunidad educativa. Comparten también la preocupación por el bienestar emocional del alumnado y por los problemas de convivencia en las aulas, insistiendo en que los estudiantes puedan ejercer plenamente su derecho a una educación pública y de calidad, derecho que consideran vulnerado por las transformaciones impulsadas por las administraciones estatales y autonómicas. De ahí su oposición a las reformas fundamentadas en el imperativo innovador.

Las propuestas contrarreformistas recogidas en el manifiesto no distan demasiado de las preocupaciones e intereses generales del común de la sociedad en torno a la educación. Los medios de comunicación públicos nacionales se han hecho eco de la inquietud por los resultados de las pruebas PISA (Martín, 2022), y el informe *Panorama de la educación 2024* de la OCDE confirma las desigualdades existentes entre el alumnado en el sistema educativo

español. En cuanto a la defensa de la riqueza lingüística, es compartida por el Gobierno de España, que en 2022 firmó un acuerdo con la Generalitat de Catalunya para la protección y el impulso de la lengua catalana (Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes, 2022) y cuestiones como la protección de los datos de la comunidad educativa son respaldadas nacional e internacionalmente. La Agencia Española de Protección de Datos, ha publicado una guía específica para velar por esta cuestión en los centros educativos (Agencia Española de Protección de Datos, 2021). Hablamos de ideas compartidas en general, tanto a nivel ciudadano como institucional.

Sin embargo, las reclamaciones contrarreformistas son específicamente contrarias a la actual reforma educativa innovadora, y no son nuevas ni recientes. Durante la elaboración de la LOE, pilar de la actual LOMLOE, se organizaron movilizaciones en toda España augurando una debacle en el sistema educativo. En ellas comparecieron algunas de las entidades firmantes del manifiesto, como la Asociación de Profesores de Secundaria (Chatillard, 2005), que vaticinaron actuales reclamaciones contrarreformistas como la caída del nivel educativo debida a la posibilidad de promocionar con asignaturas suspensas o la limitación de la libertad de elección de las familias (Asenjo, 2005). Estas, a su vez, comparecieron en aquellas movilizaciones representadas por la Confederación Nacional Católica de Padres de Alumnos (CONCAPA) y la Confederación de Padres y Madres de Alumnos (COFAPA), y unidas a otras entidades como la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) y la Asociación Nacional de Centros de Educación Especial (ANCEE). Todas continúan hoy mostrándose críticas con la LOMLOE y la reforma ejecutada a su amparo.

Otras entidades no específicamente educativas y de tendencia abiertamente conservadora también se sumaron a aquellas movilizaciones, como el Foro de la Familia o la Conferencia Episcopal. Ambas continúan mostrándose críticas con el actual sistema educativo. La Confederación de Estudiantes (CES), la Coalición Democrática de Estudiantes (CODE) y el Sindicato de Estudiantes, ausentes en el manifiesto de FCEQ, concurrieron en las concentraciones contra la reforma propuesta por la LOE, aunque diferenciaron expresamente sus posturas, siendo las agrupaciones estudiantiles abiertamente progresistas críticas con las abiertamente conservadoras, y

decidiendo no comparecer juntas, tal y como recogía El Confidencial (Efe, 2005). Hablamos pues de una postura desencantada que lleva elaborándose más de dos décadas y que ahora se ha constituido como una petición urgente de contrarreforma. Cabe preguntarse si esta contrarreforma es posible, y en caso afirmativo, cómo podría constituirse una articulación democrática y no quedarse en un mero lamento nostálgico.

En cuanto a la confrontación con la normativa actual, y la propuesta de retorno a leyes pretéritas como estrategia de avance, no parece una forma de construcción posible. Es comprensible que ante el descontento la primera opción sea el regreso, pero no es posible volver al pasado puesto que las puertas se han cerrado tras él (Zanatta, 2021). Cuando admiramos aquello que fue pero que nunca podrá volver a ser, no lo hacemos solo porque consideremos que lo pasado sea necesariamente mejor, sino por la inseguridad que sentimos ante un presente cargado de dificultades, desengaños, que nos impide desarrollarnos y deriva en una enorme angustia ante los modelos de sociedad actuales (Montesó-Ventura, 2024). El primer paso, por tanto, es preguntarse si hemos idealizado, romantizado, el pasado en una necesidad de escapar del presente que habitamos. Una propuesta de contrarreforma que surge de la mera confrontación entre lo antiguo y lo nuevo en una dicotomía simplista, puede llevar incluso a perder lo bueno logrado por defenderlo no desde la pedagogía, sino desde la añoranza.

En relación con el ambiente conflictivo e insostenible en las aulas y la preocupación por la “guetización” de algunos centros públicos debido al mal ambiente, esta parece justificarse según su visión en una concentración de alumnado ingobernable que se retroalimenta debido a la permisividad de las familias y de las instituciones, por un lado, y a la inacción del Estado por otro. Sin embargo, el informe de la OCDE (2024), organismo que regula las pruebas estandarizadas cuyos resultados son utilizados como justificación de parte de las reclamaciones contrarreformistas, revela que es la libertad de elección de centro por parte de las familias uno de los aspectos que más incrementa la segregación escolar. Que, por tanto, estos procesos de aislamiento de determinados centros ocurren porque no son tan escogidos por las familias y quedan como residuales para aquel alumnado más vulnerable o cuya familia tiene menor capacidad de elección.

En España, además, esta libertad está especialmente protegida, como muestra la Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa aprobada en 2022 en la Comunidad de Madrid. Además, España figura entre los países de la OCDE con mayor escolarización en centros privados y concertados. El informe advierte de que, para garantizar la equidad, sería necesario restringir estas opciones para reducir la segregación y ofrecer igualdad de oportunidades al alumnado más vulnerable (OCDE, 2024). Por ello, una contrarreforma educativa que aspire a defender el derecho a una educación universal y emancipadora, y a proteger a los centros públicos de convertirse en guetos, debería examinar críticamente los efectos segregadores de la libertad de elección educativa y sus repercusiones en la distribución equitativa del alumnado, así como en su acceso a recursos públicos, tanto en términos académicos como de bienestar, recordando que este derecho a la libre elección sigue sin estar plenamente garantizado.⁸

En relación con el nivel académico del alumnado, la OCDE señala que España mantiene una tasa de repetición escolar superior a la media europea, lo que limita la equidad y la inclusión. A su vez, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) muestra que el nivel socioeconómico de las familias influye decisivamente en el rendimiento académico, favoreciendo sistemáticamente a los estudiantes de entornos más acomodados. Así, las condiciones de vida del alumnado se revelan como un factor crucial en el fracaso escolar, por encima incluso de metodologías o estructuras curriculares. Una contrarreforma educativa que apueste por mejorar el nivel académico debería reconocer que mejorar las condiciones materiales de las familias incidiría directamente en la calidad educativa y en los resultados, lo que a su vez permitiría evaluar de forma más objetiva la eficacia de determinados métodos pedagógicos o curriculares, poniendo de relevancia sus posibilidades y limitaciones.

⁸ Para que exista libertad de elección tiene que haber capacidad de elección. Las familias que habitan zonas empobrecidas, entornos rurales y urbanos que cuentan con baja oferta de plazas escolares, o que llegan a España una vez iniciado el curso, entre otras, tienen menos oportunidades de elegir que las que viven en entornos con mayor oferta y son españolas de origen.

Conclusiones

Finalmente, las voces contrarreformistas reconocen que la educación es clave para construir sociedades abiertas al futuro y alejadas de la ignorancia y el desamparo (Luri, 2024). Se concluye así que, tal y como defendemos en este trabajo, una contrarreforma coherente debe señalar las carencias del sistema educativo, pero también sus posibilidades, defendiendo su valor como garante de lo posible y como conquista colectiva, incluso aunque plantee debates con respecto a cuestiones como la configuración del actual modelo obligatorio. Asimismo, debería exigir mejores condiciones para su implementación y reivindicar su potencial único para formar ciudadanos críticos, constructivos y comprometidos con proyectos comunes (Thoilliez, 2019). Los retos crecientes de la escolaridad obligatoria no justifican, por sí solos, renunciar a su valor para las sociedades democráticas que defienden los derechos universales.

En resumen, ante discursos que priorizan la acción sobre las personas en lugar de sobre los contextos para reducir desigualdades, se debe reclamar la necesidad de invertir el proceso (Sánchez & Prieto, 2020). Defender la escolaridad obligatoria es una responsabilidad y un compromiso con la esperanza en una sociedad desilusionada. Cualquier propuesta de contrarreforma debe reintroducir en el sistema educativo aquello de lo que ha sido despojado adaptándose a los contextos actuales, pues fuera de él solo queda la precariedad, la marginación y la pérdida de dignidad y oportunidades de emancipación. Ninguna propuesta educativa puede aceptar que parte de la población, especialmente la más vulnerable, esté condenada a ser ingobernable, especialmente para sí misma.

Entre las limitaciones de este trabajo destaca la rapidez con que estos discursos surgen y se consolidan como argumentos de diferentes colectivos. El auge de las organizaciones contrarreformistas es reciente, lo que hace necesario investigar su evolución y los nuevos focos de su crítica. Este constituye, además, un campo de estudio futuro, que permitirá profundizar en cuestiones esbozadas aquí, como las posiciones de las familias ante el debate de la escolaridad obligatoria, o en ámbitos aún poco explorados, como las voces del alumnado egresado bajo la reforma innovadora, cuyas trayectorias permitirán discernir cuánto de la actual desconfianza era simple temor al

futuro y cuánto, el preludio de lo que estaba por venir.

Referencias bibliográficas

- Agencia Española de Protección de Datos. (2021). *Guía para centros educativos*. <https://www.aepd.es/guias/guia-centros-educativos.pdf>
- Aguirre, E. O. (2023). Aproximación crítica a las competencias clave y las competencias específicas de la LOMLOE como liderazgo para una innovación educativa. El caso de la didáctica de la lengua. *Supervisión* 21, 67(67).
- Alcázar, P. (2023, marzo 27). 6 ejemplos emprendedores que han sabido innovar en educación infantil. *Emprendedores*. <https://emprendedores.es/ideas-de-negocio/oportunidades-de-negocio/educacion-infantil/>
- Amilburu, M. G. (2022). Educar la memoria. En *Pedagogía de las cosas: Quiebras de la educación de hoy* (pp. 383–388). Octaedro.
- Aparicio-Gómez, W. O. (2022). *Innovación en currículo y uso de las TIC*. Ed&TIC.
- Ascui-Gac, S., & Thezá-Manríquez, M. (2024). Posturas políticas como variables inobservadas: Analizando la confianza institucional en la encuesta «Problemas, valores, actitudes y prácticas políticas». *Estudios Avanzados*, 41, 150–172. <https://doi.org/10.35588/r6bh3n48>
- Asenjo, M. (2005, noviembre 7). De los vientos de la LODE a las tempestades de la LOE. *ABC*. https://www.abc.es/familia/educacion/abci-vientos-lode-tempestades-200511090300-612167631102_noticia.html
- Banco Bilbao Vizcaya Argentaria. (2012). *La rentabilidad privada y fiscal de la educación en España*. https://www.bbvarsearch.com/wp-content/uploads/mult/120912_Observatorio_Economico_Espana-Rentabilidad_educacion_tcm346-357176.pdf
- Bellamy, F. X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 169–178.
- Beltrán-Flandoli, A. M., Pérez-Rodríguez, A., & Mateus, J. C. (2023). YouTube como ciberaula. Revisión crítica de su uso pedagógico en la Universidad Iberoamericana. *RIED. Revista Iberoamericana de Educa-*

- ción a Distancia, 26(1), 287–306.
- Benítez, P. (2025, enero 10). Daños colaterales del “prohibido repetir”. *Educational Evidence*. <https://educationalevidence.com/danos-colaterales-del-prohibido-repetir/>
- Benítez, P. (2025, febrero 28). La escuela del mundo al revés (y algunas propuestas para darle la vuelta). <https://asociacionocre.org/la-escuela-del-mundo-al-reves-y-algunas-propuestas-para-darle-la-vuelta>
- Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 1–12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>
- Cabrera, J. D. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 29, 7–26.
- Carrasco-Bahamonde, J. A. (2023). Contribuciones sociológicas de Durkheim y Bernstein sobre la diversidad sociocultural en la escuela. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 34, 237–263.
- Cañadell, R. (2022). Rosa Cañadell (STEs): “En el enfoque competencial, el conocimiento interviene de forma accesoria, como puro instrumento” [Entrevistada por D. Francesch]. *Magisterio*. <https://stecyl.net/rosa-canadell-stes-en-el-enfoque-competencial-el-conocimiento-interviene-de-forma-accesoria-como-puro-instrumento/>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2023). *Encuesta sobre tendencias sociales (III)*. https://www.cis.es/documents/d/cis/es3424marmt_a
- Cerdá, D. (2025, marzo 3). Un mínimo de respeto. *Educational Evidence*. <https://educationalevidence.com/un-minimo-de-respeto/>
- Chacón, C. (2013). Se suele igualar por debajo, y con ello se trata mal a los que más destacan [Entrevistada por J. M. de Moya]. *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2013/04/se-suele-igualar-por-debajo-y-con-ello-se-trata-mal-a-los-que-ms-destacan/>
- Chatillard, G. (2005, noviembre 13). Masiva marcha contra la LOE. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/elmundo/2005/11/12/espagna/1131772817.html>
- Chávez-Moreno, R. T., Romero-Leyva, F. A., Lugo-Tapia, T., Apodaca-López, C. A., Félix-Ortiz, G., & Ortiz-Castro, S. (2021). Uso de las redes sociales y rendimiento académico de estudiantes de preparatoria de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 8515–8537.

- Córdova, G. E. C., Moreta, J. E. S., Mayón, J. B. C., & Abad, A. C. (2022). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911–13922.
- Crato, N. (2024). Nuno Crato: “Los manuales son fundamentales para la buena formación” [Entrevistado por A. Navarra]. *Educational Evidence*. <https://educationalevidence.com/nuno-crato-los-manuales-son-fundamentales-para-la-buena-formacion/>
- Cunyat, J. (2012). Ricardo Moreno: “De la buena y la mala educación”. *Joanet Cunyat. Entrevistas desde el periodismo independiente*. <https://joanencunyat.wordpress.com/2012/05/16/ricardo-moreno-de-la-buena-y-la-mala-educacion/>
- De Vega, B. G. (2017, enero 11). Niños mimados, adultos débiles: Llega la ‘generación blandita’. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/papel/todologia/2017/01/11/5874d407268e3e6f3a8b45bc.html>
- Edelman Trust Institute. (2024). *Edelman Trust Barometer. Informe España*. <https://www.edelman.com.es/trust/2024/spain-trust-barometer>
- Efe. (2005, noviembre 8). Miles de jóvenes protestan contra la ley orgánica de educación, aunque los motivos de las movilizaciones son diferentes y antagónicos. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/sociedad/2005-11-08/miles-de-jovenes-protestan-contra-la-ley-organica-de-educacion-aunque-los-motivos-de-las-movilizaciones-son-diferentes-y-antagonicos_494788/
- Enkvist, I. (2022). Conocimiento en crisis. Ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia. *Educatio Siglo XXI*, 42(2), 153–156.
- Front Comú per una Educació de Qualitat (2025). *Manifest del Front Comú per una Educació de Qualitat*. <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc075tD7BJwIe0ZAVLWjKMQL9D6IK0jiR5vnqbzsiB-5Y8y41A/viewform?s=08>
- Fundación COTEC. (2024). *Informe COTEC. Percepción social de la innovación*. <https://cotec.es/informes/percepcion-social-de-la-innovacion-estudio-2024/>
- Fundación Episteme. (2020, septiembre 23). Manifiesto fundacional. <https://es.fundacioepisteme.cat/2020/09/23/manifest-fundacional/>
- Gallego, M. (2025, 16 de enero). La escuela como fábrica de burbujas de cristal. *Educational Evidence*. <https://educationalevidence.com/la-es->

[cuela-como-fabrica-de-burbujas-de-cristal/](#)

- García-Marín, J., & Serrano-Contreras, I. (2023). (Un)Founded fear towards the algorithm: YouTube recommendations and polarisation [Miedo (in)fundado al algoritmo: Las recomendaciones de YouTube y la polarización]. *Comunicar*, 74, 61–70. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-05>
- Gobierno de España. (2023, 6 de septiembre). Educación destina 54M€ a la innovación y la excelencia en la Formación Profesional. <https://plan-derecuperacion.gob.es/noticias/ministerio-educacion-destina-54-millones-innovacion-excelencia-Formacion-Profesional-FP-prtr>
- Gómez, Y. A. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores*. <https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N3>
- González, F. (2002). *Premios nacionales a la innovación educativa*. CIDE.
- Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., Colomo-Magaña, E., & Cívico-Ariza, A. (2023). Construcción de un instrumento sobre las competencias digitales del docente para utilizar YouTube como recurso didáctico: análisis de fiabilidad y validez. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76). <https://doi.org/10.6018/red.559883>
- Hennig, B. (2023). El proyecto contrahegemónico de la Red Trashumante a través de la educación popular: apuestas contrarias a la educación bancaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 115–132. <https://doi.org/10.14201/teri.31219>
- Hitz, Z. (2025). Educación y vida intelectual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 15–23. <https://doi.org/10.14201/teri.31847>
- Joan i Martí, J. (2024, 16 de octubre). A quart d'ESO sense saber llegir. *Periódico de Ibiza y Formentera*. <https://www.periodicodeibiza.es/opinion/firmas-del-dia/2024/10/16/2259713/quart-eso-sense-saber-llegir.html>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE n.º 159, de 4 de julio de 1985). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>
- Luri, G. (2024). *Prohibido repetir*. Rosamerón.
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2023). Los docentes y las redes sociales: Usos y motivaciones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72). <https://doi.org/10.6018/red.547821>
- Marimon-Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., de Oliveira, J. M., &

- Rodríguez-Triana, M. J. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.524351>
- Martín, A. (2023, 5 de diciembre). España baja en Matemáticas, Lectura y Ciencias en un contexto mundial de “caída sin precedentes” tras la pandemia. *RTVE Noticias*. <https://www.rtve.es/noticias/20231205/informe-pisa-2022-espana-baja-matematicas-lectura-ciencias/2464630.shtml>
- Martínez J. & Rogero, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REI-CE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4).
- Martínez-Domingo, J. A., Trujillo-Torres, J. M., Rodríguez-Jiménez, C., Berral-Ortiz, B., & Romero-Rodríguez, J. M. (2021). Análisis de los canales de YouTube como influencers del aprendizaje en Educación Primaria. *Revista Espacios*, 42(3), 130–145. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42v03p10>
- Massó, X. (2024). Xavier Massó: «Educativamente estamos entrando en el “esperpento”» / Entrevistado por Eva Serra. *Educational Evidence*. <https://educationalevidence.com/xavier-masso-educativamente-estamos-entrando-en-el-esperpento/>
- Ministerio de la Presidencia. (2022). Acuerdo para la protección y el impulso de la lengua catalana. <https://www.mpr.gob.es/prencom/notas/Documents/2022/270722-acuerdo-lengua.pdf>
- Montesó-Ventura, J. (2024). Nostalgia como anhelo del presente que nunca llegó a ser. *Éndoxa: Series Filosóficas*, 54, 217–239. UNED. <https://doi.org/10.5944/endoxa.54.2024.38992>
- Montoya, M. S. R., McGreal, R., & Agbu, J. F. O. (2022). Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 9–19. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32911>
- Moreno, J. M., & Gortázar, L. (2024). *Educación universal. Por qué el proyecto más exitoso de la historia genera malestar y nuevas desigualdades*. Debate.
- Moreno, R. (2021, 25 de septiembre). Ricardo Moreno: “La escuela no es un parque de atracciones”. *Faro de Vigo*. <https://www.farodevigo.es/fa-roeduca/foro-de-educacion/2021/09/25/ricardo-moreno-escuela-par>

[que-atracciones-57677811.html](#)

- Navarra, A. (2019). Andreu Navarra, profesor: “La educación actual ha convertido al docente en un monitor de tiempo libre” / Entrevistado por Olga R. Sanmartín. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/papel/historias/2019/10/12/5da0829efc6c83b40b8b45a7.html>
- OCDE. (2024). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2024. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2024-informe-espanol_184584/
- Observatori Crític de la Realitat Educativa. (2024, 13 de mayo). La associació OCRE dona la benvinguda al col·lectiu Helios. <https://asociacionocre.org/lassociacio-ocre-dona-la-benvinguda-al-col%c2%b7lectiu-helios>
- Observatori Crític de la Realitat Educativa. (s. f.). Manifiesto de OCRE. https://asociacionocre.org/wp-content/uploads/2023/02/31ene-Manifiesto-de-OCRE_CAS.pdf
- OECD. (2013). *La Estrategia de Innovación de la OCDE: Empezar hoy el mañana*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico. <https://doi.org/10.1787/9789264080836-es>
- Palacios, M. L., Toribio, A., & Deroncele, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134–145.
- Premios Innovación Educativa. (s.f.). *Premios Innovación Educativa*. <https://www.premiosinnovationeducativa.com/>
- Prieto, V., Quiñones, I., Ramírez, G., Fuentes, Z., Labrada, T., Pérez, O., & Montero, M. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. *Educación Médica Superior*, 25(1), 95–102.
- Quilabert, E., Moschetti, M., & Verger, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 57–79. <https://doi.org/10.14201/teri.31221>
- Rico-Gómez, M. L., & Ponce, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77–101.
- Roa, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica Estelí*, 63–75. <https://doi.org/10.14201/teri.31221>

[org/10.5377/farem.v0i0.11608](https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608)

- Rodríguez, P., & Oliveres, V. (2021, 3 de diciembre). ¿La meritocracia son los padres? Cómo el sistema educativo falla a las clases bajas frente a las altas. *elDiario.es*. https://www.eldiario.es/catalunya/meritocracia-son-padres-sistema-educativo-falla-clases-bajas-frente-altas_1_8534992.html
- Royo, A. (2016). Alberto Royo: “A la escuela se va a aprender, no a buscar la felicidad” / Entrevistado por Iván Cámara. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/cronica/2016/03/12/56d9c02846163f05388b4583.html>
- Salas-Hernández, J. I., Guarnizo, C. M., Salazar, L. E., & Murillo, S. A. (2023). La integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario: desafío de innovación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.17.1.1738>
- Sánchez, A., & Prieto, M. (2020). Jóvenes transitando a la educación posobligatoria: El reflejo de la injusticia hermenéutica en sus discursos. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 13(4), 579–596. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.17843>
- Sánchez-Rojo, A., Alonso-Sainz, T., & Martín-Lucas, J. (2024). La pedagogía ante el desafío digital: Nuevas materialidades. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 25–42. <https://doi.org/10.14201/teri.31752>
- Sanmartín, O. R. (2024, 18 de septiembre). Los jóvenes de sobresalientes entregan un informe al Gobierno para mejorar la educación. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/españa/2024/09/17/66e9b48bfcc8364788b4593.html>
- Solé, J. (2024). Autoridad, vínculo y saber en educación. Transmitir un testimonio de deseo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 43–58. <https://doi.org/10.14201/teri.31753>
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22 (1), 295-314, doi: 10.5944/educXX1.21657
- Thoilliez, B. (2022). Conservar, legar, desear. Prácticas docentes edificantes para restaurar el carácter público de la educación. *Revista de Educación*, (395).

- Thoilliez, B. (2024, 27 de junio). Las tiranías de la innovación educativa. *ABC*. <https://www.abc.es/opinion/bianca-thoilliez-tiranias-innovacion-educativa-20240628195812-nt.html>
- Uribe, J. C. M., Chirinos, H. L. H., Chirinos, B. G. H., & Carbajal, L. A. D. (2022). Competencias de tecnología e innovación en la enseñanza híbrida. *LEX-Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 20(29), 267–286.
- Valenzuela-Echeverri, C. E. (2023). Tradición, saber y escuela: una relación en crisis. *Pedagogía y Saberes*, (58), 141–150.
- Villanueva, S. V., Campos, S. A. V., Villanueva, C. A. V., & Villanueva, L. V. (2021). Hacia el conectivismo: docente y estudiante, sus roles en el espacio virtual. *Paidagogo*, 3(1), 52–65.
- Zanatta, L. (2021). Populismo y nacionalismo: la nostalgia de la armonía perdida. *Nacionalismo*, 21.