

Tiempo, poder y educación. Repensando la construcción de la identidad personal y las decisiones de la política educativa

Time, power and education. Rethinking the construction of personal identity and educational policy decisions

Dr. Antonio BERNAL GUERRERO. Catedrático. Universidad de Sevilla (abernal@us.es).

Dra. M.^a Ángeles VALDEMOROS SAN EMETERIO. Profesora Titular. Universidad de La Rioja (maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es).

Dr. Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL. Catedrático. Universidad de Burgos (ajea@ubu.es).

Resumen:

Las condiciones sociales de la vida actual no constituyen precisamente un marco idóneo para la serena implementación de una perspectiva temporal equilibrada en el sistema educativo. El artículo pretende contribuir a: 1) fundamentar el valor antropológico del tiempo, mostrando el carácter decisivo que, en las circunstancias actuales de cambio acelerado, tiene el dominio del tiempo en la configuración de la identidad personal; 2) con carácter más aplicado y conscientes de la interacción entre tiempo, poder y acción educativa, repensar el significado y alcance de las decisiones políticas educativas de hoy.

Metodológicamente, adoptamos un enfoque hermenéutico mediante el que analizamos

críticamente la perspectiva temporal como coordinada de la experiencia personal y social, a la vez que los patrones predominantes que explican y justifican las conexiones entre el tiempo, el poder y la educación.

Mostramos cómo, dentro de nuestras posibilidades autónomas, la organización equilibrada del tiempo contribuye a alcanzar una identidad personal lograda, fortaleciendo el impulso ético de la tarea educativa y transformando el estilo de vida. Ahora bien, los encuentros y desencuentros entre tiempo y educación también dependen de los horizontes de sentido que adoptemos a nivel colectivo, lo que conduce a revisar el poder como variable explicativa.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30-05-2020.

Cómo citar este artículo: Bernal Guerrero, A., Valdemoros San Emeterio, M. Á. y Jiménez Eguizábal, A. (2020). Tiempo, poder y educación. Repensando la construcción de la identidad personal y las decisiones de la política educativa | *Time, power and education. Rethinking the construction of personal identity and educational policy decisions*. Revista Española de Pedagogía, 78 (277), 377-394. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-02>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Repensar el tiempo y la educación nos conduce a la reconsideración de las decisiones políticas educativas, en las que advertimos simultáneamente obstáculos y posibilidades innovadoras. El cambio de los estilos de vida individuales y colectivos, vinculados a una orientación temporal equilibrada, se encuentra ligado a complejas dinámicas socioculturales interactivas y no meramente unidireccionales.

Descriptores: educación, tiempo, tiempo escolar, cambio de actitud, identidad personal, estilo de vida, poder, política educativa.

Abstract:

Social conditions of current life do not exactly constitute an ideal framework for the serene implementation of a balanced temporal perspective in the educational system. The article tries to contribute to: 1) substantiating the anthropological value of time, showing the decisive character that, in the current circumstances of accelerated change, the time domain has in the configuration of personal identity; 2) with a more applied nature and awareness of the interaction between time, power, and educational action, rethinking the meaning and scope of today's educational policy decisions.

Methodologically, we adopt a hermeneutical approach in which we critically analyze the temporal perspective as a coordinate of personal and social experience, as well as the predominant patterns that explain and justify the connections between time, power, and education.

We show how, within our individual possibilities, the balanced organization of time contributes to achieving a successful personal identity, strengthening the ethical impetus of the educational task and transforming our lifestyle. However, the encounters and disagreements between time and education also depend on the horizons of meaning that we adopt at the collective level, which leads to power being seen as an explanatory variable.

Rethinking time and education leads us to reconsider educational policy decisions, in which we simultaneously notice obstacles and innovative possibilities. The change in individual and collective lifestyles, linked to a balanced temporal orientation, is associated with complex interactive and not merely unidirectional socio-cultural dynamics.

Keywords: education, time, school time, change in attitude, personal identity, lifestyle, power, educational policy.

1. Introducción

Como una intuición, condición previa de toda experiencia, una forma a priori de la sensibilidad, definía Immanuel Kant (1998) el tiempo en la «Primera parte» de su *Crítica de la razón pura*. Inaprehensible e irreversible se nos muestra el tiempo,

como nos decía Louis Lavelle (1945), donde lo absoluto del ser y de la nada parecen aproximarse hasta la confusión. Si así como sobre el espacio hemos podido actuar prodigiosamente, acortando distancias de un modo insospechado hasta no hace mucho, sobre el tiempo no podemos hacerlo,

debatiéndonos entre el atisbo de lo eterno y el dolor de su huida impasible, inexorable, aunque cabalgue a distinta marcha, parafraseando a William Shakespeare en su conocida comedia *Como gustéis* (2000, acto III, escena II), al paso, al trote, al galope, o parado.

Subyugados por el consumo, o por su reclamo, hoy la mayoría de los individuos habitan una sociedad caracterizada por la fluidez y el movimiento, por la prisa de la vida propia de los efectos de la globalización, progresivamente distanciada de aquellos principios fundacionales de la modernidad que alumbraron los dos siglos precedentes. La inquietud se extiende ilimitadamente, emanada de una vida discontinua con la tradición e incierta ante el porvenir. Son los «tiempos hipermodernos» a los que se ha referido Gilles Lipovetsky (2006). La ansiedad, el miedo o la angustia, a menudo, ganan la batalla a los pequeños placeres de la existencia cotidiana.

Frente a la postergación de la gratificación como signo clásico de autodominio, las conductas más representativas del mundo contemporáneo podrían considerarse afectadas por el «síndrome de la impaciencia», invocando a Bauman (2011, p. 109): «En el mundo volátil de la modernidad líquida [...] caminar es mejor que permanecer sentado, correr es mejor que caminar, y surfear es mejor que correr». La existencia humana fluye, así, esbarándose entre cientos de escenarios, sin que se propicie la búsqueda de propósito alguno en el que las diversas dimensiones temporales hallen algún punto de equilibrio.

En esta sociedad de cambio instantáneo, frecuentemente errático, la configuración de la identidad, sin embargo, no deja de estar íntimamente vinculada a la dimensión temporal. En la medida en que las personas poseen la capacidad de razonar, recordar e imaginar, nuestro bien depende de una visión más amplia de nuestras vidas que integra sus momentos particulares en una narración. Nuestro pensamiento en forma de historia contribuye señeramente a nuestro bien de un modo que no puede reducirse a otras características que proporcionan valor (de Marneffe, 2013). Dicha narrativa confiere forma y textura a nuestra existencia, proporcionando la conexión de los diversos eventos entre sí y concediéndoles significado y valor, mientras la historia de vida continúa desarrollándose (Ricoeur, 1988). La orientación temporal que adoptemos, nuestra conciencia y actitud hacia el tiempo, constituye junto a otros factores (rasgos de la época histórico-cultural en que vivimos, condicionantes relativos a la generación de pertenencia, estilos de vida familiar, condiciones de vida, concreción de posibilidades...) un eje fundamental de la conformación de nuestra propia identidad.

Aunque frecuentemente nos pase desapercibida su relevancia, nuestras actitudes hacia el tiempo ejercen una profunda influencia en nuestra vida y en nuestro entorno. La investigación sobre la psicología del tiempo ha puesto de manifiesto nuestra capacidad para fortalecer, promover y cambiar nuestro comportamiento dirigiéndolo hacia metas de mayor plenitud humana. Afirma Savater (1997, p. 39) que con la educación «no nacemos al mundo sino al tiempo». Ciertamente, aunque

vivimos en el tiempo como los peces en el agua, nuestras actitudes hacia el tiempo pueden transformarse, originar una nueva conciencia del valor y del sentido de la existencia, cuando somos capaces de acoger plenamente la dimensión temporal mientras reconocemos su fugacidad: «Nuestro tiempo es breve y pasará, hagamos lo que hagamos. Así, pues, démosle un propósito. Usémoslo de modo que nuestro tiempo sea importante para cada uno de nosotros y para todos aquellos cuyas vidas tocamos» (Zimbardo y Boyd, 2009, pp. 311-312). Dentro de nuestras posibilidades autónomas, junto a su veloz transcurso —«Tempus fugit», nos recuerda la clásica locución latina—, el gobierno del tiempo propicia un decisivo impulso ético y plenario a la acción educativa.

Distintas señales nos conducen a develar el carácter decisivo del tiempo como eje transversal para la comprensión de la acción educativa, percibiendo, además, cómo los encuentros y desencuentros entre tiempo y educación también dependen de los horizontes de sentido que adoptemos a nivel colectivo. La consideración de que el tiempo es un aspecto regulable dentro de los espacios institucionales no deja de ser una evidencia de su vinculación con el poder como variable explicativa, adquiriendo relevancia profundizar en el significado de las políticas educativas.

En un contexto de incertidumbre y complejidad y frente a las amenazas del caos, las sociedades democráticas necesitan educar a sus miembros como ciudadanos libres, capaces de participar en las deliberaciones y decisiones políticas. Por

ello, la pedagogía hoy (Grupo SI(e)TE. Educación, 2018) no puede renunciar a profundizar en las diferentes racionalidades que lo hagan posible: creativa y crítica, y no solo instrumental. Tal propósito nos parece inviable sin una reconsideración de la dimensión temporal en el ámbito de las decisiones de orden político.

En el contexto de la investigación cualitativa, adoptamos un enfoque hermenéutico (Callejo, 2010), procurando analizar críticamente (Fairclough, 2010; Luke, 2001) la producción científica que consideramos más relevante en torno a los estudios sobre las actitudes hacia el tiempo en tanto que configuradoras de la identidad personal, así como sobre la vinculación sistémica del tiempo con la educación desde la perspectiva de la elaboración y desarrollo de las políticas del ámbito.

Realizamos un estudio con el que pretendemos contribuir a intensificar la atención específica sobre el tiempo como coordenada de la experiencia personal y medio en el que desplegamos nuestra existencia individual y colectiva. Asimismo, efectuamos un análisis de los patrones que juzgamos predominantes, aspirando a poner de manifiesto elementos clave para la explicación y justificación de las conexiones entre el tiempo, el poder y la educación en los sistemas educativos actuales.

En este sentido, nos hemos propuesto los siguientes objetivos principales: 1) reflexionar y fundamentar el valor antropológico del tiempo, concretado en el ámbito actitudinal, mostrando el carácter decisivo que en las circunstancias actuales tiene

el dominio del mismo en la configuración de una identidad personal lograda y en nuestro estilo de vida; 2) analizar la interacción entre tiempo y poder, desvelando los principales elementos potenciales de cambio y puntos de controversia, así como la influencia del episodio, la coyuntura y la larga duración en las prioridades, mecanismos y agendas de las políticas educativas actuales.

2. Las actitudes hacia el tiempo. Revisión crítica

La investigación contemporánea sobre la psicología del tiempo ha concretado la *perspectiva temporal* como la actitud personal, a menudo inconsciente, que tenemos hacia el tiempo y hacia el proceso a través del cual el flujo continuo de la vida se estructura en categorías que confieren orden, coherencia y significado a nuestra existencia. Una perspectiva temporal determinada proyecta ciertas actitudes, creencias y valores relacionados con el tiempo. Zimbardo y Boyd (2009) han hallado seis conocidas perspectivas temporales: pasada negativa, pasada positiva, presente fatalista, presente hedonista, futura y futura trascendental. Asimismo, se ha propuesto algún modelo temporal de bienestar subjetivo, influido por las contribuciones de Zimbardo, como el 3P (Durayappah, 2011), que trata, además de proporcionar explicación, unir teorías y medidas dispares, bajo los tres estados temporales del presente, el pasado y la perspectiva. Dicho modelo indica cómo cada estado es relevante para una evaluación global del bienestar subjetivo y cómo cada estado es diferente pero conectado con el resto.

De las investigaciones realizadas durante décadas sobre la psicología del tiempo se infiere que una combinación óptima de perspectivas temporales facilita la elección de aquella más adecuada a cada situación, abriendo nuestra mirada y atención a toda la gama de la experiencia humana. Una equilibrada y flexible perspectiva temporal reúne, según los estudios más contrastados (Zimbardo y Boyd, 2009), la siguiente relación: pasada positiva fuerte, futura moderada, presente moderada, pasada negativa débil y presente fatalista débil. Tal combinación ofrece: unas raíces que nos conectan con la familia, la tradición y nuestro legado cultural; confianza en nuestra capacidad para afrontar los desafíos del camino sin desviarnos de nuestro destino; energía para apreciar lo bueno de la existencia y experimentar la alegría de vivir; y resistencia ante los influjos pesimistas de diferente naturaleza que pueden asaltarnos a lo largo de la vida.

Nuevos estudios ratifican el valor de una perspectiva equilibrada del tiempo para la felicidad personal, ayudando a retenerla o a mejorarla. Simons, Peeters, Janssens, Lataster y Jacobs (2018) han evidenciado el papel moderador de la edad en la asociación entre la perspectiva del tiempo y la felicidad. Con la edad, en el proceso de envejecimiento, la asociación negativa entre una perspectiva de tiempo pasado negativo y la felicidad se debilita.

Una reciente investigación con adolescentes, entre once y dieciséis años, aporta resultados interesantes para comprender lo que consideran prioritario para alcanzar la plena satisfacción en la vida (Crous,

Casas y González-Carrasco, 2018). Dicho estado de plenitud está asociado al aprecio de las cosas pequeñas de la vida cotidiana, a la conciencia de ser una persona justa y honesta, así como al sentimiento de hacer felices a los demás. Es decir, la sensación de plenitud está asociada a una equilibrada disposición del tiempo, capaz de facilitar el recorrido por los caminos que conducen al desarrollo personal y social.

Hay evidencia sobre el vínculo entre la participación en el bienestar y los patrones de uso del tiempo, el cual no parece circunscrito a ninguna cultura en particular (Gao, Wu y Zhai, 2015). El bienestar holístico está asociado a una distribución del tiempo dedicado a actividades de ocio y sociales, laborales y educativas. Se deduce que las personas son más felices cuando invierten su tiempo en experiencias dignificantes y en el desarrollo de relaciones sociales significativas que cuando lo emplean en bienes materiales (Sircova et al., 2014; Sobol-Kwapinska et al., 2018). Fortalezas personales, como la gratitud y la vitalidad, predicen cambios positivos en la satisfacción con la vida a lo largo del tiempo. Este valor predictivo alcanza también a los niños que sufren adversidades serias (Chaves, Hervás, García y Vázquez, 2016). Después de determinados eventos negativos de la vida (muerte de una persona estrechamente relacionada, desempleo, discapacidad...), los cambios en el bienestar subjetivo experimentado pueden amortiguarse por diferentes recursos. Una última investigación pone de relieve la ineficacia de los recursos materiales para contrarrestar los eventos negativos, revelando en cambio que los recursos religiosos

muestran el mayor poder de amortiguación, por encima de los sociales y de personalidad (Kuhn y Brule, 2019).

Estas investigaciones convergen con las diferentes estrategias asociadas a perspectivas temporales que ha indicado Sonja Lyubomirsky (2008) para incrementar el nivel de felicidad de las personas: perspectiva pasada (expresar gratitud, evitar pensar demasiado y cavilar, aprender a perdonar), perspectiva presente (actuar con generosidad, cultivar las relaciones, aumentar las experiencias de flujo, saborear las alegrías y cuidar la mente), futura (cultivar el optimismo, desarrollar estrategias de afrontamiento, fijar metas, cuidar el cuerpo y cultivar la espiritualidad).

3. Poder y relevancia de la educación para el dominio del tiempo. Competencia temporal y sistema escolar

La personalización educativa incide positivamente en las distintas experiencias de aprendizaje dentro de los centros educativos, pero asimismo en los otros ámbitos de la vida y, específicamente, en la planificación de la propia existencia (Kivimäki y Meriluoto, 2018; Moreno, 2020). La retención del contenido de aprendizaje personalizado no solo se percibe como útil, sino que mejora indirectamente la intención de continuidad (Mark y Vogel, 2009). Cierta contra-narrativa del enriquecimiento curricular (Livingston y Doherty, 2020), en tiempos de excesiva atención a lo meramente productivo, cuestiona aquellas medidas excesivamente simplistas del aprendizaje que pueden distorsionar lo

que en realidad más importa: la formación completa de la persona.

Ha sido objeto de atención en múltiples estudios lo que podríamos denominar la *organización del tiempo escolar*, relativo al aprovechamiento del aprendizaje formal en el quehacer educativo cotidiano. Históricamente, desde la perspectiva de la personalización educativa, por ejemplo, se ha enfatizado la relevancia de esta variable en la práctica educativa para distinguir entre objetivos para el aprendizaje de dominio y campos para el desarrollo cultural y la creatividad (García Hoz, 1988), que encuentra sus raíces en la técnica del *Mastery Learning*, ideada por Bloom (1968), derivada a su vez del modelo de aprendizaje escolar de Carroll (1963), fundado en la necesidad individual de tiempo para aprender algo y no en la cantidad de lo que puede ser aprendido.

Por lo demás, refiriéndose al sistema escolar en general, no han faltado las críticas a prácticas reiterativas y escasamente imaginativas en los estilos docentes frecuentes, así como la aserción generalizada de cómo cambia la percepción subjetiva del tiempo según se haya producido o no un aprendizaje caracterizado por el «engagement», perjudicando en cualquier caso a los estudiantes desventajados (Gimeno Sacristán, 2008).

Quizás, en este momento histórico del recorrido curricular, la reflexión sobre la relación entre el tiempo y la organización escolar en el contexto de la sociedad del conocimiento, nos lleve además a interrogarnos por «el tiempo en la organización» (Vázquez, 2007), para abrirse a una ma-

yor conexión del tiempo personal con las diferentes esferas de la vida, ampliando el horizonte de la educación hacia metas de mayor plenitud. Investigaciones en el sector del profesorado han hallado la relación positiva establecida entre el bienestar psicológico y la planificación del tiempo, entre el posible disfrute de la tarea de educar y el logro de cierto nivel organizativo de orden temporal (Eldeleklioglu, Yilmaz y Gultekin, 2010).

En efecto, se trata de que las actuales exigencias del «lifelong learning» no se reduzcan a un imperativo de supervivencia en las complejas sociedades de hoy, sino a que se amplíe la posibilidad de interrogarnos sobre el sentido de nuestra propia existencia, distribuyendo nuestro tiempo en la realización de todo aquello que nos permite alcanzar una vida más lograda. Se ensancha, de este modo, la visión del problema, no limitada a *Krónos*, el tiempo cronológico, organizado y programado, sino abierta a *Aión*, y a *Kairós*, el tiempo vital, humano y formativo, en clave bergsoniana, un tiempo de creación (Sánchez-Serrano, 2018).

Judy Wajcman (2015) ha puesto sagazmente de manifiesto la trabazón existente entre las nuevas tecnologías y la sociedad. La aceleración del ritmo de la vida no deja de ser una evidencia de las interconexiones entre velocidad, tecnología y ámbitos laboral y de ocio. La generalizada percepción de falta de tiempo se ha convertido en una circunstancia social condicionante de nuestro bienestar individual y colectivo. Precisamente, la imbricación entre las nuevas tecnologías y la sociedad es lo

que nos deja márgenes de (re)acción para poder redistribuir el tiempo y canalizar nuevos usos más acordes con nuestra auténtica condición humana. En medio de las aceleraciones excesivas nos topamos, sin embargo, con los atascos de nuestra constitutiva lentitud. La espera nos permite valorar nuestro pasado a la vez que perfilar el porvenir. Sin espera no hay crecimiento ni verdadero desarrollo, puesto que la vida está entretejida de eventos y esperas: «Kairós, el instante feliz, presupone siempre la espera: ese tiempo que en ocasiones es tormento, que a veces perdemos, beatíficos, y que siempre es un regalo» (Köhler, 2018, p. 138).

Los centros escolares que presentan culturas estimulantes para el desarrollo profesional cuidan el dominio del tiempo (Engels, Hotton, Devos, Bouckennooghe y Aelterman, 2008). La decisiva importancia de la dimensión temporal se advierte hoy en la reivindicación de un gobierno escolar que supere la mera función burocrática, tratando de articular el aprendizaje formal con el no formal, los diversos espacios y tiempos educativos. Más aún, progresivamente, en los sistemas educativos, mediados virtualmente de un modo creciente, los procesos adquieren mayor relevancia que los propios espacios y existe un predominio del tiempo de aprendizaje sobre el lugar donde se aprende (García-Gutiérrez, 2015). Se reclama, así, una nueva lógica del gobierno de los centros, diferenciada, especialmente, en la planificación, coordinación y evaluación de los sistemas educativos (Bernardo, 2020). Lo cual no implica uniformidad institucional, sino todo lo contrario: «la incidencia educativa de ese *ethos*

(el propio del centro docente) no está unida a un único sistema de enseñanza sino que actúa en contextos socioeducativos muy variados» (Ibáñez-Martín, 2017, p. 80).

Hay el propósito generalizado de ofrecer respuestas eficaces al desafío mundial que representan las nuevas exigencias económicas de la sociedad del conocimiento. Nadie cuestiona la necesidad imperiosa de atender tales exigencias fundamentales para el desarrollo material de los pueblos. Pero, al mismo tiempo, huyendo de dramatismos, nos encontramos quizás en un enclave histórico propicio para la reformulación del mercado y del humanismo, donde sepamos recuperar la primacía de la dignidad humana, reflejada en las prácticas educativas y en las políticas que las regulan y ordenan. En este sentido, no exageramos al afirmar que, finalmente, el tiempo no solo es oro, ampliando la proverbial advertencia de Benjamin Franklin (1945) a un joven comerciante, sino que es todo lo que tenemos.

4. Tiempo y poder en educación

Tomarse el tiempo en serio, impulsando su distribución existencial hacia la plenitud humana, reconfigurando los procedimientos recurrentes de la construcción de la identidad personal, como estamos sugiriendo, aunque sea una vieja preocupación de la humanidad, no acaba de reflejarse en la práctica educativa y, en buena medida, tampoco en el diseño mismo de las políticas educativas específicas.

Gran parte de la actual formulación de políticas da por sentado el significado del

tiempo dentro de una perspectiva exclusivamente cuantitativa, a modo de un parámetro neutral y estandarizado. En la vida escolar cotidiana, tal visión del tiempo puede llevar a una excesiva preocupación por la evaluación de las características o indicadores generalizadamente establecidos, induciendo a los estudiantes a proseguir un camino predeterminado que también homogeneiza el ritmo y la dedicación temporal de todos. Inequívocamente, hay una profunda mirada ética en la comprensión actual de la complejidad del tiempo y la crítica a enfoques reduccionistas del mismo, asimismo reforzada por la filosofía y la ciencia de hoy (Bates, 2019).

En el marco de las reformas educativas globales, los principios asociados a la simple cuantificación del proceso educativo, a menudo en códigos gerenciales y de fácil difusión, parecen hegemónicos en una buena porción del planeta (Díaz, Kawada, Chávez y Monzón, 2019). Aunque se prodigan críticas desde diversos sectores más o menos próximos a la práctica educativa, parece extenderse, como una mancha de aceite, la percepción generalizada de que este enfoque, proclive a la estandarización, es el más adecuado para resolver los problemas que apremian a los sistemas educativos contemporáneos. Tal vez esta perspectiva haya contribuido a la mejora de determinados aspectos del rendimiento en el servicio público que presta la educación, pero a costa de la percepción de que dicho servicio se asemeja cada vez más a una línea de producción de material estandarizado. Sin embargo, desde el estado solo pueden aportarse soluciones colectivas, frecuentemente distantes de las

situaciones reales donde se desenvuelven los proyectos educativos. Se precisa más independencia y flexibilidad de los centros escolares para la implementación de aquellos cambios dirigidos a la prevención de insuficiencias evidentes y a la potenciación de elementos clave como es la adopción de una perspectiva temporal equilibrada. Una verdadera autonomía pedagógica del tiempo, el mejor gobierno del tiempo, se dilucida entre tensiones institucionales, organizativas, materiales, funcionales y personales, que no dejan de representar mecanismos y disputas de poder.

No sobra recordar que la idea de lo que supone una buena educación no queda reducida al ámbito estrictamente cognitivo y académico, sino que se abre a una consideración personalizada, que trata de conciliar, en la medida de lo posible, la calidad y la equidad. Adquirir capacidades para aprender durante toda la vida, desarrollar la autoestima y la competencia interactiva, lograr una competencia temporal sostenible y lograr incrementar nuestras posibilidades de ser felices, constituyen, entre otros, aspectos fundamentales para alcanzar identidades logradas, personalidades maduras, ampliando nuestra concepción de lo que consideramos una buena educación. En las decisiones políticas se debería prestar más atención al comportamiento y al crecimiento no académico de los estudiantes. Como ha expresado un eminente teórico del cambio, Michael Fullan (2005), un liderazgo sostenible, como el que precisa nuestro tiempo, solo es posible mejorando la capacidad del sistema educativo de implicarse en las complejidades de mejora continua

coherente con los profundos valores del fin de la persona.

La política curricular contribuye significativamente a una cultura de responsabilidad técnica mediante su complicidad con el rendimiento, las pruebas estandarizadas y los *rankings*. La exigencia del cumplimiento de los requisitos técnicos puede desviar la atención de las profundas cuestiones filosóficas y éticas sobre el propósito educativo, a la vez que se corre el riesgo de minimizar las posibilidades de desarrollo autónomo de los protagonistas de la acción educativa (Winter, 2017).

Las valoraciones socialmente practicadas, antes o después, modifican comportamientos; pensemos, por ejemplo, en cómo las clasificaciones de universidades (QS World University Rankings, Academic Ranking of World Universities o Ranking de Shanghái...) están incidiendo en la política y gestión universitarias actuales. Al margen de las ventajas o utilidades que presenta la preocupación por una mayor eficiencia del sistema educativo, la calidad y la equidad exigibles a este sistema no se reducen a dicha perspectiva racional, sino que exigen una dedicación igualmente firme a la cohesión social y a la integridad moral, poniendo en primer plano el respeto a la dignidad humana. Sin la inclusión de una nueva perspectiva temporal, como la descrita anteriormente, incrementaremos la improbabilidad de acometer exitosamente este reto.

Se precisa imaginación para hallar fórmulas sistémicas capaces de generar decisiones políticas más equilibradas pro-

porcionando complementariedades entre las exigencias comunes, estandarizadas, y nuevos posibilismos inclusivos y participativos, creando condiciones potenciadoras de humanización. Refiriéndose a la evaluación, la OCDE (OECD, 2013) llama a la búsqueda de sinergias para un mejor aprendizaje y al necesario equilibrio entre la evaluación sumativa y la formativa. Se trata de aproximarnos progresivamente a una mayor responsabilidad inteligente en la educación (O' Neill, 2013), propiciándose prácticas sostenibles y más susceptibles de compadecerse con la diversidad.

5. El papel del tiempo en la génesis y vertebración de los problemas actuales en la política educativa

Respetando la legitimidad de otras opciones, no vamos a pretender hacer una especie de inventario de problemas, ni un registro de todos los posibles campos de estudio relacionados con la política educativa derivados de la revisión de enfoques y prácticas de investigación. Preferimos seleccionar problemas de primerísima importancia teórica y práctica que respondan a la vida real, son los viejos y nuevos campos de investigación (Puelles, 2013), que hoy, en virtud de cierto dominio del tiempo, atraen la atención de los investigadores en su oficio de entender cómo está constituida la comunidad política educativa desde el punto de vista de su estructura estática, cómo se desenvuelve y cómo debe ordenarse. Un repaso a este listado de problemas nos aproxima a la contrastación actual de las notables dificultades que presenta la consideración de la competencia temporal personal y su repercusión social

en el ámbito de las formulaciones políticas de la educación.

- El *lenguaje* como forma de interpretar y comprender la realidad política, erigiéndose como sistema trans-formativo y mediación innovadora para explicar las transiciones democráticas (Reano y Garategaray, 2018), uno de cuyos exponentes más significativos lo podemos observar en el estudio de las relaciones entre Estado, derecho, sociedad y educación, con importantes repercusiones en el marco jurídico de la educación, destacando la singular evolución experimentada en el ámbito del derecho a la educación y su universalización (Arrufat y Sanz, 2020). Interés en estudiar estos aspectos los podemos encontrar en la oferta académica de universidades de países tan diversos como Irlanda, Reino Unido y Suecia. Una cuestión actual muy disputada guarda relación con las nuevas formas de lenguaje político que se vehiculan a través de redes sociales (Hernandez-Santaolalla y Sola-Morales, 2019), con importantes repercusiones en la opinión pública y en los atributos de la (pos)verdad (Gozálvez, Romero-Rodríguez, y Larrea-Oña, 2019) que sin duda requieren una mayor atención por parte de la política curricular. Las tecnologías propias de las redes están modificando comportamientos y escenarios de interacción humana, pero asimismo están vinculadas estrechamente a la construcción social del tiempo (Pesce, 2014). En este sentido, la acción educativa alberga un enorme potencial de cambio para la reconsideración de la dimensión temporal en la vida individual y colectiva.

- Nuevos *actores* que trans-forman el *escenario* político. Se recupera la voz y se rehabilita la experiencia, la subjetividad, la actitud y los sentimientos que desarrollan los actores políticos, dando paso a nuevas dimensiones para la comprensión de las normas y declaraciones de carácter político-administrativo, así como de los mecanismos de colaboración, participación, compromiso, pactos educativos y prácticas más significativas de la política. Con esta impronta se han desarrollado sugerentes estudios sobre los llamados *community studies* o estudios de comunidad, así como se ha avanzado sobre personalidad y política, dando lugar a la hoy pujante psicología política. Registros e indicios en estas direcciones aparecen en programas de política educativa en Francia, Eslovaquia y Hungría. Escenarios y actores donde destaca el interés en torno a los comportamientos políticos y educativos en un contexto de globalización, multimedial, del metadato y *online* (Bonnes, Leiser, Schmidt-Hertha, Rottty Hochholdingen, 2020), así como la atención investigadora sobre educación y sociedad inclusivas, focalizada sobre las desigualdades, el abandono escolar y, en general, los grupos vulnerables y desfavorecidos, dentro y fuera de la escuela, como línea prioritaria (Gil Cantero, 2019; North y Fiske, 2016). Pudiera suceder que un problema estructural de carácter social, como la adopción de una nueva orientación de la competencia temporal, se traduzca en preocupaciones educativas concretas, gracias a determinadas iniciativas, de modo análogo a cómo la sensibilidad

hacia las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida lograron convertir el desempleo juvenil (problema económico estructural) en una preocupación educativa individual (ausencia de competencias específicas) (Valiente, Cansada-Munrech, y de Otero, 2020).

- Cambios en la *narratividad del poder*, mecanismos de legitimación y modos de operar en los sistemas educativos (Fernández Soria, 2013; Heimans, 2012), así como en la explicación y crítica de los principales procesos de democratización, socialización y endoculturación política en los diferentes modelos educativos, previniendo también sobre sus riesgos e imposturas (Martín-Lagos, 2018). Italia, Reino Unido, Alemania y Chipre, entre otros países, están prestando atención específica a estos problemas. No resulta exagerado afirmar que nos encontramos con una nueva cultura político-pedagógica, con importantes cambios en la consideración de la distribución de los tiempos, así como de los métodos y mediaciones con que se gestiona el currículum. De diversos modos, se deslizan preocupaciones, en ocasiones bifrontes, entre un concepto cronológico del tiempo, que de alguna manera ratifica la objetivación del comportamiento humano, y una noción kairológica del tiempo, más focalizada en la emancipación humana (Decuyper y Van den Broeck, 2020).
- Evidentes avances en la consideración de la educación como política pública y la administración educativa como *techné* orientada a la consecución de

objetivos. Destacan en estos últimos años las políticas de emprendimiento, los sistemas educativos orientados a la excelencia, la cooperación al desarrollo y educación como política pública (Griffiths, 2012; Jiménez, Matos, Palmero y Ragland, 2017; Martínez Usarralde, 2011). Recuérdese, en esta línea, el fuerte impulso de la racionalidad instrumental de la política educativa experimentado en la década de los ochenta del siglo pasado materializada en diferentes técnicas de planificación del tiempo en los sistemas educativos (Jiménez, 1984), que hoy se ven continuados y reforzados por distintos estudios sobre los efectos del tiempo en la eficiencia y procesos de internacionalización que tanto interesan en el ámbito de las ciencias sociales (Fuentesláz, Garrido y González, 2020). En esta dirección, se despliega un horizonte de posibilidades de cambios organizativos que posibiliten prácticas personalizadas de aprendizaje, en una perspectiva de diferenciación y complementariedad de tiempos para la acción humana integral.

- La actividad planeadora, regularizadora, del hacer educativo, en función de la forma social de convivencia perseguida, se refleja en programas de investigación que se cultivan en universidades de Holanda, Letonia y Reino Unido (Jiménez, Palmero y Luis, 2013). Se trata de una línea de investigación de gran interés y que ha resuelto importantes problemas asociados a la coherencia simbólica de los grupos, a la lógica de la acción colectiva y la participación en la gestión edu-

cativa, así como a la explicación de los procesos de modernización escolar. Bajo estas premisas, la política educativa, alejada de la pura cratología, nos permitirá conocer más cabalmente el contenido, programa, normatividad y competencia social de las decisiones políticas como acción y resultado del poder. La racionalidad comunicativa, más próxima a un modelo kairológico del tiempo, alumbrará posibilidades pedagógicas centradas en el pacto y no el *diktat* (Ibáñez-Martín, 2017). Se conecta así con cierta racionalidad práctica (Strandler, 2015), susceptible de moldear la tensión entre las dimensiones reguladora y reflexiva de los contextos formativos reales, entre la necesaria rendición social de cuentas y la dimensión moral que justifica el proceso educativo.

- El potencial innovador y creativo del aprendizaje a lo largo de la vida o *life-long learning*, movimiento reformista que atina admirablemente a universalizar el acceso a la educación y de forma continua a todos los actores, abrir los espacios y contenidos educativos convencionales y flexibilizar la organización y los tiempos educativos (Morris, 2019). Un denso problema educativo en permanente equilibrio inestable entre un modelo de desarrollo personal *humanistic model* y un modelo de capital humano *human capital model* (Regmi, 2015). La educación puede ser efectiva como instrumento de poder «blando» (Antonova, Sushchenko y Popova, 2020), hallando fórmulas superadoras de viejas antinomias, aunque en una perspectiva a largo plazo.

- Modificación en las coordenadas espaciales de las decisiones educativas, *política supranacional* que enfatiza la cooperación y la solidaridad territorial. Nos enfrentamos al desafío de coordinar las decisiones nacionales y supranacionales especialmente sobre política curricular y consecuentemente a un proceso, todavía abierto, de prescripción y normatividad pedagógica, incluyendo resultados de evaluación de organismos internacionales con la pretensión añadida de una mirada a largo plazo que supere la tradicional característica episódica y coyuntural de las políticas educativas (Dijkstra y Athanasoglou, 2015; Pedró, 2012; Represas, 2015). El influjo de los organismos internacionales en la formulación de políticas educativas en todos los niveles de gobernanza se debe en parte a la creación y difusión de indicadores educativos, no pocos de ellos vinculados a la economía del conocimiento y su demanda de resultados a corto plazo (Rutkowski, 2008). Salir del bucle economicista es un desafío que alcanza no únicamente a una nueva consideración de la perspectiva temporal de individuos y sociedades, sino al destino del genuino desarrollo humano.

6. Conclusión

La relevancia del gobierno equilibrado del tiempo se hace más necesaria que nunca por la volatilidad que preside la vida moderna. El dominio de los diversos ámbitos de nuestra existencia, lejos de mistificaciones próximas a la absoluta autonomía, constituye una exigencia pedagógica

renovada que reclama una nueva mirada a nuestra relación con el tiempo.

Nos resulta imposible el control de las leyes físicas, pero en cambio podemos gestionar los contextos referenciales del tiempo. Un mejor gobierno de nuestra orientación temporal, distinguiendo unos momentos de otros, unos espacios de otros, gracias a una distribución más madura del tiempo del que disponemos, conociendo mejor qué nos puede beneficiar o perjudicar según las circunstancias, puede modificar profundamente nuestro comportamiento y contribuir a un mayor bienestar general. Incrementar nuestra competencia temporal, mediante la formación de nuevas actitudes más acordes con el equilibrio de las perspectivas temporales usuales, requiere una nueva sensibilidad educativa, asociada a una reivindicación de la dignidad humana y de su exigencia de vivir con plenitud.

Pero el cambio de vida que alberga una nueva orientación temporal individual y colectiva reclama asimismo cierta transformación en nuestros modos de vivir, en nuestros estilos de vida. Seguramente, lo nuclear del problema reside en los intersticios existentes entre las complejas conexiones de los contextos de práctica educativa y de las instancias donde se generan las decisiones que perfilan los marcos de convivencia. Repensar el tiempo humano, y la educación de nuestra perspectiva temporal, nos vincula a la reconsideración misma de las decisiones políticas que dibujan nuestros contextos de vida en común.

Las implicaciones y patrones de acción educativa, dentro y fuera del sistema esco-

lar, en nuevos escenarios donde el tiempo prevalece sobre los lugares, conducen a la búsqueda de fórmulas conciliadoras entre las exigencias normativas y las demandas de una nueva distribución y uso individual y colectivo del tiempo. Encauzar estas demandas requiere su inclusión entre las nuevas prioridades de las agendas políticas de la educación, locales, nacionales y supranacionales.

En efecto, la transferencia de tales ideales pedagógicos a la práctica generalizada de la educación nos obliga a recapacitar sobre la influencia del episodio, la coyuntura y la larga duración en las prioridades, mecanismos y agendas de las políticas educativas, desvelándonos los intrincados vínculos que emergen en la relación del tiempo con el poder. En este sentido, advertimos simultáneamente determinados obstáculos y potencialidades innovadores en las decisiones políticas de este momento: la comunicación como sistema mediador y transformador, la emergencia de nuevos actores en la escena política, ciertos cambios en la propia narratividad del poder, la búsqueda de nuevas combinaciones entre diferentes racionalidades relativas al fenómeno educativo, las potencialidades inexploradas de los requerimientos del aprendizaje a lo largo de la vida y la coordinación entre niveles diversos en la toma de decisiones políticas.

Con su calidoscópica presencia, el poder impregna toda la trama. Y no queda limitado a la esfera prescriptiva política, sino que también se experimenta en el potencial educativo de la propia práctica. La reconfiguración de los estilos de vida

individuales y colectivos, asociados a la dimensión temporal, no obedece a decisiones unidireccionales, sino que se halla abierta a la complejidad interactiva de las actuales dinámicas socioculturales. En juego está no solo el mayor bienestar de todos y el incremento de vidas más plenas, sino la creación de un mundo más justo y habitable. Nadie está excluido de esta convocatoria.

Referencias bibliográficas

- Antonova, N. L., Sushchenko, A. D. y Popova, N. G. (2020). Soft power of higher education as a global leadership factor. *Obrazovanie: Nauka-Education and Science*, 22 (1), 31-58.
- Arrufat, A. D. y Sanz, R. (2020). El derecho a la educación de los niños migrantes. Reflexiones en torno a las dificultades para asegurar el cumplimiento efectivo de su obligación jurídica. *Revista de Educación*, 387, 117-139.
- Bates, A. (2019). Readiness for school. Time and ethics in educational practice. *Studies in Philosophy and Education*, 38 (4), 411-426.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bernardo, E. D. (2020). Educação em tempo integral: Alguns desafios para a gestão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15 (1), 79-94.
- Bloom, D. S. (1968). Mastery Learning. *Evaluation Comment*, 1 (2), 1-12.
- Bonnes, C., Leiser, C., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J. y Hochholding, S. (2020). The relationship of trainers' media didactical competence and media didactical self-efficacy, attitudes and use of digital media. *International Journal of Training and Development*, 24 (1), 74-88.
- Callejo, J. (Coord.) (2010). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Carroll, J. A. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Chaves, C., Hervás, G., García, F. E. y Vázquez, C. (2016). Building life satisfaction through well-being dimensions: A longitudinal study in children with a life-threatening illness. *Journal of Happiness Studies*, 17 (3), 1051-1067.
- Crous, G., Casas, F. y González-Carrasco, M. (2018). What aspects are important to adolescents to achieve full satisfaction in life? *Child Indicators Research*, 11 (6), 1691-1718.
- Decuyper, M. y Van den Broeck, P. (2020). Time and educational (re-)forms-inquiring the temporal dimension of education. *Educational Philosophy and Theory*. doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1716449> (Consultado el 17-01-2020).
- De Marneffe, P. (2013). Contractualism, personal values, and well-being. *Social Philosophy & Policy*, 30 (1-2), 51-68.
- Díaz, D. P., Kawada, F. H., Chávez, R. C. y Monzón, N. S. (2019). Political discourse analysis: conceptual and analytical tools for the critical study of educational policies in times of global reform. *Education Policy Analysis Archives*, 27. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4269> (Consultado el 17-01-2020).
- Dijkstra, L. y Athanoglou, S. (2015). *The Europe 2020 Index: The progress of EU countries, regions and cities to the 2020 targets, Regional Focus*. Bruselas: Directorate-General for Regional and Urban Policy.
- Durayappah, A. (2011). The 3P Model: A general theory of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12 (4), 681-716.
- Eldekliloglu, J., Yilmaz, A. y Gultekin, F. (2010). Investigation of teacher trainees' psychological well-being in terms of time management. *Innovation and Creativity in Education*, 2 (2), 342-348.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennooghe, D. y Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34 (3), 157-172.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Londres: Routledge.
- Fernández Soria, J. M. (2013). Uncertainties and Risks in Education Politics. *Journal of New Approaches In Educational Research*, 2 (2), 45-47.
- Franklin, B. (1945). *Autobiographical writings*. Nueva York: Viking.
- Fuentesláz, L., Garrido, E. y González, M. (2020). Ownership in cross-border acquisitions and en-

- try timing of the target firm. *Journal of World Business*, 55 (2), 101046.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gao, Q., Wu, S. Y. y Zhai, F. F. (2015). Welfare participation and time use in China. *Social Indicators Research*, 124 (3), 863-887.
- García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García-Gutiérrez, J. (2015). La (des)materialización de los espacios educativos. *Harvard Deusto Learning & Pedagogics*, 2, 20-25.
- Gil Cantero, F. (2019). Presentación: Respuestas educativas y cívico-penales a los comportamientos antisociales | *Introduction: Educational and civic-criminal responses to antisocial behavior*. **revista española de pedagogía**, 77 (273), 209-212.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Gozálvez, V., Romero-Rodríguez, L. M. y Larrea-Oña, C. (2019). Twitter y opinión pública. Una perspectiva crítica para un horizonte educativo | *Twitter and public opinion. A critical view for an educational outlook*. **revista española de pedagogía**, 77 (274), 403-419.
- Griffiths, M. (2012). Why joy in education is an issue for socially just policies. *Journal of Education Policy*, 27 (5), 655-670.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2018). *La Pedagogía hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Heimans, S. (2012). Education policy, practice and power. *Educational Policy*, 26 (3), 369-393.
- Hernández-Santaolalla, V. y Sola-Morales, S. (2019). Postverdad y discurso intimidatorio en Twitter durante el referéndum catalán del 1-O. *Observatorio*, 13 (1), 102-121.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Jiménez, A. (1984). *Pert-tiempo. Introducción a una técnica de planificación educativa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Jiménez, A., Matos, R. F., Palmero, C. y Ragland, D. (2017). Enrolment in education and entrepreneurship in Latin America: a multi-country study. *European Journal International Management*, 11 (3), 347-364.
- Jiménez, A., Palmero, C. y Luis, I. (2013). The spectre of educational policy spreads throughout Europe. Its presence as a discipline in postgraduate education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2 (2), 83-87.
- Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kivimäki, V. y Meriluoto, S. (2018). Holistic perspective to individual study plan: Personal Development Project Plan. En G. Craddock, C. Doran, L. McNutt y D. Rice (Eds.), *Transforming our world through design, diversity and education* (pp. 514-526). Dublin: Universal Design and Higher Education in Transformation Congress.
- Köhler, A. (2018). *El tiempo regalado. Un ensayo sobre la espera*. Barcelona: Libros del Asteroide.
- Kuhn, U. y Brule, G. (2019). Buffering effects for negative life events: The role of material, social, religious and personal resources. *Journal of Happiness Studies*, 20 (5), 1397-1417.
- Lavelle, L. (1945). *Du temps et de l'éternité*. Paris: Autier, Éditions Mouton.
- Lipovetsky, G. y Charles, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Livingston, K. y Doherty, C. (2020). A counter-narrative of curriculum enrichment in performative times. *Curriculum Journal*. doi: 10.1002/curj.32 (Consultado el 14-02-2020).
- Luke, A. (2001). *Introduction: Theory and Practice in Critical Discourse Analysis*. Recuperado de <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/ed270/luke/SAHA6.html> (Consultado el 27-12-2019).
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Mark, K. P. y Vogel, O. (2009). Technology support for engagement retention: The case of Back Pack. *Knowledge Management & E-Learning-An International Journal*, 1 (3), 163-179.
- Martínez Usarralde, M. J. (Coord.) (2011). Presentación del Monográfico: Cooperación al Desarrollo en Educación: Alianzas con Educación Comparada desde la Perspectiva del Desarrollo. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 11-30.
- Martín-Lagos, M. D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*, 380, 186-209.

- Moreno, A. (2020). *Personalizar, un modelo para una educación de calidad en el siglo XXI. Informe Delphi de Expertos*. Barcelona: Impuls Educació.
- Morris, P. (2019). Foreword: New directions in lifelong learning. *London Review of Education*, 17 (3), 314-315.
- North, M. S. y Fiske, S. T. (2016). Resource scarcity and prescriptive attitudes generate subtle, intergenerational older-worker exclusion. *Journal of Social Issues*, 72 (1), 122-145.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en> (Consultado el 30-01-2020).
- O'Neill, O. (2013). Intelligent accountability in education. *Oxford Review of Education*, 39 (1), 4-16.
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-171.
- Pesce, L. (2014). Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. *ECCOS-Revista Científica*, 33, 157-172.
- Puelles, M. (2013). Reflections on education policy in Spain: a problematic discipline. *Journal of New Approaches In Educational Research*, 2 (2), 48-53.
- Reano, A. y Garategaray, M. (2018). La democracia como lenguaje político de la transición. Avances en la construcción de una perspectiva de análisis. *Prismas*, 22 (1), 33-52.
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: foundational models underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61 (2), 133-151.
- Represas, N. (2015). Política educativa de la UNESCO: Reflexiones desde un modelo de análisis supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67 (2), 101-115.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and Narrative*, vol. 3. Chicago: University of Chicago Press.
- Rutkowski, D. (2008). Towards an understanding of educational indicators. *Policy futures in education*, 6 (4), 470-481.
- Sánchez-Serrano, S. (2018). Del tiempo didáctico al tiempo educativo. Un sugestivo paseo por la temporalidad. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6 (3), 119-125.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Shakespeare, W. (2000). *As You Like It*. Nueva York: Penguin Books.
- Simons, M., Peeters, S., Janssens, M., Lataster, J. y Jacobs, N. (2018). Does age make a difference? Age as moderator in the association between time perspective and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 19 (1), 57-67.
- Sircova, A., van de Vijver, F. J. R., Osin, E., Milfont, T. L., Ficulaine, N., Kislali-Erginbilgic, A. ... Boyd, J. N. (2014). A global look at time: A 24-country study of the equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Sage Open*, 4 (1). doi: <https://doi.org/10.1177/2158244013515686> (Consultado el 04-02-2020).
- Sobol-Kwapinska, M., Jankowski, T., Przepioraka, A., Oinyshi, I., Sorokowski, P. y Zimbardo, P. (2018). What is the structure of time? A study on time perspective in the United States, Poland, and Nigeria. *Frontiers in Psychology*, 9 (2078). doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02078> (Consultado el 11-02-2020).
- Strandler, O. (2015). Policy, practice and practical reason: Understanding teaching in times of outcome regulation. *Policy futures in education*, 13 (7), 887-899.
- Valiente, D., Cansada-Munrech, Q. y de Otero, J. P. G. (2020). Educationalisation of youth unemployment through lifelong learning policies in Europe. *European Educational Research Journal*. doi: <https://doi.org/10.1177/1474904120908751> (Consultado el 23-01-2020).
- Vázquez, R. M. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6).
- Wajcman, J. (2015). *Esclavos del tiempo. Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Barcelona: Paidós.
- Winter, C. (2017). Curriculum policy reform in an era of technical accountability: "fixing" curriculum, teachers and students in English schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (1), 55-74.
- Zimbardo, P. y Boyd, J. (2009). *La paradoja del tiempo. La nueva psicología del tiempo*. Barcelona: Paidós.

Biografía de los autores

Antonio Bernal Guerrero es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Premio Extraordinario de Doctorado (UNED, 1992). Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, del que es Director. Dirige el Grupo de Investigación Pedagógica de la Persona, reconocido en la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación se focalizan en la teoría de la educación, la formación de la identidad, la personalización educativa y la educación emprendedora.

 <https://orcid.org/0000-0002-0387-9538>

M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio es Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de La Rioja, 2008). Profesora Titular de Universidad del Departamento de Ciencias de la Educación, área de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de La Rioja). Miembro

del Grupo de Investigación DESAFÍO (Desarrollo, Educación Social, Actividad Física y Ocio). Miembro fundador y Secretaria de la Red Interuniversitaria OcioGune. Directora de *Contextos Educativos. Revista de Educación*. Miembro del Comité Internacional de Revisores Científicos de la revista *Comunicar*.

 <https://orcid.org/0000-0002-7389-4039>

Alfredo Jiménez Eguizábal es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Premio Extraordinario de Licenciatura y de Doctorado (Salamanca, 1983). Catedrático de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Burgos. Cinco sexenios de investigación CNEAI. Dirige el grupo de investigación de ámbito internacional Formadesa especializado en Política y Planificación Educativas. Miembro de las Redes de Investigación de Excelencia Ociogune y G-21-Asociación Europea por la Innovación.

 <https://orcid.org/0000-0001-8887-2652>