

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.

Descriptor: 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 hacer 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 planario 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 (Kivimaki 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, Bouckenooghe 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, Rotty Hochholdinger, 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 *lifelong 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 Hochholdinger, 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 Athanasoglou, 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.
- Eldeleklioglu, 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., Bouckenoghe, 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 Larrrea-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.
- Kivimaki, 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 Educatió.
- 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 Vijuer, 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>

Sumario*

Table of Contents**

Dominio del tiempo y desarrollo personal y social **Mastering time and personal and social development**

Editoras invitadas: Ana Ponce de León Elizondo y M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio

Guest editors: Ana Ponce de León Elizondo, & M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio

Ana Ponce de León Elizondo y M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio

Presentación: Dominio del tiempo y desarrollo personal y social

Introduction: Mastering time and personal and social development

373

Antonio Bernal Guerrero, M.ª Ángeles Valdemoros San Emeterio y Alfredo Jiménez Eguizábal

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

377

José Antonio Caride

Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente

To educate and educate ourselves in time, pedagogically and socially

395

Rosa Ana Alonso Ruiz, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón y Eva Sanz Arazuri

Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal

Shared time between grandparents and grandchildren: A time for personal development

415

Nuria Codina, Rafael Valenzuela y José Vicente Pestana

De la percepción a los usos del tiempo: perspectiva temporal y procrastinación de adultos en España

From the perception to the uses of time: Time perspective and procrastination among adults in Spain

435

José Manuel Muñoz-Rodríguez, Patricia Torrijos Fincias, Sara Serrate González y Alicia Murciano Hueso

Entornos digitales, conectividad y educación.

Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud

Digital environments, connectivity and education: Time perception and management in the construction of young people's digital identity

457

Ángel De-Juanas Oliva, Francisco Javier García-Castilla y Ana Ponce de León Elizondo

El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas

The time of young people in social difficulties: Use, management, and socio-educational actions

477

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

Estudios Studies

Catherine L'Ecuyer y José Ignacio Murillo

El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones

Montessori's teleological approach to education and its implications

499

Lidia E. Santana-Vega, Armindá Suárez-Perdomo y Luis Feliciano-García

El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática

Inquiry-based learning in the university context:

A systematic review

519

Reseñas bibliográficas

Moreno, A. (2020). *Personalizar, un modelo para una educación de calidad en el siglo XXI. Informe Delphi de*

Expertos (Cristina Medrano Pascual). **Fuentes, J. L. (Coord.) (2019).** *Ética para la excelencia educativa* (Ana García-Bravo).

539

Informaciones

Congreso Virtual Educa: «World Congress. Human capital development for social innovation. Connecting the Americas, Africa and Europe»; 8th International Congress of Educational Sciences and Development; Cambios en los congresos anunciados en números anteriores a raíz de la pandemia por el Covid-19.

547

Índice del año 2020

Table of contents of the year 2020

551

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

559



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

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

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

Antonio BERNAL GUERRERO, PhD. Professor. University of Seville (abernal@us.es).

M.^a Ángeles VALDEMOROS SAN EMETERIO, PhD. Associate Professor. University of La Rioja (maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es).

Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, PhD. Professor. University of Burgos (ajea@ubu.es).

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 analyse 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 organisation 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 dis-

Revision accepted: 2020-05-30.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 277 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Bernal Guerrero, A., Valdemoros San Emeterio, M. Á., & 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 (Print), 2174-0909 (Online)

agreements 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.

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.

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.

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

1. Introduction

In the first part of his *Criticism of Pure Reason*, Immanuel Kant (1781) de-

finied time as an intuition, the precondition of all experience, and a priori form of sensitivity. As Louis Lavelle (1945)

stated, inapprehensible and irreversible, time emerges where the absolute of existence and non-existence seem to be confused. Although we have been able to act prodigiously in space, shortening distances in a way that was unsuspected until not long ago, we cannot do the same with time and instead debate between a glimpse of the eternal and the pain of its impassive, inexorable flight, even if it goes at a different speed — to paraphrase William Shakespeare in his well-known comedy *As you like it* (1599, act III, scene II) — walking, trotting, galloping, or stopping.

Subjugated by consumption or by its appeal, most individuals nowadays inhabit a society characterised by fluidity and movement, by the haste of the typical life of the effects of globalisation, progressively distanced from the founding principles of modernity that illuminated the preceding two centuries. This restlessness extends unlimitedly, emanating from a life disconnected from tradition and uncertain in the face of the future. These are the "hypermodern times" to which Gilles Lipovetsky (2006) referred. Anxiety, fear, or anguish often win the battle against the small pleasures of everyday existence.

Faced with the postponement of gratification as a classic sign of self-control, the most representative behaviours of the contemporary world could be considered to be affected by the "syndrome of impatience", invoking Bauman (2011, p. 109): "In the volatile world of liquid modernity ... walking is better than sitting, running is better than walking, and surfing

is better than running." Human existence thus flows through hundreds of scenarios, without the pursuit of any purpose in which the various temporal dimensions could find some point of equilibrium.

In this society of instantaneous change, frequently erratic, the configuration of identity remains intimately linked to the temporal dimension. To the extent that people have the ability to reason, remember, and imagine, our welfare depends on a broader view of our lives that integrates its particular moments into a narrative. Our story-thinking contributes significantly to our welfare in a way that cannot be reduced to other characteristics that provide value (de Marneffe, 2013). This narrative gives form and texture to our existence, enabling the various events to connect with each other and granting them meaning and value, while our life story continues to develop (Ricoeur, 1988). The temporal orientation we adopt, our awareness of and attitude towards time, together with other factors (traits of the historical-cultural age in which we live, conditions related to the generation of membership, family lifestyles, living conditions, concrete possibilities...) constitute a fundamental axis of the configuration of our identity.

Although their relevance is often unnoticed, our attitudes towards time have a profound influence on our lives and our environment. Research on the psychology of time has highlighted our ability to strengthen, promote, and change our behaviour by directing it towards goals of greater human fullness. Savater (1997, p. 39) states that with education "we

are not born to the world but to time.” Certainly, although we live in time like fish in water, our attitudes towards time can be transformed, giving rise to a new awareness of the value and meaning of existence through which we can fully embrace the temporal dimension while recognising its fleeting nature: “Our time is short and it will pass, whatever we do. So, let’s give it a purpose. Let’s use it so that our time is important to each of us and to all those whose lives we touch” (Zimbardo & Boyd, 2009, pp. 311-312). Within our individual possibilities, together with their rapid course — reminding us of the classic Latin phrase “Tempus fugit” —, the government of time fosters a decisive ethical and plenary impulse towards educational action.

Different signals lead us to reveal the decisive nature of time as a transversal axis for understanding educational action, sensing how agreements and disagreements between time and education also depend on the horizons of meaning that we adopt at the collective level. The consideration that time is an adjustable aspect within institutional spaces is still evidence of its link with power as an explanatory variable, making an in-depth examination of the meaning of educational policies more relevant.

In a time of uncertainty and complexity and in the face of threats of chaos, democratic societies need to educate their members as free citizens, capable of participating in political deliberations and decisions. Therefore, current pedagogy (SI(e) TE Group. Education, 2018) cannot give

up delving into the different rationalities that make it possible: creative and critical, and not just instrumental. Such a purpose seems unfeasible to us without reconsidering the temporal dimension in the area of political decisions.

In the context of qualitative research, we take a hermeneutic approach (Callejo, 2010), seeking to critically analyse (Fairclough, 2010; Luke, 2001) the most relevant scientific output on studies in which attitudes towards time are seen as configuring personal identity, as well as on the systemic link between time and education from a policy-development perspective.

We carried out a study to contribute to furthering the specific focus on time as the coordinate of personal experience as well as the environment in which we live our individual and collective existence. We also analysed the predominant patterns, aiming to highlight key elements for explaining and justifying the connections between time, power, and education in today’s educational systems.

In this regard, we propose the following main objectives: 1) To reflect and provide a basis for the anthropological value of time, specified in the attitudinal realm, showing the decisive role that its domain currently plays in configuring the personal identity achieved and in one’s lifestyle; 2) to analyse the interaction between time and power, revealing the main potential elements of change and points of controversy, as well as the influence of the episode, the conjuncture,

and the long duration on the priorities, mechanisms, and agendas of current educational policies.

2. Attitudes towards time. Critical review

Contemporary research on the psychology of time has specified the *temporal perspective* as the personal attitude, often unconscious, that we have towards time and towards the process through which the continuous flow of life is structured into categories that give order, coherence, and meaning to our existence. A given temporal perspective projects certain time-related attitudes, beliefs, and values. Zimbardo and Boyd (2009) found six well-known temporal perspectives: negative past, positive past, fatalistic present, hedonistic present, future, and transcendental future. In addition, a temporal model of subjective well-being has been proposed, influenced by the contributions of Zimbardo, such as 3P (Durayappah, 2011), which, in addition to providing an explanation, seeks to unite disparate theories and measures, under the three temporal states of the present, past, and future. This model indicates how each state is relevant to the comprehensive assessment of subjective well-being and how each state is different but connected to the rest.

Based on decades of research on the psychology of time, it is inferred that an optimal combination of temporal perspectives facilitates the choice of the most appropriate one for each situation, extending our gaze and attention to the full

range of human experience. According to the most contrasted studies (Zimbardo & Boyd, 2009), a balanced and flexible temporal perspective brings together the following relationships: strong positive past, moderate future, moderate present, weak negative past, and weak fatalistic present. Such a combination offers: roots that connect us with family, tradition, and our cultural legacy; confidence in our ability to face the challenges of the path without turning away from our destiny; energy to appreciate the goodness of existence and to experience the joy of living; and resistance to diverse pessimistic influences that can affect us throughout our lives.

New studies confirm the value of a balanced perspective of time for personal happiness, helping to retain or improve it. Simons, Peeters, Janssens, Lataster, and Jacobs (2018) have highlighted the moderating role of age in the association between the perspective of time and happiness. During the aging process, the negative association between a negative past perspective and happiness is weakened.

Recent research with adolescents between 11 and 16 years of age provides interesting results to understand what they consider a priority to achieve full satisfaction in life (Crous, Casas y González-Carrasco, 2018). This state of fullness is associated with the appreciation of the little things of daily life, the awareness of being a just and honest person, as well as the feeling of making others happy. That is, the feeling of fullness is associated with a balanced disposition of time, capable of facilitating the jour-

ney on paths that lead to personal and social development.

There is evidence of a link between participation in well-being and patterns of time usage, which does not seem confined to any particular culture (Gao, Wu, & Zhai, 2015). Holistic well-being is associated with a distribution of time spent on leisure, social, work, and educational activities. It follows that people are happier when they spend their time in dignifying experiences and the development of meaningful social relationships than when they spend it on material goods (Sircova et al., 2014; Sobol-Kwapinska et al., 2018). Personal strengths, such as gratitude and vitality, predict positive changes in satisfaction with life over time. This predictive value also includes children suffering from serious adversities (Chaves, Hervás, García, & Vázquez, 2016). After certain negative life events (death of a close relative, unemployment, disability...), changes in subjective well-being experienced can be buffered by different resources. Recent research highlights the ineffectiveness of material resources to counteract negative events, revealing instead that religious resources show the greatest power of buffering, above social and personality resources (Kuhn & Brule, 2019).

These investigations converge with the different strategies associated with the temporal perspectives that Sonja Lyubomirsky (2008) indicated increase people's level of happiness: past perspective (expressing gratitude, avoiding thinking too much or brooding, learning

to forgive), present perspective (acting generously, cultivating relationships, increasing flow experiences, savouring joys, and caring for the mind), and future perspective (cultivating optimism, developing coping strategies, setting goals, caring for the body, and cultivating spirituality).

3. Power and relevance of education for time mastery. Temporal competence and school system

Educational personalisation has a positive impact on the different learning experiences within schools, but also on other areas of life, specifically, on planning one's existence (Kivimaki & Meriluoto, 2018; Moreno, 2020). The retention of customised learning content is not only perceived as useful, but it indirectly improves continuity intent (Mark & Vogel, 2009). In times of excessive attention to the merely productive, some counter-narratives of curriculum enrichment (Livingston & Doherty, 2020) question the overly simplistic measures of learning that can distort what really matters the most: the complete formation of the person.

Attention has been given in multiple studies to what we might call the *organisation of school time*, related to the use of formal learning in daily educational activity. Historically, from the perspective of educational personalisation, for example, the relevance of this variable in educational practice has been emphasised to distinguish between objectives for the mastery of learning and fields for cultural development and creativity (García Hoz,

1988), which underlies the technique of *Mastery Learning*, devised by Bloom (1968), derived in turn from Carroll's model of school learning (1963), based on the individual need for time to learn something and not on the amount of what can be learned.

Moreover, referring to the school system in general, there has been no shortage of criticism of the repetitive and impractical exercise in many teaching styles, as well as the widespread assertion that a subjective perception of time changes depending on whether or not there has been learning characterised by engagement — harming disadvantaged students either way (Gimeno Sacristán, 2008).

Perhaps, in this historical moment of the curriculum, the reflection on the relationship between time and school organisation in the context of knowledge society will also lead us to question “time in the organisation” (Vázquez, 2007), to open up to a greater connection of personal time with the different spheres of life, broadening the horizon of education towards goals of greater fullness. Research in the teacher sector has found the positive relationship established between psychological well-being and time planning and between the possible enjoyment of the task of educating and the achievement of some organisational temporal level (Eldeleklioglu, Yilmaz, & Gultekin, 2010).

Indeed, it is a question of the current demands of “lifelong learning” not being reduced to an imperative of survival in today's complex societies, but rather to be

able to question the meaning of our existence, distributing our time when carrying out everything that allows us to achieve a more successful life. The extent of the problem is thus increased, not limited to *Krónos*, chronological time, organised and programmed, but open to *Aión* and to *Kairós*, vital, human, and formative time, in a Bergsonian key, a time of creation (Sánchez-Serrano, 2018).

Judy Wajcman (2015) shrewdly revealed the obstacle between new technologies and society. Accelerating the pace of life is still evidence of the interconnections between speed, technology, and workplace and leisure settings. The widespread perception of a lack of time has become a social circumstance conditioning our individual and collective well-being. To be specific, the imbrication between new technologies and society is what leaves us margins of (re)action to redistribute time and channel new uses more in line with our authentic human condition. However, amid excessive accelerations, we find the obstacles of our constitutive slowness. The delay allows us to value our past while profiling the future. Without waiting there is no growth or true development, as life is made up of events and hope: “*Kairós*, the happy moment, always presupposes waiting: that time, which is sometimes a torment, which we —beatific— sometimes lose, and which is always a gift” (Köhler, 2018, p. 138).

Schools that present stimulating cultures for professional development take care of the mastery of time (Engels, Hotton, Devos, Bouckennooghe, & Aelterman,

2008). The decisive importance of the temporal dimension is currently noted in the demand for a school governance that goes beyond the mere bureaucratic function, trying to articulate formal learning with non-formal learning, diverse educational spaces and times. Moreover, progressively, in the virtually increasingly mediated educational systems, the processes become more relevant than the spaces themselves, and learning time is predominant over the place where one learns (García-Gutiérrez, 2015). Thus, a new type of school governance is needed, especially adapted in terms of planning, coordination, and evaluation of the educational systems (Bernardo, 2020). This does not imply institutional uniformity, but quite the opposite: “the educational impact of this *ethos* (of the educational centre itself) is not linked to a single teaching system but acts in very varied socio-educational contexts” (Ibáñez-Martín, 2017, p. 80).

There is a widespread purpose of providing effective responses to the global challenge posed by the new economic demands of the knowledge society. No one questions the urgent need to meet such fundamental demands for people's material development. But, at the same time, to avoid any drama, we may be in a historical moment conducive to the reformulation of the market and of humanism, where we can recover the primacy of human dignity, reflected in educational practices and the policies that regulate and order it. In this sense, we are not exaggerating when, extending the proverbial warning of Benjamin Franklin (1945)

to a young trader, we state that ultimately, time is not only gold, but it is all we have.

4. Time and power in education

Taking time seriously, driving its existential distribution towards human fullness, reconfiguring the recurrent procedures of building personal identity, as we are suggesting, even if it is an old concern of humanity, is not reflected in educational practice or, to a large extent, in the very design of specific educational policies.

Much of the current policy-making assumes the meaning of time within an exclusively quantitative perspective, as a neutral and standardised parameter. In everyday school life, such an understanding of time can lead to excessive concern for the assessment of widely established characteristics or indicators, inducing students to pursue a predetermined path that also homogenises everyone's rhythm and temporal dedication. Unequivocally, there is a deep ethical consideration in the current understanding of the complexity of time and the criticism of reductionist approaches to time, also reinforced by today's philosophy and science (Bates, 2019).

Within the framework of global educational reforms, the principles associated with the simple quantification of the educational process, often in a managerial and easily disseminated fashion, seem hegemonic in many parts of the world. (Díaz, Kawada, Chávez, & Monzón, 2019).

Although criticism is emerging from various sectors close, more or less, to educational practice, the widespread perception that this standardisation-prone approach is the most adequate for solving the problems that have an impact on contemporary education systems seems to be spreading like wildfire. This perspective may have contributed to the improvement of certain aspects of performance in the public service provided by education, but at the expense of the perception that this service increasingly resembles a standardised production-line. However, only collective solutions can be provided by the state, often far from the real situations where educational projects take place. More independence and flexibility of schools is needed to implement those changes aimed at preventing obvious inadequacies and enhancing key elements such as adopting a balanced temporal outlook. A true pedagogical autonomy of time, the best way of governing time is illustrated between institutional, organisational, material, functional, and personal tensions, which continue to represent mechanisms and power disputes.

It is worth remembering that the idea of what constitutes a good education is not reduced to the strictly cognitive and academic sphere, but is also open to personal opinion, which tries to reconcile, as far as possible, quality and equity. Acquiring lifelong learning skills, developing self-esteem and interactive competence, achieving sustainable temporal competence, and increasing our chances of being happy are, among others, fundamental aspects to achieve full identities,

mature personalities, expanding our understanding of what we consider a good education. Political decisions should pay more attention to student behaviour and non-academic growth. As Michael Fullan (2005), a well-known theorist of change once said; sustainable leadership, such as that which our time requires, is only possible if we improve the ability of the educational system to engage in the complexities of continuous improvement consistent with the deep values of the person's goals.

Curriculum policy contributes significantly to a culture of technical responsibility through its complicity with performance, standardised testing, and rankings. The demand for compliance with technical requirements can divert attention from the profound philosophical and ethical questions about the educational purpose, while risking there being less possibilities for the autonomous development of the main characters of educational action (Winter, 2017).

Socially practiced assessments, sooner or later, change behaviours; consider, for example, how university assessments (QS World University Rankings, the Academic Ranking of World Universities or the Shanghai Ranking...) are influencing current university policy and management. Apart from the advantages or uses of the concern for greater efficiency of the educational system, the quality and equity required of this system are not reduced to this rational perspective, but require an equally firm dedication to social cohesion and moral integrity, placing respect for

human dignity at the forefront. Without the inclusion of a new temporal perspective, such as the one described above, successfully undertaking this challenge will become more improbable.

Imagination is needed to find systemic formulas capable of generating more balanced political decisions by providing complementary relationships between common, standardised, and new inclusive and participatory possibilities, creating humanisation-enhancing conditions. Regarding assessment, the OECD (2013) calls for the search for synergies for better learning and the necessary balance between summative and formative assessment. It is a question of progressively approaching greater intelligent responsibility in education (O' Neill, 2013), promoting sustainable practices that are more likely to be compatible with diversity.

5. The role of time in the genesis and structuring of current problems in educational policy

With respect to the legitimacy of other options, we do not intend to make a kind of problem inventory or a record of all possible fields of study related to the educational policy arising from the review of research approaches and practices. We prefer to select the most important theoretical and practical problems that respond to real life, the old and new fields of research (Puelles, 2013), which today, by virtue of some mastery of time, attract the attention of researchers in their attempt to understand how the educational

political community is constituted from its static structure, how it develops, and how it should be formed. A review of this list of problems brings us closer to the current contrast between the significant difficulties presented by the consideration of personal temporal competence and its social impact on the field of political forms of education.

- *Language* as a way of interpreting and understanding political reality, becoming a transformative system and an innovative mediation to explain democratic transitions (Reano & Garategaray, 2018), one of whose most significant exponents can be seen in the study of the relations between the State, law, society, and education, with important implications in the legal framework of education, highlighting the unique evolution experienced in the field of the right to education and its universalisation (Arrufat & Sanz, 2020). Interest in studying these aspects can be found in the academic offer of universities from countries as diverse as Ireland, the United Kingdom, and Sweden. A hotly disputed current issue relates to the new forms of political language that are approached through social networks (Hernandez-Santaolalla & Sola-Morales, 2019), with important repercussions on public opinion and the attributes of (post)truth (González, Romero-Rodríguez, & Larrera-Oña, 2019) that certainly require greater attention in the curricular policy. Social networking technologies are modifying behaviours and scena-

rios of human interaction, but they are also closely linked to the social construction of time (Pesce, 2014). In this sense, educational action has enormous potential for change in terms of reconsidering the temporal dimension in individual and collective life.

- New *actors* who transform the political *stage*. Our voices are heard once more, and the experience, subjectivity, attitude, and feelings developed by political actors are rehabilitated, giving way to new dimensions for the understanding of political-administrative norms and declarations, as well as the mechanisms of collaboration, participation, commitment, educational pacts, and the more significant practices of politics. From this, suggestive works on so-called *community studies* have been developed, and progress has been made on personality and politics, giving rise to today's thriving political psychology. Records and indications on these topics appear in the educational policy programmes of France, Slovakia, and Hungary. Scenarios and actors that highlight an interest in political and educational behaviours in a context of multimedia, meta-data, and online globalisation (Bonnes, Leiser, Schmidt-Hertha, Rotty, & Hochholdinger, 2020), as well as research on inclusive education and society, focused on inequalities, school dropout and, in general, vulnerable and disadvantaged groups, inside and outside of school, as a priority area (Gil Cantero, 2019; North & Fiske, 2016). A struc-

tural problem of a social nature, such as the adoption of a new orientation of temporal competition, could turn into specific educational concerns thanks to certain initiatives, similar to how sensitivity to lifelong learning policies managed to turn youth unemployment (a structural economic problem) into an individual educational concern (absence of specific competences) (Valiente, Cansada-Munrech, & de Otero, 2020).

- Changes in the *narrative* of power, mechanisms of legitimacy and ways of operating in educational systems (Fernández Soria, 2013; Heimans, 2012), as well as in the explanation and criticism of the main processes of democratisation, socialisation, and political inculturation in the different educational models, also preventing their risks and impostures (Martín-Lagos, 2018). Italy, the United Kingdom, Germany, and Cyprus, among other countries, are paying specific attention to these problems. It is fair to say that there is a new political-pedagogical culture, with important changes in the consideration of the distribution of time, as well as the methods and mediations with which the curriculum is managed. In various ways, concerns, sometimes two-sided, between a chronological concept of time, which somehow confirms the objectivity of human behaviour, and a kairological notion of time, more focused on human emancipation, emerge (Decuyper & Van den Broeck, 2020).

- Obvious advances in the consideration of education as a public policy and the educational administration as a *techné* oriented to the achievement of objectives. In recent years, entrepreneurship policies, excellent educational systems oriented towards excellence, cooperation with development, and education as a public policy stand out (Griffiths, 2012; Jiménez, Matos, Palmero & Ragland, 2017; Martínez Usarralde, 2011). Remember, in this context, the strong impulse of the instrumental rationality of the educational policy experienced in the eighties of the last century, materialised in different time planning techniques in the educational systems (Jiménez, 1984), which are currently continued and reinforced by different studies on the effects of time on efficiency and internationalisation processes that are so interesting to the field of social sciences (Fuentesláz, Garrido, & González, 2020). Following on from this is a horizon of possibilities for organisational changes that enable personalised learning practices, in a terms of differentiation and complementary relationships with time for integral human action.
- The planning and standardisation of educational work, depending on the chosen social form of coexistence, is reflected in research programs that are cultivated in universities in the Netherlands, Latvia, and the United Kingdom (Jiménez, Palmero, & Luis, 2013). It is a line of research of great interest that has solved important problems associated with the symbolic coherence of groups, the logic of collective action, and participation in educational management, as well as the explanation of school modernisation processes. Under these premises, education policy, far from pure cratology, will allow us to extend our knowledge of the content, programme, regulation, and social competence of political decisions as the action and result of power. Communicative rationality, closer to a kairological model of time, illuminates pedagogical possibilities focused on a pact and not a *diktat* (Ibáñez-Martín, 2017). It thus connects with some practical rationality (Strandler, 2015), capable of shaping the tension between the regulatory and reflective dimensions of real training contexts, between the necessary social accountability and the moral dimension that justifies the educational process.
- The innovative and creative potential of lifelong learning, a reform movement that is admirably managing to provide universal access and continuous education to all individuals, opening up conventional educational spaces and contents and making organisation and educational timetables more flexible (Morris, 2019). A major educational problem is the permanently unstable balance between a personal development model—humanistic model—and a model of human capita—human capital model— (Regmi, 2015). Education can be effective as an instrument of “soft” power (Antonova, Sushchenko,

& Popova, 2020), finding formulas that overcome old antinomies, albeit from a long-term perspective.

- Modification in the spatial coordinates of educational decisions, *supranational policy* that emphasises cooperation and territorial solidarity. We are challenged to coordinate national and supranational decisions — specifically on curricular policy — and consequently a process, still open, of prescription and pedagogical normativity, including results of the evaluation of international bodies with the added claim of a long-term perspective that surpasses the traditional episodic and circumstantial characteristic of educational policies (Dijkstra & Athanassoglou, 2015; Pedró, 2012; Represas, 2015). The influence of international agencies in education policy-making at all levels of governance is partly due to the creation and dissemination of educational indicators, more than a few of which are linked to a knowledge of economics and its demand for short-term results (Rutkowski, 2008). Leaving the economic loop is a challenge that encompasses not only a reconsideration of the temporal perspective of individuals and societies, but also the fate of genuine human development.

6. Conclusion

The relevance of time-balanced government is more important than ever because of the volatility of modern life. Mastery of the various areas of our existence, far from mystifications close to ab-

solute autonomy, constitutes a renewed pedagogical requirement that calls for a second look at our relationship with time.

We find it impossible to control physical laws, but we can manage the referential contexts of time. Better management of our temporal orientation, distinguishing some moments from others, some spaces from others, thanks to a more mature distribution of the time available and a better knowledge of what can benefit or harm us according to the circumstances, can profoundly modify our behaviour and contribute to greater general well-being. Increasing our temporal competence, by forming new attitudes more in line with the balance of the usual temporal perspectives, requires a new educational sensitivity, associated with a vindication of human dignity and its demand to live life to the full.

But the change of life that harbours a new individual and collective temporal orientation also calls for some transformation in our ways of life, our lifestyles. Surely, the crux of the problem lies in the spaces between the complex connections of the contexts of educational practice and the instances where the decisions that mark the frameworks of coexistence are generated. Rethinking human time and educating our temporal perspective leads us to the very reconsideration of the political decisions that condition the circumstances of a shared life.

The implications and patterns of educational action, inside and outside the school system, in new scenarios where

time prevails over places, lead to the search for a conciliatory approach between the regulatory requirements and the demands of a new distribution and individual and collective use of time. Channeling these demands requires their inclusion among the new priorities of the political agendas of local, national, and supranational education.

Indeed, the transfer of such pedagogical ideals to the widespread practice of education forces us to reflect on the influence of the episode, the conjuncture and the long duration of the priorities, mechanisms, and agendas of the educational policies, revealing the intricate links that emerge in the relationship of time with power. In this regard, we simultaneously warn about certain innovative obstacles and potentials in current political decisions: communication as a mediating and transformative system, the emergence of new actors on the political scene, certain changes in the narrative of power itself, the search for new combinations of different rationalities of the educational phenomenon, the unexplored potentials of lifelong learning requirements, and the coordination of different levels of political decision-making.

With its kaleidoscopic presence, power infiltrates the entire plot. And it is not limited to the political prescriptive sphere but is also experienced in the educational potential of educational practice itself. The reconfiguration of individual and collective lifestyles associated with the temporal dimension is not due to one-way decisions but is open to the interactive

complexity of current socio-cultural dynamics. Not only are the greater well-being of everyone and an increased fulfillment of life at stake, but also the creation of a fairer and easier world to live in. No one is excluded from this task.

References

- Antonova, N. L., Sushchenko, A. D., & 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., & 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., & Hochholdinger, 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., & 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., & 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., & 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> (Consulted on 2020-01-17).
- 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., & 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> (Consulted on 2020-01-17).
- Dijkstra, L., & Athanoglou, S. (2015). *The Europe 2020 Index: The progress of EU countries, regions and cities to the 2020 targets, Regional Focus*. Brussels: 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.
- Eldeleklioglu, J., Yilmaz, A., & 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., Bouckenoghe, D., & 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*. London: 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*. New York: Viking.
- Fuentesláz, L., Garrido, E., & González, M. (2020). Ownership in cross-border acquisitions and entry timing of the target firm. *Journal of World Business*, 55 (2), 101046.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gao, Q., Wu, S. 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.
- Jimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Gozálvez, V., Romero-Rodríguez, L. M., & Larrrea-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., & 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., & 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., & 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., & Meriluoto, S. (2018). Holistic perspective to individual study plan: Personal Development Project Plan. In G. Craddock, C. Doran, L. McNutt, & 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., & 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 Montaigne.
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Livingston, K., & Doherty, C. (2020). A counter-narrative of curriculum enrichment in performative times. *Curriculum Journal*. doi:10.1002/curj.32 (Consulted on 2020-02-14).
- Luke, A. (2001). *Introduction: Theory and practice in critical discourse analysis*. Retrieved from <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/ed270/luke/SAHA6.html> (Consulted on 2019-12-27).
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Mark, K. P., & 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., & 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> (Consulted on 2020-01-30).
- 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., & 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*. New York: Penguin Books.
- Simons, M., Peeters, S., Janssens, M., Lataster, J., & 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 Vijuer, 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> (Consulted on 2020-02-04).
- Sobol-Kwapinska, M., Jankowski, T., Przepioraka, A., Oinyshi, I., Sorokowski, P., & 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> (Consulted on 2020-02-11).
- 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., & 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> (Consulted on 2020-01-23).
- 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., & Boyd, J. (2009). *La paradoja del tiempo. La nueva psicología del tiempo*. Barcelona: Paidós.

Authors' biographies

Antonio Bernal Guerrero. PhD in Philosophy and Educational Sciences and Extraordinary Doctoral Award (UNED, 1992). Full University Professor of Theory and History of Education at the University of Seville, Department of Theory and History of Education and Social Pedagogy, of which he is Director. He leads the Pedagogical Research Group of the Person, recognised at the University of Seville. His research lines are mainly focused on educational theory, identity formation, educational personalisation, and entrepreneurial education.

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

M.^a Angeles Valdemoros San Emeterio. PhD in Education Sciences (University of La Rioja, 2008). Tenured University Lecturer of the Department of Educational Sciences, area of Theory and History of Education (University of La Rioja). Member of the DESAFÍO (Development, Social Education, Physical Activity and Leisure) Research Group. Founding member and Secretary of the Interuni-

versity Network OcioGune. Director of of the journal *Contextos Educativos. Revista de Educación*. Member of the International Committee of Scientific Reviewers of the journal *Comunicar*.

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

Alfredo Jiménez Eguizábal. PhD in Philosophy and Education Sciences. Extraordinary Bachelor's and Doctoral Award (Salamanca, 1983). Full University

Professor of the Area of Theory and History of Education at the University of Burgos. Five six-year CNEAI research periods. Author of monographs and indexed journal articles. He directs the international research group Formadesa, specialised in Educational Policy and Planning. Member of the Research Networks of Excellence Ociogune and G-21-European Association for Innovation.

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

Table of Contents

Sumario

Mastering time and personal and social development *Dominio del tiempo y desarrollo personal y social*

Guest editors: Ana Ponce de León Elizondo, & M.^a

Ángeles Valdemoros San Emeterio

Editoras invitadas: Ana Ponce de León Elizondo y M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio

Ana Ponce de León Elizondo, & M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio

Introduction: Mastering time and personal and social development

Presentación: Dominio del tiempo y desarrollo personal y social 373

Antonio Bernal Guerrero, M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio, & Alfredo Jiménez Eguizábal

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

Tiempo, poder y educación. Repensando la construcción de la identidad personal y las decisiones de la política educativa 377

José Antonio Caride

To educate and educate ourselves in time, pedagogically and socially

Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente 395

Rosa Ana Alonso Ruiz, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón, & Eva Sanz Arazuri

Shared time between grandparents and grandchildren: A time for personal development
Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal

415

Nuria Codina, Rafael Valenzuela, & José Vicente Pestana

From the perception to the uses of time: Time perspective and procrastination among adults in Spain
De la percepción a los usos del tiempo: perspectiva temporal y procrastinación de adultos en España

435

José Manuel Muñoz-Rodríguez, Patricia Torrijos Fincias, Sara Serrate González, & Alicia Murciano Hueso

Digital environments, connectivity and education: Time perception and management in the construction of young people's digital identity
Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud

457

Ángel De-Juanas Oliva, Francisco Javier García-Castilla, & Ana Ponce de León Elizondo

The time of young people in social difficulties: Use, management, and socio-educational actions
El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas

477

Studies *Estudios*

Catherine L'Ecuyer, & José Ignacio Murillo

Montessori's teleological approach to education and its implications

El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones

499

Lidia E. Santana-Vega, Arminda Suárez-Perdomo, & Luis Feliciano-García

Inquiry-based learning in the university context: A systematic review

El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática

519

Book reviews

Moreno, A. (2020). *Personalizar, un modelo para una educación de calidad en el siglo XXI. Informe Delphi de Expertos [Personalise, a model for quality education in the 21st century. Delphi Expert Report]* (Cristina Medrano Pascual). **Fuentes, J. L. (Ed.) (2019).**

Ética para la excelencia educativa [Ethics for educational excellence] (Ana García-Bravo).

539

Table of contents of the year 2020

Índice del año 2020

551

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 277 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid