



Nº Extraordinario (Julio, 2017)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 20/01/2016

Fecha de aceptación: 22/07/2016

## LA CRISIS IDENTITARIA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y DE SUS ETAPAS

*The identity crisis of basic education and its stages*



*José Domínguez Rodríguez*

*Universidad de Granada*

*E-mail: [a.aguayo.llanos@gmail.com](mailto:a.aguayo.llanos@gmail.com)*

### Resumen:

*Este artículo pretende informar sobre los resultados de una investigación acerca de la crisis identitaria de la educación básica y de cada una de sus etapas. Las hipótesis de la investigación eran: a) en el actual sistema educativo español coexisten dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica - instruccionismo y holismo educativo - compuestos por sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos: éticos, teleológicos, curriculares, didácticos, instrumentales, organizativos, convivenciales, evaluadores y de autonomía y control; b) la crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas, que dificulta la actividad de los educadores/as, consiste en el desplazamiento pendular hacia los paradigmas educativos y didácticos sectoriales, que se presentan como dilemas. La metodología utilizada consistió en una entrevista escrita estructurada mediante un cuestionario flexible y abierto previamente elaborado a 38 educadores/as. Los resultados muestran la aceptación de las hipótesis. Finalmente proponemos también una posible fusión entre ambos paradigmas.*

*Palabras clave:* Educación. crisis. identidad. instruccionismo. holismo. paradigmas

**Abstract:**

*This article aims to report on the findings of research on the identity crisis of basic education and each of its stages. The research hypothesis were: a) in our current educational system coexist two antagonistic global paradigms of basic education -instructionism and educational holism- -made up of their respective series of sectorial and educational conflicting and didactic paradigms: ethical, teleologic, curricular, didactic, instrumental, organizational, convivenciales, evaluators with autonomy and control; b) the identity crisis of the basic education and its stages that hinders the activity of educators is a pendulum towards the paradigms educational and teaching sector, presenting as dilemmas. The methodology used consisted of a written structured interview through a flexible and open questionnaire previously made 38 educators. Results show the acceptance of proposed hypothesis. Finally we propose too a possible merger between both paradigms.*

**Key Words:** Education, crisis, identity, instructionism, holism, paradigms

## 1. Introducción

Cuando la crisis mundial de la educación básica ocupaba el primer plano en todos los debates educativos nacionales e internacionales (UNESCO) (Coombs, 1968), la Ley General de Educación de 1970 (LGE) reavivó en España los debates sobre el proceso de unificación del sistema educativo dual español y sobre la fusión del instruccionismo intelectualista de la escuela tradicional con la educación integral (holismo educativo) desarrollada por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y por el Movimiento de las Escuelas Nuevas (Puelles, 1999; Viñao, 2004). Esos debates han continuado desde entonces hasta hoy. Un eje relevante y central de los mismos ha sido la crisis permanente de la educación básica y de sus etapas. Entre los múltiples debates realizados podemos destacar los siguientes: los debates sobre la polémica LGE de 1970, sobre su aplicación y sus contrarreformas (Viñao, 2004; Puelles, 1999), los debates promovidos por las Alternativas para la Enseñanza 1974-1976 (Bozal, 1997), los debates en los partidos y sindicatos de izquierdas para incorporar los planteamientos de las Alternativas a sus propuestas educativas (Viñao, 2004), los debates en torno al artículo 27 de la Constitución de 1978 (Puelles, 1999), los debates desarrollados en las Escuelas de Verano de las que surgieron los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) (Fernández de Castro y Rogero, 2001; Viñao, 2004), los debates sobre la gestación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE) (Pérez Galán, 2000), los debates sobre la Reforma Experimental 1983-1987 (Menor y Moreiro, 2010); los debates en torno a la Ley Orgánica de Ordenación General del sistema educativo (LOGSE) (Varela, 2007; Bolívar y Diéguez, 2002), los debates generados por la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), los debates sobre la Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006; y, finalmente, los debates sobre la polémica Ley Orgánica de Mejora de la calidad de educación de 2013 (LOMCE).

Analizando estos debates, surgen algunos interrogantes relevantes sobre la crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas y sobre su repercusión en la crisis de identidad profesional de los educadores/as y en el fracaso escolar de los educandos. Aparte de los factores externos, como los cambios acelerados sociales, económicos, políticos y culturales, los procesos de mundialización, la explosión

escolar, la escasez de recursos y el aumento de los costos, que provocan con sus retos y desafíos una crisis identitaria permanente de la educación básica, ¿Hay también causas estructurales relacionadas con el concepto de educación y con los paradigmas que configuran la educación básica? ¿Se pueden identificar las causas estructurales de la crisis identitaria permanente de la educación básica con los dos paradigmas educativos globales antagónicos - instruccionismo intelectualista y holismo educativo - que coexisten en los sistemas educativos? ¿Coexisten también subparadigmas sectoriales antagónicos éticos, teleológicos, curriculares, didácticos, instrumentales, organizativos, convivenciales y evaluadores? ¿Generan estos paradigmas educativos globales y sectoriales antagónicos dilemas que dificultan la actividad de los educadores/as? Atendiendo a las quejas de los educadores en activo, ¿Se puede afirmar que la crisis identitaria de la educación básica se manifiesta como una oscilación pendular constante hacia los extremos de los dilemas antagónicos, que generan los paradigmas educativos mencionados?

## 2. Las hipótesis de investigación

Las dos hipótesis más fundamentales son las siguientes: a) en el sistema educativo español, configurado por las reformas educativas realizadas desde 1970 a 2013, coexisten dos paradigmas globales de la educación básica - instruccionismo intelectualista y holismo educativo - con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos: éticos, teleológicos, curriculares, instrumentales, organizativos, convivenciales, evaluadores y de autonomía y control; b) la crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas se manifiesta en los debates y discursos educativos, en las leyes y en las prácticas de los educadores/as como una oscilación pendular constante hacia los extremos de los dilemas antagónicos que generan.

## 3. Método

Ponderando las cuestiones a investigar, parecía más razonable optar por una metodología cualitativa de investigación que por una metodología cuantitativa. Efectivamente, una investigación cuantitativa sobre una muestra aleatoria y suficientemente representativa del conjunto de los educadores/as de la educación básica y de sus etapas previsiblemente sería demasiado laboriosa y poco productiva. Al final, nos encontraríamos con un conjunto de tópicos o lugares comunes sobre cuestiones fundamentales poco útiles. La investigación cualitativa parecía más operativa y productiva para obtener información relevante sobre las cuestiones planteadas, recabando esa información a un grupo de educadores/as elegidos en base a los siguientes criterios: su formación, su compromiso con la renovación pedagógica, su larga trayectoria profesional y su conciencia crítica, basada en su experiencia personal como educadores/as comprometidos con la innovación pedagógica.

La investigación sobre las hipótesis mencionadas formaba parte de una investigación más amplia. En ella se recababa a los educadores/as encuestados información sobre la problemática de la educación básica y de cada una de sus etapas, sobre la crisis identitaria de las mismas y su repercusión en la crisis de identidad profesional de los educadores/as y sobre el fracaso escolar de los alumnos. Se realizó en dos fases. La primera se centró exclusivamente en la Educación Infantil como etapa explícitamente excluida de la educación básica en las leyes de reforma del sistema educativo desde 1970 a 2013, concebida como etapa propedéutica para la educación básica y fragmentada en dos ciclos: uno predominantemente asistencial y otro predominantemente instructivo y propedéutico para la Educación Primaria (primarización). Se trataba de obtener información relevante sobre la experiencia de los educadores que, desde la década de los setenta, estaban luchando en los centros y desde diversas plataformas e instituciones para conseguir un reconocimiento de la Educación Infantil como etapa esencialmente educativa y unitaria desde el nacimiento hasta los seis años y como etapa inicial y fundamentante de la educación básica. La segunda fase se centró en la educación básica definida en las leyes de reforma como la suma de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria (LGE, Art. 15; LOGSE, Art. 5; LOCE, Art. 9; LOE, Art. 3).

### 3.1 Participantes

La mayoría de los educadores/as de Educación Infantil y Educación Primaria, además de su título de maestros, tienen licenciaturas en Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología u otras especialidades. Entre los de Secundaria hay tres licenciados en Filosofía, un doctor en Física, un doctor en Ciencias Naturales y los cinco son catedráticos de Instituto de Educación Secundaria (IES), una es licenciada en Psicopedagogía y orientadora de IES. Dos tercios de los participantes iniciaron su actividad educadora en los años setenta y ochenta, y un tercio en la década de los noventa. Han experimentado vitalmente las reformas educativas desde una actitud constructiva, pero crítica.

Tabla 1  
*Perfil de los educadores/as entrevistados*

Educadores	Título de maestro/a	Licenciaturas y doctorados	Otros títulos	Años de experiencia
15 educadores/as de Educación Infantil: 12 maestras y 3 maestros	Todos son maestros/as de Infantil y Primaria con diversas especialidades según el Plan de Estudios seguido.	Menos tres, todos son licenciados: 1 en Pedagogía Psicología y doctora en Psicopedagogía. <sup>1</sup> 1 en Pedagogía, Psicopedagogía y Geografía e Hª. 2 en ciencias de la Educación. 2 en Pedagogía. 3 en Psicopedagogía. 3 en Psicología.	Los 15 tienen diplomas universitarios o acreditaciones por los cursos de formación realizados.	Cuatro entre 10 y 20: 10, 15, 15, 17. Cuatro entre 20 y 30: 20, 27, 27, 28. Cinco entre 30 y 40: 30, 30, 34, 35, 37. Dos más de 40: 41, 42.

<sup>1</sup> Profesora con 12 años de experiencia en Educación Infantil y actualmente profesora en la Universidad de Salamanca: Magisterio, especialidad de Educación Infantil.

9 educadores/as de Educación Primaria: 7 maestros y 2 maestras.	Todos son maestros/as de Infantil y Primaria con diversas especialidades según el Plan de Estudios seguido.	Menos uno, todos son licenciados. 2 en Filosofía y CC de la Educación. 2 en Psicopedagogía. 1 en Pedagogía Terapéutica. 1 licenciado y doctor en Psicología. 1 licenciado y doctor en CC Biológicas. <sup>2</sup> 1 licenciado en H <sup>a</sup> Contemporánea. 2 en Filosofía. 1 en Filosofía y Geografía e H <sup>a</sup> . 1 en Psicología. 1 en Filología Inglesa. 1 en Geografía e H <sup>a</sup> .	Todos tienen diplomas o acreditaciones de los cursos de formación realizados.	Cuatro entre 10 y 20: 10, 11, 11, 20. Cuatro entre 30 y 40: 30, 34, 35, 39. Uno más de 40: 42.
6 educadores/as de Educación Secundaria: 4 educadores y 2 educadoras.		2 en Filosofía. 1 en Filosofía y Geografía e H <sup>a</sup> . 1 en Psicología. 1 en Filología Inglesa. 1 en Geografía e H <sup>a</sup> .	Todos tienen diplomas o acreditaciones de los cursos de formación realizados.	Uno: 28. Cinco entre 30 y 40: 33, 35, 35, 36, 40.
8 educadores/as de Educación Primaria y de Educación Secundaria: 7 educadores y 1 educadora.	Todos tienen experiencia en Primaria y Secundaria.	Todos menos uno son licenciados. 1 en CC de la Educación, Psicología y Geografía e H <sup>a</sup> . 1 en Psicopedagogía. 1 en Pedagogía y Psicología. 2 en Pedagogía. 1 licenciado y doctor en Física y máster en Matemática Estadística. <sup>3</sup> 1 en geografía e H <sup>a</sup> .	Todos tienen diplomas o acreditaciones de los cursos de formación realizados.	Uno: 14. 7 entre 30 y 40: 31, 33, 33, 34, 35, 3, 40.

La característica más relevante de los educadores/as de Infantil es su trayectoria de militancia educativa y de compromiso en la defensa de la Educación Infantil como etapa esencialmente educativa y unitaria desde el nacimiento hasta los seis años, frente a las leyes de la reforma, las reglamentaciones y las administraciones educativas. Ejercieron esa militancia desde las aulas, desde las “Casas de niños” y desde las “Escuelas Infantiles”, desde los MRP y desde otras plataformas e instituciones.

Los educadores/as de Primaria y de Secundaria ejercieron su militancia educativa desde una conciencia refleja profundamente crítica, cuyos referentes fundamentales eran: el legado de las Escuelas Nuevas (Filho, 1964); el compromiso de los maestros en las organizaciones obreras (CNT y FETE); el análisis de los textos legales relativos a la depuración del magisterio reproducidos en el *Diccionario de Legislación* (Aranzadi, 1957); las *Alternativas para la enseñanza (1974-1976)*; la *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1970). Ejercieron su militancia educativa desde las aulas, los centros educativos, los MRP, los Centros de Profesores y los sindicatos de Enseñantes.

<sup>2</sup> Catedrático de IES con experiencia en primaria y miembro del Grupo de Didáctica dirigido por Ángel Pérez en la Universidad de Málaga. Eligió el cuestionario de primaria.

<sup>3</sup> Con experiencia en EGB en Educación Secundaria, actualmente profesor en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Castilla La Mancha.

Entre todos suman 1112 años de experiencia educadora y de militancia educativa. Sus respuestas, juicios y valoraciones no son tópicos anodinos sacados de la gramática escolar, sino aportaciones originales teóricamente fundamentadas y basadas en la propia experiencia vital.

La opción por la investigación cualitativa frente a la investigación cuantitativa es una opción por la hermenéutica frente al positivismo. El positivismo proclamaba: “sobre nosotros mismos callamos”. La hermenéutica proclama: “hablaremos de nosotros mismos”. El ideal positivista era establecer una distancia entre el investigador y el objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación hermenéutica o cualitativa niega el supuesto, pues los informantes siempre hablan de sí mismos, poniendo de relieve su propia toma de posición frente a los hechos descritos. En las encuestas de opinión, por muy abiertas y despersonalizadas que sean las preguntas, las respuestas son siempre subjetivas y tienen como trasfondo la totalidad de la mente del que contesta (Bolívar, 2001).

La base teórica y la metodología de la investigación cualitativa sobre la que informa este artículo tiene dos referentes fundamentales: *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) y el artículo “Investigación cualitativa” de Cruz Sánchez Gómez (2004). Estos dos trabajos permiten fundamentar teóricamente la investigación cualitativa y diseñar una metodología adecuada de investigación. Cruz Sánchez Gómez (2004, 94) distingue ambos tipos de investigación del siguiente modo:

En el análisis de la realidad social, como dice Ortí (1990), no solo nos encontramos con hechos (acciones humanas y acontecimientos), sino también con discursos de individuos y grupos. Para ser explicados los hechos se registran, cuantifican, correlacionan y, aunque ambos se necesitan para explicarse, corresponden a dimensiones diferentes en el estudio de esa realidad. Ante esta pluralidad de la realidad social, se necesita una metodología de investigación también plural. Esta pluralidad metodológica se articula y formaliza mediante la división entre técnicas cuantitativas o distributivas y técnicas cualitativas o estructurales.

#### 4. Material y procedimiento

La técnica elegida fue la entrevista escrita estructurada mediante un cuestionario previamente elaborado. Los grupos de educadores/as encuestados eran cuatro: el grupo de Infantil (15), el grupo de Primaria (9), el grupo de Secundaria (6), el grupo de Primaria y Secundaria Obligatoria (8). Se preparó un cuestionario para cada grupo estructurado en tres bloques de preguntas: 1. Preguntas sobre la educación básica. 2. Preguntas específicas sobre la etapa considerada. 3. Preguntas sobre la crisis de identidad profesional y la formación de los educadores. Las preguntas sobre la educación básica y sobre los educadores prácticamente eran

idénticas en los cuatro cuestionarios. En los cuatro figuraban preguntas relacionadas con los paradigmas educativos y didácticos globales y sectoriales y con la crisis identitaria de la educación básica y sus repercusiones. A los encuestados se les dio un plazo de seis meses para contestar el cuestionario. En algún caso, se prorrogó a petición del encuestado

Todas las preguntas apelaban implícita o explícitamente a la propia experiencia personal y a la trayectoria profesional de cada educador mediante dos procedimientos: a) invitando a los entrevistados a recordar y evocar los contextos situacionales y experienciales de su actividad educadora como marco para encuadrar sus respuestas; b) pidiéndoles razonar sus respuestas desde esos contextos vivenciales y experienciales. Las preguntas pedían informaciones narrativas o valoraciones sobre las concepciones pedagógicas hegemónicas y minoritarias de los actores individuales y de los agentes sociales de la educación, sobre los paradigmas educativos y didácticos que asumían y aplicaban, sobre los debates, deliberaciones y decisiones que se tomaban en los centros educativos donde ejercían, sobre las prácticas resultantes y sus consecuencias para los educandos.

Otro problema relevante era la elección de un modelo para analizar el contenido de las 38 entrevistas escritas realizadas. Parecía que el tipo de análisis más adecuado era agrupar el contenido de las respuestas bajo categorías extraídas de las preguntas y respuestas, que permitan comparar las respuestas como referencias para la comprensión, la reflexión, la indagación pedagógica y el cambio de prácticas.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001, 195-196), siguiendo a Lieblich y a otros, proponen un modelo para clasificar los tipos de análisis narrativo basado en la intersección de dos grandes dimensiones: *holístico/categorico* y *contenido/forma*. La dimensión *holístico/categorico* se refiere a la unidad de análisis. La perspectiva holística considera el texto como un todo o una totalidad. El enfoque categorico divide el texto en unidades temáticas o categorías. El análisis holístico es preferible cuando se analiza la historia de vida de una persona. El análisis categorico suele utilizarse cuando se analizan varias o muchas narrativas, de modo que permita compararlas entre sí. La dimensión *contenido/forma* alude a la dicotomía habitual utilizada en el análisis literario de textos. El análisis puede concentrarse en el contenido o en la forma o estructura de la narración: partes, secuencia temporal de eventos, coherencia. La intersección de las dos dimensiones origina una matriz de cuatro modos de leer el relato.

Tabla 2  
 Clasificación de los tipos de análisis narrativo

	<i>Contenido</i>	<i>Forma</i>
<i>Holístico</i>	H-C	H-F
<i>Categorico</i>	C-C	C-F

El análisis *holístico del contenido* (H-C) analiza la historia de vida de un individuo como un todo. El análisis *holístico de la forma* (H-F) busca la trama o estructura global de un relato de vida.

El análisis *categorico del contenido* (C-C) clasifica los fragmentos del relato en las correspondientes categorías o grupos de análisis. El análisis *categorico de la forma* (C-F) se centra en las características lingüísticas o estilísticas discretas de unidades definidas del relato.

Para analizar las respuestas a los cuestionarios de las entrevistas escritas, se optó por el análisis categorico del contenido (C-C) para facilitar la comparación de las respuestas diversas de los entrevistados a las mismas preguntas.

## 5. Resultados

Dado que la investigación se realizó en dos fases, los resultados de cada una de ellas se ofrecen por separado.

### 5.1 Informe sobre las aportaciones de los 15 educadores/as de Educación Infantil

La siguiente pregunta era intencionadamente ambigua: “Si conoces diversas concepciones de la Educación Infantil convergentes, divergentes o antagónicas, ¿Cómo las nombrarías?” Resulta obvio, que la pregunta no alude explícitamente a modelos o paradigmas educativos ni menciona el instruccionismo ni el holismo educativo. Uno de los entrevistados contesta: “No entiendo la pregunta”. Los demás, cada uno a su manera, se refieren al instruccionismo y al holismo educativo en sus respuestas, sin usar esos términos.

Las siguientes aportaciones destacan por su rotundidad y su brevedad: “De manera general podría citar dos concepciones de la Educación Infantil. En primer lugar, la Educación Infantil como etapa preparatoria para la Educación Obligatoria donde el objetivo primordial es el entrenamiento de las destrezas instrumentales básicas que posibilitan el acceso a otro tipo de información en cursos superiores. En segundo lugar, la Educación Infantil como parte de un proceso unitario y prolongado, que dura toda la vida del educando, donde se prioriza el desarrollo global y unitario del ser humano en todos los ámbitos”. Otra respuesta distingue: “Educación Infantil centrada en las características de las personas, al comienzo de la vida, en la satisfacción de sus necesidades e intereses y en el desarrollo de sus capacidades... Educación Infantil concebida como una pre-primaria, una especie de prólogo, de la que hay que salir sabiendo leer y escribir para dominar las herramientas que permitirán utilizar los libros de Primaria, según conviene a las editoriales que los han elaborado, al margen de los diferentes ritmos y estilos madurativos de las niñas y niños pequeños”. Otra afirma: “Nos solemos encontrar con dos posturas claramente divergentes: la de los profesionales, que parten de posiciones más abiertas, que consideran necesaria la educación integral del niño/a, a partir de su propia actividad, que respetan ritmos individuales y propician actividades motivadoras, que

parten de los intereses de los niños/as y otras que prefieren otros métodos en los que los alumnos/as son meros receptores de información y pautas”. Por último, ésta: “dos concepciones antagónicas: una considera al niño como sujeto activo de su propio aprendizaje y al profesional como mediador en el proceso y otra lo considera como sujeto pasivo al que hay que transmitir conocimientos y moldear. En este caso, el maestro es el sujeto que instruye”. Resulta obvio que estas descripciones reconocen implícitamente la coexistencia del instruccionismo y del holismo educativo, aunque no utilicen estos términos.

Casi todos mencionan una tercera concepción, sobre todo, cuando se refieren al ciclo 0-3 años: la concepción asistencial. Puede ser representativa de este enfoque la siguiente aportación: “Considero que hay una concepción más educativa frente a otra más asistencial”.

Sobre la coexistencia de dos series de paradigmas educativos didácticos sectoriales antagónicos también hay numerosas referencias. Por razones de brevedad, solo se aportan citas literales sobre los paradigmas éticos, teleológicos y curriculares. La siguiente aportación sobre el paradigma sectorial ético puede ser representativa de las demás:

Pocas veces, al pensar en los más pequeños, se les ha tenido en cuenta como sujetos de derechos, con necesidades específicas, cómo es su desarrollo, cómo aprender y qué aprender. Se tiende a ver al niño, bien como apéndice de la madre y un “problema a resolver”, porque ésta tiene que trabajar o como un ser al que hay que llenar de contenidos lo más rápidamente posible para satisfacción de los adultos y de una sociedad consumista.

En cualquier caso, la prioridad de que el alumno sea el centro del sistema educativo, con sus derechos y necesidades específicas, está ausente por parte del legislador, de la familia y de la inmensa mayoría de los profesionales, que no han sido formados desde estos parámetros de la Educación Infantil”.

Un participante da la siguiente definición de la Educación Infantil desde la perspectiva del holismo educativo: es un “ágora ética: lugar de encuentro donde aprendemos a convivir con otros, a dialogar, escucharnos democráticamente y ecológicamente: Comunidad y/o laboratorio de ideas”.

Del conjunto de las aportaciones de los educadores/as de Infantil se desprende que el paradigma ético basado en el derecho a una educación de calidad desde el nacimiento hasta los seis años y en los demás derechos del niño, que ellos defienden, está ausente en las leyes educativas y en sus desarrollos, en los discursos y prácticas de la mayoría de los educadores.

Dos preguntas del cuestionario pedían explícitamente la formulación de un paradigma teleológico. Una pedía formular cinco finalidades generales de la Educación Infantil. Otra, indicar los fines específicos del 0-3 y del 3-6. Las respuestas, aunque diversas en sus matices, coinciden en el mismo contenido de

fondo y su síntesis constituye un paradigma teleológico, que se inscribe en el holismo educativo, y, al mismo tiempo, implica una crítica al paradigma teleológico del instruccionismo, actualmente hegemónico en la Educación Infantil. Las aportaciones establecen dos criterios complementarios para interpretar y aplicar el paradigma teleológico: los fines deben ser los mismos para el 0-3 y el 3-6; pero deben graduarse para adecuarlos a los ritmos educativos de los niños.

Las siguientes respuestas constituyen un botón de muestra del paradigma teleológico mencionado: “La finalidad principal es poner los cimientos que permitan el desarrollo integral de la persona... Dar respuesta ajustada a las necesidades infantiles de afecto, comunicación, socialización, seguridad (física y psíquica), autonomía (física y psíquica), y actividad, para permitir que cada criatura pueda ser protagonista de su propio proceso de desarrollo... El desarrollo de todas las capacidades infantiles en todos los ámbitos y en todos sus variantes... Los fines son globales para toda la etapa y se van cubriendo de manera graduada a lo largo de la misma”. Otra aportación formula así los fines generales: “potenciar el bienestar físico y emocional y favorecer el desarrollo personal lo más ampliamente posible. Facilitar su desarrollo motor. Promover el contexto de socialización a través de relaciones interpersonales. Comunicación y expresión, acceso a la representación, simbolización y lenguaje, así como a otros medios de comunicación. Conocimiento de sí mismo y equilibrio personal: posibilidades, límites, emociones”. Otra aportación destaca las siguientes finalidades generales; “1. Desarrollo de las capacidades de la persona en todos los ámbitos, especialmente en el afectivo. 2. Adquisición de buenos hábitos: saludables, de orden, de trabajo, de colaboración. 3. Descubrimiento del propio lugar entre los demás, abandono progresivo del egocentrismo, socialización y estimulación de la comunicación. 4. Conocimiento del entorno cultural y del entorno físico para ser capaz de situarse adecuadamente en el mismo. 5. Detección temprana de posibles limitaciones para su diagnóstico y, en su caso, tratamiento”. Una última aportación sobre los fines generales: “Contribuir al desarrollo de la autoestima, autonomía y seguridad. Facilitar la socialización entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Contribuir al desarrollo de los distintos lenguajes y mundos simbólicos. Iniciarse en el conocimiento del mundo físico y tecnológico”.

Para terminar, dos aportaciones que aportan matices complementarios al paradigma teleológico, que son relevantes para el debate. La primera afirma rotundamente: “Creo que no debe haber fines específicos para cada ciclo. Los fines deben ser definidos para la etapa completa 0-6 años”. La segunda, sin negar el principio general, propone la siguiente graduación: “0-3: es la edad del aprendizaje inconsciente, según los estudios de María Montessori, lo que sugiere centrarse fundamentalmente en habituación y lenguaje. 0-6: Ampliación de horizontes en todas las dimensiones, vivencia de valores y preparación para desenvolverse responsablemente en una sociedad democrática”.

El paradigma teleológico resultante de las aportaciones de los educadores de Infantil entrevistados es plenamente coherente con el paradigma ético basado en el derecho de los infantes a una educación de calidad desde el nacimiento hasta los seis

años, con la *Declaración de los Derechos del Niño* (20-XI-59) y con la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (20-XI-89). Al mismo tiempo, cuestiona el paradigma teleológico del instruccionismo hegemónico en el segundo ciclo, que relega al primer ciclo a un enfoque predominantemente asistencial, porque en este ciclo resulta inviable.

Todos los entrevistados optan unánimemente por un enfoque curricular globalizador e interdisciplinar y un trabajo por proyectos en los dos ciclos frente al enfoque curricular por disciplinas y unidades didácticas esencial al instruccionismo actualmente hegemónico en el segundo ciclo y que, por resultar inviable en el primer ciclo, lo relega a un enfoque predominantemente asistencial.

Las principales razones que aducen para su opción por el enfoque curricular globalizador e interdisciplinar son las siguientes: “Es mucho más significativo para los niños y más adecuado a su tipo de pensamiento”. “Es la mejor forma de respetar la diversidad, intereses y ritmos individuales de los niños/as”. “Es más adecuado para dar respuesta a la diversidad educativa y a los intereses de estas edades”. “teniendo en cuenta que el niño se acerca a la realidad que le rodea de forma global, no entiendo ni entenderé nunca un currículum por disciplinas”. “Se adapta a las necesidades individuales de los alumnos, permite el desarrollo de los alumnos según sus potencialidades, tiene en cuenta los distintos tipos de inteligencia... percibe al individuo como ser unitario y global, es altamente motivador, sienta las bases de un pensamiento libre, empático, creativo, crítico y transigente”...”Es fundamental que se trabaje globalizadamente, ya que construimos nuestro mundo en nuestro cerebro de manera global”.

Los 15 educadores de Infantil muestran una convergencia y numerosas coincidencias en los matices de sus respuestas a la siguiente pregunta: “¿Cómo describirías sintéticamente tu concepción de la Educación Infantil?”. Las coincidencias presumiblemente pueden explicarse porque todos tienen las mismas fuentes de inspiración como referencias. Algunos mencionan las siguientes: Montessori, Decroly, Reggio Emilia con Loris Malaguzzi, Emi Pikler del Instituto Loczy, Goldschmied y Jackson (2000).

Destacamos las siguientes descripciones: “La tarea educativa para lograr un desarrollo armónico del niño/a a través de métodos activos que propicien el aprendizaje y el respeto por la individualidad de cada cual, fomentando la autoestima, la creatividad y el pensamiento reflexivo”. “Favorecer a través de nuestra intervención (acciones y actitudes el desarrollo armónico e integral de todas las capacidades de los niños entre los 0-6 años, facilitando un contexto de desarrollo personal, socialización y aprendizaje, donde todos aprendan de todos, se respeten los ritmos individuales y existan propuestas de juego adaptadas a los intereses y capacidades de cada uno”. “Es un ciclo educativo (0-6 años) con entidad propia que atiende el desarrollo de todas las capacidades: motrices, afectivas, intelectuales, sociales y de inserción social”. “Proceso por el cual el niño/a adquiere distintas capacidades para desarrollarse de forma global”.

Sintetizando todas las aportaciones (polifonía) resulta el siguiente relato unitario (sinfónico): la Educación Infantil es un proceso de desarrollo continuo, armónico e integral de todas las capacidades biopsicológicas - motrices, cognitivas, emocionales, sociales, comunicativas - de cada niño/a, desde el nacimiento hasta los seis años, siendo los mismos niños/as los protagonistas de su propia autoeducación, con la ayuda y orientación de educadores adultos, familiares y escolares, que les acompañan y estimulan emocionalmente, respetando sus características psicoevolutivas, sus necesidades de todo tipo, sus posibilidades y sus limitaciones, sus ritmos de maduración y aprendizaje.

Resulta evidente que esta visión de la Educación Infantil se inscribe en el holismo educativo y cuestiona el instruccionismo hegemónico, que establecen las leyes educativas y practican la mayoría de los educadores.

La mayoría contestan afirmativamente a la pregunta: “¿Crees que la problemática actual de la educación Infantil genera algún tipo de crisis de identidad profesional en los educadores de Infantil? Razona tu respuesta”. Una educadora, después de describir la problemática de la Educación Infantil hace una pregunta retórica que se puede considerar como una síntesis del estado de ánimo de los educadores de Infantil: “En estas condiciones, ¿Quién no tiene crisis de identidad profesional, si quiere hacer su trabajo de manera digna y se lo impiden?”.

## **5.2 Informe sobre las aportaciones de los 23 educadores/as de E. Primaria y E. Secundaria.**

En el conjunto de sus respuestas a las preguntas formuladas todos reconocen de diversas maneras y con distintos matices que en las leyes, en los discursos educativos y en las prácticas escolares de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) coexisten dos paradigmas educativos globales antagónicos con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos. Designan con diversos nombres los paradigmas educativos globales antagónicos: “paradigma conservador” frente a “paradigma transformador e innovador”; “paradigma reproductor” frente a “paradigma ético-crítico y transformador”; “paradigma heterónomo” (impuesto desde fuera) frente a “paradigma autónomo” (elaborado por los centros). El primero tiende a reducir la actividad intencional de la escuela a mera instrucción a través de las disciplinas y libros de texto. El segundo tiende a concebir la actividad intencional de la escuela como educación integral. Estos dos paradigmas globales coinciden, de hecho, con el instruccionismo y el holismo educativo, aunque ninguno utilice esas expresiones. También hablan de “paradigmas híbridos” y de juego “sincrético” para expresar la coexistencia, la yuxtaposición o la mezcla de los dos paradigmas, que uno considera que equivale a “mezclar agua con aceite en el sistema educativo”.

Entre las aportaciones sobre los dos paradigmas, destacan las siguientes. Aparte de un “sí” lacónico a la pregunta “¿Has constatado la coexistencia de paradigmas educativos antagónicos?” encontramos respuestas como las siguientes: “Todos los centros comparten paradigmas educativos antagónicos”. “Yo percibo que

existe un paradigma amplísimamente dominante y otro que lucha por no desvanecerse...El paradigma dominante es, evidentemente, el conservador”. “El trabajo de los maestros responde a paradigmas educativos distintos”. “Es frecuente que una cierta mayoría de los agentes de un mismo centro compartan un paradigma conservador, reproductor, autoritario, darwinista. No obstante, en casi todos los centros hay un grupo reducido de personas que combaten este paradigma”. “Desde que empecé a concebir mi trabajo como “educación” y no como “enseñanza”, he tenido que trabajar en un contexto desfavorable a la educación integral y sistémica global, lo que sin duda me ha dado más frustraciones que satisfacciones”. “En todos los centros en que estuve me alisté en la línea “progresista”, lo cual me ha llevado a la lucha permanente contra el paradigma que podríamos calificar de darwinista”. “El paradigma educativo transformador no puede prescindir del concepto de cooperación y comunidad. Por su parte, el paradigma antagónico generalmente aceptado se basa en el individualismo y la competición”. “He de aclarar que los paradigmas educativos no son puros, sino que están mezclados”. “Creo que el profesorado ha hecho un juego sincrético... en el Proyecto educativo de Centro que hay que presentar a la autoridades educativas y al Consejo Escolar de Centro”. “En la vida de los centros predomina un paradigma teleológico híbrido, al menos en los documentos”. Un educador con experiencia en la Educación Primaria y en la ESO aporta la siguiente visión sintética: “La crisis de identidad [de la educación básica] viene determinada por la coexistencia de dos paradigmas antagónicos: el conservador y reproductor (hegemónico) frente al transformador e innovador. Cuando existen diferentes y opuestas concepciones sobre la función de la educación básica, es lógico que exista esa crisis de identidad. Lo fundamental es la contradicción entre los fines y los principios educativos en las diversas leyes educativas del período democrático y el paradigma académico disciplinar que los convierte en papel mojado”.

En relación con los paradigmas educativos y didácticos sectoriales, abundan las reflexiones sobre los paradigmas éticos, los paradigmas teleológicos y los paradigmas de selección y organización de los contenidos curriculares: el paradigma concebido como sistema de disciplinas y el paradigma globalizador e interdisciplinar. Los demás son mencionados de paso.

Ante la pregunta “¿Recuerdas debates sobre los paradigmas éticos antagónicos?” destacan las siguientes aportaciones: “Predomina el paradigma ético heterónomo que considera al alumno como menor y cuyos derechos deben estar supeditados a lo que impongan los padres y los maestros”. “Debates muchos... en las reuniones de ciclo, en los claustros y también en los Consejos Escolares con participación de padres. La cuestión de fondo es qué tipo de persona queremos formar. Siempre han sido mayoría los partidarios de un paradigma conservador y autoritario frente a los defensores de otro más crítico y dirigido al pleno desarrollo de la personalidad del niño”. “En todos los trabajos relacionados con los valores...como los temas transversales y las competencias”. “Debates sobre la oportunidad de expulsar temporalmente a determinados alumnos del centro por problemas de convivencia... ¿Hasta qué punto es coherente privar a un niño de su

derecho a la educación?...Mantener un sistema de expulsiones como primera respuesta ante conflictos no soluciona nada”.

Respecto a los paradigmas teleológicos sectoriales antagónicos, tenemos las siguientes reflexiones: “Lo más normal es que dentro de un centro educativo “convivan” distintas concepciones educativas desde el punto de vista de los fines y de los medios”. “El paradigma teleológico dominante es el conservador”. “En la vida de los centros predomina un paradigma teleológico híbrido, al menos en los documentos. En la práctica el paradigma académico disciplinar se convierte en el paradigma teleológico dominante”. “Tenemos que diferenciar entre lo retórico (lo que está en el papel) y lo real (lo que se hace en clase). Todos los centros aprueban un documento sobre las finalidades educativas, que refleja un abanico extenso de valores que, en conjunto, suponen una aspiración a la educación integral. Pero, en la práctica, sólo se trabajan los conocimientos”. Todos reconocen que el paradigma que concibe el currículo como un sistema de disciplinas se ha convertido en el paradigma teleológico por antonomasia: “Sin duda, el paradigma curricular concebido como un sistema de disciplinas, encarnada cada una en su correspondiente libro de texto, es el paradigma teleológico hegemónico. Está instaurado en el subconsciente de los profesionales y de las familias de forma que no permite valorar otras alternativas... Conlleva una manera concreta de entender la evaluación, la convivencia, la relación con los padres y la atención a la diversidad”. “Es cierto que en los centros este es el paradigma teleológico hegemónico”. “Es hegemónico tanto en primaria como en Secundaria, pero más fuertemente en esta última. La razón hay que buscarla en el propio sistema: su estructura, sus reglas de juego, sus leyes y lo que es más determinante: la formación de su profesorado”. “Es muy difícil desarrollar otros paradigmas teleológicos, porque chocarían con el paradigma académico disciplinar y éste es el seguido mayoritariamente”. “Es prácticamente imposible mientras que el profesorado que se seleccione siga formándose de forma exclusivamente académica”.

También se preguntaba a los entrevistados: “Si los actores individuales y los agentes sociales no comparten un mismo paradigma teleológico, ¿podrán hacer un diagnóstico coherente de la problemática del centro compartido por todos y tomar decisiones comunes eficaces para abordarla?”. Se pueden considerar representativas las respuestas siguientes: “Difícilmente se puede llegar a un diagnóstico coherente para tomar decisiones. Si en una misma estación de ferrocarril con un solo tren útil unos quieren ir para Sevilla y otros para Barcelona, lo normal es que la discusión les haga perder la hora de salida...se vaya para donde fueren quienes más pueden o que una autoridad de la estación imponga la dirección”. “Es posible que personas que defienden paradigmas educativos teleológicos diferentes puedan ponerse de acuerdo en los problemas que se viven en el centro, pero, evidentemente, van a diferir en las decisiones a tomar para abordarlos y en la forma de aplicarlas, porque las concepciones de la educación son distintas y, en ocasiones, enfrentadas”.

A la pregunta “¿Recuerdas los dilemas que os impedían llegar a acuerdos?” Uno da la siguiente respuesta: “¿Enseñar a leer ya en Infantil o en Primero de

Primaria? ¿Las fichas o los libros? ¿Enseñar a todos caiga quien caiga “por torpe” o tener en cuenta las individualidades? ¿Enseñar desde los libros o desde un proyecto educativo elaborado por quienes participamos en la acción educativa? ¿Evaluación por equipo evaluativo o evaluación por cada “especialista”? ¿Evaluación globalizada solo en Infantil? ¿Quién enseña lengua es quien la imparte o todos? Aprender a aprender ¿una pérdida de tiempo? ¿Aprende el alumnado y aprende el profesorado?”. Esta aportación puede considerarse representativa de las demás respuestas.

Expresamente se preguntó a los encuestados: “¿Cómo valoras la siguiente opinión? “La crisis permanente de la educación básica consiste en una oscilación pendular constante hacia los extremos antagónicos de varios dilemas, derivados de los paradigmas educativos antagónicos, que coexisten en los sistemas educativos nacionales”. Todos la consideran correcta. Pero varios añaden matices. Por ejemplo: “considero que esa opinión expresa de forma muy clara lo que en este momento y desde hace algún tiempo está pasando en nuestras escuelas al cuerpo de docentes y a los padres... Y digo esto porque, según mi experiencia, mi paso por la escuela ha supuesto una permanente lucha y debate con los compañeros sobre los distintos problemas provenientes de los distintos paradigmas”. “Completamente acertada... Es evidente que los “vaivenes” continuos han dañado de manera considerable la etapa de Primaria. Han afectado a las asignaturas y a la propia estructura del sistema”. “La crisis de identidad viene determinada por la coexistencia de los dos paradigmas antagónicos: el conservador y el reproductor (hegemónico) frente al transformador e innovador.

## 6. Discusión

Teniendo en cuenta las posiciones mayoritarias y minoritarias de los educadores escolares y familiares sobre los paradigmas educativos y didácticos antagónicos descritos o mencionados en el conjunto de las aportaciones, podemos establecer cuatro tipos de centros: 1. Los centros, cuyos padres y profesores conciben la educación básica casi exclusivamente como instrucción y reducen el paradigma teleológico a dos componentes: a) asimilación de los contenidos de las disciplinas; b) las normas de convivencia imprescindibles para la instrucción. 2. Centros, cuyos padres y profesores han optado explícitamente por un paradigma global ético-crítico, personalista, democrático y transformador de la educación básica y se esfuerzan por ajustar los paradigmas educativos y didácticos sectoriales a ese paradigma global y a ese proyecto. 3. Aquellos centros, cuyos padres y profesores debaten con la intención de sustituir progresivamente los paradigmas educativos y didácticos tradicionales por los paradigmas educativos y didácticos innovadores, llegando a diversos grados de compromiso y de éxito. 4. Los centros en los que los debates de los Claustros y de los Consejos Escolares se polarizan entre los defensores de los paradigmas educativos y didácticos tradicionales y los defensores de los paradigmas educativos innovadores, o dicho de otra manera, entre el instruccionismo y el holismo educativo, en los que ninguno da su brazo a torcer, haciendo imposible el consenso. Basta recordar los dilemas citados.

Teniendo en cuenta sus respuestas, se puede intuir que todos los entrevistados hablan desde una opción consciente por la educación integral u holismo educativo y desde un compromiso profesional con él. Esta intuición se convierte en evidencia, ya que todos han valorado positivamente la siguiente descripción de la educación básica.

“La educación básica debe ser una educación holística o integral (que abarca todas las dimensiones de la persona humana y todos sus potenciales de conocimiento y de acción) y universal (que es deseable para todo ser humano), que constituye un proceso de *autopoiésis* (autocreación) único, continuo y progresivo, desde el nacimiento hasta los 18 años, integrando en él la Educación Infantil como etapa educativa unitaria de 0 a 6 años y como etapa inicial y fundamentante de la educación básica, la Educación Primaria como etapa intermedia de madurez y la Educación Secundaria Obligatoria como etapa final”.

Los resultados descritos confirman las hipótesis de partida. Las aportaciones de los entrevistados certifican que han constatado en el sistema educativo español la coexistencia de dos paradigmas de la educación básica globales y antagónicos que se pueden calificar, respectivamente, como instruccionismo y holismo educativo. Igualmente, afirman que han constatado la coexistencia de varios paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos que componen los paradigmas educativos globales. Al mismo tiempo, confirman la existencia de dilemas educativos antagónicos, derivados de los paradigmas antagónicos que dificultan el consenso y la actividad educadora. Reconocen que los paradigmas educativos antagónicos y los dilemas que generan influyen en la crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas, en la crisis de identidad profesional de los educadores y en el fracaso escolar de los educandos. Esta situación confirma la opinión cargada de ironía de un profesor de ESO que caricaturizaba la educación básica como “la participación de los alumnos en la confusión de sus “profes” y de sus padres”, que, a su vez coincide con la afirmación de Bowen: “Hacia los años sesenta, la teoría educativa estaba en plena confusión (Bowen, 1992, p. 663).

Una breve evocación de los procesos históricos, que han desembocado en la configuración actual de la educación básica y de sus etapas, explica cuándo, cómo y por qué entraron en los sistemas educativos el instruccionismo intelectualista y el holismo educativo con sus respectivas series de subparadigmas antagónicos. Los intentos de fusionar estos paradigmas antagónicos en los procesos de unificación de los sistemas educativos duales o bipolares han sido tan inútiles como los intentos de fusionar el agua y el aceite. Tal vez, haya un error de partida similar al antagonismo del geocentrismo y del heliocentrismo, que sería necesario corregir.

Los educadores escolares, los educadores familiares y los responsables de las políticas educativas, que solo tienen un conocimiento superficial de la historia de la construcción de los sistemas educativos occidentales, con frecuencia dan por supuesto que la educación básica y cada una de sus etapas habían logrado una sólida identidad educativa en el pasado. De ahí surge la resistencia a la renovación

pedagógica y a las reformas educativas. Según ellos, para recuperar la identidad perdida, basta hacer algunos ajustes y mejoras puntuales.

Pero resulta que el supuesto de partida es falso. La educación básica y cada una de sus etapas no lograron consolidar una identidad estable en el pasado. Al contrario, han estado sometidas a una revisión constante, a una crisis permanente y a una reforma continua. Así se desprende de la historia de la construcción de los sistemas educativos nacionales de Occidente, desde la Revolución Francesa de 1789 hasta nuestros días. En ese proceso histórico se pueden destacar tres períodos en que los debates sobre la crisis identitaria de la educación básica fueron especialmente intensos: a) los debates educativos de los pedagogos de la Revolución Francesa (1789-1795); b) las críticas de los promotores de las Escuelas Nuevas a la escuela tradicional y a la educación tradicional; c) los debates sobre la política educativa en los procesos de unificación de los sistemas educativos duales o bipolares: uno para las élites y otro para las clases populares.

En el primer período de debates sobre la educación básica, los pedagogos de la Revolución Francesa, pertenecientes al grupo de los Girondinos y al grupo de los Jacobinos, presentaron entre 1789 y 1795 más de veinte informes sobre la educación pública en la Asamblea Constituyente, en la Asamblea Legislativa y en el Comité de Instrucción Pública de la Convención (Gómez R. de Castro, 2009). Allí se defendían dos modelos de la educación básica. Los Girondinos, para garantizar la libertad de los educandos, de los educadores y de los ciudadanos proponían una instrucción racional, científica y laica, rechazando toda inculcación en valores. Los Jacobinos compartían esa instrucción racional, científica y laica, pero, para lograr la igualdad, defendían la inculcación de valores igualitarios y democráticos a través de la enseñanza y de la disciplina. Se puede considerar a Condorcet como el representante más destacado de los Girondinos y a Le Pelletier como representante más destacado de los Jacobinos. (Gómez R. de Castro, 2009,). Finalmente triunfó una postura similar a la de Condorcet, que evolucionó a lo largo del siglo XIX hacia una instrucción intelectualista que culminó en las leyes de Jules Ferry (1832-1893), especialmente, en la Ley básica de marzo de 1882. La construcción del sistema educativo español, desde el *Informe Quintana* (1813) hasta la Ley de Claudio Moyano (1857) siguió un proceso similar (Puelles, 2004); (Ruíz Berrio, 2009).

El segundo período de debates sobre la identidad de la educación básica coincidió con el inicio y desarrollo de las Escuelas Nuevas (1889), que se presentaron como una alternativa a la escuela y a la educación tradicional. (Luzuriaga, 1925 y 1928; Filho, 1964; Del Pozo Andrés, 2009). En este período, las Escuelas Nuevas defendían una educación integral, actualmente llamada holismo educativo, frente al instruccionismo intelectualista de la escuela tradicional (Yus Ramos, 2001). En ese mismo período, el anarquismo y el socialismo también criticaron duramente la instrucción pública tradicional de carácter intelectualista y defendieron la educación integral de carácter igualitario y democrático, poniendo en marcha diversas iniciativas (Tiana, 2009). La Institución Libre de Enseñanza también promovió la

educación integral frente a la escuela tradicional (Giner, 1879; Cossío, 1879; Guerrero, Quintana y Seage, 1977; Cacho Víu, 1962).

El tercer período de debates sobre la identidad de la educación básica coincidió con los procesos de unificación de los sistemas educativos duales o bipolares - uno para las élites y otro para las clases populares - que se desarrollaron en dos períodos separados por la Segunda Guerra Mundial: de 1920 a 1939 y de 1945 a 1980 (Luzuriaga, 1922, 1931 y 2001; Mialaret y Vial, 1981; García Garrido, 1993; Pedró y Puig, 1998). Los promotores de los procesos de unificación - educadores de base, pedagogos y responsables de las políticas educativas - pretendían dos objetivos; a) convertir los sistemas educativos duales en sistemas educativos únicos y comunes para todos los ciudadanos, de ahí las expresiones de “escuela unificada” y “escuela única”; b) fusionar los dos modelos o paradigmas globales de la educación básica - instruccionismo y holismo educativo - en un solo modelo o paradigma global. El consenso fue casi unánime en torno al primer objetivo. Pero la resistencia y oposición al segundo fueron muy fuertes. El mayor obstáculo para la fusión de ambos paradigmas fue la defensa a ultranza del paradigma curricular del instruccionismo concebido como un sistema de asignaturas autónomas e independientes, que mantienen la estructura lógica y epistemológica de las ciencias correspondientes (Tiana, 2009; García Garrido, 1993). Este paradigma es incompatible con todos los paradigmas educativos y didácticos sectoriales del holismo educativo. La estrategia seguida para lograr un consenso mínimo fue practicar un eclecticismo y un sincretismo de carácter irenista, yuxtaponiendo los componentes más valiosos de ambos paradigmas globales. La coexistencia de paradigmas sectoriales antagónicos - éticos, teleológicos, curriculares, didácticos, instrumentales, organizativos, convivenciales y evaluadores - constituyen una fuente de dificultades para la actividad de los educadores/as, que se presentan como un conjunto de dilemas antagónicos difíciles de superar.

Siguiendo a Bowen (1992), podemos mencionar algunos debates relevantes sobre la identidad de la educación básica desde 1950 a 1980. Mientras culminaban los procesos de unificación en los países occidentales de nuestro entorno cultural, surgían nuevos ataques a la educación básica, tanto tradicional como progresista. Los conservadores norteamericanos y la derecha reaccionaria británica arrojaron sus ataques a la educación progresista desde 1953 hasta 1980. El positivismo educativo de Skinner con su conductismo radical y su enseñanza programada culminaba la defensa del instruccionismo. Los sociólogos críticos atacaban la educación básica vigente como reproductora de la sociedad injusta existente. Igualmente, atacaban la educación vigente los izquierdistas, los defensores de la educación básica como inversión para el desarrollo económico y la creación de capital humano, y los promotores del movimiento de desescolarización, capitaneados por Reimer e Iván Illich. Estas críticas culminaron en la Convención de la Comisión Trilateral financiada por Rockefeller y celebrada en Kyoto en mayo de 1975. Las conclusiones de esta Convención las publicó ese mismo año Michael Crozier (ed.) con el título *Crisis of Democracy* (Bowen, 1992). Esta Convención se puede considerar como el inicio del giro neoliberal de la década de los ochenta.

Este panorama llevó a Bowen a afirmar que “hacia los años sesenta, la teoría de la educación estaba en plena confusión” (Bowen, 1992, 663). Las preguntas sobre el sentido y la eficacia de la educación básica se multiplicaban: ¿Por qué la educación básica no garantiza el empleo? ¿Por qué la educación básica no desactiva los conflictos sociales y estudiantiles? ¿Es la educación básica responsable de las revueltas estudiantiles y sociales? Alarmado por esta situación, el presidente de los Estados Unidos Lyndon B. Johnson, antiguo maestro de enseñanza elemental, promovió una Conferencia Internacional sobre la *Crisis Mundial de la Educación*, que tuvo lugar en 1967 en Williamsburg (Virginia). El Dr. James Perkins, rector de la Universidad de Cornell, director de la Conferencia, invitó como ponente principal a Philip H. Coombs, Director del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIEPE) de la UNESCO, creado en París en 1963. La ponencia de Philip H. Coombs, enriquecida con los debates de la Conferencia, se publicó como libro con el título *The World educational crisis* (1968). (1) Traducido al castellano por Península con el título *La crisis mundial de la educación* (1971).

Philip H. Coombs analiza cinco factores de la crisis mundial de la educación: 1) la explosión escolar. 2) los escasos recursos. 3) el aumento de los costos. 4) la inadaptación de los productos. 5) la ineficacia de los sistemas educativos a la hora de ofrecer una enseñanza de calidad. Moreno, Poblador y del Río (1978), al comentar el libro de Philip H. Coombs en su *Historia de la educación* (512), concluyen: Todo indica que la crisis alcanza; a) al concepto de educación: *crisis ontológica*; b) a los valores o fines educativos: *crisis teleológica*; c) a los medios, recursos y financiación: *crisis mesológica*; d) a la misma existencia de la institución escolar: *crisis institucional*.

El proyecto de unificación del sistema educativo dual español, propuesto por la II República, quedó truncado por el desenlace de la guerra Civil y fue reemplazado por el sistema educativo configurado por el Nacionalcatolicismo, tomando como referencia la Ley Moyano (1857). La Ley General de Educación de 1970 (LGE) inició el retorno al proceso de unificación que se consumó con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE). La LGE de 1970 tenía dos referencias fundamentales implícitas: el Decreto de creación del Instituto-Escuela y la Reforma Sueca, de donde proviene la denominación de Educación General Básica (EGB) (Puelles, 1999; Viñao, 2004). La LOGSE tenía como referencia fundamental la educación comprensiva de la reforma inglesa (Román, 1990).

Un análisis somero de las cinco leyes que han configurado la Educación Básica y sus etapas en el sistema educativo español, desde 1970 hasta hoy, confirman también la coexistencia de los paradigmas antagónicos mencionados. Esas leyes son: la Ley General de Educación de 1970 (LGE), la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de Educación de 2013 (LOMCE). La contradicción fundamental de las cinco leyes consiste en que en sus títulos preliminares y en los capítulos dedicados a cada etapa yuxtaponen principios éticos, valores, fines y objetivos provenientes del

instruccionismo y del holismo educativo, pero en el desarrollo del articulado el instruccionismo, basado en el paradigma curricular como sistema de disciplinas, se convierte en el paradigma teleológico hegemónico, dejando sin efecto los principios éticos, los valores y los fines del holismo educativo. La diferencia entre ellas es cuestión de acento. La LGE, la LOGSE y la LOE se escoran un poco hacia el holismo educativo, dejando algunas puertas abiertas para la innovación pedagógica. La LOGSE y la LOMCE se escoran hacia el instruccionismo intelectualista, cerrando muchas puertas para la innovación pedagógica.

Esta situación plantea un problema de fondo: es necesario elaborar una fusión coherente de las aportaciones relevantes y valiosas del instruccionismo y del holismo educativo. Lo más valioso del primero es la intención de iniciar a los educandos en los conocimientos básicos de las ciencias antropológicas, naturales y sociales y en los métodos de investigación científica y tecnológica. Lo más valioso del holismo educativo es su intención de desarrollar plenamente todas las dimensiones de la persona humana y de todos sus potenciales de conocimiento y de acción. Esto supone dos retos fundamentales para las Facultades de Educación: elaborar una fusión coherente de los paradigmas globales de la educación básica desde una perspectiva interdisciplinar y proporcionar a los educadores del futuro una formación inicial que los capacite para implementar el nuevo paradigma resultante.

### Referencias bibliográficas (Letra Trebuchet 11, izquierda, negrita)

- Aranzadi, E. (1957). *Diccionario de Legislación*, Pamplona
- Bolívar, A., Domingo, J. Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Rodríguez Diéguez, M. (2001). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bowen, J. (1992). *La historia de la educación occidental*, t. III, Barcelona: Herder.
- Bozal, V. (1997). *Una alternativa para la Enseñanza*. Madrid; Centro-Press.
- Cacho Viu, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Rialp.
- Coombs, Ph. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Cossío, M. B. (1879). Carácter de la pedagogía contemporánea. Citado por J. M. Prellezo en B. Delgado Criado (Coord), *Historia de la Educación en España y América* (1994, p. 445). Madrid: SM.
- Domínguez, J. (2012). *Educadores y educandos infantiles. Una utopía posible*. Federación de MRP de Madrid.
- Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001). *Escuela Pública, democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

- Ferrandis, A. (1988). *La escuela comprensiva. Situación actual y problemática*. Madrid: Gráficas JUMA.
- Freire, P. (1969). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García Garrido, J. L. (1993). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson.
- Giner de los Ríos, F. (1879). Instrucción y Educación. Citado por J. M. PELLEZO en B. Delgado Criado (Coord.) *Historia de la Educación en España y América* (1994, p.445). Madrid: SM
- Gómez de Castro, F. (2009). Génesis del sistema educativo francés. De la revolución al Imperio Napoléonico. En *Historia de la Educación (Edad contemporánea)* (Alejandro Tiana et al.). Madrid: UNED.
- Guerrero Salom, E., Quintana de uña, D. y Seage, J. (1977). *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: EDICUSA
- Husén, T. (1986). *La escuela a debate. Problemas y futuro*, Madrid: Narcea.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Lourenço Filho, M. B. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: KAPELUSZ.
- Luzuriaga, L. (1922). *La escuela unificada*. Madrid: Cosano.
- (1925). *Las Escuelas Nuevas*. Madrid: Cosano.
- (1931). *La escuela única*. Madrid: Editorial Revista de Pedagogía
- (2001). *La escuela única*. Edición de Herminio Barreiro Rodríguez. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Menor, M. y Moreiro, J. (2010). *Crónica de una ilusión. La reforma experimental de las Enseñanzas Medias*. Madrid: Wolter Kluwer.
- Mialaret, G. y Vial, J. (Coord.). *Histoire Mondiale de l'Éducation*. París: Presses Universitaires de France.
- Moreno, J. M., Poblador, A. y Del Río, D. (1978). *Historia de la Educación*, Madrid: Paraninfo.
- Pérez Galán, M. (2000). *L.O.D.E. Intrahistoria de una Ley*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Pedro, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

- Pozo Andrés, M. del (2009). El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos en Alejandro Tiana et al. (Coord.) (2009) *Historia de la educación (Educación Contemporánea)*. Madrid: UNED.
- Puelles, M. DE (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- (2002). *Estado y Educación. Una relación histórica*. Madrid: Escuela Nueva /UGT/ Escuela Julián Besteiro.
  - (2004). *Estado y Educación en la España Liberal (1809- 1857)*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
  - (2007). *Política y educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.
  - (2012). *El fracaso escolar en el Estado de las Autonomías. Del fracaso al escolar al éxito escolar*. Madrid: Walter Kluwer.
- Reimer, E. (1973). *La Escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación* Barcelona: Barral.
- Román, M. (1990). *Educación Comprensiva. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Cincel.
- Romero, G. y Caballero, A. (Edit.) (2009). *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona: LAERTES.
- Ruíz Berrio, J. (2009). El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano en A. Tiana y et al. (Coord.) *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Madrid: UNED.
- Sánchez Gómez, C. (2004). Investigación cualitativa en *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, volumen II dirigido por Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J. L. y Bolívar Botía, A. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Tiana, A. (2009a). La Génesis del sistema educativo inglés en A. Tiana et ali. (Coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Madrid: UNED.
- (2009b). Socialismo y Sistemas Educativos en Tiana, A. et al. (Coord.), *Historia de la Educación. (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.
- Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a Debate (1982-2006)*, Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Yus Ramos, R. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*, dos tomos, Bilbao: Desclée de Brouwer.