

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



LA FORMACIÓN INICIAL DE UN CUERPO ÚNICO DE EDUCADORAS Y EDUCADORES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA UNITARIA, HOLÍSTICA, UNIVERSAL Y EMANCIPADORA: UN GRADO COMÚN Y MÁSTERES ESPECIALIZADOS.

TESIS DOCTORAL

- José Domínguez Rodríguez -

Director: Dr. D. Antonio Bolívar Botía. Catedrático del Área de Didáctica y Organización Escolar.

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: José Domínguez Rodríguez
ISBN: 978-84-9163-022-7
URI: <http://hdl.handle.net/10481/44553>

El doctorando José Domínguez Rodríguez y el director de la tesis Dr, Antonio Bolívar Botía garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Además, a juicio del director, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada, Junio de 2016

Director de la Tesis

Doctorando

DEDICATORIA

Esta tesis doctoral pretende ofrecer modestamente a las educadoras y educadores familiares y escolares del futuro una visión panorámica, sintética y actualizada, de los ideales utópicos, que impregnaron la praxis educadora de cientos de maestros y maestras de Infantil y Primaria, de profesores de Secundaria y de las madres y padres que les apoyaron desde los años setenta hasta 2015. A todos ellos dedico esta tesis doctoral como expresión de mi profundo agradecimiento por todo lo que me enseñaron con su vida, con su dedicación y con su entrega generosa a la tarea educadora desde su compromiso ético-político como educadores/as y como ciudadanos /as. Entre esos cientos de educadoras y educadores, familiares y escolares merecen una mención especial y un recuerdo emocionado los siguientes: aquellos grupos de maestros y maestras jóvenes de Almería, de Granada, de Málaga, de Sevilla y de otras provincias andaluzas, que, a finales de los sesenta y comienzos de los setenta, estaban empeñados en recuperar el legado de los creadores del movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas, en continuar el compromiso con las clases populares de las maestras y maestros represaliados y depurados entre 1936 y 1947, incorporándose a las organizaciones obreras, y en asumir el planteamiento de la nueva pedagogía crítica, como la de Paulo Freire; en segundo lugar, los creadores de los MRP españoles, que se identificaron y se comprometieron con las *“Alternativas para la enseñanza”* elaboradas por diversos grupos y difundidas en el bienio de 1974-1976; por último, al MRP Escuela Abierta de Getafe y al grupo de Aprendizaje Colectivo vinculado a ella, que empezó hace 14 años como Grupo de Educadores Jóvenes y por el que han pasado más de 200 durante estos años.

AGRADECIMIENTOS.

Son muchos los que han contribuido de diversas maneras a esta investigación. Ante la imposibilidad de mencionarlos nominalmente, a todos ellos les doy las gracias. Solo menciono algunas personas, colectivos e instituciones que han colaborado más directamente. En primer lugar agradezco a las 38 educadoras y educadores su generosa y valiosa colaboración a la investigación empírico-cualitativa con sus aportaciones escritas; 15 de Educación Infantil, 9 de Primaria; 8 de Primaria y ESO; 6 de ESO y Bachillerato. Por orden alfabético sus nombres son los siguientes: Aguado Hernández, Felipe (40, L, S y B); Alonso Gil, Alicia (27, L, I); Barbero López, Isabel (20, M, I); Barragán Reina, Ramón (40, M, P, y S); Cara García, Alfonso (38, m, L, P, S y B); Elorza Ibáñez de Gauna, Cristina (30, M, I); Esteve Bailac, Laura (14, M, L, P y S); Fernández Fernández, Encarna (17, M, I); Fernández Palomar, Ana (33, L, S y B); Ferrero Torres, Avelina ((40, M, L, I); Ferrero Torres, Carmen (40, M, L, I); Franco Quirós, Juan (36, L, S y B, U); García Bezón, Juan Manuel (8, M, I, P); García Rodríguez, María Luisa (35, M, 2L, D, I, U); Guerrero Ríos, Silvia (37, M, L, I); Halperin, Alicia (27, M, L, I); Jiménez Heredero, Juan (30, M, P); López Blanco, Juan Bautista (33, M, L, P, S y B, U); López García, María (30, M, L, I); Martín Francés, María José (34, M, I, P); Martín, José Miguel (9, M, P); Martín Martín, Juan Vicente (35, M, P); Merlos Isidro, Isabel (13, M, I); Moreno Martínez, Mari-Pepa (36, M, L, P); Pampyn Martínez, Enrique (29, L, S y B); Pascual Rodríguez, María José (30, L, S y B); Pelegrina del Río, Manuel (39, M, L, D, P, U); Pinto Delgado, José María (17, M, L, P y S); Ramos Arias, David (12, M, L, P); Rieiro Marín, Ignacio (33, L, D, P, S y B, U); Rogero Anaya, Julio (30, M, L, I, P y S, S y B); Sierra, José (34, 2L, P, S y B); Tobalina Blasco, José Carlos (28, M, I); Uceda, Consuelo (37, M, L, P); Uruñuela Nájera, Pedro (22, L, S y B); Vicente, Ángel Luis (13, M, I); Yus Ramos, Rafael (34, L, D, S y B, U); Zafra Jiménez, Manuel (34, M, 2L, P y S, S y B).

Entre todos suman más de 1.100 años de experiencia educadora en la educación básica y representan una gran variedad de contextos geográficos: Almería, Bilbao, Barcelona, Granada, Madrid, Málaga, Salamanca, Sevilla y Toledo. Sus aportaciones sobre la crisis identitaria permanente de la educación básica y de cada una de sus etapas, sobre la crisis de identidad profesional de los educadores y sus propuestas de mejora de la educación básica y de la formación inicial de los educadores han presidido la elaboración de esta tesis.

En segundo lugar, mi más sincero agradecimiento a la Federación de MRP de Madrid, compuesta por Acción Educativa, Escuela abierta y Sierra Norte, por los debates organizados sobre las dos utopías de las Escuelas de Verano y especialmente, en la preparación del IV Congreso.

Dentro del paréntesis, el número indica los años de experiencia educativa. Las letras significan: M=maestro/a; L=licenciado/a; D=doctor/a; I=Infantil; P=Primaria; P y S= Primaria y ESO; S y B= ESO y Bachillerato; U=universidad. Por razones obvias, omito otros datos del currículum personal.

Al Congreso Estatal de MRP y por haberme publicado dos ensayos sobre el objeto de esta investigación. Expreso mi agradecimiento a la Fundación Ángel Llorca y a sus miembros y, especialmente, a la investigadora María del Mar del Pozo Andrés por las aportaciones de sus investigaciones sobre el movimiento de las Escuelas Nuevas, sobre Ángel Llorca y Justa Freire. También expreso mi más sincero agradecimiento al *Colectivo "Lorenzo Luzuriaga"*, en cuyas reuniones mensuales o quincenales de diálogo y debate he participado desde el 2000 al 2013).

También estoy muy agradecido a los investigadores universitarios, cuyas obras me han servido de de orientación constante desde 1980 y, especialmente, a José Gimeno Sacristán, Ángel I. Pérez Gómez, Jurjo Torres, Manuel de Puelles Benítez, Antonio Viñao.

Igualmente, estoy muy agradecido a los profesores de la Facultad de Educación de la Complutense que me orientaron en la realización del Programa de Doctorado: José María, Parra Ortiz, Director del trabajo para la obtención del DEA, a Isidro Moreno Herrero, a Primitivo Sánchez, a Miguel Fernández Pérez, a José Antonio García Fernández y J. Manuel Méndez Álvarez

Especialmente quiero agradecer al Doctor D. Antonio Bolívar Botia la aceptación y la dirección de mi proyecto de tesis doctoral. Le agradezco, además de su valiosísima orientación profesional, su ayuda en los trámites administrativos y su respeto exquisito a mis ritmos de trabajo y a mis modos de hacer.

Agradezco a Adrián Aguayo su valiosa ayuda técnica en los procesos informáticos de cambios, adaptaciones y maquetación. Por último, agradezco a mi compañera Bosque su colaboración crítica a los planteamientos de fondo de la tesis, su esfuerzo sostenido para transcribir las numerosas versiones y correcciones de cada apartado de este texto y su paciencia estoica con mi ensimismamiento en el monotema de la tesis.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

1. El proyecto de las alternativas para la enseñanza (1974-1976)
2. Estado de la cuestión: las dos utopías, objeto de esta investigación, están prácticamente desaparecidas.
3. La estructura de la Tesis Doctoral.
4. Objetivos de la Tesis Doctoral
5. Proceso de elaboración de la Tesis Doctoral.
6. Producción científica relacionada con el desarrollo de la Tesis: publicada y pendiente de publicación.

I. EL MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN.

Capítulo 1. EL MARCO TEÓRICO.

- 1.1. El ser humano como ser autoeducable desde el nacimiento.
- 1.2. El derecho universal a la educación y el universalismo ético.
- 1.3. Las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia*.
- 1.4. Las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia* desde el siglo XVI al siglo XXI en Occidente.
 - 1.4.1. *Primera etapa*: desde el Renacimiento a la Ilustración (1500- 1789).
 - 1.4.2. *Segunda etapa*: la construcción de los sistemas educativos duales (1789-1900).
 - 1.4.3. *Tercera etapa*: los procesos de conversión de los sistemas educativos duales en sistemas únicos (1900-1970).
 - 1.4.4. *Cuarta etapa*: el intento del neoliberalismo capitalista de dualizar de nuevo los sistemas educativos y someterlos a las Plutocracias nacionales y a la Plutocracia mundial. El movimiento de defensa del *holismo educativo* democrático y democratizador (1970-2016).
- 1.5. La coexistencia de dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los sistemas educativos de nuestro entorno cultural.
 - 1.5.1. Origen y evolución del *instruccionismo intelectualista*.
 - 1.5.2. Origen y evolución del *holismo educativo* o educación integral.
 - 1.5.3. La entrada de ambos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los procesos de unificación de los sistemas educativos duales.

1.6. El concepto de utopía.

Capítulo 2. LAS METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN.

2.1. La perspectiva de la complejidad.

2.2. La metodología de investigación histórica.

2.3. La metodología de investigación cualitativa.

2.4. La metodología filosófica: reflexión sistemática desde una perspectiva ético-crítica.

II. LA GÉNESIS HISTÓRICA DE DOS UTOPIÁS: LA EDUCACIÓN BÁSICA COMO CICLO EDUCATIVO ÚNICO Y EL CUERPO ÚNICO DE EDUCADORES Y EDUCADORAS.

Capítulo 1. Las aportaciones de la ILE, del anarquismo y del socialismo al proyecto de la Segunda República española.

1.1. El proyecto de la ILE (1876-1936)

1.2. Las aportaciones del anarquismo a la gestación del proyecto de reforma educativa de la Segunda República española (1870-1936).

1.3. Aportaciones del socialismo (PSOE-UGT) a la gestación del proyecto de reforma educativa de la II República (1879-1936).

1.4. Los planteamientos y realizaciones de la iglesia católica.

Capítulo 2. El movimiento de las Escuelas Nuevas como promotor de la Educación Nueva en Europa y América (1789-1939)

2.1. El nacimiento de las Escuelas Nuevas.

2.2. La entrada de las Escuelas Nuevas en España.

2.3. El desarrollo de las Escuelas Nuevas.

2.3.1. Un esquema comparativo de la escuela y educación tradicionales la escuela y educación nuevas.

2.3.2. Las aportaciones de las ciencias biológicas a la “paidología” y a las “paidotécnicas” de las Escuelas Nuevas.

- *Teoría de la evolución.*
- *De la genética a la biología molecular*
- *De la teoría hipocrática de los humores a la endocrinología, la neurología y la inmunología.*
- *La aportación de las ciencias biológicas a la “paidología” y a las “paidotécnicas”.*

2.3.3. Las aportaciones de las Ciencias Psicológicas a la “paidología” y a las “paidotécnicas” de las Escuelas Nuevas.

- *El dualismo cartesiano y la Psicología racional*
- *La Biología evolucionista, la Psicología experimental y la Psicología evolutiva.*
- *El modelo explicativo genético-funcional del comportamiento humano.*
- *Los tests como método de investigación de las diferencias individuales.*

2.3.4. Las aportaciones de las Ciencias Sociales a la “paidología” y a las “paidotécnicas” de las Escuelas Nuevas.

- *El nacimiento y desarrollo de la sociología.*
- *Análisis sociológico de la Estructura Social.*
- *Análisis sociológico de la dinámica social.*

Capítulo 3: El legado de las Escuelas Nuevas.

3.1. Paidología científica

3.2. Principios educativos y didácticos.

3.2.1. Principio de autoactividad: autodidactismo, autoaprendizaje, autoeducación, autocreación: Autoactividad cognitiva, ética, convivencial, estético-artística y técnico productiva.

3.2.2. Principio de individualización del aprendizaje y atención a la diversidad.

3.2.3. Principio de socialización y de aprendizaje cooperativo.

3.2.4. Principio de globalización del aprendizaje e interdisciplinariedad.

3.2.5. Principio de participación y de socialización democrática.

3.2.6. Principio de educación emancipadora y liberadora: profundización en el principio democrático y democratizador.

- *Origen de la pedagogía autoritaria.*
- *Las dos transformaciones de la pedagogía autoritaria.*
- *El nuevo concepto de libertad origina un nuevo concepto de educación.*
- *Dos concepciones de la educación.*
- *El concepto de libertad natural y de libertad moral, según Rousseau.*
- *La libertad moral y la concepción contractualista de los derechos humanos.*
- *Educación para la libertad, la igualdad y la democracia.*
- *La problemática de la educación para la democracia.*

- *Democratización de la educación.*
- *Educación autoritaria, educación liberal individualista y educación liberal democrática.*
- *Educación y democracia en las Escuelas Nuevas: experiencias relevantes.*
- *La educación liberadora y democrática en las Escuelas Nuevas y en las organizaciones obreras.*
- *La educación para la libertad, la igualdad y la democracia después de la Segunda Guerra Mundial.*

3.2.7. Principio de autoeducación ecológica.

3.3. El desarrollo del “holismo educativo” como paradigma global de la educación básica.

3.3.1. La educación holística desde el punto de vista de la autoeducabilidad de los seres humanos.

3.3.2. La transformación de los paradigmas educativos y didácticos sectoriales del holismo educativo en la Educación Nueva.

- *El paradigma ético del holismo educativo.*
- *El paradigma teleológico del holismo educativo.*
- *El paradigma curricular del holismo educativo: cuatro áreas curriculares.*
- *El paradigma democrático de relaciones de comunicación didáctica.*
- *Paradigma didáctico- instrumental: equipos técnicos, materiales didácticos y actividades.*
- *El paradigma organizativo.*
- *El paradigma convivencial del holismo educativo.*
- *El paradigma evaluador del holismo educativo.*
- *El paradigma de autonomía y la rendición de cuentas.*

Capítulo 4: La síntesis de Lorenzo Luzuriaga

Capítulo 5: El proyecto de unificación de los sistemas educativos duales y el proyecto de la II República Española.

5.1. El programa mínimo y el programa máximo de la unificación.

5.2. Los procesos de unificación de los sistemas educativos duales desde 1920 a 1939.

5.2.1. El proceso de unificación en Francia.

5.2.2. El proceso de unificación en USA.

5.2.3. El proceso de unificación en la URSS.

- 5.2.4. El proceso de unificación en Alemania.
- 5.2.5. El proceso de unificación en Inglaterra y Gales (1902-1944).
- 5.2.6. El proyecto de unificación de la II República Española.

ANEXOS

Anexo I: La utopía de la Educación Básica como “ciclo único” y la utopía de un “cuerpo único” de enseñantes en la *Alternativa para la enseñanza* aprobada por el colegio de doctores y licenciados de Madrid (enero de 1976) (Extracto).

Anexo II: Extracto de las conclusiones de las primeras jornadas de estudio sobre la enseñanza (Alcobendas, junio, 1976).

Anexo III: Texto completo de la ponencia redactada por la Escuela Nueva de Madrid, presentada al programa mínimo del PSOE en el Congreso celebrado en 1918 (El SOL, 25 de noviembre de 1918).

Anexo IV: Resumen de la ponencia redactada por la Escuela Nueva.

Anexo V: Escuelas Nuevas (L. Luzuriaga).

Anexo VI: Escuela Nueva Pública (L. Luzuriaga).

Anexo VII: Los principios de la Escuela Nueva (Lourenço Filho).

Anexo VIII: Principios de la Escuela Nueva (EN) (Síntesis de Planchard).

Anexo IX: Proyecto de bases de la enseñanza primaria y segunda enseñanza.

III. LA BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA CRISIS PERMANENTE DE LA MISMA.

Capítulo I. Panorámica histórica de la sociogénesis de la educación básica desde el siglo XVI hasta el siglo XX: los cambios de identidad.

Capítulo 2: Continúa la búsqueda de identidad para la educación básica en un clima de esperanza y euforia.

2.1. La creación de la ONU, de la UNESCO, y del UNICEF.

2.2. La Declaración Universal de los derechos del hombre (DUDH)

2.3. Los procesos de unificación de los sistemas educativos duales después de la II Guerra Mundial.

2.3.1. El Plan Langevin-Wallon de reforma del sistema educativo francés.

2.3.2. La reforma del sistema educativo sueco.

2.3.3. El concepto de escuela comprensiva y los debates entre los defensores de la escuela clasista y los defensores de la escuela comprensiva.

2.3.4. La remodelación del sistema educativo británico: la escuela comprehensiva (1945-1979).

2.3.5. Reconstrucción del sistema educativo alemán después de la segunda Guerra Mundial (1945-1990).

- *Evolución del sistema educativo en la República Federal Alemana.*
- *Evolución del sistema educativo de la RDA hacia el modelo construido por la RFA (1990)*
- *La estructura político-administrativa y la estructura institucional de las escuelas en el sistema educativo alemán.*

2.3.6. Dos proyectos de reforma convergentes del sistema educativo español: LGE de 1970 y LOGSE de 1990.

Capítulo 3. De la esperanza eufórica a la nueva crisis de la educación básica (1960-1980), a la contrarreforma neoliberal (1980-2016) y a la frustración.

3.1. La “cosmopolítica” kantiana como referente fundamental de la creación de la ONU y de sus organismos y de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre.

3.2. La vinculación de la educación al desarrollismo económico: la educación como inversión rentable.

3.2.1. Prehistoria de la educación como inversión productiva rentable.

3.2.2. Historia reciente de la educación como inversión productiva rentable.

3.3. La creación de la OCDE

3.4. Los debates sobre la identidad de la educación básica entre 1960 y 1980 centrados en la crítica del currículo.

3.4.1. La doble identidad de la educación básica en los sistemas educativos unificados.

3.4.2. Las teorías curriculares como discursos sobre la identidad de la educación básica y la identidad de los educandos.

3.4.3. Los debates educativos más relevantes desde finales de los cincuenta hasta los comienzos de los ochenta del siglo XX.

- *Sistemas educativos diversificados o sistemas educativos unificados.*
- *Instruccionismo tecnocrático y tecnológico u holismo educativo.*
- *Sociedad escolarizada o sociedad desescolarizada.*
- *El instruccionismo tecnocrático y tecnológico y el proyecto izquierdista*
- *La promesa de la igualdad y el éxito de la meritocracia.*

- *Otros debates de los años sesenta y setenta*

3.4.4. La “crisis mundial de la Educación” y la Conferencia Internacional de Williamsburg (octubre de 1967).

3.5. Las teorías curriculares tradicionales, críticas y postcríticas.

3.5.1. La teoría de Paulo Freire.

3.5.2. Las teorías críticas y postcríticas contemporáneas a la teoría crítica de Paulo Freire.

- *Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron.*
- *Louis Althusser*
- *Michael Apple (fecha de nacimiento...)*
- *Michel Foucault (1926-1984)*

Capítulo 4. El camino de ida y vuelta recorrido.

Capítulo 5. La crisis identitaria de la educación básica en el sistema educativo español: su repercusión en el fracaso escolar de los educandos y en la crisis de identidad profesional de las educadoras y educadores.

5.1. El contexto amplio de la investigación empírica sobre la crisis identitaria y las principales hipótesis a constatar.

5.2. La metodología de la investigación cualitativa y los participantes en la misma.

5.3. La fundamentación teórica de la metodología elegida y aplicada.

5.4. Resultados de la investigación relacionados con cada una de las hipótesis formuladas.

5.5. Rechazo de la definición legal de la educación básica y de la exclusión sistemática de la Educación Infantil de la misma por sucesivos legisladores.

ANEXO A. Algunas preguntas relevantes relacionadas con las cinco hipótesis formuladas en la investigación empírica.

ANEXO B. *Síntesis de las disposiciones legales* relativas a la educación básica y preguntas para su valoración.

ANEXO C. Preguntas para recabar sugerencias y propuestas para reelaborar la utopía de la educación básica como *ciclo educativo único*.

ANEXO D. Preguntas para recabar sugerencias y propuestas para reelaborar la utopía de *un cuerpo único de educadores*.

ANEXO E.

ANEXO F.

ANEXO G.

IV. LA UTOPIA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA COMO UN CICLO EDUCATIVO ÚNICO DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS 18 AÑOS.

Introducción: Integración de publicaciones anteriores con trabajos no publicados y catálogo de referentes fundamentales para reelaborar la utopía de la educación básica.

Capítulo 1. Los seres humanos como seres autoeducables desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida: el derecho a la autoeducación (autopoiesis)

1.1. Base científica: una antropología pedagógica y una paidología pedagógica elaboradas desde una perspectiva panhumana, evolutiva y biosocial.

1.2. Las dimensiones del ser humano como individuo psicofísico singular e irreplicable y como individuo social, interdependiente, comunitario y político.

1.2.1. **Dimensión biológica:** cuerpo consciente o conciencia corporal.

1.2.2. **Dimensión emocional:** emociones, afectos, sentimientos.

1.2.3. **Dimensión cognitiva:** sistemas cognitivos sensoriales y neurocerebrales.

1.2.4. **Dimensión desiderativa autoproyectiva y proyectiva:** apetitos, deseos y proyectos.

1.2.5. **Dimensión sexual:** sexo, género y orientaciones sexuales.

1.2.6. **Dimensión socio-creativa:** dimensión sociocreativa: creatividad asociativa (grupos e instituciones para diversos fines, creación de sistemas sociales, económicos y jurídico-políticos complejos) y creación de sistemas de reciprocidades socioafectivas, sociomorales o éticas.

1.2.7. **Dimensión técnico-productiva:** actividades individuales y colectivas sobre el ecosistema planetario y la biodiversidad.

1.2.8. **Dimensión estético-artística:** las experiencias y vivencias de las realidades físicas y sociales y expresiones artísticas de esas vivencias: artes ritmo-cinéticas, plásticas, literarias, escénicas, fotográficas y cinematográficas, musicales y audiovisuales.

1.3. Los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción.

1.3.1. *Potenciales biopsicológicos de conocimiento neuro-cerebrales: ¿potencias cognitivas o inteligencias?*

1.3.2. *Cinestésico corporal: movimiento y reposo del cuerpo.*

1.3.3. *Autocognitivo o cenestésico-personal.*

1.3.4. *Heterocognitivo o empático interpersonal.*

1.3.5. *El potencial cognitivo neurocerebral espacial.*

1.3.6. *El potencial cognitivo neurocerebral ecológico-clasificador.*

1.3.7. *El potencial cognitivo neurocerebral lógico-lingüístico.*

1.3.8. *El potencial cognitivo neurocerebral lógico-numérico o matemático.*

1.3.9. *El potencial cognitivo neurocerebral musical.*

1.3.10. *El potencial cognitivo cerebral pictórico.*

1.4. Mapa conceptual sobre el proceso de desarrollo de los potenciales biopsicológicos conocimiento y acción.

- *Actividades, técnicas procedimentales y estratégicas*
- *Habilidades técnicas, procedimentales y estrategias: capacidades.*
- *Actitudes, hábitos y modos de ser y de actuar: talentos éticos, estilos cognitivos, estilos de acción.*
- *Habilidades+ Actitudes+ modos de ser y de actuar=competencias.*

1.5. El derecho a la autoeducación (autopoiesis)

Capítulo 2.- *La opción por el holismo educativo*

2.1. Los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica: el instruccionismo intelectualista y del holismo educativo.

2.2. Las razones para optar por el holismo educativo.

2.3. Descripción sintética de la utopía de la educación básica desde la perspectiva holística.

2.4. Los principios educativos y didácticos del holismo educativo.

- *Principio de autoactividad.*
- *Principio de individualización del aprendizaje y atención a la diversidad.*
- *Principio de socialización y principio de aprendizaje cooperativo.*
- *Principio de globalización del aprendizaje y de interdisciplinariedad.*
- *Principio de participación y socialización democrática.*
- *Principio de educación emancipadora y liberadora.*
- *Principio de educación ecológica.*

Capítulo 3.- *El holismo educativo y sus paradigmas educativos y didácticos sectoriales.*

3.1. El concepto de paradigma

3.2. Los dos paradigmas globales de la educación básica

- 3.3. El concepto de Paradigma ético.
- 3.4. Paradigma teleológico.
- 3.5. Paradigma curricular.
- 3.6. Paradigma democrático de relaciones de comunicación didáctica.
- 3.7. Paradigma didáctico instrumental: equipos técnicos, materiales didácticos, actividades.
- 3.8. Paradigma organizativo del holismo educativo: personas, tiempos, espacios.
- 3.9. Paradigma convivencial del holismo educativo
- 3.10. Paradigma de autonomía y control.
- 3.11. Paradigma evaluador del holismo educativo.

Capítulo 4. *El sistema escolar de la educación básica: etapas educativas y centros escolares.*

- 4.1. El concepto de etapa educativa.
- 4.2. La duración y la importancia de una etapa educativa.
- 4.3. La identidad de la educación básica y sus etapas.
 - 4.3.1. Educación Infantil.
 - 4.3.2. Educación Primaria.
 - 4.3.3. Educación Secundaria Obligatoria.
 - 4.3.4. La problemática del Bachillerato.
 - 4.3.5. Debate público sobre una propuesta de secundaria.
- 4.4. Necesidad de una Conferencia Educativa Federal.

V. LA UTOPIÍA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE UN CUERPO ÚNICO DE EDUCADORAS Y EDUCADORES PARA IMPLEMENTAR LA UTOPIÍA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

Introducción

Capítulo 1. La problemática de la formación inicial de maestros de Infantil y Primaria y de Profesores de Secundaria.

- 1.1. Visión sintética de la historia de las políticas de formación inicial de maestros.
- 1.2. Visión sintética de la historia de las políticas de formación inicial de profesores de Educación Secundaria.

1.2.1. Del Informe Quintana (1813) al Plan Duque de Rivas (1836)

1.2.2. Los cinco proyectos de formación de los siglos XIX y XX

1.3. Los dos componentes de la identidad profesional de los educadores y educadoras formados durante el Nacionalcatolicismo.

1.3.1. El Nacionalcatolicismo como contexto de la formación científica y de la configuración de la mentalidad educativa de maestros y profesores de Secundaria.

1.3.2. La formación inicial científica y pedagógica de los maestros y profesores de Secundaria.

1.3.3. La mentalidad educativa de maestros y profesores troquelada por el Nacionalcatolicismo.

1.4. Literatura relevante sobre la formación de las educadoras y educadores de educación básica.

Capítulo 2. El gran reto actual educativo: la lucha titánica entre la *politeia* educativa del neoliberalismo económico y la *politeia* del holismo educativo.

2.1. ¿Paideia al servicio de la Plutocracia o paideia al servicio de la Democracia?

2.2. Paradigma teleológico de la formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para la educación básica desde la perspectiva del holismo educativo.

2.3. Las cinco dimensiones imprescindibles de la actividad educadora en la educación básica desde la perspectiva del holismo educativo.

2.4. Los claustros de educadores y educadoras como colectivos de intelectuales públicos.

- *Colectivos de intelectuales críticos.*
- *Colectivos de intelectuales reflexivos.*
- *Colectivos de intelectuales autónomos.*
- *Colectivos de intelectuales investigadores, creativos e innovadores.*
- *Colectivos de intelectuales demócratas y líderes democratizadores.*

Capítulo 3. Propuesta de un Proyecto experimental de formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para implementar la utopía de la educación básica como ciclo único propuesta en la IV parte de esta tesis.

3.1. Los promotores del proyecto inicial.

3.1.1. ¿Quiénes deben elaborar el primer informe para la Conferencia Sectorial de Educación?

3.2.2. ¿Dónde se debate y se aprueba?

3.2. Estructura del Proyecto experimental de formación inicial.

3.3. El GRADO COMÚN.

3.3.1. Las cinco áreas curriculares.

3.3.2. La metodología de trabajo.

3.4. Los MÁSTERES especializados.

3.5. Una ESPECIALIDAD ARTÍSTICA de carácter opcional.

Capítulo 4. Selección de candidatos y candidatas para el Proyecto experimental de formación inicial y bases del contrato de los formadores y de los candidatos.

4.1. Selección de candidatos y candidatas para el Proyecto experimental de formación inicial.

4.2. Bases del contrato para ser aceptado como formador/a o candidato/a en el Proyecto experimental de formación inicial.

VI. CONCLUSIONES FINALES

INTRODUCCIÓN

Una norma recomendable para cualquier investigador consiste en mantener una distancia crítica de sus vivencias personales relacionadas con la problemática investigada. Pero esta norma general puede tener alguna excepción, al menos si se cumplen dos condiciones básicas: a) que la referencia a las vivencias personales contribuya significativamente a contextualizar la investigación y, consecuentemente, a comprender el sentido y el alcance de la misma; b) que no imponga un sesgo hermenéutico a la interpretación de los problemas investigados ni predetermine las soluciones a los mismos. Estimo que la vivencia que relato a continuación cumple satisfactoriamente las dos condiciones indicadas.

Nunca me había planteado hacer una tesis doctoral. Pero una vivencia fortuita me impulsó a considerar esa posibilidad. Al comienzo de curso 2009-2010, estábamos reunidos un grupo numeroso de educadoras y educadores de diversos centros, mayoritariamente de Infantil y de Primaria. En ella participaban educadores/as de diversas edades: desde los veteranos, que habían iniciado su actividad educadora en las décadas de 1970 y 1980 a los más jóvenes que acababan de incorporarse a la profesión. También participaba un nutrido grupo de madres y padres. Este colectivo de educadores familiares y escolares, que estaba compuesto por unos 30 miembros, llevaba varios años reuniéndose una vez al mes para analizar la situación de sus respectivos centros y compartir proyectos y experiencias de innovación. El objetivo de la reunión mencionada era analizar las consecuencias de las políticas educativas, que venía practicando la Comunidad de Madrid desde el final de los años noventa. La reunión se convirtió en un lamento colectivo sobre la degradación imparable que estaban sufriendo los centros públicos, especialmente los de Infantil y Primaria y, sobre todo, las dificultades y obstáculos puestos a los centros innovadores para continuar su tarea de renovación. A medida que exponíamos nuestros análisis e interpretaciones de la situación y expresábamos nuestras vivencias personales, la atmósfera de pesimismo se iba haciendo cada vez más espesa y un intenso sentimiento colectivo de impotencia para frenar el desguace de los proyectos educativos de los centros innovadores, que tanto trabajo había costado poner en marcha, se iba apoderando de nosotros. Francisco Javier Pericacho¹ en su tesis doctoral analiza los colegios que participaban en este colectivo.

Durante aquella reunión me asediaba constantemente la siguiente pregunta: ¿Podría yo hacer algo para mitigar el pesimismo, combatir el sentimiento colectivo de impotencia y ofrecer una alternativa de esperanza?. Escuchando las aportaciones y argumentos de las educadoras y educadores más veteranos, que se habían identificado con las utopías y los ideales proclamados en las *“Alternativas para la Enseñanza”* (ver Anexos I y II), elaboradas por diversos grupos y difundidas en el bienio 1974-1976, y contemplando sus rostros cuando aludían a ellas, pensé que podría prestar un servicio retomando, revitalizando y actualizando las dos utopías centrales de aquellas *“Alternativas”*. Las dos utopías mencionadas son las siguientes: a) *La utopía de una educación básica única, unitaria, universal, holística y emancipadora*, concebida como un *ciclo educativo único* desde el nacimiento hasta los 18 años y como un proceso de autoeducación continuo, adecuado a la evolución biopsicológica de cada educando. b) La utopía de la creación de un *cuerpo único de educadores* comprometidos con la utopía de la educación básica, y capacitados para implementarla. La creación de ese “cuerpo único de educadores” comprometidos y competentes implicaba diseñar y realizar una formación inicial y permanente de los mismos, alternativas a la formación inicial y permanente, que ofrecían las Facultades de Educación y las Escuelas de Magisterio vigentes.

Después de la reunión mencionada, durante una semana, estuve reflexionando sobre la idea de retomar, revitalizar y actualizar las dos utopías centrales de las *“Alternativas”*. Por una

¹ Pericacho, Francisco Javier. (2014). *Actualidad de la Renovación Pedagógica en la Comunidad de Madrid: un*

parte, la idea me fascinaba. Por otra, considerando el esfuerzo titánico que exigía ese proyecto y mis limitaciones por razones de edad y de movilidad, me daba pánico el embarcarme en una tarea de semejante envergadura. Era completamente consciente de la complejidad del tema, porque en 1976, de abril a junio, había publicado cinco artículos sobre la *Alternativa* elaborada por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid en el Boletín de la HOAC (Noticias Obreras: números 685, 686, 687, 689 y 689bis)^{2 3 4 5 6}. Finalmente, decidí arriesgarme. Pero, una vez decidido a poner manos a la obra, pensé que, para mantener mi compromiso y contar con un control externo de calidad a mi trabajo, lo mejor era elaborar una tesis doctoral sobre el tema, recabando de la Academia una denominación de origen para las dos utopías actualizadas.

Hice las gestiones para matricularme en el Programa de Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, que había iniciado su proceso de extinción para ceder el paso al “Plan de Bolonia”. Me matriculé en varios seminarios que guardaban alguna relación con el proyecto de tesis. En septiembre de 2011, presenté el trabajo para obtener el Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.). En 2012, la Federación de MRP de Madrid lo publicó como ensayo con el título de Educadores y Educandos Infantiles: Una utopía posible⁷. Ese ensayo, dedicado preferentemente a la Educación Infantil como etapa educativa inicial y fundamentante de toda la educación básica, constituía un primer esbozo de mi tesis. El 24 de octubre de 2011, solicité en la Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad de Granada la admisión de un Proyecto de tesis doctoral, avalado por el Dr. D. Antonio Bolívar Botía como Director. El título del proyecto de tesis era el siguiente: LA FORMACIÓN INICIAL DE UN CUERPO ÚNICO DE EDUCADORAS Y EDUCADORES PARA LAS TRES ETAPAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ÚNICA, HOLÍSTICA, UNIVERSAL Y EMANCIPADORA. El texto que sigue es la versión definitiva de aquel Proyecto de tesis que empezó a gestarse en una reunión de educadores y educadoras.

1.-EL PROYECTO DE LAS ALTERNATIVAS PARA LA ENSEÑANZA (1974- 1976)

Es público y notorio que los autores de las denominadas genericamente “*Alternativas para la enseñanza*” del bienio 1974-1976 quisieron explícitamente retomar, revitalizar y actualizar el Proyecto de reforma educativa iniciado en 1931 por la Segunda República española, centrado en la *escuela única o unificada*, paralizado a partir de 1936, troncado por el desenlace de la Guerra Civil y borrado del mapa con la depuración del magisterio (1936-1947) y el sistema educativo creado por el Nacionalcatolicismo. La Ley General de Educación (LGE) de 1970 inició tímidamente y de tapadillo la recuperación de algunos principios liberales, institucionistas y socialistas de nuestra mejor tradición educativa, que inspiraron la reforma educativa de la II República. Pero los autores de las “*Alternativas*” quedaron insatisfechos y decepcionados por esa tímida recuperación. Por eso, decidieron recuperar íntegramente el Proyecto de reforma educativa de la Segunda República española, centrado en la *escuela única o unificada*, en la *escuela unitaria o ciclo único de educación básica*, desde el nacimiento hasta los 18 años, y en la creación de *un cuerpo único de educadores* (Anexos I y II).

² Domínguez, José.(1976). *Una alternativa para la enseñanza (I)*. Madrid: Boletín de la HOAC, Noticias Obreras, nº 685. p: 12.

³ Domínguez, José.(1976). *Una alternativa para la enseñanza (II)*. Madrid: Boletín de la HOAC, Noticias Obreras, nº 686.p:13.

⁴ Domínguez, José.(1976). *La génesis de una alternativa*. Madrid: Boletín de la HOAC, Noticias Obreras, nº 687.p:16.

⁵ Domínguez, José.(1976).*Las críticas a una alternativa*. Madrid: Boletín de la HOAC, Noticias Obreras, número 68p.bis.p:7.

⁶ Domínguez, José.(1976). *Polémica en torno a una alternativa*. Madrid: Boletín de la HOAC, Noticias Obreras, nº 689. p: 8.

⁷ Domínguez Rodríguez, José. *Educadores y Educandos Infantiles: Una Utopía Posible*. Edit.: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica. Madrid 2012. ISBN: 10: 8415519397.

Este ambicioso proyecto era una síntesis muy elaborada y armoniosa de los planteamientos institucionistas, liberales, socialistas y anarquistas, de los planteamientos de las Escuelas Nuevas, gestada entre 1914 y 1931. La intencionalidad de los autores de las *Alternativas* se manifiesta en la publicación de numerosos artículos y estudios históricos durante las décadas de 1960 y 1970, entre las que destacamos el estudio de Mariano Pérez Galan⁸ y el trabajo de Antonio Molero Pintado⁹, que enmarcan las *Alternativas*. Pero los autores de las *Alternativas* quisieron, además enriquecer, revitalizar, actualizar el proyecto educativo republicano con las aportaciones de las reformas más relevantes de los sistemas educativos de nuestro entorno cultural, llevadas a cabo a partir de 1945, especialmente en Suecia, en Inglaterra y Gales. En 2015, el espíritu de aquellas *Alternativas* parece que está apagado. Solo se oyen ecos lejanos, dispersos y desvaídos. Las reformas y contrarreformas educativas perdieron el rumbo y estamos arribando a nuevos sistemas educativos duales.

2.-ESTADO DE LA CUESTIÓN: LAS DOS UTOPIÁS, OBJETO DE ESTA INVESTIGACIÓN, ESTÁN PRÁCTICAMENTE DESAPARECIDAS.

En el momento de redactar la versión definitiva de esta tesis, la utopía de la educación básica como un *"ciclo educativo único"* desde el nacimiento hasta los dieciocho años y la utopía de la creación de un *"cuerpo único"* de educadoras y educadores para implementar la utopía de la educación básica están prácticamente desaparecidas. Los vientos ideológicos huracanados del neoliberalismo se han propuesto barrer del mapa todo rastro de esas utopías. La dictadura ideológica, cargada de fanatismo y dogmas amorales y a veces inmorales, que se autocalifica como neoliberal, constituye en todos los campos la mayor amenaza para la humanidad. La dictadura ideológica del capitalismo neoliberal rechaza una educación básica auténticamente liberal, inspirada en los derechos y libertades fundamentales como poderes simbólicos mutuamente consensuados y otorgados, como proyectos mancomunados, intersubjetivos y recíprocos, cargados de deberes éticos, que rechaza la acumulación del poder económico y político en unas pocas manos y defiende la democracia cívica, política, económica y cultural frente a las plutocracias nacionales sometidas como satrapías a la plutocracia mundial. Por eso, los centros de poder económico quieren domesticar la educación básica y ponerla al servicio de las plutocracias nacionales y de la plutocracia mundial. Por eso, rechazan la educación básica, crítica y emancipadora. Esta es la explicación última de la desaparición progresiva de esas dos utopías de la escena política y de la praxis escolar.

Las dos utopías mencionadas cada vez brillan más por su ausencia que por su presencia en las leyes de reforma educativa, en las investigaciones educativas, en la formación inicial que ofrecen las Facultades de Educación a los educadores y educadoras del futuro y en la praxis escolar de los educadores y de los centros de todos los niveles. Es cierto que todavía quedan algunas educadoras y educadores que siguen defendiendo esas utopías. También es cierto que los ecos de esas utopías siguen resonando en los documentos de los MRP y de otros movimientos sociales. Algunos jóvenes investigadores de la historia y del papel que jugaron los MRP mencionan esas dos utopías como un accidente histórico-educativo de gran fuerza motivadora, que se ha desinflado poco a poco. Por eso, las catalogan como un meteorito educativo del pasado, que conserva un valor arqueológico digno de ser mencionado.

La situación descrita plantea un grave problema al proyecto de retomar, revitalizar y actualizar las dos utopías mencionadas. ¿Es posible devolverles su fuerza motivadora? ¿Podremos demostrar que no son utopías trasnochadas y obsoletas como plantea la dictadura ideológica del neoliberalismo? ¿Es posible demostrar que siguen siendo valiosas, posibles,

⁸ Pérez Galan, Mariano. (1975). *La Enseñanza en la II República Española*, Madrid: Cuadernos para el dialogo.

⁹ Molero Pintado, Antonio. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio*. Madrid: Santillana.

deseables y realizables, a pesar de que han sido progresivamente eliminadas a lo largo del proceso de reformas y contrarreformas de nuestro sistema educativo?

Para contestar adecuadamente a estas preguntas, debemos establecer una interpretación crítica de la coyuntura actual como un punto de partida sólido para nuestra investigación. Esa interpretación exige seguir un proceso histórico-genealógico que tiene tres objetivos relevantes: a) Primer objetivo: contextualizar históricamente el origen de las dos utopías analizando las razones que motivaron su formulación; b) Segundo objetivo: localizar las fuentes históricas en las que bebieron los autores de las *“Alternativas”* y las razones que tuvieron para asumir como referentes centrales de las mismas las dos utopías de las que venimos hablando; c) Tercer objetivo: explicar el éxito y el fracaso de las *Alternativas* en el proceso de reformas y contrarreformas del sistema educativo español, desde la *Constitución* a la LOMCE y por qué fueron progresivamente eliminadas las dos utopías como referentes centrales de las reformas educativas.

La comprensión de los procesos históricos, que nos han conducido a la coyuntura actual, es imprescindible para valorar si las razones, que alegaron nuestros antecesores para construir la *“escuela única”* y para formular las dos utopías como referentes centrales, siguen siendo válidas, o se han hecho obsoletas, o se han vuelto perjudiciales. El procedimiento histórico-genealógico de investigación es muy importante, porque en la historia nunca existe el *“borrón y cuenta nueva”*. La historia avanza mediante tres procesos simultáneos, paralelos y dialógicos que se codeterminan mutuamente: a) mantenimiento y defensa de algo que se considera valioso e irrenunciable, que merece ser conservado; b) eliminación de algo que se considera obsoleto, inútil o perjudicial; c) introducción de algo nuevo, que se espera que funcione y que resuelva, o, al menos, mitigue la problemática que nos perjudica.

3- LA ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL.

El enunciado de la tesis menciona explícitamente las dos utopías, objeto de investigación, expresando la relación funcional esencial entre ambas: *La formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para la educación básica unitaria, holística, universal y emancipadora.*

La expresión *la formación inicial... para la educación básica...* sugiere la intencionalidad, la finalidad, el sentido y el enfoque de la investigación. La expresión *cuerpo único de educadoras y educadores* sugiere que todas las educadoras y educadores, que han de intervenir en el proceso de la educación básica como ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los dieciocho años, deben constituir un colectivo colegial, en el que todos sus miembros comparten el mismo paradigma global de la educación básica, se sienten comprometidos con él y son competentes para implementarlo.

El enunciado parte de dos supuestos fundamentales que parecen evidentes a primera vista. Primer supuesto: es absolutamente inútil e ineficaz proponer y legislar reformas educativas, si no van acompañadas de un proyecto coherente y realizable de formación inicial y permanente de los educadores y educadoras. Para realizar Cambios educativos sustantivos, reformas educativas profundas y duraderas y renovaciones pedagógicas constantes de la educación básica, son imprescindibles los educadores y educadoras competentes y comprometidos con la mejora continua de la educación básica, que necesitan y desean los ciudadanos y la sociedad. Segundo supuesto: para diseñar y realizar la formación inicial y permanente de los educadores y educadoras, es imprescindible contar con un amplio consenso social sobre el paradigma global de la educación básica que necesita y desea la sociedad, o, al menos, sobre los fines generales de la misma, tanto individuales como sociales. Actualmente, existe una gran confusión sobre estas dos cuestiones entre los ciudadanos, los

educadores familiares y escolares y los responsables de las políticas educativas. El consenso social y político debe ser fruto de un debate público sobre los fines individuales y sociales de la educación básica en la coyuntura actual. Teniendo claros los fines individuales y sociales, los acuerdos y consensos sobre los demás aspectos resultarán más fáciles. El paradigma global de la educación básica aceptado por todos y la formación inicial y permanente de las educadoras y los educadores son inseparables.

Cuando no existe un consenso social y político amplio sobre los fines generales, individuales y sociales, de la educación básica, los debates educativos se pierden en el laberinto de los intereses particulares y partidistas, de los prejuicios estereotipados, de los dogmatismos ideológicos y de los fundamentalismos religiosos y políticos. El enunciado de la tesis sugiere varias pistas para iniciar un debate público de gran calado sobre los fines de la educación básica.

La expresión *educación básica unitaria* alude a la conveniencia de concebir la educación básica como un ciclo educativo único y unitario, desde el nacimiento hasta los dieciocho años, aunque se distingan fases, etapas o períodos en el proceso. Se puede concebir como un desarrollo en espiral o en círculos concéntricos cada vez más amplios, que giran en torno al mismo núcleo básico constituido por los fines generales individuales y sociales.

La expresión *educación básica holística* sugiere que la educación básica se debe concebir como una educación integral de los educandos como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y como individuos sociales, interdependientes, comunitarios y políticos, o dicho de otra manera, es razonable que la educación básica tenga como finalidad la autoeducación de los educandos: como *sujetos emocionales*, que cultivan las relaciones afectivas recíprocas, las actitudes y sentimientos positivos, la sensibilidad estética y artística; como *sujetos conocedores* de sí mismos, del medio físico, del medio social, y del medio cultural; como *sujetos políticos* o ciudadanos del mundo demócratas y democratizadores; como *profesionales competentes*; y como *ecologistas responsables* comprometidos con la defensa del ecosistema planetario y de la biodiversidad. La expresión sugiere retomar el debate tradicional sobre los dos paradigmas globales de la educación básica – instruccionismo intelectualista y holismo educativo – que coexisten en los sistemas educativos y refundirlos en un solo paradigma tomando como base el holismo educativo.

La expresión *educación básica universal* sugiere que los fines individuales y sociales sean objetivamente valiosos para todos los educandos y, consecuentemente, que sean deseables y asequibles. La expresión *educación básica emancipadora* sugiere que la educación básica capacite a los educandos para autoliberarse de las esclavitudes, marginaciones, opresiones, represiones e injusticias que padecen y para ayudar a los demás a autoliberarse.

Lo primero en la intención de la tesis doctoral era presentar una propuesta sobre la formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras. Pero teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el objetivo primero en la intención se ha convertido en el objetivo último en la ejecución. Dado que la finalidad de la formación inicial de educadores es garantizar una educación básica de calidad a los educandos, era necesario partir de un paradigma global de esa educación básica de calidad. A su vez, la elaboración de ese paradigma global de la educación básica debía partir de un diagnóstico certero de la crisis permanente de la misma en los sistemas educativos de nuestro entorno y en nuestro sistema educativo, analizando los factores externos y los factores estructurales que la producen.

Desde el punto de vista de esta investigación, las manifestaciones más importantes de la crisis identitaria de la educación básica son las siguientes: a) la eliminación del legado más valioso de la Educación Nueva: el holismo educativo y las dos utopías que lo configuran; b) la

apropiación de los métodos más valiosos de la Educación Nueva para fines antagónicos del holismo educativo. Llegamos así a lo que debe ser el punto de partida obligatorio para esta investigación: la génesis histórica de las dos utopías.

4- OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL

Antes de formular los objetivos de esta tesis doctoral, parece conveniente aludir a los problemas más relevantes de la educación básica y de la formación inicial de educadoras y educadores que son objeto de acalorados debates sociales, políticos y académicos, desde posiciones enfrentadas y antagónicas. Estos debates tienen lugar en los Departamentos de las Facultades de Ciencias de la Educación, en el seno de las organizaciones de madres y padres (AMPAS), de los sindicatos de docentes, de los partidos políticos, de los Movimientos de Renovación Pedagógica, en las tertulias de radio y televisión, en movimientos sociales de diverso tipo y en círculos restringidos de educadores familiares y escolares.

Entre los problemas más relevantes debatidos en el conjunto de estos ambientes figuran los siguientes: fracaso escolar de un porcentaje alto de educandos, y cómo garantizar el éxito educativo a todos los educandos; abandono temprano del sistema educativo y con una educación deficiente como personas, como profesionales y como ciudadanos; educación sólo para llegar a ser profesionales competentes o también para ser ciudadanos del mundo críticos y responsables; opción por el *instruccionismo intelectualista* académico-disciplinar, tecnocrático y tecnológico al servicio de las plutocracias nacionales y de la plutocracia mundial, que promueve el capitalismo neoliberal u opción por el *holismo educativo*, ético-crítico, personalista, democrático, democratizador y transformador que pretende implementar la democracia cívica, política, económica y ecológica; educación comprometida con los problemas sociales y humanitarios locales y mundiales desde el compromiso con los derechos humanos y libertades fundamentales o instrucción pretendidamente neutra ética y políticamente; educación reproductora de la sociedad injusta y de las múltiples relaciones de dominación, de opresión, de explotación – de clase, de género, de sexo, de raza, de edad, de saber y autoridad – o educación emancipadora, liberadora y transformadora de todas las relaciones de poder; educación ecológica para conservar el ecosistema planetario y la biosfera o educación para una economía depredadora y consumista que destruye el ecosistema planetario y la biosfera; educación para un desarrollo sostenible de todos los pueblos respetuosa con sus recursos naturales o educación ciega para la explotación, apropiación y despilfarro de los recursos naturales de toda la humanidad por los países ricos y sus multinacionales; *la formación inicial y permanente de los educadores y educadoras de acuerdo con las finalidades, las especialidades y las metodologías del instruccionismo intelectualista*, académico-disciplinar, tecnocrático y tecnológico al servicio de las plutocracias nacionales y de la plutocracia mundial, que promueve el capitalismo neoliberal o *la formación inicial y permanente de las educadoras y educadores de la educación básica de acuerdo con las exigencias éticas, la finalidades ético-críticas y transformadoras*, con los principios educativos y didácticos y las metodologías curriculares que configuran el *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica ético-crítico, personalista, democrático, democratizador y transformador, que pretende implementar la democracia cívica, política, económica y ecológica.

A la hora de formular los objetivos conviene tener en cuenta que no todos los objetivos están en el mismo plano de igualdad y, por lo tanto, no tienen la misma centralidad y relevancia. Podemos calificar como “objetivos últimos” o como “objetivos finales” aquellos que indican las metas que pretende alcanzar la tesis doctoral. Estos son los objetivos realmente centrales y relevantes. Los demás objetivos son subordinados y se les puede calificar como “mesológicos”, en la medida que constituyen medios necesarios para fundamentar los objetivos últimos o finales, como “propedéuticos”, en la medida en que son

una preparación para lograr los objetivos últimos o finales, o como “objetivos instrumentales” en la medida en que constituyen instrumentos o herramientas útiles para lograr los objetivos últimos o finales.

Tabla de objetivos de la tesis doctoral.

Primero: El objetivo genérico y primordial de esta tesis doctoral es ofrecer a la comunidad educativa, que está inmersa en los debates sociales, políticos y académicos sobre los problemas educativos, una aportación crítica, documentada y fundamentada sobre los problemas más relevantes de la educación básica que, actualmente, son objeto de acalorados debates sociales, políticos y académicos, desde posiciones enfrentadas y antagónicas.

Segundo: El objetivo final primero es elaborar y fundamentar la utopía de la educación básica concebida como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los dieciocho años desde la perspectiva del *holismo educativo*.

Tercero: El objetivo final segundo es reelaborar y fundamentar la utopía de la formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para implementar la utopía de la educación básica concebida como un ciclo educativo único.

Cuarto: El objetivo final último es materializar la reelaboración y fundamentación de las dos utopías en una propuesta concreta de dos Proyectos experimentales mutuamente interrelacionados de modo que el Proyecto experimental de formación inicial de un cuerpo único de educadores consista en hacer posible, viable y realizable el Proyecto experimental de educación básica como ciclo educativo único.

Quinto: Este quinto objetivo, que tiene carácter propedéutico, consiste en realizar un diagnóstico o análisis crítico certero de la situación actual de la educación básica y de la formación inicial de los educadores, condicionada por la última fase de las relaciones dialógicas entre *politeia* y *paideia*, iniciadas en el Antiguo Régimen y transformadas por la Ilustración y la Revolución Francesa, como contexto referencial para los dos Proyectos experimentales.

Sexto: Este objetivo propedéutico imprescindible consiste en buscar una explicación histórica coherente de la situación actual basada en la *sociogénesis histórica – arqueología*, según los foucaultianos – de la educación básica en el contexto envolvente, dinámico y evolutivo de las relaciones dialógicas entre *politeia* y *paideia*.

Séptimo: Un objetivo propedéutico, complementario del anterior e implicado en él, consiste en explicar, desde el contexto envolvente, dinámico y evolutivo de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia*, la construcción de los sistemas educativos duales – uno para las élites y otro para las clases populares – durante el siglo XIX y los procesos de unificación de los sistemas educativos duales en dos períodos del siglo XX: 1920-1939 y 1945-1990.

Octavo: El cuarto objetivo propedéutico, complementario de los anteriores, consiste en explicar el origen y evolución del *instruccionismo intelectualista* como paradigma global de la educación básica tradicional y el *holismo educativo* como paradigma global de la Educación Nueva.

Noveno: Este objetivo consiste en explicar por qué el desarrollo coherente del *holismo educativo* implica la utopía de la educación básica concebida como *un ciclo educativo*

único desde el nacimiento hasta los 18 años y la utopía de la formación inicial de un *cuerpo único* de educadoras y educadores para implementar la utopía de la educación básica.

Décimo: Este objetivo consiste en explicar por qué fue imposible fusionar el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo* en los procesos de unificación de los sistemas educativos duales y por qué surgió el *sincretismo caótico*, hegemónico en los sistemas educativos actuales.

Undécimo: Un objetivo mesológico e instrumental relevante consiste en analizar la crisis de la educación básica, que estalló en las décadas de los sesenta y setenta y que todavía no hemos superado, teniendo en cuenta los debates que se iniciaron en los cincuenta y culminaron en los setenta, las revueltas estudiantiles, el nacimiento del izquierdismo, las teorías curriculares críticas y postcríticas y la reacción del capitalismo neoliberal en la Convención de la Trilateral financiada por Rockefeller y celebrada en mayo de 1975 en Kyoto (Japón).

Duodécimo: Es un objetivo mesológico relevante para reelaborar las dos utopías describir los cuatro componentes esenciales del *holismo educativo*: la antropología científica evolutiva, la antropología ética, los principios educativos y didácticos y los métodos curriculares.

5- EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA TESIS.

Las consideraciones anteriores determinarán la estructura definitiva de la tesis concebida en cinco partes: I. El Marco teórico y metodologías de investigación. II. La génesis histórica de las dos utopías: la educación básica como ciclo educativo único y el cuerpo único de educadores. III. La búsqueda de una identidad para la educación básica y la crisis permanente de la misma. IV. La utopía de la educación básica como ciclo único desde el nacimiento hasta los dieciocho años. V. La utopía de la formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para implementar la educación básica como ciclo único. VI. Las conclusiones finales.

I.- El *Marco teórico y metodologías de investigación*: en el *marco teórico* se definen los referentes fundamentales para todo el proceso de investigación. Esos referentes constantes son los siguientes: el ser humano como ser autoeducable desde el nacimiento; el derecho universal a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal; el universalismo ético implicado en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales* (1948); las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia*; la coexistencia de dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los sistemas educativos occidentales; el concepto positivo de *utopía*.

En el segundo capítulo se presentan las tres metodologías de investigación utilizadas en las distintas partes desde la perspectiva de la complejidad. La metodología histórica y la metodología filosófica van siempre juntas, combinando sus papeles. La metodología de la investigación cualitativa sólo se utiliza en el Capítulo 5 de la III parte.

II.-*La génesis histórica de las dos utopías: la educación básica como ciclo educativo único y el cuerpo único de educadores y educadoras*. Por hipótesis, en este tema eran posibles dos procedimientos, uno simple y otro complejo. El procedimiento simple consistiría en buscar documentos y textos donde figuren estas expresiones o donde se formulen esas dos propuestas. Pero una retahíla de citas descontextualizadas no constituye una base sólida de argumentación. La base hay que buscarla en los retos y desafíos del

contexto complejo al que querían dar respuesta los que formularon esas utopías. Esto obliga a una exploración prolija de los vericuetos que recorrieron los distintos promotores de esas utopías. La elección del procedimiento complejo obligó a examinar el contexto próximo de esas utopías en la ILE, el anarquismo español y el socialismo español. Pero esa perspectiva era insuficiente. Era necesario tener en cuenta el contexto global del Movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas. En los momentos adecuados de ese complejo relato histórico se hacen las referencias oportunas a las dos utopías y, si hay textos sobre ellas, se reproducen literalmente. En los ANEXOS se reproducen los documentos completos o parte de ellos en los que se formulan esas utopías.

III. *La búsqueda de una identidad para la educación básica y la crisis permanente de la misma.* En el primer capítulo, se ofrece una panorámica histórica de la sociogénesis de la educación básica desde el siglo XVI hasta el siglo XX que tiene como eje central los cambios de identidad. Esa panorámica llega hasta la Segunda Guerra Mundial. En el capítulo Segundo se describe la búsqueda de la identidad para la educación básica en un clima de esperanza y de euforia, desde 1945 hasta 1990. En el capítulo tercero, se aborda la profunda crisis de la identidad de la educación básica en las décadas de 1960, 1970 y 1980 y el inicio de las contrarreformas neoliberales –desde 1980 a 2016– que han llevado a la frustración de muchos jóvenes que habían logrado titulaciones superiores. En el cuarto capítulo, se analizan las contradicciones que viven los educadores entre las reformas orientadas al *holismo educativo* y las contrarreformas orientadas al *instruccionismo intelectualista tecnocrático y tecnológico*. En el Capítulo 5 se informa sobre los resultados de una investigación cualitativa sobre la crisis identitaria de la educación básica en el sistema educativo español.

IV. *La utopía de la educación básica como ciclo único desde el nacimiento hasta los dieciocho años.* En esta parte se fundamenta la utopía de la educación básica como ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años. En la V y última parte, se fundamenta la utopía de la formación inicial de un cuerpo único. Ambas utopías se inscriben en el *holismo educativo* y, consiguientemente, comparten el mismo paradigma educativo global y los mismos paradigmas educativos didácticos sectoriales: paradigma ético, paradigma teleológico, paradigma curricular, paradigma de relaciones de comunicación didáctica, paradigma instrumental (equipos técnicos, materiales didácticos y actividades), paradigma organizativo (de personas, espacios y tiempos), paradigma convivencial, paradigma de autonomía y control y paradigma evaluador.

La diferencia de la aplicación del *holismo educativo* y de sus paradigmas sectoriales y didácticos en la educación básica y en la formación inicial de educadores y educadoras, radica en la adaptación de esos paradigmas a las distintas capacidades y niveles de los educandos. Lo fundamental de la aplicación del *holismo educativo* en las dos utopías es la coherencia entre los mismos planteamientos éticos, teleológicos y curriculares.

En la propuesta curricular para el desarrollo de las dos utopías se reducen todas las disciplinas a cuatro áreas fundamentales: a) *área antropológica*; b) *área sociocultural*; c) *área físico-natural y tecnológica*, d) *área lingüístico-simbólica o semiótica o eidosfera*. En la formación inicial de educadoras y educadores se añade una quinta área denominada *área pedagógica*, que abarca la historia de la educación básica, la teoría de la educación básica y los principios educativos y didácticos de la educación básica. Los demás paradigmas sectoriales se consideran como paradigmas complementarios de los paradigmas fundamentales: ético teleológico y curricular.

La utopía de la educación básica como ciclo único se fundamenta en una visión antropológica evolutiva del ser humano como ser autoeducable; se fundamenta la opción por

el holismo educativo; se explicitan los paradigmas ético, teleológico y curricular y la función complementaria de los demás paradigmas sectoriales.

En el paradigma ético se propone una síntesis del *universalismo ético* implicado en los derechos humanos y en las libertades fundamentales y se explicita el derecho a una autoeducación básica de calidad y al éxito educativo personal. En el paradigma teleológico se explicitan los fines individuales de la autoeducación de los educandos: como personas, como sujetos conocedores, como sujetos emocionales, como sujetos éticos, como sujetos políticos o ciudadanos del mundo, como sujetos profesionales competentes y como sujetos ecologistas responsables; también se explicitan los fines sociales: desarrollo de la democracia cívica, política y económica desde el nivel local al nivel mundial y el desarrollo del comportamiento ecológico, individual y colectivo, para conservar y mejorar el ecosistema planetario y la biodiversidad y garantizar el bienestar de la humanidad.

En el paradigma curricular se fundamenta la reducción de todas las asignaturas a cuatro áreas de experiencia, de conocimiento, de actuación y de compromiso ético-político: área antropológica, área sociocultural, área físico-natural y tecnológica y área lingüístico-simbólica o semiótica o *eidósfera*; se describen brevemente los contenidos que abarcarían y se indican las fuentes científicas de conocimiento de cada área; se proponen los procesos para desarrollar destrezas, habilidades, capacidades, competencias y las técnicas, procedimientos y estrategias; se propone el uso sistemático de las operaciones lógico-lingüísticas y lógico-matemáticas básicas y, por último, se propone trabajar por proyectos cognitivos, artísticos, técnico-productivos, convivenciales o mixtos.

Finalmente, se sugiere una estructura de la educación básica en sus dos dimensiones: vertical (etapas, ciclos, cursos) y horizontal (itinerarios adaptados de equivalente valor educativo y académico).

V.-La formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para implementar la utopía de la educación básica como ciclo educativo único. Se parte de una visión sintética de la historia de las políticas de formación inicial de maestros y profesores de secundaria en el sistema educativo español, durante los siglos XIX y XX. Se analizan los dos componentes de la identidad profesional de los educadores procedentes del Nacional -catolicismo, que han sido los protagonistas del sistema educativo español desde la LGE de 1970 hasta nuestros días: la formación científica y pedagógica y la mentalidad como sistema de valores, convicciones, estereotipos y actitudes.

Se propone un paradigma teleológico para la formación inicial de los educadores y educadoras, que conecte esa formación con la utopía de la educación básica. Se explicitan las dimensiones imprescindibles de la actividad educadora desde la perspectiva del holismo educativo. Se propone que los claustros de educadores y educadoras se configuren como colectivos de intelectuales públicos.

Se propone y se argumenta una selección previa de candidatos y candidatas a educadores y educadoras en función de un *numerus clausus*, basado en las proyecciones de la evolución de la población educativa.

Se describen las cinco áreas que se cultivarán a lo largo de los cuatro años del GRADO COMÚN y se propone el método de trabajo y el proceso experimental a seguir en el primer desarrollo de la experiencia por parte de los formadores y los educandos.

Se describe la orientación general de los MÁSTERES ESPECIALIZADOS de Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional.

Por último, se propone que todos los educadores y educadoras elijan y desarrollen una ESPECIALIDAD ARTÍSTICA de carácter opcional a lo largo de los cuatro años del GRADO COMÚN.

6- PRODUCCIÓN CIENTÍFICA RELACIONADA CON EL DESARROLLO DE LA TESIS, PUBLICADA Y PENDIENTE DE PUBLICACIÓN.

Durante los cursos de doctorado y el desarrollo de la tesis doctoral (2011-2015), he publicado dos ensayos, un Capítulo de una obra colectiva y tres artículos: dos aceptados y pendientes de publicación y uno aceptado y publicado. Los seis trabajos son fruto de las investigaciones realizadas en torno al tema de la tesis. A continuación, indico las referencias de los mismos.

La Federación de MRP de Madrid tuvo conocimiento de mis trabajos de investigación para la tesis doctoral y me pidió en dos ocasiones que publicara algo sobre el contenido de la misma. Accedí a su publicación y me han publicado los dos ensayos siguientes que constituyen un anticipo de la tesis doctoral:

- Domínguez Rodríguez, José (2012). *Educadores y educandos infantiles: una utopía posible*. Madrid: Federación de MRP de Madrid.
- (2014) *La formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para la educación básica*. Madrid: Federación de MRP de Madrid.

El “Colectivo Lorenzo Luzuriaga”, del que soy miembro, me pidió en 2011 una ponencia para el Seminario dedicado al “Currículo escolar”, coordinado por Helena María Juárez del Canto. El tema de mi ponencia fue “Un paradigma curricular interdisciplinar” (Capítulo 1 de la obra colectiva: pp. 23-61). Las ponencias se publicaron en la Biblioteca de la Nueva Educación bajo el título *El currículo escolar. Una renovación necesaria* (2011).

- Juárez del Canto, Helena M^a (Cord.) (2011). *El currículo Escolar. Una renovación necesaria*. Madrid: Biblioteca de la Nueva Educación/ Escuela Julián Besteiro/ Colectivo Lorenzo Luzuriaga.

Desde 2012 a 2015 he intentado que me publicaran algunos artículos relacionados con el tema de mi tesis en revistas educativas de reconocido prestigio. Finalmente, han sido aceptados tres. Uno, ya está publicado y dos están aceptados, pero todavía pendientes de publicación. Son los siguientes:

- Domínguez Rodríguez, J. (2015). “La renovación pedagógica: del instruccionismo al holismo educativo”. Revista *Tendencias Pedagógicas* de la UAM, nº 27, noviembre, 2015).
- Domínguez Rodríguez, J. (2015). “La crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas”, aceptado y pendiente de publicación en *Profesorado: Revista de Currículum y formación del Profesorado*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Domínguez Rodríguez, J. (2015) “Una investigación histórica sobre las causas estructurales de la crisis identitaria de la educación básica (desde 1945 a 1990)”. Artículo aceptado y pendiente de publicación en *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* (Universidad de Murcia).

Estos tres artículos se reproducen en los ANEXOS E, F, Y G de la III Parte de la tesis.

I. EL MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN.

Capítulo 1. EL MARCO TEÓRICO.

Los cinco referentes fundamentales, que constituyen el marco teórico que ha guiado la investigación y la actualización de la utopía de la educación básica como *ciclo educativo único* y la utopía del *cuerpo único* de educadoras y educadores son los siguientes: a) el ser humano como ser autoeducable desde el nacimiento; b) el derecho universal a la educación y el universalismo ético; c) las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia*; d) la coexistencia de dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los sistemas de nuestro entorno cultural; e) el concepto de utopía.

1.1. El ser humano como ser autoeducable desde el nacimiento.

El genoma de todos los seres vivos (plantas y animales) está dotado de potenciales genéticos de adaptación al medio (ecosistema) y, a veces, también de potenciales biológicos de modificación del medio (ecosistema) para adaptarlo a sus necesidades. El ser humano ocupa la cima del proceso evolutivo de la biosfera. Como es lógico, su genoma también está dotado de potenciales biológicos abiertos y flexibles de adaptación al medio físico-natural y al medio socio-cultural y de potenciales biopsicológicos abiertos y flexibles para modificar ambos medios y adaptarlos a sus propias necesidades. La mayoría de los potenciales de adaptación funcionan de modo automático e inconsciente, regulados por la actividad del complejo *sistema-neuro-endocrino-inmunológico*. Pero algunos llegan a ser conscientes y los individuos humanos pueden desarrollarlos y utilizarlos consciente e intencionalmente. Entre ellos destacan determinados potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción, que posibilitan el autoaprendizaje, la autoeducación y la modelación de sí mismos y de los medios físico-biológico y socio-cultural. El ser humano puede modelar y transformar el ecosistema planetario y el medio socio-cultural construido por la humanidad y, al mismo tiempo, automodelarse y autocrearse a sí mismo.

La especie humana ha desarrollado extraordinariamente sus potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción para la modelación del medio y la automodelación de sí misma. En la transformación del medio físico-biológico (ecosistema) destacan: la domesticación y el cultivo intencional de plantas (agricultura); la domesticación de animales para diversos fines: productivos, guerreros, defensivos, lúdicos; el urbanismo desde los campamentos prehistóricos a las megalópolis actuales; las vías de comunicación: caminos, calzadas, carreteras; los medios de transporte: animales, carros, barcos, coches, aviones; los medios de comunicación: los mensajeros, las postas, los correos, la telefonía, la radio, la televisión, Internet.

Pero también ha desarrollado sus potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción para modelación de sus miembros y para la modelación y transformación de los medios socioculturales creados por las distintas etnias, pueblos, naciones, estados y por la humanidad en su conjunto. Entre ellos, destacan los métodos de enseñanza y de aprendizaje de actividades productivas, convivenciales, sociales, artísticas y lúdicas; los métodos de dominación, opresión y represión de los congéneres para someterlos y hacerlos obedientes y sumisos; los métodos de explotación: esclavos, siervos, obreros, trabajadores precarios; métodos de egoísmo, competición desleal, de injusticia e insolidaridad; métodos de altruismo recíproco, de cooperación, de fraternidad, de solidaridad. Ha elaborado también numerosas utopías para el pleno desarrollo de los seres humanos como individuos psicofísicos, interdependientes, comunitarios y ciudadanos del mundo libres, iguales, justos y solidarios.

Entre estas utopías, destaca el *universalismo ético* basado en los derechos humanos iguales mutuamente reconocidos.

Una propuesta radical de renovación pedagógica para la *autocreación (autopoiesis)* de cada ser humano y para la *transformación (metamorfosis)* de todos los grupos humanos, pueblos, sociedades y organismos mundiales, desde la perspectiva de la *utopía ética de la humanidad*, formulada en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos (10-XII-1948)*¹⁰, exige partir del conocimiento, la comprensión y el reconocimiento del ser humano como ser autoeducable desde el momento de nacer. Para lograr ese conocimiento, comprensión y reconocimiento, es necesario contar con las aportaciones actualizadas de las ciencias biológicas, de las neurociencias, de las ciencias psicológicas y de las ciencias ético-sociales.

En el mismo momento de nacer se inician los procesos de la autoeducación de modo automático, espontáneo e inconsciente a través de los procesos de interacción con el nuevo ambiente físico-biológico (ecosistema espacial próximo) y con el medio ambiente socio-cultural (constituido por las comunidades de cerebros próximos: familia, parientes, familiares, vecinos). Esas interacciones automáticas, espontáneas e inconscientes influyen decisivamente en la configuración de los circuitos neurocerebrales, de sus reacciones y funcionamiento, especialmente durante los primeros seis meses después de nacer, en los que el cerebro humano crece a ritmo fetal. Los procesos de autoaprendizaje, autoeducación y autoadaptación inconscientes duran toda la vida. Los publicistas y diseñadores del marketing influyen en ellos con sus técnicas para hacerlos consumidores de los productos que publicitan. Pero algunos de esos procesos se van haciendo conscientes y, en esa medida, pueden ser autocontrolables y autorregulables. Esto abre la posibilidad de realizar procesos de autoeducación intencionales, para autoadaptarse al medio y para adaptar al medio a las propias necesidades e intereses.

La plasticidad de los seres humanos como seres educables ha generado, a lo largo de la historia, tres tipos de sistemas de relaciones y de interacciones humanas y tres tipos de ecosistemas sociales educativos: a) un tipo de sistema de relaciones e interacciones igualitarias, recíprocas y simétricas y un tipo de ecosistema social educativo, promotor del altruismo, la solidaridad y la cooperación; b) un sistema de relaciones e interacciones jerárquicas, autoritarias y asimétricas y un tipo de ecosistema social educativo que se puede calificar como protectorado autoritario o paternalismo protector, similar a lo que la Ilustración calificó como despotismo ilustrado; c) un tipo de sistema de relaciones e interacciones humanas de dominación, opresión y explotación y un tipo de ecosistema social educativo despótico, dictatorial y totalitario. Cada uno de estos tres tipos de sistemas y de ecosistemas de ha manifestado a lo largo de la historia con diferentes matices y acentos.

Los sistemas de relaciones e interacciones humanas igualitarias promueven relaciones afectivas, morales y jurídico-políticas y simétricas. El correspondiente ecosistema social educativo fomenta altruismo, la cooperación, la fraternidad y la solidaridad. En las sociedades más avanzadas tiene como horizonte e idea reguladora la utopía de una república democrática de ciudadanos libres e iguales que se autogobiernan y se rigen por la voluntad general

¹⁰Resolución 217(A) de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Aprobada en la sesión 3 de 10 de Diciembre de 1948 en París. Código A/RES/217 III[A]1948. Documento Oficial, <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>.

expresada en los derechos humanos y libertades fundamentales concebidos como poderes simbólicos recíprocos mutuamente reconocidos y otorgados.

Los sistemas de relaciones e interacciones humanas jerárquicas y asimétricas fomentan las relaciones de autoridad y de obediencia aceptando las desigualdades de estatus como naturales: desigualdades económicas, sociales y políticas de los estamentos, de las clases sociales, de las jerarquías sociales, religiosas y políticas. El correspondiente ecosistema social educativo practica la *indoctrinación (alienación ideológica)* mediante la inculcación de valores sociales, religioso-morales y sociopolíticos y la refuerza con un sistema de coacciones morales, psíquicas y físicas, que incluyen sanciones y castigos corporales, para lograr una *socialización disciplinante* basada en la sumisión, la obediencia y la resignación.

Los sistemas de relaciones e interacciones humanas de dominación, expresión y explotación se basan en el uso de la fuerza, del poder económico y del poder político y el ecosistema social educativo se configura como un monopolio de violencia psicológica, moral y física, es decir, como dictadura y totalitarismo.

Parece que, desde la perspectiva del *universalismo ético* implicado en el Proyecto de los derechos humanos, que los sistemas educativos escolares como ecosistemas sociales educativos deben promover la autoeducación de los educandos como sujetos éticos y políticos capaces de promover el ecosistema social educativo como república democrática de ciudadanos libres e iguales y de reducir la presencia y la eficacia de los otros dos ecosistemas sociales educativos: los despotismos ilustrados, las dictaduras y los totalitarismos de diversos tipos.

Más adelante, en los lugares oportunos, se profundizará en la comprensión científica del ser humano como ser educable y autoeducable, desde la perspectiva de las ciencias biológicas, de las neurociencias y de las ciencias psicológicas.

1.2. El derecho universal a la educación y el universalismo ético.

El presente proyecto parte del siguiente supuesto ético-jurídico, que cuenta con un amplísimo consenso internacional: todos los seres humanos tienen derecho a una educación *básica universal* (deseable y conveniente para todos), *holística o integral* (que abarca todas las dimensiones de la personalidad humana y todos los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción de cada educando) y *gratuita* (pagada por el Estado con el dinero del pueblo). Los principales documentos donde se expresa y se explicita el consenso internacional sobre el supuesto ético-jurídico de partida son los siguientes. *La Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (10-XII-48) [10]; *Declaración de los Derechos del Niño* (20-XI-59); *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (20-XI-89). El marco jurídico para interpretar correctamente las declaraciones mencionadas son los siguientes documentos asumidos y ratificados por el Estado Español: *Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales* (1966); *Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos* (1966); *Protocolo facultativo del Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos* (1966); *Preceptos del Estatuto del Consejo de Europa relativos a los Derechos Humanos* (1948); *Convención europea de Salvaguardia de los Derechos del hombre y de las libertades fundamentales* (1950); *Carta social europea* (1961). *Declaración de Montreal y Plan de acción mundial de educación en derechos humanos y en democracia* (UNESCO, 1993). (G. Cámara Villar, 2013¹¹; L. Acebal Monfort, 2014¹²).

¹¹ Cámara Villar, G. (2013). *Conferencia: El valor de la educación y el conocimiento/ el derecho a la educación*. Universidad de Granada. Inédita.

¹² Acebal Monfort, L. (2014). *Los Derechos Humanos en España hoy, ¿Retórica o Futuro?*. Madrid: ACCI.

Según J. B. Herbart¹³, la Ética determina el fin de la educación y éste determina la pedagogía. Esta es la tesis central de su obra *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806) pero traducida al castellano por Lorenzo Luzuriaga y prologada por D. José Ortega y Gasset en 1910. El derecho universal a la educación no es suficiente para fundamentar una teoría de la educación básica. Necesitamos una ética universal, que respalde ese derecho universal. El *universalismo ético* basado en los derechos humanos es el mejor candidato que puede satisfacer esa exigencia, porque es el que cuenta con más apoyos internacionales. El proyecto de los derechos humanos todavía es sólo una utopía posible, deseable y realizable. Pero ha generado una esperanza razonable de convertirse a largo plazo en una realidad empírica constatable. La relevancia del derecho universal a la educación radica en ser la puerta grande de acceso para que todos los educandos del mundo puedan incorporarse al proyecto global de los derechos humanos.

Para fundamentar el universalismo ético sigo a J. A. Marina, que sintetiza así su argumentación: “1) Todo ser humano quiere tener derechos; 2) los derechos implican la colaboración de los demás y las relaciones de reciprocidad, que llamamos *deberes*; 3) el orbe de los derechos exige su universalidad; 4) la dignidad de la persona es una afirmación incondicionada”¹⁴ (J. A. Marina, 1995: 120).

Los derechos humanos no son propiedades reales de los seres humanos. Sólo son posibilidades realizables. Son poderes simbólicos mutuamente reconocidos y otorgados. Son creaciones humanas, invenciones, proyectos intersubjetivos, recíprocos, mancomunados. Los derechos están preñados de deberes. Los deberes son el envés de los derechos. Tengo que contar con los demás para disfrutar mis derechos. Los demás tienen que contar conmigo para disfrutar los suyos. Cada derecho es un proyecto ético, una utopía. Todos juntos constituyen un proyecto ético de humanidad, una utopía de humanidad, una utopía ética universal.

El universalismo ético basado en los derechos humanos puede unificar la ética de la felicidad y la ética del imperativo categórico. Disfrutando de mis derechos puedo ser feliz en determinado grado y defendiendo los derechos de los demás puedo contribuir a su felicidad y consolidar la mía. La ética basada en los derechos puede unificar la ética de los valores y la ética de los deberes. La ética de los derechos puede fundamentar la ética de la justicia. “La justicia – decía una venerable definición – consiste en dar a cada uno lo suyo”. “Lo suyo” de cada uno son sus derechos y libertades. La ética de los derechos recíprocos está encontrando una nueva fundamentación en la neurociencia del *Homo Reciprocans* (M.D. Hauser, 2008:112)¹⁵.

El “Pacto educativo constitucional” sustanciado en el Artículo 27 de nuestra Carta Magna, sintetizó lo más relevante de las fuentes jurídicas citadas al comienzo de este apartado y plantea como fines generales de la educación básica tres programas ético-políticos: a) *todos tienen derecho al pleno desarrollo de la personalidad*; b) *el pleno desarrollo de la personalidad debe estar ligado al respeto de los principios democráticos de convivencia*; c) *el pleno desarrollo de la personalidad debe estar ligado al respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales*. El Artículo 27 establece:

- 1) *Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza*
- 2) *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*

¹³ Herbart, J.F. (1910). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y Prólogo de José Ortega y Gasset. Madrid: Ediciones de la Lectura.

¹⁴ Marina, J.A. (1995). *Teoría de la Inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

¹⁵ Hauser, Marc D.(2008). *La mente moral: Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Paídos Ibérica.

1.3. Las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeía*.

Necesitamos tener una visión panorámica de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeía* a lo largo de la historia. Empezamos por los griegos que fueron los primeros en tematizar reflexivamente esas relaciones. Luego echaremos una mirada fugaz a las civilizaciones antiguas y contemporáneas a Grecia. Después de caracterizar a grandes rasgos las relaciones de la *paideia* con la *politeía* a lo largo de la de la historia antigua y medieval de Occidente, nos detendremos un poco más en señalar su evolución en la época moderna y contemporánea.

GRECIA: Tenemos que agradecer a Werner Jaeger el profundo análisis que nos regaló con su investigación sobre las relaciones dialógicas entre la *paideia* (formación del hombre o actividad educadora) y la *politeia* (la actividad política característica de cada régimen político) en el funcionamiento real y cotidiano de las ciudades (*póleis*) griegas y en el pensamiento de sus legisladores, gobernantes, sofistas, Sócrates y Platón. En 2006 se publicaba la decimoctava reimpresión en un solo volumen de los cuatro libros de su monumental obra: *Paideia: los ideales de la cultura griega* (W. Jaeger, 2006)¹⁶, no obstante la edición de 1957, está a disposición del lector y es descargable en cuatro tomos¹⁷. En síntesis, su análisis concluye: toda actividad educadora (*paideia*), dentro de un régimen político (*politeia*) – Aristocracia, Oligarquía, Monarquía, Plutocracia, Tiranía, Democracia -, tiene como finalidad o bien reproducir, conservar y perfeccionar el régimen establecido o bien cambiarlo por otro mejor. A su vez, toda la actividad política del régimen (*politeia*) sobre la actividad educadora (*paideia*) tiene como fin ponerla a su servicio para que lo apoye, lo defienda y lo conserve. Esto explica la coexistencia en los sistemas educativos de dos tendencias: la conservadora del régimen y la transformadora del régimen. En el Prólogo a la primera edición alemana de los libros I y II (1933) Jaeger afirma: “el conocimiento esencial de la educación griega constituye un fundamento indispensable para todo conocimiento o propósito de la educación actual” (W. Jaeger, 2006: VIII).

Aristóteles en su *Política* (1337^a: 10-30)¹⁸ continúa la reflexión platónica sobre la *paideia* y la *politeía* con las siguientes palabras: “Nadie discutiría que el legislador debe preocuparse principalmente de la educación (*paideia*) de los jóvenes, y, en efecto, en las ciudades (*póleis*) donde no ocurre así, ello resulta en perjuicio del régimen (*politeia*). La educación debe adaptarse a cada régimen porque el carácter peculiar de cada régimen (*politeia*) es lo que suele preservarlo, así como fue lo que lo estableció en su origen; por ejemplo, el principio democrático, la democracia, y el oligárquico, la oligarquía y siempre el principio mejor es causante de un régimen (*politeía*) mejor. [...] Puesto que toda ciudad (*polis*) tiene un solo fin, es evidente que también la educación (*paideia*) tiene que ser una y la misma para todos los ciudadanos y que el cuidado (*epiméleia*) de ella debe ser cosa de la comunidad y no privada, como lo es en estos tiempos, en que cada uno se cuida privadamente de sus propios hijos y les da la instrucción (*mathesis*) particular que le parece. El entrenamiento en lo que es común debe ser también común. Al mismo tiempo, tampoco debe pensarse que un ciudadano se pertenece a sí mismo, sino que todos pertenecen a la ciudad, puesto que cada uno es una parte de ella, y el cuidado (*epiméleia*) de la parte debe naturalmente orientarse al cuidado (*epiméleia*) del todo”. (Aristoteles.Traducción de Julián Marías y María Araujo, 1983: 149-150).

¹⁶ Jaeger, Werner, (2006). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, trad. de Joaquín Xiral, Mexico: Fondo de Cultura Económica.

¹⁷ Jaeger, Werner, (1957). *Paideia. Los ideales de la cultura griega. México, Fondo de Cultura Económica.* (en formato digital). <http://phylosophyforlife.blogspot.com.es/2013/03/biblioteca-digital-la-gran-obra-de.html>. visto 18/04/2016.

¹⁸ Aristóteles (1983). *Política*. Edición bilingüe y traducción por Julián Marías y María Araujo; Introducción y notas de Julián Marías. Madrid: Instituto de Estudios Políticos (Clásicos Políticos), 2ª Ed. reimpresión.

No podemos comentar este enjundioso texto de Aristóteles de rabiosa actualidad en nuestra coyuntura actual con el horizonte de la reforma de la LOMCE. Me limito a subrayar algunas frases: “El legislador debe preocuparse principalmente de la educación de los jóvenes”. “La educación debe adaptarse a cada régimen”. “La educación tiene que ser una y la misma para todos los ciudadanos”. “El cuidado de ella debe ser cosa de la comunidad y no privada, como lo es en estos tiempos en que cada uno se cuida privadamente de sus propios hijos y les da la instrucción particular que le parece”. “Ningún ciudadano se pertenece a sí mismo, sino que todos pertenecen a la ciudad”.

CIVILIZACIONES ANTIGUAS: Para comprobar si la conclusión del análisis de Jaeger y la reflexión de Aristóteles se cumplen fuera de la Grecia primitiva y clásica, lo mejor es recurrir a las obras solventes sobre la historia universal de la educación y a las especializadas en algún periodo.

Para comprobar las conclusiones de Jaeger y de Aristóteles, en las civilizaciones antiguas anteriores y contemporáneas a Grecia, he recurrido a tres historias generales de la educación *Historia de la pedagogía* de Abbagnano y A. Visalberghi (Abbagnano y A. Visalberghi, 1969: 19-29)¹⁹ de carácter filosófico; *Historia de la educación occidental* de James Bowen, Tomo III, *El mundo antiguo* (Bowen, J., 1992. 21-74)²⁰; *Historia de la educación* de Juan Manuel Moreno G. (Moreno, J.M. y otros, 1978: 25-51)²¹. En todas las civilizaciones se cumple el principio de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia*: *Sumer, Acadia, Babilonia, Asiria, Egipto, India, China y Japón*. No es posible hacer un análisis matizado de las relaciones entre *paideia* y *politeia* en cada una de estas civilizaciones. Tienen una característica común: desde el tercer milenio antes a. C. hasta el final del primer milenio, existía una educación basada en la lecto-escritura reservada a los escribas, que asumían los cargos de sumos sacerdotes, sacerdotes de menor rango, altos funcionarios como los “mandarines” chinos, y funcionarios laicos de varios rangos. La educación del resto del pueblo estaba ligada a los templos, a las fiestas religiosas, a los predicadores populares y a las familias. Abbagnano hace la siguiente observación: “la necesidad de mantener la cohesión social y el orden constituido hizo que las civilizaciones surgidas [en las grandes llanuras fluviales] – aún siendo admirables – *cristalizaron en formas de tradicionalismo cerrado*, que convertían la educación en una *mecánica práctica de mnemotecnia*, ignoraban la individualidad de los educandos y sofocaban en éstos todo su impulso original” (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1969: 26).

Sin embargo, las civilizaciones *persa, fenicia y hebrea* de la segunda mitad del tercer milenio a.C. eran más dinámicas y estaban abiertas a asimilar las influencias de otras tradiciones culturales y a incorporarlas creativamente a su cultura tradicional.

La **EDUCACIÓN PERSA** “no se limitaba a la memorización mecánica, no tendía a la simple perpetuación de un orden constituido, sino que en cierta medida promovía formas de *activismo dinámico*... Si hemos de dar crédito a la *Ciropedia* (*paideia* de Ciro) del griego Jenofonte, la educación persa se asemejaba mucho a la espartana... porque procuraba ante todo la educación física, religiosa y moral del guerrero y reservaba una parte mínima o nula a la instrucción literaria e incluso al aprendizaje de la escritura, excepción hecha de la clase sacerdotal” (Abbagnano, 1969: 27).

FENICIA no alcanzó una verdadera unidad política. El fundamento de su organización política era la *ciudad-estado* de carácter monárquico-aristocrático, que exportó a sus colonias. La aristocracia fenicia era la clase industrial y comerciante. La educación entre los fenicios estimulaba la iniciativa, la asimilación de lo nuevo, el ingenio y quizás también la astucia sin escrúpulos. Los fenicios, no sólo desarrollaron su técnica marinera, sino que asimilaron y

¹⁹ Abbagnano, N. y Visalbergui, A. (1969). *Historia de la Pedagogía*. Mejico. Fondo de Cultura Económica.

²⁰ Bowen, James. (1992). *Historia de la Educación Occidental, T. III*. Barcelona: Herder.

²¹ Moreno, G.J., Poblador A. y del Rio, D. (1978), Moreno, G.J. (1978). *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo.

perfeccionaron las técnicas industriales y artesanales aprendidas de los egipcios, de los babilonios, de los persas y de los pueblos con los que comerciaban. Simplificaron las técnicas de la escritura hasta llegar a un sistema puramente alfabético, que exportaron a sus colonias. La educación fenicia apostó por el cambio y la innovación.

La **CIVILIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN JUDÍA**, merecen una atención especial por su originalidad y su influencia en el cristianismo. No podemos olvidar que la civilización y educación occidental son deudoras a partes iguales a la cultura griega y al judeocristianismo.

En el umbral del segundo milenio a. C., el pueblo hebreo, que era una oscura tribu semítica emigró del país mesopotámico de Ur y se instaló en la región costera de Canaán, donde desarrolló una cultura específica influenciada por sus orígenes mesopotámicos. Los *hycsos*, que invadieron Egipto y lo gobernaron durante 110 años (1680 -1570 a. C.) toleraron a los hebreos. Pero los egipcios, después de expulsar a los *hycsos* y reasumir el poder, integraron Canaán en el imperio y se llevaron un número considerable de hebreos como esclavos. Los hebreos consiguieron escapar de Egipto y regresar a Canaán hacia 1250 a.C. En esa época, algunos pueblos de la región costera, poco conocidos, crearon el alfabeto o alefato como agrupación de veintidós consonantes. El alfabeto evolucionó en tres variedades: el *hebreo primitivo*, el *fenicio* y el *arameo*. De las diez tribus del reino de Israel, deportadas por los asirios hacia el 700 a. C., no quedó ni rastro. El año 596 a. C. Nabucodonosor II deportó a la tribu de Judá. Pero Ciro, el año 538, conquistó Babilonia y liberó a los judíos. Les permitió regresar a Palestina y reconstruir el templo de Salomón, quedando formalmente como tributarios de Persia (536 a. C.).

Samuel, el último de la cadena de los Jueces que gobernaron Israel, desde la muerte de Josué, ejerció desde 1050 a. C. hasta el 1030, en que Saúl fue nombrado Rey. David fue nombrado rey en 1010 y Salomón en 971. Samuel, que indujo a los judíos a elegir como único rey a Saúl hacia 1030 a.C., promovió también la creación de las “escuelas proféticas”. Los profetas eran predicadores laicos que se sentían poseídos por la palabra de Dios, independientes del poder real y del sacerdocio. Aunque la educación del pueblo no estaba formalmente institucionalizada ni organizada, los profetas fueron los primeros grandes educadores del pueblo hebreo. Los reyes, sobre todo, a partir de Salomón organizaron la Corte y el Templo con sus escribas funcionarios y sacerdotes, a semejanza de los pueblos circundantes. Esta burocracia se enriquecía expoliando al pueblo con sus impuestos. Los profetas criticaban a los reyes, a los sacerdotes, a los cortesanos y a las oligarquías que se enriquecían a costa del pueblo. *La educación profética tenía un carácter reformador y transformador desde una perspectiva ético-religiosa*. Durante los 50 años que pasaron los judíos en Babilonia, las escuelas proféticas se radicalizaron en su crítica demoledora a las propias autoridades políticas y religiosas y a las autoridades de Babilonia y luego a las de Persia, de Macedonia y de Roma. El judeocristianismo heredó de los profetas la dimensión reformadora y transformadora de la educación del pueblo, que reaparecía constantemente en los movimientos de pobres y en los predicadores desde la caída del Imperio.

Después del regreso de Babilonia, se intentó organizar la corte y el sacerdocio en torno al Templo reconstruido. Aparecieron los escribas. Su función era ayudar a los sacerdotes e interpretar los textos sagrados y las tradiciones antiguas, que estaban escritas en hebreo antiguo, cuando ya el pueblo hablaba arameo común o griego común. Llevaron a cabo la compilación de comentarios, normas morales y jurídicas, preceptos religiosos y rituales conocida como *TALMUD*. Surgieron las sinagogas que no eran lugares de culto, sino de educación religiosa. A la sombra de las sinagogas surgieron las escuelas elementales basadas en la lecto-escritura. En el año 75 a. C. la instrucción primaria se hizo obligatoria en Jerusalén y nueve años más tarde, en todo el territorio. Cada maestro no debía tener más de 25 alumnos, pero podía llegar a 40 si tenía un asistente. La sinagoga y la escuela, en cierto sentido, eran herederas y continuadoras de las escuelas proféticas.

1.4. Las relaciones dialógicas entre Paideia y politeia desde el siglo XVI al siglo XXI en Occidente.

La tradición judeocristiana desarrolló la doble orientación de la educación occidental, conservadora o crítica y transformadora, según las circunstancias. En esa dialéctica se inscribe la lucha entre ortodoxos y heterodoxos, herejes y fieles, movimientos de pobres y jerarquía, reformadores e inquisidores, que ha llegado de una manera o de otra hasta nuestros días.

La instrucción primaria como un período de escolarización obligatoria para todo el pueblo se volvió a plantear como necesidad y proyecto a comienzos del siglo XVI, tanto en el protestantismo como en el catolicismo. Así surgieron la paideia y la politeia del llamado Antiguo Régimen.

La evolución de las relaciones dialógicas entre paideia y politeia ha pasado, desde el siglo XVI, por cuatro etapas, que han dejado sus huellas en los sistemas educativos actuales. Estudiar la génesis histórica de la educación básica actual desde la perspectiva de esa evolución es extraordinariamente relevante para comprender la problemática de fondo de la educación básica y los debates que genera. Sólo mencionaré los rasgos más sobresalientes de cada etapa.

1. 4.1. *Primera etapa*: Desde el Renacimiento a la Ilustración (1500- 1789).

Desde el Renacimiento a la Ilustración (1500-1789). A principios del siglo XVI, la *politeia* y la *paideia* cristiana se dividen e inician dos caminos paralelos: los protestantes confían la *politeia* y la *paideia* a los príncipes, mientras que los católicos defienden la hegemonía de la Iglesia sobre la *politeia* y la *paideia*. Tanto unos como otros conciben un proyecto de escolarización obligatoria para todos los hijos de las clases populares para darles una instrucción elemental: lectura, escritura y cálculo; una indoctrinación mediante catecismos y una socialización política y religiosa disciplinante. Ese período de escolarización obligatoria, salvo en Prusia, no se hará realidad hasta finales del siglo XIX y comienzos del XX en los países europeos. En España la Educación Primaria obligatoria no fue universal hasta la década de 1980. Para las élites se estableció una educación básica con dos etapas: la llamada *escuela vernácula* y la *Schola latina*. Los fines generales de la educación básica eran: hacer fieles para una Iglesia, hacer súbditos para un príncipe o estado y una moralización basada en la obediencia, en la sumisión y en el trabajo (J. Bowen, 1992: 36-64); (Raimundo Cuesta, 2005: 11-29)²²; Juan Manuel Moreno (Coord.), 1978: 231-253; Abbagnano, 1969: 253-266).

1.4.2. *Segunda etapa*: La construcción de los sistemas educativos duales (1789-1900).

Desde finales del siglo XVIII se inician un conjunto de procesos de cambios económicos, sociales y políticos, que siguen evolucionando y creciendo hasta la década de 1970: a) *la revolución industrial*: aplicación del maquinismo a los procesos productivos y a los transportes (ferrocarriles y barcos); *la revolución en las comunicaciones*; el desarrollo de los mercados laborales, de los mercados de bienes y servicios, de los mercados financieros (tiendas de dinero o bancos, bolsas); b) *la construcción de naciones soberanas* y el desarrollo del patriotismo nacionalista; c) *la creación de los estados liberales* con su división de poderes – legislativo, ejecutivo y judicial – y su división de los ciudadanos en tres clases con sus estratos: clase alta, clases medias y clases bajas con residuos de los sistemas esclavistas y feudales; d) *la formación de ciudadanos* mediante la instrucción; e) *la construcción de los sistemas educativos*

²² Cuesta, Raimundo. (2005). *Felices y Escolarizados. Crítica de la Escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro S.L.

nacionales como *sistemas duales*, contruidos sobre la concepción dual de la educación básica, heredada del Antiguo Régimen y transformada por los Ilustrados, puestos al servicio del sistema económico, del nacionalismo, del estado liberal y de la reproducción clasista de los ciudadanos; f) la *reacción de los sectores más conscientes* de las clases populares – movimientos sociales y organizaciones del movimiento obrero– frente a las creaciones mencionadas de la burguesía triunfante.

Las principales ideologías que orientaron y configuraron los procesos de cambio y de construcción de las realidades sociales mencionadas fueron: el *liberalismo económico*; el *liberalismo político* como ideología política hegemónica; la *concepción política democrática* como ideología política subordinada y perdedora en el período revolucionario (1789-1795) y recuperada después por los movimientos sociales y el movimiento obrero; la *educación básica* concebida como una educación racional y científica, acorde con las luces, independiente de las iglesias, laica e impulsada por el estado, con dos versiones: a) la *educación básica dual*, heredada del Antiguo Régimen y transformada por los Ilustrados, que conservaba, tanto en la educación de las élites como en la de las masas la *primacía* de los padres, de los adultos, de los maestros, de las autoridades y de todo el sistema educativo sobre los educandos que, como menores y aprendices carecían de derechos y eran sujetos pasivos; b) la *educación básica unitaria*, desarrollada por los grandes educadores a partir del giro copernicano de Rousseau, que con su *paidocentrismo* reconocía la primacía absoluta de los educandos sobre los educadores y todos los demás componentes de los sistemas educativos; la ILE y el movimiento de las Escuelas Nuevas llevaron esta concepción al apogeo desde el último cuarto del siglo XIX hasta mediados del siglo XX y propusieron unificar los sistemas educativos duales en un solo sistema educativo común para todos los ciudadanos.

Los ilustrados plantean, en general, separar la *politeia* y la *paideia* de la religión; defienden una *paideia* racionalista, científica, crítica y laica basada en los derechos humanos y libertades fundamentales de los individuos. Convierten la *paideia* en el instrumento adecuado para eliminar la *politeia* del Antiguo Régimen y para instaurar una *politeía* alternativa configurada por la ideología de la burguesía ascendente. La *paideia* debe estar al servicio de la construcción de la patria como nación soberana y del estado soberano (*politeia*), independiente de la religión, configurado como república laica y como democracia formal y debe promover el sistema económico capitalista con su modo de producción y de distribución y con sus mercados, proporcionando una formación científica y profesional. A partir de la Revolución francesa, empieza la construcción de los sistemas educativos nacionales, primero en Francia, durante el llamado período revolucionario (1789-1795), en que discutieron unos veinte proyectos o informes educativos, luego en los países que imitaron a Francia.

Esos sistemas se construyeron durante el siglo XIX sobre la doble versión de la educación básica, heredada del Antiguo Régimen: una educación básica para las élites con dos etapas y una educación elemental para las masas con un solo período de escolarización obligatoria. (Alejandro Tiana (Coord.), 2009: 21-137)²³; (Abbagnano, 1969: 369-432); (J. Bowen, 1992: 226-359); (Moreno, Juan Manuel y otros, 1978: 281-309); (Cuesta R., 2005: 36-78). Para las relaciones entre *paideia* y *politeia* en esta etapa y en la siguiente contamos con la obra del colectivo Lorenzo Luzuriaga: *La escuela pública. El papel del estado en la educación*, coordinada por Aurora Ruíz (2002)²⁴. Participan Manuel de Puelles Benítez, Alejandro Tiana Ferrer, Manuel Reyes Mate, Fernando Vallespín y Antonio Viñao. Para mi propósito, es especialmente relevante la aportación de Manuel de Puelles Benítez: *Estado y educación: una relación histórica* (2002: 17-48). Complementan esta aportación dos obras de Manuel de

²³ Tiana, A., Ossembach, G. y Sanz, F. (Coord.) (2009). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.

²⁴ Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2002) (Coord: Aurora Ruiz). *La Escuela Pública. El papel del estado en la educación*. Biblioteca Nueva .

Puelles Benítez: *Política y educación en la España contemporánea* (2007)²⁵ y *Educación e ideología en la España contemporánea* (1999, 4ª edición)²⁶.

1.4.3. *Tercera etapa*: Los procesos de conversión de los sistemas educativos duales en sistemas únicos y unitarios. (1900-1970).

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se plantea la necesidad de unificar los sistemas educativos duales –una educación para las élites y otra para la masa– por razones de justicia y de igualdad (reivindicaciones del movimiento obrero), la necesidad del sistema productivo de formar una mano de obra abundante y bien cualificada para las empresas, para las administraciones públicas, para la administración y gestión de las empresas privadas. El proyecto de unificación logró un consenso amplio (Bowen, J., 1992: 652-653).

Al mismo tiempo, los reformadores se plantearon la necesidad de unificar los dos paradigmas antagónicos de la educación básica. Pero en este aspecto se multiplicaron las reticencias y las resistencias de los defensores del *instruccionismo*. Los sistemas educativos se convierten en un campo de batalla entre el instruccionismo y la educación integral, entre el paradigma curricular académico-disciplinar y el paradigma curricular integrador, globalizador e interdisciplinar, entre la escuela académica y la escuela comprensiva, entre el darwinismo escolar competitivo y la democracia escolar participativa. El clima de guerra fría y la hegemonía de la socialdemocracia propiciaron la integración de ambos paradigmas. En muchos casos esa integración no pasó de una mera *yuxtaposición* o de un *sincretismo caótico* e incoherente.

Las clases populares, especialmente los reducidos a la condición de obreros o proletarios por el capitalismo burgués se sienten, oprimidos y explotados. Aunque formalmente son declarados ciudadanos, sus derechos y libertades no son reales y además están privados de algunos derechos básicos como el derecho a votar y a ser elegidos. Surgen los movimientos sociales, que reasumen y revitalizan toda la herencia de los movimientos de pobres desde los profetas de Israel hasta la Ilustración. Surgen a mitad del siglo XIX las organizaciones del mundo obrero, en cuyo seno se desarrolla una *paideia* crítica, contestataria y transformadora de la *politeía* y de la *paideia* burguesa vigente.

Frente a los sistemas educativos duales, contruidos por la burguesía triunfante a lo largo del siglo XIX, defienden un sistema educativo único y unitario, que sea el mismo para todos los ciudadanos. Así surge la utopía de la escuela unificada, que llevará a la progresiva eliminación del “*apartheid*”, que constituía la escolarización obligatoria para la instrucción elemental de los hijos de las clases populares, que no tenían acceso a las demás etapas educativas. El Movimiento de las Escuelas Nuevas, desarrollado durante el último cuarto del siglo XIX y primer cuarto del siglo XX, sensible a las reivindicaciones del mundo obrero, dio el impulso definitivo para esa unificación.

Los creadores de las Escuelas Nuevas defendían el derecho universal a la educación básica como puerta de acceso a todos los derechos humanos y libertades fundamentales, el derecho según capacidades y méritos a acceder a todas las etapas educativas, el protagonismo de los educandos en su propia autoeducación, la educación integral como “pleno desarrollo de la personalidad humana”, o dicho de otra manera: el *holismo educativo* que tiene por objeto el pleno desarrollo de los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción de cada educando y la construcción de una sociedad democrática. Esta convergencia de las Escuelas Nuevas con las reivindicaciones educativas, políticas y económicas de las organizaciones obreras dotaron a la socialdemocracia europea y americana del bagaje político y educativo

²⁵ Puelles Benitez, Manuel de, (2007). *Política y Educación en la España Contemporanea*. Madrid: UNED.

²⁶ Puelles Benitez, Manuel de, (1999), 4ª Edición. *Educación e Ideología en la España Contemporanea*. Madrid: Tecnos.

para llevar a cabo la unificación de los sistemas educativos duales entre las dos guerras mundiales y durante las décadas siguientes a la II Guerra Mundial.

Para este tema, remitimos a las principales obras de Lorenzo Luzuriaga: *La escuela unificada* (1922)²⁷, *La escuela única* (1931)²⁸, *Las escuelas nuevas* (1923)²⁹, *Las escuelas activas* (1925)³⁰, *La preparación de los maestros* (1918)³¹. Recientemente, la Biblioteca Nueva ha reeditado *La escuela única* (2001)³². (Tiana, A. 2009: 259-278; Moreno, J.M. 1978:415-430); (Pedró F. y Puig, I. 1998: 222-238)³³; (Ferrandis, A. 1988)³⁴; (Roman, M.,1990)³⁵.

Los procesos de unificación de los sistemas educativos duales –uno para las élites y otro para las clases populares– para convertirlos en sistemas únicos o comunes para todos los ciudadanos sin distinciones de clases, de razas, de sexo o género, de cultura, de ideología o de religión se realizó en dos fases o períodos temporales. La primera fase coincide con el período temporal entre las dos Guerras Mundiales, aproximadamente entre 1920 a 1939. La segunda fase se extendió desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta la caída del muro de Berlín, aproximadamente desde 1945 a 1990.

En los procesos de conversión de los sistemas educativos duales o polares en sistemas únicos comunes para todos los ciudadanos se pueden distinguir dos programas de unificación: un programa mínimo y un programa amplio. El programa mínimo pretendía, además de reducir los sistemas duales a un sistema único, racionalizar las segmentaciones o fragmentaciones tradicionales de los sistemas educativos, tanto verticales como horizontales para evitar duplicidades y establecer una secuencia nítida de niveles o grados, racionalizar el gasto, evitar el despilfarro, aumentar la eficacia y la eficiencia y garantizar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos para acceder a los niveles superiores del sistema educativo sobre la base de capacidad y mérito.

Los sectores conservadores más reaccionarios y fanáticos contrarios a la unificación de los sistemas duales rechazaban los sistemas unificados porque los consideraban uniformes. Pero la unificación no implicaba la uniformidad. De hecho, los planificadores de la unificación de cada país intentaron mantener en los sistemas educativos unificados las fragmentaciones o segmentaciones tradicionales, tanto verticales como horizontales, que habían demostrado su corrección ética y su eficacia educativa en la evolución histórica de sus tradiciones escolares: la fragmentación vertical por etapas, ciclos y cursos y la creación de escuelas graduadas; la fragmentación horizontal: la oferta a todos los ciudadanos de varios itinerarios paralelos de igual o equivalente valor educativo, con pasarelas bien definidas entre ellos, dentro del mismo nivel o etapa –Secundaria Obligatoria y Secundaria Postobligatoria –, como en Bélgica o Alemania, para atender a la diversidad de los alumnos, principalmente a los que manifestaban necesidades educativas especiales.

Los promotores de la unificación procedentes de movimientos de las Escuelas Nuevas o los miembros de la ILE en España defendían un programa más amplio de unificación que abarcaba los siguientes aspectos relevantes: 1. Unificar todas las etapas de la educación básica en un ciclo único desde el nacimiento hasta los 18 años, inspirado en el paradigma ético-crítico derivado del universalismo ético basado en los derechos humanos y en el paradigma

²⁷ Luzuriaga, Lorenzo. (1922). *La escuela unificada*. Madrid: Cosano

²⁸ Luzuriaga, Lorenzo. (1931). *Revista de Pedagogía. La Escuela Única*. Madrid.

²⁹ Luzuriaga, Lorenzo. (1923). *Las escuelas Nuevas*. Madrid: Cosano,

³⁰ Luzuriaga, Lorenzo. (1927). *Las escuelas Activas*. Madrid: Cosano

³¹ Luzuriaga, Lorenzo. (1918). *La preparación de los maestros*. Madrid: Cosano.

³² Barreiro Rodríguez, Herminio (reedición de la Escuela Única de Lorenzo Luzuriaga. (1931)). *La Escuela Única*. Madrid: Biblioteca Nueva.

³³ Pedró, F. y Puig, I., (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

³⁴ Ferrandis, A. (1988). *La escuela comprensiva. Situación actual y problemática*. Madrid: C.I.D.E.

³⁵ Roman, M. (1990). *Educación comprensiva. Nuevas perspectivas*. Madrid: Cincel.

teleológico derivado de él, aunque adaptado a la evolución psicológica de los educandos. 2. Unificar el concepto francés de educación que la reducía a mera “*instrucción*” y era proclive al intelectualismo y enciclopedismo, para evitar el riesgo de regresar al estado-educador del despotismo ilustrado; el concepto pragmático anglosajón de “*education*” más escorado hacia la didáctica; y el concepto filosófico de origen kantiano “*Bildung*” (=formación), orientado a la *Umbildung* (*transformación, metamorfosis*), desarrollado por Göthe y otros miembros del Círculo de Weimar, y asumido por Pestalozzi y Fröbel (N. Abbagnano y A. Visalberghi, 1969: 442-443). 3. Unificar y refundir en uno los dos paradigmas antagónicos de la educación básica: el *instruccionismo* y el *holismo educativo*. 4. Unificar las dos series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos, generados por el *instruccionismo* y el *holismo educativo*, en una sola serie.

Estos cuatro elementos constituían el programa máximo de los pedagogos y políticos progresistas que lideraron los procesos de unificación. Pero el consenso de todos los implicados en esos procesos era decreciente en cada punto y la oposición entre los defensores del *instruccionismo* y los defensores del *holismo educativo* era cada vez mayor. Este proyecto y este programa de unificación se hicieron más complejos después de la Segunda Guerra Mundial.

1.4.4. *Cuarta etapa*: El intento del neoliberalismo capitalista de dualizar de nuevo los sistemas educativos y someterlos a las plutocracias nacionales y a la plutocracia mundial. El movimiento del holismo educativo democrático y democratizador (1970-2016).

El neoliberalismo capitalista se ha convertido en una plutocracia (gobierno de los ricos) mundial y los sistemas económicos nacionales en Plutocracias nacionales, que funcionan como satrapías (gobiernos subordinados) de la plutocracia mundial. La plutocracia mundial practica una *politeía* económica y educativa a través de sus instituciones financieras y corporaciones multinacionales: BM, FMI, OCDE, Trilateral, OCM, el WEM o Mercado Mundial de la Educación, Casino Mundial compuesto por la red internacional de Bolsas, las Corporaciones multinacionales. La *politeía* económica consiste en flexibilizar y desregular las defensas de las economías nacionales, y la *politeía* educativa exige a los gobiernos que pongan la *paideia* al servicio de las *plutocracias nacionales* (Bancos, Bolsas y empresas) y de la *plutocracia mundial* o globalización económica (Cabal, E. , 2012)³⁶.

Este proceso empezó a finales de los cincuenta con la llamada ideología del desarrollismo: consideración de la educación como una inversión productiva rentable a medio y largo plazo; asignación a la educación de la función de producir *capital humano* para aumentar la productividad y la competitividad. Mark Blaug³⁷ en su obra *Economía de la educación* (Tecnos, 1972) reúne un conjunto de artículos escritos entre 1959 y 1968, que explican la concepción de la educación como “industria”. Algunos títulos de esos artículos son bastante expresivos del pensamiento de la época: “El concepto de capital humano”, “Planificación educativa en los países en desarrollo”, “Modelos matemáticos en la planificación educativa”, “Productividad y eficiencia en la educación”, “El financiamiento en la educación”, “Migración internacional de habilidades humanas”, “Método de pronóstico de mano de obra”.

El 14 de diciembre de 1960, veinte naciones occidentales convirtieron una pequeña organización europea llamada OECE en una nueva organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, cuyo objetivo era promover el crecimiento económico mediante la ciencia, la educación y la mano de obra: era la OCDE, que entró en vigor el 30 de septiembre de 1961. Los veinte países fundadores descartaron la UNESCO, porque en ella participaban los

³⁶ Cabal Esteban (2012), *Gobierno Mundial*. Ediciones: LAPIZCERO, ISBN: 9788483527108.

³⁷ Blaug, Mark (1972), *Economía de la Educación*. Madrid. Editorial: Tecnos.

países socialistas. En 1962, el Banco Mundial decidió invertir por primera vez en educación. La OCDE se convirtió poco a poco en el brazo ejecutivo del Banco Mundial y del FMI. Desde entonces se ha radicalizado el antagonismo entre los dos paradigmas antagónicos de la educación básica, que coexisten en los sistemas educativos actuales (Michéa, J.C., 2002:37 y ss.)³⁸

La crisis económica de 1973 rebajó la euforia del planteamiento. Muchos “consideraban que la educación para el desarrollo era una continuación de la explotación capitalista del siglo XIX de la masa de la población; la educación progresista era también rechazada como una forma sutil de adoctrinamiento capitalista” (Bowen, 1992: 661). La educación vigente era criticada por los movimientos radicales de derecha y de izquierdas y por los sociólogos de “la reproducción cultural”. La educación estaba en crisis y “la teoría educativa estaba en plena confusión” (Bowen, 1992: 663).

En mayo de 1975 tuvo lugar en Kyoto, la Convención financiada por Rockefeller, conocida como Comisión Trilateral, en la que participaron los líderes de las grandes industrias de USA, Japón y Europa. Michael Crozier³⁹ publicó sus conclusiones con el título: *La crisis de la democracia* (1975). “Una de las principales recomendaciones de la Comisión Trilateral fue que los gobiernos debían invertir el crecimiento de la educación superior y reestructurar la educación así recortada “en sus programas, de manera que se encuadren en los modelos de desarrollo económico y en las futuras oportunidades de trabajo”; además señalaban también que “debían reducirse las expectativas de trabajo” (Bowen, 1992: 679).

Ronald Reagan y M. Thatcher pusieron manos a la obra en la década de 1980. A partir de la caída del muro de Berlín en 1989, el proceso de desregulación económica y condicionamiento de la *paideia* nos ha llevado a la situación que describe Jean Claude Michéa en *La Escuela de la ignorancia* (2002: 37-45)⁴⁰ como *Escuela del capitalismo total* con *polos de excelencia* para los ejecutivos, tecnólogos y técnicos (20% de la población activa) y *La escuela de la ignorancia* para el 80% restante.

- Esta es la teoría de la *paideia*, que practica la *plutocracia mundial* y la que quieren que practiquen las *plutocracias nacionales* y los gobiernos. Para comprenderla mejor pueden ser útiles las siguientes publicaciones: El “*Consenso de Washington*” y *la crisis de la educación en América latina* de P. Gentili (Revista Archipiélago, 1999, nº 29: 56-65)⁴¹; El “*Consenso de Washington*” ¿*paradigma económico del capitalismo triunfante?* (*Papeles*, Cristianismo y Justicia, 2000)⁴²; *Tableau noir* de Gérard de Selys y Nico Hirtt (Bruselas: EPO, 1998)⁴³. Para conocer los resultados de esta *politeia* es muy útil *La escuela, el estado y el mercado* de G. Whitty, de S. Power y de D. Halpin (1999)⁴⁴. Para comprender mejor la *plutocracia mundial* pueden ser muy útiles: *La nueva razón del*

³⁸ Michéa, Jean Claude (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela Libros.

³⁹ Crozier, Michael (Coord.), Wungtintong, Samuel P., Watanuki, Joji, *The Crisis of Democracy, Trilateral Commission*, New York University Press (1975), New York, ISBN:0-08147-1305-3.

⁴⁰ Michéa, Jean Claude (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela Libros.

⁴¹ Gentili, P. (1997). "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", *Rev. Archipelago.*, nº.29, pp.: 56-65.

⁴² Cristianismo y Justicia, 2000, El “*Consenso de Washington*” ¿*paradigma económico del capitalismo triunfante?*, *Papeles*, Barcelona: Cristianismo y Justicia.

⁴³ De Selys, Gerard y Nyco Hirt, *Tableau Noir, Resister a la Privatisation de la Enseignement*, Bruselas: EPO 1998. ISBN: 2 8762 134 2.

⁴⁴ Whitty, G, Power, S., Halpin, D., (1999). *La escuela, el estado y el mercado, Delegación de Poderes y elección en educación*, Madrid: Ediciones Morata, S.L., ISBN: 84-7112-442-4.

mundo de Christian Laval y Pierre Dardot (Gedisa, 2013)⁴⁵ y *Gobierno mundial* de Esteban Cabal (Mandala Ediciones, 2012), anteriormente mencionado.

1.5. La coexistencia de dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los sistemas educativos de nuestro entorno cultural.

Si, en el año 2016, analizamos atentamente los sistemas educativos de nuestro entorno cultural, teniendo en cuenta las leyes y normativas de todo rango que los configuran, la praxis educativa que realizan los educadores/as, los currículos, los materiales didácticos, las evaluaciones y las orientaciones de las políticas educativas, podremos descubrir la coexistencia en ellos de dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica que podemos caracterizar del siguiente modo:

- a) La educación básica concebida como un instruccionismo conservador, reproductor, propedéutico para los profesionalismos liberales y laborales y servidor de las *plutocracias nacionales*, que funcionan como *satrapías* de la *plutocracia mundial*, pero que se presentan disfrazadas de democracias formales, identificando la democracia los mercados laborales, comerciales y financieros.
- b) La educación básica concebida como un *holismo educativo* ético-crítico, personalista, democrático y democratizador, transformador de las *plutocracias nacionales* y de la *plutocracia mundial* en democracias reales económicas, cívicas y políticas.

El *instruccionismo* es hegemónico. El *holismo educativo* es subordinado o subalterno. Pero las relaciones de poder son diferentes y variables en cada sistema educativo.

Estos dos paradigmas globales de la educación básica, aunque son distintos y antagónicos, coexisten mezclados en una especie de *sincretismo caótico* en el que estamos inmersos los educandos, sus padres y los/las educadores/as escolares. Esa mezcolanza sincrética de ambos paradigmas dificulta el análisis de los sistemas educativos para detectar su presencia y percibirlos con claridad.

Estos dos paradigmas están presentes en las leyes educativas, en las tradiciones educativas de la cultura empírica de los educadores, en la mentalidad de cada educador, aunque sea de un modo confuso, acrítico e inconsciente y, por supuesto, en la mentalidad de todo ciudadano, que haya pasado por las aulas, cualquiera que sea su nivel educativo. Con la mayeútica adecuada, todos reconocen la coexistencia de esos dos paradigmas. Algunas veces, cuando he participado en debates educativos o en cursos de formación con los colegas, he intentado averiguar si se inclinaban por uno de los dos paradigmas de modo coherente y consistente y la mayoría dudaba. Su postura dudosa y ambigua podría resumirse en esta frase: “por una parte, ya ves; y por otra, ¿qué quieres que te diga?”.

La coexistencia de esos dos paradigmas en el inconsciente colectivo es una fuente permanente de tensiones y de contradicciones entre profesores, padres, alumnos y administraciones educativas. Influyen en el “fracaso escolar”, que es más un fracaso del sistema educativo que de los educandos; influyen en la indefinición y crisis identitaria de la educación básica y de cada una de sus etapas y, consiguientemente, influyen en la crisis de identidad profesional de los educadores de las tres etapas de la educación básica.

Estos dos paradigmas globales de la educación básica no fueron siempre idénticos. Desde su origen hasta hoy han seguido evolucionando sin cesar, aunque haya cambiado el ritmo de su evolución. Actualmente, siguen evolucionando. Pero la evolución de cada uno ha sido diferente.

⁴⁵ Laval, Christian, Dardot, Pierre, (2013). *La nueva Razón del Mundo*, Editorial: Gedisa. ISBN: 8497847458

1.5.1. Origen y evolución del instruccionismo intelectualista.

En el siglo XVI surgió el *paradigma instruccionista* de la educación básica y se consolidó durante la primera etapa de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeía*, es decir, desde el Renacimiento a la Ilustración. Desde el principio tuvo *dos versiones*: una para las élites con dos etapas: *escuela vernácula* y *escuela latina*. Otra para las clases populares: un solo período más o menos largo de *escolarización obligatoria* para una instrucción elemental: leer, escribir y contar, a lo que después se añadieron otros conocimientos. Los componentes de ambas versiones eran los mismos: a) *instrucción*, que era más amplia para las élites; b) *indoctrinación ideológica* político-religiosa (catecismos); c) *socialización disciplinante*: obediencia, sumisión, comportamiento moral.

Los ilustrados transformaron este paradigma: lo despojaron de su carácter religioso y lo impregnaron de laicismo, de racionalismo, de cientificismo. Mantuvieron los tres componentes: ampliaron los contenidos de la instrucción a las nuevas ciencias que se iban construyendo; sustituyeron la indoctrinación religioso-política por la indoctrinación laica ético-política (basta recordar los catecismos morales y políticos recomendados por Diderot (***)); la socialización adquirió un tinte nacionalista, patriótico, estatalista, legalista.

En la segunda etapa de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeía*, desde la Ilustración al siglo XX, los creadores de los sistemas educativos nacionales utilizaron el *paradigma instruccionista* de la educación básica como fundamento para desarrollar los sistemas educativos duales: uno para las élites y otro para las clases populares. En esta etapa se van modificando los fines generales de la educación básica: la cultura valiosa que debe transmitir no son sólo las humanidades clásicas, sino también las ciencias nuevas necesarias para los diversos profesionalismos laborales y sociales, y para la cualificación laboral de los funcionarios, de los profesionales liberales y de los obreros, que necesita el sistema económico capitalista con su modo de producción y sus mercados laborales, comerciales y financieros. Aparecen nuevos fines: construir las nuevas naciones soberanas o patrias; configurar los estados liberales nacionales, laicos o independientes de las iglesias; formar ciudadanos y patriotas para la nueva situación. En la tercera etapa de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia*, el *instruccionismo* se alía más fuertemente con el industrialismo, asumiendo a través de F. Bobbitt (1918, 1924) y sus seguidores el Taylorismo y el Fordismo (Gimeno, 1997: 18-19⁴⁶; Torres, Jurjo 1998: 49-50⁴⁷), y con el positivismo científico y filosófico. En Norteamérica, la tendencia más radical del instruccionismo se alía con el *conductismo positivista* y, a partir de R. Tyler (1949) (Gimeno, 1997), genera la “pedagogía por objetivos”, que llega a su apogeo con Crowder y Skinner en la llamada “enseñanza programada” (1968)⁴⁸. Aunque esta versión radical del *instruccionismo* sale de las fronteras norteamericanas, no llega a ser hegemónica en todos los estados de Norteamérica ni en los países europeos. En España, durante la década de los setenta, la “pedagogía por objetivos” tuvo un impacto fuerte en algunos sectores del sistema educativo español surgido de la LGE de 1970.

En la cuarta etapa de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeía*, desde 1980 hasta nuestros días, el *instruccionismo* va evolucionando hacia la “escuela del capitalismo total” y construyendo nuevos sistemas educativos duales como explica Jean Claude Michéa en su obra *La escuela de la ignorancia* (Michéa, J. C. (2002): 37-45). Con el giro del *instruccionismo*, iniciado durante los mandatos de Reagan y Thatcher y los experimentos llevados a cabo en diversos países, la *politeía educativa* del neoliberalismo capitalista pretende poner los sistemas educativos nacionales al servicio de las *plutocracias nacionales* y de la *plutocracia mundial* mediante la presión de las instituciones financieras y corporaciones multinacionales: BM, FMI,

⁴⁶ Gimeno Sacristan, J (1997). *La Pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

⁴⁷ Torres Santomé, Jurjo. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

⁴⁸ Skinner, B.F., (1968). *The technology of teaching*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts. Traducción española: Tecnología de enseñanza, Barcelona, Labor, 1982.

OCDE, OCM, WEM, Trilateral, Casino Mundial compuesto por la red internacional de Bolsas y las grandes empresas multinacionales. (Whitty, G., Power S. y Halpin, D., 1999)⁴⁹; (Bowen, J. (1992): 678-679).

“No tengamos la inocencia o ingenuidad de creer todo lo que nos dicen. Tenemos que ser críticos. No tenemos la democracia. Tenemos la plutocracia, el poder de los ricos. El poder real lo tiene el dinero, las multinacionales” (José Saramago) citado por Esteban Cabal Riera en el frontispicio de su obra *Gobierno Mundial* (Cabal, E. (2012). Madrid: Mandala Ediciones).

1.5.2. Origen y evolución del holismo educativo o educación integral

El *Emilio* de Rousseau (1762) (prologo traducción y notas de M. Armiño, Alianza Edit.2008)⁵⁰ dio un giro copernicano a la pedagogía e inició la construcción del paradigma global de la educación básica, que se puede calificar como *holismo educativo, ético-crítico, personalista, democrático y democratizador, transformador de las formaciones sociales y de los estados* y, concretamente, transformador de las *plutocracias nacionales* vigentes y de la *plutocracia mundial* en democracias reales económicas, cívicas y políticas.

Dante Morando presenta así el giro copernicano de Rousseau: “Con él y después de él se cumple la revolución copernicana en la pedagogía: el centro de interés se desvía del maestro al niño. Su influencia fue y es todavía grandísima” (1961: 155)⁵¹. Ciento cuarenta años más tarde, John Dewey (1859-1952), heredero y continuador de las doctrinas de Rousseau, como todos los demás creadores del Movimiento de las Escuelas Nuevas, describe este movimiento con las siguientes palabras: “Es un cambio, una revolución muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la Tierra al Sol. En este caso, el niño se convierte en el sol hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; es el centro respecto al cual se organizan”. (Citado por Moreno J. M. y otros, 1971:428). El giro copernicano de Rousseau se suele describir mediante seis conceptos o constructos: *paidocentrismo, naturalismo, psicologismo, liberalismo, vitalismo, activismo*. La implementación de estos constructos desde el Emilio (1762) hasta hoy ha desembocado en el *holismo educativo*, que estaba implícito en ellos.

Hasta finales del siglo XX, no se empezó a hablar de *educación holística* ni de *holismo educativo*. Antes se hablaba de *educación integral*, que se describía como el desarrollo armónico y equilibrado de todas las facultades espirituales, o de todas las capacidades corporales y mentales, o de todos los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción de los educandos, o se hablaba de satisfacer todos los intereses y necesidades de los educandos o del pleno desarrollo del carácter o de la personalidad. En las tradiciones anarcosindicalista (Paul Robin, Francisco Ferrer i Guardia y las escuelas racionalistas) y socialdemócrata entre los fines generales de la educación se incluía la transformación democrática de la sociedad y de la economía. En esa línea se situaban también los pedagogos sociales como Natorp y Kerschensteiner, **de los que se tratará más adelante**. Entre los creadores de las Escuelas Nuevas que propugnaban la educación para la democracia destacan John Dewey y sus discípulos, especialmente Arnold Rugg **igualmente de estos creadores se tratará más adelante**. La ILE, además de promover una educación integral de los individuos, pretendía formar ciudadanos para transformar todas las instituciones sociales.

Todos los continuadores de Rousseau rechazaban la reducción de la educación a mera instrucción o transmisión de conocimientos. Para ellos, lo decisivo era la formación o autoformación como personas. En estos ambientes creados por los grandes educadores,

⁴⁹ Whitty G., Power S., Halpin D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Editorial Morata.

⁵⁰ Rousseau, J.J. (1762): *Emilio, o de la educación*. (prologo, traducción y notas de M. Armiño). Madrid (2008): Alianza Editorial.

⁵¹ Morando, D. (1961), *Pedagogía*, Barcelona, Labor.

continuadores de Rousseau, y en el movimiento obrero es donde se desarrolla el derecho a la educación como puerta de acceso a los demás derechos humanos y libertades fundamentales y como capacitación ciudadana para transformar la sociedad, el sistema económico y el sistema jurídico-político, mediante la profundización en la democracia, incluso hasta la autogestión y el autogobierno. La UNESCO recoge toda esta herencia y profundiza, a través del trabajo sistemático de sus equipos, de sus reuniones, de sus conferencias y de sus *Informes*, en los fines individuales, sociales, culturales, políticos y económicos de la educación.

Desde Rousseau hasta hoy, la educación integral u holística ha recorrido un largo camino. Nació como un pequeño manantial en el *Emilio* (1762). Pero en su larga trayectoria de 250 años, ha recibido cuantiosas aportaciones de numerosos afluentes, que van desembocando en él. Actualmente, se ha convertido en un caudaloso río educativo que puede provocar un profundo cambio en el ecosistema educativo, si le permitimos que lo fecunde con sus aguas.

El nuevo paradigma global de la educación básica, que nació en el *Emilio* ha sido enriquecido con las aportaciones de Basedow, de Kant, de Pestalozzi, de Fröbel y de sus seguidores a lo largo del siglo XIX; con las aportaciones del Círculo de Weimar, que incluía a Göhthe (1749-1832), a Herder (1744-1803), a Schiller (1759-1805), a Fichte (1762-1814) a Schelling (1775-1854), a W. von Humboldt (1767-1835), a A. von Humboldt (1769-1859). El Círculo de Weimar desarrolló la *Naturphilosophie* que transformó el naturalismo rousseauiano elemental y se convirtió en una fuente de la que bebieron mucho tiempo Pestalozzi y los Pestalozzianos, Fröbel y los Fröbelianos y el poeta Jean Paul Richter (1763-1825). Recibió las aportaciones de Krause y de la ILE. Recibió las aportaciones de los creadores de las Escuelas Nuevas: John Dewey y sus numerosos discípulos; Adolphe Ferrière, Claparède y Jean Piaget, creadores del “Instituto Rousseau” de Ginebra; las aportaciones de Decroly, de Montessori, de Freinet; de B. Russell y A. Whitehead; de A. Neill y de las pedagogías libertarias y no directivas, de Freire y sus seguidores; de la UNESCO y sus numerosos especialistas; finalmente, ha recibido y sigue recibiendo las aportaciones de las ciencias del hombre actuales, de la psicología evolutiva, de la psicología cognitiva y, sobre todo, de las neurociencias.

Actualmente, el *holismo educativo* está desarrollando la dimensión política de la pedagogía crítica de Freire, Giroux, McLaren y otros. Se mueve dentro de unas coordenadas similares a las de la teología de la liberación, la filosofía de la liberación (Dussell) y la pedagogía de la liberación. (Freire).

Rafael Yus Ramos escribe: “Se puede decir que la Educación Holística toma cuerpo recientemente a partir de importantes acuerdos internacionales entre educadores holísticos de diversos países y tendencias. El principal hito lo constituyó la *Declaración de Chicago*, consensuada en la Octava Conferencia Internacional de Educadores Holísticos en Chicago, Illinois (junio de 1990). En la citada Conferencia de Chicago (1990), también se llevó a cabo la fundación de GATE (Global Alliance for Transforming Education), que elaboró un importante documento que pretende aglutinar las inquietudes de todos los educadores holísticos del mundo: *Educación 2000: una perspectiva holística*, en diez principios que actualmente sirven de referencia para todos los educadores holísticos del mundo” (2001: 30-31 del T. I.)⁵².

La Alianza Global para la Educación Transformadora (GATE) es una organización internacional, cuya misión declarada es “proclamar y promover una visión de la educación que fomente la potenciación de la persona, la justicia social y el desarrollo sostenible”. Se cumple este objetivo creando círculos GATE, donde la gente se reúne para discutir la implementación de la visión declarada en el Documento: *Educación 2000: una perspectiva holística*. Esta Declaración nació en una reunión integrada por ocho educadores de siete países que tuvo lugar en Chicago, Illinois (junio de 1990) en el VIII congreso Internacional de Educadores Holísticos para “crear una Visión Común para una educación holística” (Rafael Yus Ramos,

⁵² Yus Ramos, R. (2001a) *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI. Tomo 1*. Editorial: Desclée De Brouwer S.A.

2001: 243 del T. II)⁵³. Después de esta introducción, Rafael Yus Ramos reproduce íntegra la Declaración en el II Tomo (2001: 243-255 del T. II).

Podemos encontrar una visión complementaria del *holismo educativo* en la obra de Ana María González Garza *Educación Holística. La pedagogía del siglo XXI (Kairós, 2009)*⁵⁴. El holismo educativo aglutina diversas tendencias muy diferentes entre sí. La descripción del holismo educativo ayuda a descubrir con qué tendencia del holismo educativo se identifica y compromete cada uno.

1.5.3. La entrada de ambos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los sistemas educativos a través de los procesos de unificación de los sistemas duales.

Los procesos de unificación de los sistemas educativos duales se llevaron a cabo en dos períodos: el primero fue el período entre las dos Guerras Mundiales (1920-1939); el segundo se inició después de la Segunda Guerra Mundial y se prolongó hasta finales de la década de los setenta (1945-1980).

En esos procesos se plantearon dos programas de unificación: un programa mínimo y un programa máximo. El programa mínimo sólo pretendía eliminar los sistemas educativos duales – uno para las élites y otro para las clases populares – y elaborar un sistema educativo único y común para todos los ciudadanos de un país. La conversión de los sistemas educativos duales en sistemas educativos únicos no implicaba que los sistemas unificados fueran uniformes. De hecho, los planificadores de la educación de cada país intentaron mantener en los sistemas educativos unificados las fragmentaciones o segmentaciones tradicionales, tanto verticales como horizontales, que habían demostrado su corrección ética y su eficacia educativa y didáctica en la evolución histórica de sus tradiciones escolares: la fragmentación vertical por etapas, ciclos y cursos y la creación de escuelas graduadas; la fragmentación horizontal: la oferta a todos los ciudadanos de varios itinerarios paralelos de igual o equivalente valor educativo, con pasarelas bien definidas entre ellos, dentro del mismo nivel o etapa – Secundaria Obligatoria y postobligatoria –, como en Bélgica o Alemania, para atender a la diversidad de los educandos, principalmente a los que manifestaban necesidades educativas especiales.

El programa máximo de unificación, que proponían los promotores de la unificación procedentes del Movimiento de las Escuelas Nuevas y de la Educación Nueva y de los educadores implicados en las organizaciones obreras sindicales y políticas, abarcaba cuatro elementos más: a) unificar todas las etapas de la educación básica en un *ciclo educativo único* y unitario desde el nacimiento hasta los 18 años; b) unificar y refundir en uno los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica: el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo*; c) unificar y refundir las dos series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales generados por el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo* en una sola serie: paradigmas éticos, teleológicos, curriculares, de comunicación didáctica, instrumentales, organizativos, convivenciales, autonómicos y evaluadores; d) sintetizar en un concepto comprensivo de *educación* los conceptos alemanes de *Bildung* (modelación, formación), de *Erziehung* (crianza integral), el concepto francés de *instruction* (instrucción, enseñanza) proclive al intelectualismo y enciclopedismo y el concepto anglosajón *education* escorado hacia la didáctica (enseñanza, aprendizaje). El concepto resultante se podría expresar como *autoeducación integral, automodelación, autocreación*.

⁵³ Yus Ramos, R. (2001b) *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI*. Tomo 2. Editorial: Desclée De Brouwer S.A.

⁵⁴ González Garza, Ana María (2009). *Educación Holística. La Pedagogía del Siglo XXI*. Barcelona: Kairós.

En los procesos de unificación, la Educación Infantil queda fuera del ciclo único por razones ideológicas, pedagógicas y económicas. Lo mismo ocurrió con el período 15-18 años salvo algunas excepciones como el Proyecto de la ILE, el proyecto fallido de la Segunda República española y la reforma sueca. Los defensores del *instruccionismo intelectualista* a regañadientes aceptaban el paradigma ético-crítico, personalista, democrático y democratizador del *holismo educativo*, basado en los derechos humanos; tampoco aceptaban las implicaciones del paradigma teleológico del holismo educativo; pero, sobre todo, se opusieron radicalmente a la sustitución del paradigma curricular académico disciplinar del *instruccionismo educativo* por el paradigma curricular del *holismo educativo* basado en el Método de proyectos y unidades de trabajo. La fusión de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica y sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos no pudo realizarse. Lo mismo ocurrió con la propuesta de fusionar los diferentes conceptos de educación en un concepto comprensivo.

Ante esta situación, en los debates parlamentarios, que dieron luz verde a la unificación de los sistemas educativos duales, las mayorías parlamentarias adoptaron una actitud pragmática e irénica y siguieron una pauta de ambigüedad calculada y de compromiso con los adversarios para no cerrar las puertas a la experimentación y el cambio, sino para dejarlas entreabiertas; se tomaban de cada paradigma los elementos más valiosos, que parecían compatibles, como los fines generales de la educación básica relacionados con el proyecto hombre y el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos; evitaban aludir a las funciones de la educación para reproducir, conservar y perfeccionar la sociedad vigente o para transformarla y eliminarla; asumían como paradigma curricular hegemónico el paradigma curricular académico-disciplinar, sin excluir la experimentación del paradigma curricular globalizador-interdisciplinar o integrador, ni el aprendizaje por proyectos y unidades de trabajo; asumían como hegemónico el paradigma evaluador tradicional, pero no descartaban el nuevo paradigma evaluador de los procesos educativos para mejorarlos y garantizar el éxito escolar a los educandos.

La *fusión fallida del instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* resultó inviable. Pero se produjo el asentamiento por yuxtaposición de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los sistemas educativos europeos y occidentales y la coexistencia conflictiva de las dos series de paradigmas educativos sectoriales antagónicos. Con el tiempo se configuró una especie de *sincretismo caótico* en las grandes leyes educativas, en las normativas de rango inferior, y, consecuentemente, en las prácticas de los centros educativos y de los educadores y educadoras. El *sincretismo caótico* se ha instalado en las mentes de los educadores familiares y escolares y constituye una fuente de contradicciones.

El *irenismo* practicado en los procesos de unificación resultó ser un error. Provocó las críticas y las resistencias de los sectores más conservadores y reaccionarios y de los sectores educativos más radicales e izquierdistas. El fuego cruzado de ambos bandos, unido a la ideología desarrollista de la educación, que se estaba incubando a finales de los cincuenta y que se presentaba como la nueva alternativa, provocaron el estallido de una nueva crisis de la educación en los años sesenta y setenta.

1.6. El concepto de utopía.

El propósito declarado en el Prefacio de este trabajo era: "*retomar, revitalizar y actualizar las dos utopías*", que constituían los ejes centrales de las *Alternativas para la enseñanza* del bienio 1974-1976. Es obvio que, en el marco teórico del trabajo, se clarifique el concepto de utopía. Esta sería una razón suficiente. Pero hay otra más poderosa que corrobora ese deber. La propuesta de una educación básica única o común, unitaria, holística, universal y emancipadora y la propuesta de formación inicial de un cuerpo único de educadores para la educación básica, aunque son dos hipótesis razonables, teóricamente bien fundadas y

realizables, todavía no son una realidad localizable, sino un pensar deseoso, es decir, una utopía posible. Por eso, es necesario clarificar el concepto de utopía.

Para clarificarlo, es útil apropiarnos de una excelente reflexión de Felipe Aguado Hernández, catedrático de Filosofía de IES, quien, desde que leyó la *Utopía* de Tomás Moro hace más de 50 años, no ha dejado de reflexionar sobre el tema. Recientemente ha elaborado un trabajo titulado *Realidad y utopía*⁵⁵ para la olimpiada filosófica, que organiza un grupo de profesores de Filosofía de IES con alumnos de varios institutos. Utilizo el texto que me envió por correo electrónico.

La gran mayoría tiene un concepto negativo e, incluso, peyorativo de la utopía. Piensa que la utopía es irrealizable por naturaleza. Es un bonito ideal que está fuera del alcance de las posibilidades humanas. Por ejemplo: los ideales de igualdad y de comunidad. Los seres humanos nunca fueron ni serán iguales, ni plenamente comunitarios, porque, como dice Hobbes, “el hombre es un lobo para el hombre”. Las utopías recuerdan paraísos pasados perdidos o prometen paraísos que no existieron ni podrán existir. De este modo de pensar se deriva la *concepción peyorativa* de la utopía, que la califica como una promesa engañosa, como una esperanza ilusoria e imposible, como un opio adormecedor. Los que rechazan la concepción peyorativa de la utopía recurren a dos analogías para defenderla. Comparan la utopía con el horizonte, que nos indica el sentido y la meta de nuestro caminar, pero que se aleja cuando caminamos hacia él, o con la Estrella Polar, que nos indica el norte y nos permite elegir el rumbo de nuestro andar. Ningún marinero pensó ir a la Estrella Polar. Pero ésta les prestó grandes servicios a todos los marineros de los tiempos remotos para encontrar el rumbo perdido en la oscuridad de la tormenta. Sin embargo, este concepto positivo de utopía no sirve para el propósito de este proyecto.

El concepto de utopía de Felipe es completamente distinto y se adapta a este proyecto como anillo al dedo. La utopía no es el ámbito de lo imposible. La utopía es el ámbito de lo posible y de lo realizable. A lo largo de la historia, los humanos han soñado durante siglos cosas que parecían imposibles y ahora son reales. La humanidad ha realizado miles de utopías parciales. Muchos pueblos han superado la esclavitud. Han surgido consensos internacionales sobre Declaraciones de Derechos Humanos y libertades fundamentales, que lentamente se van incorporando a muchas legislaciones. Bastantes países han conseguido servicios públicos, que eran sueños irrealizables para nuestros ancestros: educación, sanidad, agua potable, luz, transportes, comunicaciones, (teléfonos, radios, televisiones, Internet). Hemos logrado volar, a pesar del mito del fracasado *Ícaro*, gracias entre otros, a Leonardo Da Vinci con sus ingenios y a los físicos contemporáneos con sus investigaciones y con sus inventos; hemos logrado pisar la luna y enviar naves espaciales a otros planetas.

Todos estos logros, antes de ser realidades, fueron utopías. Todos los ideales humanos posibles, deseables y realizables, si trabajamos para conseguirlos, son utopías. De acuerdo con la teoría de Kant sobre las ideas reguladoras de la razón, las utopías parciales, posibles y realizables funcionan como ideas reguladoras de las aspiraciones éticas y políticas de la humanidad y como tales constituyen un *imperativo ético*.

Los seres humanos somos fabricantes de utopías. La utopía somos nosotros mismos. Los tres usos del *noûs* (mente o inteligencia), que describe Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* (1139^a- 1139^b)⁵⁶ nos sirven para explicar cómo fabricamos y ponemos en marcha las utopías. La inteligencia teórica (*noûs theoretikós*) científica o crítica analiza la realidad y descubre que hay aspectos que funcionan y nos satisfacen, aspectos que no funcionan y nos perjudican y habría que eliminarlos y aspectos que no existen, pero que se podrán promover. La inteligencia práctica calculadora y desiderante (*noûs praktikós, logistikós y orektikós*) delibera y

⁵⁵ Aguado Hernández, Felipe, *Realidad y Utopía*, "Olimpiadafilosófica" 2012-2013, SEPFI.

⁵⁶ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*. Introducción, Traducción y Notas de José Luis Calvo Martínez, Alianza Editorial, Madrid 2001.

decide conservar lo que funciona y satisface y eliminar lo que no funciona o perjudica y desea introducir algo nuevo que espera que funcione y mejore la situación. La inteligencia creadora y productora (*noûs poiétikós*) ejecuta el deseo, eliminando lo que no funciona y promoviendo lo que se espera que funcione y mejore. El ser humano es un ser “diseñador”, un ser que “sueña”, “diseña” y “desea” realidades nuevas con su “inteligencia desiderante” (*noûs orektikós*) y las convierte en realidades con su “inteligencia creadora” (*noûs poiétikós*).

En el caso que nos ocupa, analizamos la crisis identitaria de la educación básica, la crisis de identidad profesional de los educadores y las consecuencias para los educandos: el fracaso escolar en sus diversos modos y grados. Analizamos sus causas. Reflexionamos y deliberamos cómo se pueden superar las crisis y sus consecuencias y decidimos conservar lo que funciona de la educación básica y de la formación inicial del profesorado, eliminar lo que no funciona y promover la introducción de aquellos elementos, que pueden mejorar la educación básica, la formación inicial de los educadores y el éxito educativo de los educandos. Con este modo de proceder podemos revitalizar y actualizar las dos utopías centrales de las *Alternativas para la enseñanza*: a) *La utopía de la educación básica única, unitaria, holística, universal, emancipadora y gratuita*, concebida como una “ciclo educativo único”, desde el nacimiento hasta los 18 años y como un proceso continuo de autoeducación o de *autopoiésis*; b) *La utopía de la formación inicial de “un cuerpo único de educadores”* para diseñar y realizar la utopía de la educación básica única unitaria, holística, universal, emancipadora y gratuita. **En este contexto, creo necesario fundamentar el marco teórico referencial en las obras de una serie de autores clave: A. Mattelart⁵⁷, E. Cabal, Ch. Laval y Pierre Dardot, (estos últimos y ya mencionados).**

Capítulo 2. LAS METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

2.1. La perspectiva de la complejidad.

La fascinante propuesta de Edgar Morin sobre la necesidad de abordar las realidades complejas mediante un pensamiento complejo, transdisciplinar y multifacético, ha planeado desde el principio sobre esta investigación. Detrás de ella late un deseo consciente e intencional, tal vez demasiado ambicioso, de seguir las recomendaciones de Edgar Morin sobre la aplicación del pensamiento complejo y de imitar su modo de proceder en sus investigaciones. La complejidad de la actividad educadora en el complejo mundo del siglo XXI y la correspondiente complejidad de la formación inicial de educadores y educadoras, para garantizar a los educandos un proceso de autoeducación desde el nacimiento hasta los 18 años, constituyen un campo adecuado para aplicar el pensamiento complejo.

Después de leer y releer reflexivamente la obra de Edgar Morin *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* (Morin, E. (2000). Barcelona: Seis Barral)⁵⁸, no cabe duda sobre la pertinencia de abordar la investigación que nos ocupa desde la perspectiva del pensamiento complejo. En la dedicatoria del libro Edgar Morin nos dice: “Este libro se dirige a todos y cada uno de los lectores, pero podría ayudar particularmente a los que enseñan y son enseñados. Me gustaría que estos últimos, si encuentran acceso a este libro, y si la enseñanza les aburre, les fatiga, les abruma o les aflige, puedan utilizar mis capítulos para cuidar de su propia educación” (o. c. p. 11). “A decir verdad, la palabra “enseñanza” me resulta insuficiente, pero la palabra “educación” comporta un exceso y una carencia. En este libro quiero hacer slalom entre los dos términos, teniendo en la mente una enseñanza educativa” (o. c. p. 11). “Educación” es una palabra fuerte: “Puesta en práctica de los medios propios para

⁵⁷ Mattelart, A. (2000). *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la ciudad global*. Barcelona: Paidós.

⁵⁸ Morín, Edgar (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento*. Edit. Seix Barral. Los Tres Mundos. Barcelona.

asegurar la formación y el desarrollo de un ser humano (Robert). El término de “formación”, con sus connotaciones de dar forma y conformar, consiste en estimular el autodidactismo, despertando, suscitando, favoreciendo la autonomía del espíritu” (o. c. p 11). La intención de asumir la perspectiva del pensamiento complejo en esta investigación se ha inspirado en otras dos obras de Edgar Morin: *La introducción al pensamiento complejo* (Morin E. (2005). Barcelona: Gedisa)⁵⁹ y los seis libros del *Método* (Madrid: Ediciones Cátedra)⁶⁰. Los lectores juzgarán si se ha conseguido ese propósito y en qué medida.

El telón de fondo está constituido por una hermenéutica de algunos fenómenos y procesos histórico-sociales relevantes, contemporáneos del Movimiento de las Escuelas Nuevas. Entre ellos destacan el desarrollo del industrialismo, del colonialismo, de las guerras mundiales: la consolidación de las organizaciones obreras, sindicatos y partidos, con sus luchas por la educación integral de la clase obrera; el desarrollo de asociaciones de educadores vinculadas a los sindicatos y partidos políticos: a la socialdemocracia alemana, al laboralismo inglés, a la CNT y a la UGT españolas; las realizaciones de la ILE, del anarquismo y del socialismo en España entre 1870 y 1936; el desarrollo simultáneo, vertiginoso e interactivo de las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, desde la perspectiva evolucionista del darwinismo, cuyas aportaciones inspiraron la teoría y la práctica de la Educación Nueva. En el seno de todos estos contextos histórico-sociales emergió y se desarrolló con pujanza el Movimiento de las Escuelas Nuevas y de la Educación Nueva, que constituye el centro de nuestra investigación histórica. Al hilo de la interpretación de estos fenómenos, histórico-sociales, se realiza una reflexión ético-crítica inspirada por el *Universalismo ético* implicado en el Proyecto de los Derechos Humanos, que va consolidándose al mismo tiempo que los fenómenos histórico-sociales mencionados. La reflexión ético-crítica intenta ser dialógica y no dogmática, dinámica y evolutiva, que tiene como horizonte la utopía ética de la humanidad.

2.2. La metodología histórica.

A la hora de abordar e interpretar los fenómenos y procesos histórico-sociales como la historia de Occidente desde el siglo XVI al siglo XXI, la historia de la educación en general, la historia del *instruccionismo educativo*, la historia del *holismo educativo*, la historia de la ILE y, especialmente, la historia del Movimiento de las Escuelas Nuevas, es necesario tener en cuenta los debates sobre la epistemología histórica. Esos debates se iniciaron en la misma época en que se desarrollaba la Escuela Nueva y duran todavía.

Ante la necesidad de tener que recurrir de modo sistemático a interpretaciones históricas solventes en casi todos los temas abordados en esta investigación, se presentaban dos dificultades que parecían insalvables: a) no parecía viable ni procedente realizar una investigación original sobre los fenómenos histórico-sociales relacionados con esta investigación; b) no se podía contar con criterios sólidos compartidos por la mayoría de los historiadores profesionales para distinguir entre las interpretaciones solventes y fiables y las interpretaciones sesgadas y manipuladas desde intereses ideológicos y políticos. Las dos dificultades han representado un constante quebradero de cabeza para evitar una aceptación ingenua y acrítica de las interpretaciones construidas por los historiadores profesionales pertenecientes a las diversas tendencias historiográficas.

La primera dificultad parece obvia: si no se es un historiador avezado y competente en el manejo de la historiografía crítica, difícilmente podrá realizar una investigación original; en caso de ser un historiador avezado y competente, esa investigación no tendría sentido y sería improcedente porque llevaría a realizar un conjunto de *excursus* dispersos, que alejarían del

⁵⁹ Morín, Edhgar (2005). *La introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

⁶⁰ Morín, Edgar (2006), *El método (I,II,III,IV,V,VI)*. Madrid, Ediciones Catedra.

eje central de la investigación. Por tanto, no quedaba más remedio que elegir entre las interpretaciones ya construidas.

Aquí se plantea la segunda dificultad: ¿Qué criterios sólidos compartidos por la mayoría de los historiadores profesionales podemos utilizar para distinguir y elegir entre las interpretaciones solventes y fiables y las interpretaciones sesgadas o manipuladas desde prejuicios o desde intereses ideológicos y políticos? Si existen varios paradigmas historiográficos antagónicos, parece imposible encontrar esos criterios.

Para afrontar esas dificultades con algunas garantías de éxito, parecía conveniente y necesario simultanear varias estrategias complementarias, de acuerdo con la perspectiva del pensamiento complejo. A continuación se enumeran esas estrategias y después se comentan brevemente.

- *Primera estrategia:* tener constantemente presentes ante la mente los *grandes debates sobre la epistemología histórica*, especialmente desde la segunda mitad del siglo XIX hasta nuestros días.
- *Segunda estrategia:* Tener constantemente presentes los *paradigmas historiográficos* más relevantes, que han seguido los historiadores de la educación y que han luchado por la hegemonía.
- *Tercera estrategia:* investigar las *finalidades individuales y sociales*, que asignaban a la educación, desde sus respectivos intereses, concepciones y creencias, las Iglesias, los Estados clasistas-nacionalistas, las clases dominantes, los movimientos sociales de las clases dominadas, los filósofos y pedagogos, que ejercían como ideólogos y profetas aúlicos de las jerarquías religiosas y políticas y los filósofos y pedagogos, que defendían derechos y libertades realmente iguales para todos los seres humanos y la emancipación de las clases dominadas.
- *Cuarta estrategia:* Investigar la *fundamentación ética* de las finalidades de la educación básica o la posible amoralidad o inmoralidad de las mismas.
- *Quinta estrategia:* investigar la *sociogénesis de los paradigmas educativos globales* antagónicos de la educación básica con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos: *el instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo*.
- *Sexta estrategia:* seleccionar unas pocas *historias generales* de la educación y algunas *monografías* sobre temas específicos de reconocido prestigio e inspiradas en los distintos paradigmas historiográficos, comparar sus conclusiones sobre los temas relevantes implicados en la investigación que nos ocupa y valorar los datos y razonamientos que utilizan para llegar a sus conclusiones y elegir nuestra interpretación.

La aplicación simultánea de estas seis estrategias resulta compleja y obliga a realizar constantes revisiones y reajustes sobre las conclusiones relacionadas con cada tema investigado. La problemática se hace más llevadera, si, por razones profesionales, uno ha tenido que enfrentarse a esa problemática en diferentes etapas de la propia vida como estudiante de filosofía y de ciencias de la educación, después de haber ejercido como educador, y volver a ejercer como tal después de estudiar, por ejemplo: como profesor de Historia de la Filosofía, como ponente en cursos sobre el Movimiento de las Escuelas Nuevas para educadores activos y comprometidos en las organizaciones obreras. A continuación se añaden algunas consideraciones sobre las distintas estrategias mencionadas.

Para cumplir las exigencias de la primera estrategia, el punto de partida fue recordar algunas obras sobre epistemología histórica familiares desde hacía décadas. Entre ellas

destacan: *Los combates por la historia*⁶¹, *El conocimiento histórico*⁶², *Teoría del saber histórico*⁶³, *Sobre la razón histórica*⁶⁴, *Los conceptos fundamentales del materialismo histórico*⁶⁵, *Microfísica del poder*⁶⁶, *Nietzsche, Freud, Marx*⁶⁷, *Arqueología del saber*⁶⁸, *Arqueología de la escuela*⁶⁹, *Genealogía y sociología. Materiales para repensar la modernidad*⁷⁰.

La segunda estrategia planteaba la conveniencia de tener en cuenta los paradigmas historiográficos más relevantes seguidos por los historiadores de la educación en las obras, que íbamos a tomar como referencias bibliográficas para establecer nuestras interpretaciones históricas. Para cumplir este requisito puede ser útil partir de las reflexiones que realiza sobre este tema Raimundo Cuesta Fernández (Cuesta Fernández, R. (2005) o.c). En esa obra presenta y describe cuatro paradigmas historiográficos que considera los más relevantes y sugiere que en cada uno de ellos puede haber diversas orientaciones y realizaciones. Los paradigmas que presenta son los siguientes:

1. *El paradigma economicista*: bajo el signo del *Homo oeconomicus* y el mito de la continuidad histórica (o. c. pp. 87-99).
Dentro de él destacan dos perspectivas: la perspectiva del liberalismo económico que desemboca en el neoliberalismo y la perspectiva del determinismo del materialismo histórico marxista.
2. *El paradigma ideal progresista*: la escuela y el Estado en pos de la felicidad (o. c. pp. 99-116).
Las perspectivas del liberalismo político de los liberales individualistas y las perspectivas del socialismo político de los social-liberales se funden en el estado de bienestar, que es la meta del progreso. Crítica de la perspectiva de Manuel de Puelles y otros.
3. *El paradigma cultural*: la historia cultural postmoderna de la educación (o. c. p.116-122).
Explica el sistema escolar como producto de la interacción de las tres culturas o tres ámbitos de la cultura escolar: el empírico-práctico, el científico-pedagógico y el político administrativo. Cita al historiador francés Dominique Julia, a Popkewitz, a J. Ruiz Berrio, A. Terrón y V. Álvarez, A. Escolano, A. Viñao y otros. A. Viñao explica el sistema escolar como producto de la interacción y el juego entre “lo escolar, lo teórico y lo legal” (o. c. p. 119).
4. *El paradigma crítico*: la historia crítica como otra mirada. Más acá y más allá de la historia cultural postmoderna. (o. c. pp. 118, 121-122 y 123-185).

La presentación de los tres primeros paradigmas historiográficos está condimentada con una crítica sabrosa, cuya sal y pimienta proceden básicamente de los planteamientos foucaultianos. El cuarto paradigma lo presenta como un ensayo propio : Quiere “ensayar y

⁶¹ Lucien, F. (1970). *Los combates por la historia*. Barcelona: Ariel.

⁶² Marrou, H.I. (1968). *El conocimiento histórico*. Barcelona: Labor.

⁶³ Maravall, J.A. (1967). *Teoría del saber histórico*. Madrid: Revista de Occidente.

⁶⁴ Ortega y Gasset, J. (1979). *Sobre la razón histórica*. Madrid: Revista de Occidente.

⁶⁵ Harnecker, M. (1968-1ª edic.). *Los conceptos elementales del Materialismo histórico*. Madrid: Siglo XXI.

⁶⁶ Foucault, M. (1991) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

⁶⁷ Foucault, M. (1971). *Nietzsche, Freud, Marx*. Barcelona: Cuadernos Anagrama.

⁶⁸ Foucault, M. (1990). *Arqueología del Saber*. Madrid: Siglo XXI.

⁶⁹ Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.

⁷⁰ Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1997) *Genealogía y Sociología. Materiales para repensar la modernidad*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.

ofrecer unas categorías críticas... que nos sitúen muy lejos de las maneras y de los implícitos metavalorativos del pensamiento economicista y del ideal progresista... que también nos permitan mirar más allá de los esquemas autosuficientes, imprecisos, culturalistas y endógenos de la historia cultural” (o. c. p. 121). Al final del capítulo segundo, presenta su propuesta con las siguientes palabras:

"Frente a las modas de la razón historiográfica de la postmodernidad y de sus aporías, reclamo una historia crítica de la escolarización, esto es, una genealogía de los problemas de la escuela de hoy a través del estudio de la de ayer. A tal fin, me traen sin demasiado cuidado las querellas y escuelas académicas, sean de historiadores o filósofos encargados de dilucidar la condición postmoderna, y recurro libremente a la "caja de herramientas" teóricas que me proporcionan la historia social de inspiración marxista, la sociología crítica y el método genealógico de Foucault. Entiendo así, siguiendo las huellas de la escuela de Frankfurt, que la exploración histórica debiera tener en cuenta el rostro contradictorio y paradójico de la actualidad empleando la "dialéctica de la ilustración", según la cual "la tierra completamente ilustrada brilla bajo el signo de un infortunio triunfal". (Horkheimer y Adorno, 1998). Este "infortunio triunfal" es la huella que debe seguir una mirada genealógica de la escuela de nuestro tiempo. (o. c. pp. 121-122)".

A continuación dedica el capítulo tercero a explicar la sociogénesis del modo de educación tradicional-elitista y el proceso de transición al modo de educación de masas tecnocrático, que hacen juego con las dos etapas de la evolución del modo capitalista de producción. Para ello, elabora una nueva periodización de la historia como zapato a la medida, aplicable al sistema educativo español desde la constitución de 1812 hasta nuestros días, especialmente en el período que va desde *El Plan del duque de Rivas* de 1836 a la *Ley Moyano* de 1857.

Podemos aceptar en sus líneas generales, el discurso de Raimundo Cuesta sobre los paradigmas historiográficos y la explicación que dan de la sociogénesis de los sistemas educativos occidentales. Pero es necesario matizar y completar sus reflexiones para evitar confusiones y contradicciones innecesarias.

Los sistemas educativos occidentales se construyen desde la perspectiva de una utopía planetaria, que es una versión secularizada del "reino de Dios y su justicia". La utopía planetaria dio origen a diversas ideologías de clase, en parte convergentes y en parte antagónicas. En la construcción de los sistemas educativos se manifiestan las tensiones y conflictos entre esas diversas ideologías de clase. Entre ellas fue hegemónica la ideología del *liberalismo económico* de los llamados *fisiócratas* (Quesnay, Mirabeau, Mercier de la Rivière y otros), de Turgot, Condorcet, Adam Smith, Jeremy Bentham y sus herederos y *liberalismo político* iniciado por Locke. El eje central de la ideología del liberalismo económico y del liberalismo político fue la "idea de progreso". Si no se tiene en cuenta este contexto ideológico conflictivo, no se puede comprender la crisis permanente de la educación básica, la coexistencia de dos paradigmas globales antagónicos de la misma, con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos, la crisis de identidad profesional de los educadores y el descontento de numerosos educandos y ciudadanos.

Parece conveniente explicitar brevemente el contenido de la utopía bíblica del "reino de Dios y su justicia", su conversión en la *utopía planetaria secularizada* y la fragmentación de ésta en ideologías de clase antagónicas.

Ante la dominación extranjera y las deportaciones masivas de israelitas a Babilonia, los profetas estimulan la fe en la providencia de Dios, fomentando la esperanza en la restauración gloriosa del reino de Israel como reino de Dios en la Tierra por medio del Mesías. En sentido técnico, el Mesías designa a un personaje del futuro, que instalará el reino de Dios sobre la Tierra, que se concibe como una sociedad de convivencia feliz, donde reinará la justicia, la paz,

la abundancia y la prosperidad para todos. Al Mesías (rey ungido) del futuro se le atribuyen diversos caracteres: descendiente de la dinastía davidica, sacerdote, siervo paciente, hombre celeste. A veces, en la promesa de la sociedad futura como reino de Dios no se menciona al Mesías. Es lo que algunos designan “mesianismo sin mesías”. El reino de Dios tendrá dos etapas: una terrena y otra final o escatológica. La etapa final se concibe como un acontecimiento súbito que clausura una situación, que no admite modificaciones ni se puede modificar con esfuerzos. El reino de Dios no es pura interioridad. Es un hecho social con exigencias definidas. No se trataba de proponer una ideología, sino de realizar un nuevo modo de vida. Ese fue el proyecto ideal, la utopía de la primitiva comunidad cristiana que describen los *Hechos de los apóstoles*. Esa fue la utopía de los movimientos de pobres en el Occidente cristiano, desde el Imperio Romano, que desembocó en el socialismo utópico y continuó en el movimiento obrero.

La secularización del Reino de Dios en la *utopía planetaria* comenzó en el siglo XVI y ha estado sometida a una *metamorfosis* continua. Armand Mattelart ha escrito la *Historia de la utopía planetaria. De la sociedad profética a la sociedad global* (Mattelart, A., (2000)). Es, según destacados críticos, “un ensayo apasionante, escrito con gran elegancia” (Mireille Azzoug), “un libro fascinante” (Paul Loubière), que “procura interesantes informaciones acerca de numerosos *mundialistas*” (Zbigiew Brezezinski). Antes que Armand Mattelart, John B. Bury analiza la génesis y evolución de la *idea de progreso*, ese gran mito, que ha sustituido la fe en la providencia como mano invisible que orienta el desarrollo de la humanidad.

Es importante comprender los sesgos de la fragmentación de la *utopía planetaria* en ideologías de clase en parte convergentes y en parte antagónicas para comprender lo que cada una de esas clases y sus ideólogos exigen a los sistemas educativos y, especialmente, a la educación básica.

El periodista Esteban Cabal Riera nos ha ofrecido en 2012 un excelente ensayo sobre la versión de la *utopía planetaria* de las oligarquías financieras occidentales, condensada en la ideología del *gobierno económico mundial*, que ha inspirado sus actividades, sus luchas y sus presiones sobre el sistema productivo y sobre el sistema político de los estados capitalistas liberales, desde el siglo XVIII al siglo XXI (Cabal Riera, E. (2012)). La obra del profesor David Harvey *El enigma del capital y las crisis del capitalismo* nos ofrece un análisis crítico complementario⁷¹.

Para comprender la versión económica y política de la *utopía planetaria* desarrollada en la ideología del liberalismo económico y político y del neoliberalismo actual, que ha orientado la praxis política y educativa de la burguesía capitalista industrial y mercantil, desde el siglo XVIII hasta hoy, es muy útil la obra de Christian Laval y Pierre Dardot *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal* (Laval, C., Dardot, P., 2012). El largo capítulo 9 (pp. 324-381) sobre “La fábrica del sujeto neoliberal” merece una reflexión detenida sobre la educación que propugna el neoliberalismo actual. Para profundizar en la perspectiva educativa del neoliberalismo pueden ser útiles las dos obras siguientes: *L'Entreprise de soi* de Bob Aubray⁷² y *La escuela de la ignorancia* de Jean Claude Michéa (Michéa, J.C., 2002).

La tercera versión de la *utopía planetaria* es la que llevaron a cabo los socialistas utópicos, los socialistas de inspiración marxista y los anarquistas. Todos ellos profundizaron los temas rousseauianos de la autoeducación para la libertad y la república democrática de ciudadanos libres e iguales, que se autogobiernan y rigen por la *voluntad general*, que se

⁷¹ Harvey, D. (2013). *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.

⁷² Aubray, B. (2000). *L'Entreprise de soi* París: Flanmarion.

expresa en los derechos y libertades iguales y recíprocas. Frente al individualismo liberal, ponen el acento en la igualdad, la fraternidad, la solidaridad y la democracia. Entre la abundante literatura sobre la versión socialista de la *utopía planetaria*, llevada a cabo por los ideólogos y activistas sociales de los siglos XIX y XX, destacamos tres obras clásicas: *La Historia general del socialismo y de las luchas sociales* de Max Beer⁷³, *Historia del pensamiento socialista* de G. D. H. Cole⁷⁴ y la *Historia del Movimiento obrero*, de Edouard Dolleans⁷⁵. Para una introducción a la influencia del socialismo en los sistemas educativos, resulta útil la visión panorámica que nos ofrece Alejandro Tiana Ferrer en “Socialismo y Sistemas educativos”⁷⁶. En los procesos de unificación de los sistemas educativos duales, muchos socialistas buscaron la convergencia con los liberales, poniendo el acento en la escuela común para todos los ciudadanos, en la igualdad y en la democracia, que cristalizó en la educación básica universal, obligatoria y gratuita, característica del “estado de bienestar”, que es una fusión de la democracia liberal y de la socialdemocracia, o como dicen algunos “una fusión de la democracia liberal y de la democracia socio-liberal.

En los debates de los promotores de las Escuelas Nuevas y de la Educación Nueva, como veremos después, estaban presentes de una manera o de otra estas tres versiones de la *utopía planetaria*. Los planteamientos más radicales se alejaban del liberalismo económico y político y del neoliberalismo actual. Se decantaban por un *holismo educativo* inspirado en el *universalismo ético* implicado en el *Proyecto de los derechos humanos* como poderes simbólicos mutuamente reconocidos y otorgados.

Para no marginar ni silenciar las aportaciones originales del Movimiento de las Escuelas Nuevas y de la Educación Nueva, además de una historia crítica de la educación básica desde el punto de vista epistemológico científico-técnico, es necesaria una valoración ético-crítica de esa historia desde el punto de vista del *universalismo ético*, que permita la búsqueda de nuevas alternativas.

El comentario realizado a las dos primeras estrategias de investigación propuestas pone de manifiesto de manera clara y contundente el enfoque de las pesquisas históricas, que hemos llevado a cabo. La intencionalidad resulta diáfana. Otra cosa diferente es lo que hemos logrado. Serán los lectores los que valoren los logros y las carencias.

Las estrategias tercera, cuarta y quinta sólo quieren subrayar los temas más relevantes de la investigación histórica necesarios para fundamentar la investigación global emprendida en esta tesis. Parece que no es necesario añadir comentarios en este momento.

La sexta estrategia se refería a la selección de fuentes útiles para la investigación de los diferentes temas históricos implicados en esta investigación: historias generales de la educación desde la perspectiva filosófica e historiográfica: *Historia de la pedagogía* de N. Abbagnano y de A. Visalberghi (o.c.); *Filosofías de la Educación* de Octavi Fullat⁷⁷; *Historia de la educación occidental* de James Bowen (o.c.); *Histoire Mondiale de l'Éducation* de Gaston

⁷³ Beer, M. (1965 y 1966) *Historia general del socialismo y de las luchas obreras*, 2 vols. Montevideo: Editorial NuestroTiempo.

⁷⁴ Cole, G. D. G. (1964). *Historia del pensamiento socialista*, 6 vols. México: Fondo de Cultura Económica

⁷⁵ Dolleans, E. (1969). *Historia del Movimiento obrero*, 3 vols. Algorta (Vizcaya): Ed. Zero

⁷⁶ Tiana, A. (2009). “Socialismo y Sistemas educativos” en *Historia de la Educación. (Edad contemporánea)* (Tiana, A., Ossenbach, G. y Sanz, F. (Coord.) (2009). Madrid: UNED)

⁷⁷ Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ed. CEAC.S.A.

Mialaret y de Jean Vial⁷⁸; *Historia de la educación* de Juan Manuel Moreno, Alfredo Poblador y Dionisio del Río (o.c.); *Historia de la Educación (Edad contemporánea)* de Alejandro Tiana, Gabriela Ossenbach y Florentino Sanz (Coords.)⁷⁹; *Historia de la educación en España y América* de Buenaventura Delgado Criado⁸⁰; *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* de Raimundo Cuesta Fernández (o.c.); *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* de Antonio Viñao⁸¹; *Educación e ideología en la España contemporánea y Política y educación en la España contemporánea* de Manuel de Puelles Benitez (o.c.); *Pedagogías del siglo XX* de AA. VV.⁸²; *La pedagogía del siglo XX* de Guy Avanzini⁸³; *Los sistemas educativos hoy* de José Luís García Garrido⁸⁴; *La escuela activa* de Adolphe Ferrière⁸⁵; *La educación nueva*⁸⁶ y *La escuela única (o.c.)* de Lorenzo Luzuriaga; *Introducción al estudio de la Escuela Nueva* de Lourenço Filho⁸⁷. En los lugares correspondientes se citan otras monografías consultadas.

2.3. La metodología de la investigación cualitativa.

La investigación historiográfica, cuyos resultados se ofrecen en la segunda parte de esta tesis, constató que en el socio-génesis histórico de los sistemas educativos occidentales fueron surgiendo una serie de contradicciones que no se resolvían. Al contrario, se iban acumulando, dando origen a dos concepciones de la educación básica, que han pasado a la historia como la *educación tradicional* y la *educación nueva*. El origen de ambas está en el siglo XVIII. La educación liberal propuesta por Locke en sus *Pensamientos sobre la educación* (1693)⁸⁸, fue desarrollada por los ilustrados franceses a lo largo del siglo XVIII. Esa concepción liberal de la educación fue la ideología hegemónica, que inspiró la construcción de los sistemas educativos clasistas duales, a partir de la Revolución Francesa: una educación y una escuela para las élites (clases dominantes) y otra educación y otra escuela para las clases populares (clases dominadas). En los márgenes o en el exterior de los sistemas clasistas duales se fue desarrollando otra concepción de la educación básica, que, a finales del siglo XIX, desembocó en el Movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas. Esta segunda concepción de la educación básica tiene su origen en la propuesta que hizo Rousseau con su famoso giro pedagógico copernicano, que se sustanció en los seis constructos, que constituyen la síntesis del *Emilio* (Rousseau, J.J., 1762, trad. Armiño 2008): *paidocentrismo*, *naturalismo*, *vitalismo*, *psicologismo*, *liberalismo* y *activismo* (Luzuriaga, 1966:325-327)⁸⁹.

La esencia de la educación tradicional es el *instruccionismo intelectualista*. La esencia de la Educación Nueva es el *holismo educativo*. Ambos constituyen dos paradigmas educativos globales *antagónicos* de la educación básica. Ambos están compuestos por sendas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos: *éticos*, *teleológicos*, *curriculares*,

⁷⁸ Mialaret, G. y Vial, J. (Coord.) (1981). *Histoire Mondiale de l'Education*. París: Presses Universitaires de France.

⁷⁹ Tiana, A., Ossenbach, G. y Sanz, F. (Coord.) (2009). *Historia de la educación*. (Edad contemporánea). Madrid: UNED.

⁸⁰ Delgado Criado, B. (Coord.) (1994). *Historia de la Educación en España y América*, v.3. Madrid: SM/Morata.

⁸¹ Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.

⁸² AA.VV. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona CIS-PRAXIS.

⁸³ Avanzini, G., (1977). *La pedagogía del siglo XX*. Madrid: AKAL.

⁸⁴ García Garrido, J.L. (1993). *Sistemas Educativos de hoy*. MADRID: DYKINSON.

⁸⁵ Ferrière, A. (1982). *La Escuela Activa (2ª Edic.)*. Barcelona: HERDER.

⁸⁶ Luzuriaga, L. (1958). *La Educación Nueva. (5ª Edic.)*. Buenos Aires: Losada.

⁸⁷ Lourenço Filho, M.B. (1964). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.

⁸⁸ Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la Educación* Madrid: Editorial Akal S.A. ISBN 84-7600-095-2.

⁸⁹ Luzuriaga, L. (1966). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.

de comunicación didáctica, instrumentales, organizativos, convivenciales, de autonomía y control y evaluadores.

A medida que la indagación histórica profundizaba en el origen y desarrollo de estos paradigmas globales de la educación básica con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos, se planteaba con más fuerza la siguiente hipótesis: la coexistencia del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* parecen constituir la principal causa estructural de la crisis permanente de la educación básica. Esa hipótesis se podría concretar técnicamente en la siguiente formulación: *“La crisis permanente de la educación básica consiste en la oscilación pendular constante hacia los extremos antagónicos de varios dilemas, derivados de los paradigmas educativos antagónicos, que coexisten en los sistemas educativos nacionales”*.

La investigación histórica debe explicar: por qué, cuándo y cómo se configuraron esos paradigmas globales antagónicos de la educación básica; por qué, cuándo y cómo entraron y se consolidaron en los sistemas educativos occidentales; por qué la coexistencia de los mismos con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos constituye la principal causa estructural, intrínseca a los sistemas educativos, de la crisis permanente de la educación básica. La investigación sociológica, por su parte, deberá explicar qué factores activan la “oscilación pendular constante”, que subyace en las reformas y contrarreformas educativas.

La investigación cualitativa debe explicar cómo viven los educadores de base las contradicciones que produce la coexistencia de los paradigmas educativos y didácticos antagónicos en los sistemas educativos. ¿Son plenamente conscientes de su presencia o sólo tienen una percepción confusa de los mismos? ¿A qué causas atribuyen la presencia de esos paradigmas en las leyes, en las políticas educativas, en las prácticas de los educadores y en la mentalidad de los pedagogos y de los investigadores en las Ciencias de la Educación? ¿Cómo interpretan las opciones personales de los educadores por uno u otro paradigma educativo? ¿Cómo interpretan los conflictos que surgen en los centros entre los defensores de cada uno de los paradigmas antagónicos? ¿Piensan que los conflictos que producen esos paradigmas educativos antagónicos influyen en el fracaso de los educandos y en la crisis de identidad profesional de los educadores? ¿Qué proponen para superar los conflictos a corto y medio plazo? ¿Qué soluciones vislumbran a largo plazo? ¿Qué papel asignan a la formación inicial y permanente de los educadores? ¿Qué papel asignan a los centros experimentales de renovación pedagógica? ¿Qué papel asignan a las Administraciones educativas?

Estas eran las cuestiones fundamentales que debía explicar la investigación empírico-sociológica. En principio, se podría optar por una metodología de investigación cuantitativa o por una metodología de investigación cualitativa. Ponderando las cuestiones a investigar, parecía más razonable optar por una metodología cualitativa que por una metodología cuantitativa. Efectivamente, una investigación cuantitativa sobre una muestra aleatoria y suficientemente representativa del conjunto de los educadores y educadoras de la educación básica y de cada una de sus etapas, previsiblemente sería demasiado laboriosa y poco productiva. Al final, nos encontraríamos con un conjunto de tópicos y 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 y educadoras 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 educadoras y educadores comprometidos con la renovación pedagógica.

Aceptaron participar en esa investigación 38 educadoras y educadores: 15 de Educación Infantil; 9 de Educación Primaria; 6 de Educación Secundaria; 8 de Educación Primaria y Secundaria. En total, los 38 educadores y educadoras sumaban 1,112 años de experiencia educadora y de militancia educativa desde la perspectiva de la renovación pedagógica.

La metodología de investigación cualitativa aplicada se inspiró en dos obras fundamentales: *Introducción a la investigación cualitativa* (2007) de Uwe Flick⁹⁰, especialmente los capítulos VIII y IX, (pp. 89-125); *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología* (2001) de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández⁹¹, especialmente el capítulo 6 (pp 192-212)

2.4. La metodología filosófica: reflexión simultánea desde una perspectiva ético-crítica.

Es muy importante investigar la “sociogénesis histórica” de la educación y la “arqueología de la escuela” desde una perspectiva historiográfica crítica. Igualmente, es muy importante investigar la situación actual de la educación y la praxis de los educadores y educadoras en un sistema educativo concreto desde la perspectiva de la sociología crítica actual. Pero ambas investigaciones son insuficientes para tomar decisiones adecuadas para mejorar la actividad educadora. Necesitamos valorar, desde una perspectiva ética, la metodología histórica y la metodología sociológica elegida y las conclusiones de las investigaciones científico-técnicas realizadas.

El problema consiste en elegir la perspectiva ética y los criterios éticos para realizar esas valoraciones. Coherentemente con lo expuesto en el Capítulo 1 sobre el Derecho a la educación y el *universalismo ético* implicado en el proyecto de los Derechos Humanos, la valoración se debe hacer desde ese *universalismo ético*. En el desarrollo de la tesis se hacen numerosas valoraciones desde esta perspectiva. La obra de Albert Verdoot *Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Nacimiento y significación*, prologada por René Casin, miembro y ex-Presidente de la Comisión de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas, ha sido un referente esencial. Esta obra narra con detalle la cronología de los debates que dirigieron la elaboración de la *Declaración* y la discusión de las diferentes formulaciones de cada derecho. (Verdoot, A. (1969). *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*. Bilbao: Mensajero)⁹². También se han tenido en cuenta las demás fuente citadas en el Capítulo 1.2. En otros lugares, se citan fuentes complementarias.

Para realizar las valoraciones éticas desde el punto de vista educativo, hemos recurrido a las obras de Paulo Freire, especialmente a las tres siguientes: *Pedagogía del oprimido*⁹³, *La educación como práctica de la libertad*⁹⁴, *la naturaleza política de la educación. Cultura, poder*

⁹⁰ Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata /Fundación Paideia.

⁹¹ Bolivar, A., Domingo, J. y Fernandez, M. (2007). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.

⁹² Verdoot, A. (1969). *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*. Bilbao: Mensajero.

⁹³ Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

⁹⁴ Freire, P.(1986). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

y liberación⁹⁵. *La escuela y la lucha por la ciudadanía* de Henry Giroux⁹⁶; *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo* de McLaren P. y Farahmandpur⁹⁷.

Para contrastar el pensamiento educativo de determinados filósofos y para tener una visión panorámica de las diferentes tendencias filosóficas de la educación, han sido consultadas con frecuencia las dos obras siguientes: *Historia de la pedagogía* de Nicola Abbagnano y A. Visalberghi (o.c.), y *Filosofías de la educación* de Octavi Fullat (o.c.).

⁹⁵ Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós/MEC.

⁹⁶ Giroux, H. A. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI

⁹⁷ McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*. Madrid: Editorial Popular.

II. LA GÉNESIS HISTÓRICA DE DOS UTOPIÁS: LA EDUCACIÓN BÁSICA COMO CICLO EDUCATIVO ÚNICO Y EL CUERPO ÚNICO DE EDUCADORES.

Esta investigación se propone retornar, revitalizar y actualizar la utopía de la educación básica escolar concebida como *un ciclo educativo único* desde el nacimiento hasta los 18 años y la utopía de la creación de *un cuerpo único de educadoras y educadores* para implementar la utopía de la educación básica escolar. Los autores de las *Alternativas para la enseñanza* (1974-1976) incorporaron a sus propuestas estas dos utopías tomadas del Proyecto de reforma educativa de la II República española. Estas dos utopías no fueron fruto de corazonadas momentáneas o intuitivas de grupos fanáticos iluminados. Fueron el resultado de numerosas y concienzudas investigaciones científicas en el campo de las ciencias antropológicas – biológicas, psicológicas, sociales e históricas –, de numerosos y pacientes experimentos educativos y de innumerables e interminables debates científicos, pedagógicos y políticos, que tuvieron lugar durante las tres últimas décadas del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX en todos los países de nuestro entorno cultural de Europa y América. Los debates interrumpidos por la Segunda Guerra Mundial se reanudaron después de 1945.

La matriz histórica en la que se gestaron las dos utopías tiene tres componentes fundamentales: el movimiento de las Escuelas Nuevas; los debates sobre la necesidad de unificar los sistemas educativos duales construidos durante el siglo XIX; los debates sobre los proyectos y los procesos de unificación entre 1920 y 1980. En España, esa matriz tuvo tres componentes más: las aportaciones de la ILE, las aportaciones del anarquismo; y las aportaciones del socialismo (PSOE y UGT). Del encuentro de estos tres proyectos educativos con el movimiento de las Escuelas Nuevas y con los proyectos y procesos de unificación de los sistemas educativos duales europeos y americanos surgió un diálogo, un intercambio de planteamientos y una sinergia que cristalizó en el Proyecto de reforma educativa de la II República española. Los ejes centrales de ese Proyecto de reforma educativa, que quedó inconcluso y fue truncado por el desenlace de la Guerra Civil, eran las dos utopías objeto de esta investigación.

El núcleo central de la Educación Nueva o del movimiento de las Escuelas Nuevas era el propósito de organizar la educación escolar básica sobre los siguientes pilares fundamentales: a) sobre la nueva comprensión del ser humano como ser educable, proporcionada por las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, que transmutaron la antropología tradicional; b) sobre la explicitación de todas las exigencias implícitas en el derecho individual universal a una educación escolar básica de calidad y al máximo éxito educativo personal posible para cada educando; c) sobre el *universalismo ético*, derivado de los derechos humanos y de las libertades fundamentales cada vez mejor interpretados; d) sobre la convicción de que la educación escolar básica era la condición *sine qua non* más relevante para la defensa, el ejercicio y el disfrute universal de los derechos humanos y libertades fundamentales, es decir, para el desarrollo social, económico y político del *universalismo ético*; e) sobre la convicción de que la educación escolar básica debía estar orientada a la transformación democrática de la sociedad, de la economía y de la humanidad. Dicho de otra manera: el propósito de la *Educación Nueva* era transformar el paradigma global de la educación básica escolar tradicional, centrado en el *instruccionismo reduccionista*, en un paradigma global centrado en el *holismo educativo* o *educación integral*. Esta transformación radical implicaba un cambio sustancial (*metamorfosis*) de todos los paradigmas educativos y didácticos sectoriales, que componen el paradigma global: ético, teleológico, curricular, didáctico, instrumental, organizativo, convivencial, evaluativo, de autonomía y de control.

Como es lógico, este proyecto de educación básica escolar debía adaptarse a los estadios evolutivos de maduración biológica y psicológica de los educandos, establecidos por las

ciencias antropológicas, por lo menos, hasta el final de la adolescencia (*crecimiento*), es decir, hasta los 18 años aproximadamente, siendo hegemónica, desde el nacimiento, la perspectiva del *holismo educativo*. Este es el contexto en el que se configura *la utopía de la educación básica como un ciclo educativo único* por un imperativo ético, científico y pedagógico. Pero el desarrollo de esta utopía exige formular una nueva utopía posible, deseable y realizable que todavía no existe: *la creación de un cuerpo único de educadoras y educadores* comprometidos con el holismo educativo desde el nacimiento hasta los 18 años. Aunque se especialicen en un estadio y se dediquen a él, deben ser capaces de adaptarse a cualquier estadio superior o inferior. Ya no se trata de enseñar materias o asignaturas, sino de una actividad educadora compleja, que solo se puede realizar colegiadamente y en equipos, mediante la coordinación y la colaboración de los educadores/as de todas las etapas respetando el protagonismo de los educandos en su propia autoeducación integral.

Por todo lo dicho, en el momento oportuno, tenemos que analizar profunda y detalladamente el movimiento de las Escuelas Nuevas y los proyectos y procesos de unificación de los sistemas educativos duales, para mostrar la necesidad ineludible de las dos utopías. El relato que sigue tendrá como hilo conductor el largo y lento proceso de gestación del Proyecto de reforma educativa de la II República, desde 1870 a 1930. Por eso, primero se tendrán en cuenta las aportaciones autóctonas de la ILE, del anarquismo español y del Socialismo español y los planteamientos y realizaciones de la Iglesia Católica. Luego se expondrán las aportaciones del movimiento de las Escuelas Nuevas y de los debates sobre los proyectos y procesos de unificación de los sistemas educativos duales a la gestación final del Proyecto de reforma educativa de la II República Española.

Podemos situar el origen remoto del Proyecto de reforma educativa de la II República española en la década de 1870. El contexto socio-político y cultural de esa década propició el nacimiento modesto de ese proyecto como una hipótesis de reforma educativa, que era necesario experimentar, comprobar y perfeccionar. Los factores más relevantes que posibilitaron su nacimiento fueron: la difusión del pensamiento Krausista; la difusión del pensamiento educativo de Rousseau, Basedow, de Pestalozzi y de Fröbel; la difusión creciente del anarquismo y del socialismo marxista desde 1865, que llega a su apogeo en la década de 1870; la celebración del Congreso de la Federación Española de AIT de 1872 en Zaragoza, que aprobó el *Dictamen sobre la educación integral*; la fundación de la ILE en 1876; la fundación del PSOE en 1879 y de la UGT en 1882; la publicación del ensayo de Francisco Giner de los Ríos sobre *Instrucción y educación* (1879)⁹⁸, inspirado en *La educación del hombre* (1826) de Fröbel y la publicación del *Carácter de la pedagogía contemporánea* (1879) de Cossío⁹⁹; la conversión de la ILE-Escuela en un centro de educación básica – Infantil, Primaria y Secundaria – unificada y unitaria a partir de 1878-1879.

En este contexto se incubó un incipiente y titubeante proyecto primitivo de reforma educativa, que tuvo un desarrollo simultáneo, paralelo y complementario, con distintos ritmos y preocupaciones, en el anarquismo, en el socialismo de origen marxista y en la ILE más próxima al liberalismo radical- reformista.

⁹⁸ Giner de los Ríos, F. (1879). *Instrucción y educación*. En *Estudios sobre Educación (Obras Completas, VII)*. Madrid: Espasa-Calpe, 1933 (2ª ed.).

⁹⁹ Cossío, Manuel B. (1879). *Carácter de la pedagogía contemporánea: el arte de saber ver*. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (B.I.L.E.)*. Año III.

Capítulo1: Las aportaciones de la ILE, del anarquismo y del socialismo al proyecto de la Segunda República española

1.1 El proyecto de la ILE (1876-1936).

El proyecto de reforma educativa, que eclosionó en 1931 con la llegada de la II República española, tiene su origen remoto, sobre todo, en el cambio de rumbo de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), iniciado en 1878 y consumado en el curso 1880-1881. Este cambio de rumbo dio origen al proyecto de educación básica unificada y unitaria experimentado y perfeccionado por la ILE-Escuela durante 60 años. El Proyecto de educación básica unificada y unitaria de la ILE-Escuela fue un referente esencial para: a) la ponencia redactada por Lorenzo Luzuriaga, debatida por la Escuela Nueva de Madrid, presentada en 1918 al XI Congreso Ordinario del PSOE con el título *Bases para un programa de instrucción pública* e integrada en gran parte en el Programa Mínimo del PSOE; b) para la reelaboración de la misma ponencia en 1931 y publicada con el título *Bases para un Anteproyecto de Ley de Instrucción Pública, inspiradas en la idea de la Escuela única y para el Informe*, elaborado también por Lorenzo Luzuriaga, a petición del Consejo de Instrucción Pública presidido por Miguel de Unamuno, con el título *Ideas para una reforma constitucional de la educación pública* (1931); c) para la creación de los *Institutos-Escuela* (1918 y 1931); d) para el primer proyecto de reforma global de la educación básica presentado en 1932 a las Cortes por Fernando de los Ríos Urruti, Ministro de Instrucción Pública, con el título *Proyecto de Ley de Bases para la reorganización de la primera y de la segunda enseñanza* (9-XII-1932).

Los *Estatutos* de la ILE fueron aprobados por la Junta General de suscriptores-accionistas el 31 de mayo de 1876 y autorizados por la Real Orden de 16 de agosto de 1876. La ILE como centro educativo se inauguró el 27 de octubre de 1876. El proyecto inicial era convertirse en una Universidad Libre, como la Universidad de Bruselas (Bélgica), controlando la preparación y el acceso de sus alumnos. Por razones económicas y otras causas, en 1878 el proyecto inicial quedó reducido a un Centro de Enseñanza media, que albergaba en su seno, una pequeña escuela preparatoria. El contexto educativo de este centro de educación secundaria era el sistema educativo dual establecido por la Ley Moyano de 1857, que perduró hasta la II República, aunque recibió diversos retoques, y fue restablecido después de la Guerra Civil y desarrollado por el Nacionalcatolicismo hasta el proceso de unificación, iniciado con la Ley General de Educación de 1970 y culminado en 1990 con la LOGSE.

Al constatar que los alumnos de Bachillerato carecían de una adecuada instrucción primaria, durante el curso 1878-1879, los institucionistas, capitaneados por Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, se entregaron con entusiasmo y dedicación a la creación de una escuela primaria. En 1879, Giner publica su ensayo "Instrucción y educación" en el que sostenía que la "educación actual" necesitaba una "urgente reforma" y que la "profunda concepción de Fröbel" debía constituir "el inmediato fundamento para la reforma de nuestra educación". Se refería sobre todo a *Die Menschenerziehung (Educación del hombre)* de Fröbel, inspirada en la filosofía idealista de Schelling y Krause y en el concepto de *Bildung (formación)* de origen Kantiano y desarrollado por Göthe en su novela pedagógica *El noviciado de Wilhem Meister* (N. Abbagnano y A. Visalberghi, 1969:442-443) y en el concepto de *Erziehung* (Crianza biológica, intelectual y moral o "educación integral"). Ese mismo año, Cossío publica su primer trabajo pedagógico: *Carácter de la pedagogía contemporánea (o.c.)*. Este es el origen del proyecto de educación básica unificada y unitaria (ciclo único) de la ILE-Escuela. En el curso 1880-1881, la ILE-Escuela se configuró como un sistema educativo dedicado a la educación primaria y a la educación secundaria, concebidas como un "ciclo educativo único" de formación continuada y progresiva. De hecho, era elitista, porque sólo atendía a los que querían incorporarse al bachillerato.

La ILE-Escuela siguió experimentando y perfeccionando este modelo hasta 1936, hasta que el único centro de la ILE-Escuela, ubicado en el Paseo del Obelisco (hoy Martínez Campos) cerró sus puertas a causa de la Guerra Civil. El Decreto del Ministerio de Educación Nacional (17/5/1940) declaró ilegal la ILE, aplicándole el Decreto 108 de 1936 de la Junta Nacional de Defensa.

En la *Memoria de 1880* de la ILE leemos: “Nuestro propósito es que los alumnos recorran cada año no una parte de cada enseñanza, sino el dominio íntegro de todas, aunque en muy reducidos límites al comienzo, y ampliando después estos límites en todas las direcciones, es decir, ganando sucesivamente extensión, elevación y profundidad” (BILE, Nº5, p.103)¹⁰⁰. Este principio intentaba convertir la educación básica en un “*ciclo educativo único*”, que chocaba con el paradigma curricular concebido como un sistema de disciplinas y manifestado en los libros de texto y las lecciones magistrales del instrucciónismo educativo hegemónico. Los institucionistas eliminaron los libros de texto y, en gran medida, las lecciones magistrales. Pero no tenían una alternativa curricular definida para eliminar el paradigma curricular de disciplinas. Así “*el recorrido anual íntegro de todas las enseñanzas*”, que definía el “*carácter cíclico*” del proyecto resultó un pensar deseoso bastante complejo. El “*carácter cíclico*” sólo es posible desde un paradigma curricular globalizador e interdisciplinar, concebido como un conjunto de proyectos educativos parciales referidos a los fines generales de la educación básica, es decir, desde el holismo educativo. Manuel de Puelles Benítez comenta este “*propósito*” así: “En el curso 1880-1881, la Institución, consciente de que las enseñanzas primaria y media debían impartirse estrechamente unidas, procedía a su fusión en un solo ciclo”. A continuación afirma: “De este modo los institucionistas convertían en realidad el viejo sueño liberal de hacer de la enseñanza media una prolongación de la primaria, al mismo tiempo que acometían con audacia una empresa nueva que sería coronada por el éxito más rotundo” (Puelles,1999:240).

Vicente Cacho Víu, por su parte, destaca dos ideas fundamentales del discurso inaugural del curso 1880-1881, pronunciado por Giner de los Ríos: a) el porvenir de la nación está en la escuela primaria; el porvenir, por tanto, está en los maestros y en la formación que éstos reciban; b) la Institución en cuanto centro educativo debe configurarse como una empresa educativa dedicada a la impartición de las enseñanzas primaria y media, concebidas como un ciclo único de formación continuada y progresiva. (Vicente Cacho, Viu, 1962: 495 ss.)¹⁰¹.

En el *Prospecto de 1885* (BILE, nº9, 1885:285)¹⁰², que expone las *Bases para la reforma de la educación* contiene la mejor síntesis de la propuesta pedagógica institucionista. Entre las “bases” destacan por su relevancia las siguientes: 1ª “*La educación de párvulos, la primaria y la secundaria constituyen un solo grado: el de la educación general. Por lo que se refiere al programa la enseñanza es cíclica*”. 4ª “*La ILE trata de aplicar los principios de Fröbel a los diversos grados, favoreciendo el contacto del alumno con la naturaleza*”. 7ª “*Los libros de texto son sustituidos por los cuadernos de notas de los alumnos, revisados por los profesores*”. 8ª “*La Institución no se propone tan solo enseñar e instruir, sino, a la vez y muy particularmente, educar*”. 9ª “*Respecto a las disciplinas, enseñanza moral y vigilancia, la ILE presenta una protesta contra el sistema corruptor de los exámenes, de premios y castigos, de espionaje y garantías exteriores*”. Estas bases se fueron enriqueciendo y reformulando hasta 1936, bajo la supervisión constante de Francisco Giner y Bartolomé Cossío. Una exégesis hermenéutica rigurosa de los primeros textos institucionistas sobre su proyecto de ILE-Escuela,

¹⁰⁰ Institución Libre de Enseñanza, Memoria de 1880. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, B.I.L.E., nº5, p 103.

¹⁰¹ Cacho Viu, Vicente. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Rialp.

¹⁰² Institución Libre de Enseñanza, *Prospecto de 1885*. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, B.I.L.E. (1885), nº9, p: 285.

especialmente de las *Bases para la reforma de la educación de 1885*, muestra que los creadores de la ILE-Escuela (Giner y Cossío) fueron conscientes, desde el comienzo de su andadura, de los temas centrales que abordó la reforma educativa de la II República y de los problemas fundamentales de la educación básica, que han sido objeto de debates intensos y han alimentado la guerra escolar con agrias polémicas.

En esos textos primordiales aparecen ya los temas de la escuela única o unificada, del holismo educativo frente al instrucciónismo, de la educación como formación integral y no como mera instrucción, de la educación básica (Infantil, primaria y Secundaria) como un ciclo educativo único o educación unitaria y de la formación inicial y permanente de los educadores. Desde la Revolución Francesa hasta hoy, los teóricos de la educación básica, las educadoras y educadores de los infantes, de los niños y de los adolescentes, los institucionistas, los creadores de las Escuelas Nuevas y los sucesivos promotores de las reformas de la educación básica han debatido esos temas y esos problemas. Pero nadie ha propuesto soluciones satisfactorias para todos ni soluciones definitivas. Los problemas fundamentales de la educación básica se *metamorfosean* al hilo de los cambios sociales, económicos, políticos, científicos, ideológicos y artísticos, locales y globales. Por otra parte, todas las soluciones a los problemas educativos en cuanto constructos humanos ideológicos, científicos, técnicos, artísticos y materiales son indefinidamente perfectibles. No hay un punto de llegada definitivo, sino sólo aproximaciones asintóticas. Podemos formular los problemas fundamentales de la educación, aludidos en los textos primitivos del proyecto "*ILE-Escuela*" y afrontados durante 50 años de experimentos (1880-1930) en forma de dilemas:

1.-Frente al *protagonismo de los maestros*, que enseñan a los educandos pasivos conocimientos, valores y procedimientos, la *ILE-Escuela* opta por el *protagonismo de los educandos activos*, que buscan, investigan, descubren, se autoeducan (desarrollan sus capacidades biopsicológicas) y se autocrean a sí mismos como sujetos conocedores, sujetos éticos, sujetos técnicos, sujetos artísticos, sujetos políticos (Ensayos citados de Giner y de Cossío, discurso inaugural de Giner en 1880¹⁰³ y Bases 4ª, 7ª y 8ª).

2.-Frente a la *primacía de los currículos prefabricados* de la escuela tradicional, que imponen los adultos a los educandos, la *ILE-Escuela* opta por la *primacía de los educandos sobre los currículos*, que eligen lo que necesitan o les interesa para desarrollarse como personas (Bases 4ª y 7ª).

3.-Frente a la instrucción pura y dura, la *ILE-Escuela* opta por la educación integral, que abarca la instrucción, pero no se reduce a ella y frente a la modelación externa mediante la inductación y la socialización disciplinante de la escuela tradicional, la *ILE-Escuela* opta por la autoeducación desde la libertad y para la libertad. (Ensayos de Giner y Cossío, Bases 4ª, 7ª, 8ª y 9ª).

4.- Frente a la actividad de la escuela tradicional como transmisora de conocimientos, de valores y de procedimientos que considera a los educandos como recipientes vacíos, que hay que llenar con la instrucción y la inductación, y como cera o masa de alfarero, que deben ser modelados mediante la socialización disciplinante de los reglamentos, de los premios y castigos y del espionaje policial, la *ILE-Escuela* opta por la actividad autoeducadora de los educandos, inspirada en Pestalozzi y Fröbel, que buscan, investigan, descubren, crean y se autocrean a sí mismos como sujetos libres y autónomos: educación desde la libertad para la libertad. (Bases 7ª, 8ª y 9ª).

¹⁰³ Giner de los Ríos, F. (1880a), "El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza". En Estudios de la Educación.

5.- Frente al *instruccionismo y logocentrismo* hegemónicos en la escuela tradicional, orientada a los especialismos profesionales – abogados, médicos, funcionarios, técnicos, ingenieros, arquitectos, etc. – la *ILE-escuela* opta por el *holismo educativo o educación integral*: formar hombres antes que profesionales especialistas, tomando como referencia a Fröbel (Ensayo de Giner sobre *instrucción y Educación* de 1979 (o.c.), inspirado en la *Educación del hombre* (1826) de Fröbel y Base 8ª).

6.- Frente al *sistema educativo dual* – uno para las élites y otro para las clases populares – hegemónico en la escuela tradicional, la *ILE-Escuela* opta por un *sistema educativo único o unificado*, común para todos los ciudadanos (Base 2ª).

7.-Frente al *pluralismo de centros*, separados en función de los sexos, de las clases sociales, de las confesiones religiosas y de las opciones ideológicas y políticas que defienden muchos, los *institucionistas* y la *ILE-Escuela* optan por *centros plurales* caracterizados por la *coeducación de sexos y de clases* y el *pluralismo* de opciones religiosas, ideológicas y políticas de los educadores escolares, de los educandos y de los educadores familiares, mediante la práctica del laicismo respetuoso con todas las opciones religiosas, ideológicas y políticas, que no es un laicismo antirreligioso ni ateo militante. El panenteísmo Krausista fundamentaba la armonización del pluralismo religioso, ideológico y político mediante el laicismo o neutralismo. (Ensayos primitivos de Giner y Cossío, numerosos artículos suyos y de otros autores en el BILE (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza) y la praxis de la *ILE-Escuela* durante 50 años.

8.- Frente a los sistemas educativos verticalmente fragmentados en etapas autónomas, cerradas y descoordinadas tradicionales, la *ILE-Escuela* opta por una educación básica unitaria concebida como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años, que abarca la infancia, la niñez y la adolescencia (Base 2ª).

9.- Frente a los sistemas de educación básica fragmentados horizontalmente en un pluralismo de itinerarios y de centros paralelos, incomunicados, de desigual valor educativo y conducente a diferentes metas, la *ILE-Escuela* opta por un sistema de educación básica que admite un pluralismo de itinerarios, si son necesarios para atender adecuadamente las diversidades y las necesidades educativas especiales de los educandos, si tienen un valor educativo equivalente, si conducen a las mismas metas por diferentes caminos y si están comunicados entre sí por pasarelas, que permiten el cambio de itinerario o de centro. (Ensayos de Giner y de Cossío, artículos del BILE y y Base 4ª). La primera opción conduce al darwinismo escolar competitivo y la segunda a la igualdad de oportunidades.

10.-Frente a los *paradigmas curriculares* concebidos como *sistemas de disciplinas lógica y epistemológicamente independientes*, oficialmente prescritos, vinculados al instruccionismo y al logocentrismo y condicionados por los especialismos profesionales de los instructores, la *ILE-Escuela* opta por *paradigmas curriculares globalizadores e interdisciplinarios*, concebidos como conjuntos variables y flexibles de proyectos educativos, no prescritos oficialmente y vinculados al *holismo educativo o formación integral o pleno desarrollo de la personalidad de los educandos*: proyectos cognitivos, convivenciales, artísticos, técnicos, mixtos (Ensayos de Giner y de Cossío, artículos del BILE y Bases 4ª y 8ª).

En resumen, todos los dilemas mencionados, urgen del enfrentamiento de dos concepciones globales antagónicas de la educación básica, que se han desarrollado simultáneamente, en todos los sistemas educativos de nuestro entorno cultural y que hemos

calificado como *instruccionismo* y como *holismo educativo*. Ambas concepciones aportan elementos valiosos, pero todavía no se ha logrado una síntesis satisfactoria de las mismas.

En los primeros años de la *ILE-Escuela*, no estaban definidos los dilemas educativos anteriores con la misma claridad y contundencia que los formularon los creadores de las Escuelas Nuevas y los reformadores de la educación básica, que promovieron la unificación de los sistemas educativos duales en todos los países de nuestro entorno cultural. Por eso, tampoco los promotores de la *ILE-Escuela* podían formular sus opciones educativas con la misma claridad y contundencia en 1880 y en 1930. Cincuenta años de debates sobre los dilemas educativos y de experimentación de la *ILE-Escuela* sirvieron para clarificar la problemática de la educación básica y avanzar en las posibles soluciones.

Este no es el momento adecuado para extenderse en el análisis de los dilemas educativos y de las opciones de la *ILE-Escuela*. Los interesados en esta problemática pueden encontrar una información sintética, profunda y relevante en la obra de Enrique Guerrero Salom, Diego Quintana de Uña y Julio Seage: *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza* (Cuadernos para el Diálogo, 1977)¹⁰⁴. Contiene una información general sobre los orígenes de la *ILE*, su evolución histórica y sus planteamientos más relevantes y una selección de 15 artículos publicados a lo largo de 50 años en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE). Sus autores representan a las tres generaciones de institucionistas: la del “abuelo”, Giner y sus coetáneos, como Cossío, Gumersindo de Azcárate y otros; la de los “hijos” de Giner, como Julián Besteiro, José Castillejo, Domingo Barnés y otros; y la de los “nietos” de Giner, como Lorenzo Luzuriaga, Elisa López Velasco, Alberto Jiménez Frau y otros. La selección de artículos está dividida en cuatro secciones: I. La Institución frente a la educación tradicional. II. La Institución y la libertad de enseñanza. III. La Institución y las reformas del sistema educativo español. IV. La Institución y el reformismo social. Cada sección va precedida de una breve introducción específica).

Desde el último cuarto del siglo XIX y durante todo el siglo XX, los debates educativos en los países de nuestro entorno cultural tuvieron como trasfondo los dilemas mencionados y giraron en torno a la búsqueda de soluciones razonables para superarlos. Ese fue, en gran parte, el empeño innovador del movimiento internacional de las Escuelas Nuevas iniciado en Europa y Norteamérica, poco después del nacimiento de la *ILE*. Basta mencionar algunos debates especialmente relevantes: los debates sobre la necesidad de realizar la educación básica, abarcadora de la Educación Infantil, de la Primaria y de la Secundaria como un ciclo educativo unitario desde el nacimiento hasta los 18 años; los debates sobre la necesidad de sustituir el instruccionismo por el holismo educativo, el magistrocentrismo por el paidocentrismo, el logocentrismo por la investigación y el activismo, el cientifismo intelectualista y disciplinar – “instrucción bancaria”, según Freire – por la formación integral del ser humano; los debates sobre la necesidad de sustituir la educación y las escuelas reproductoras de las sociedades vigentes por una educación y unas escuelas transformadoras de la sociedad; los debates sobre la necesidad de sustituir las escuelas jerárquicas y autoritarias por comunidades educativas democráticas, participativas y democratizadoras.

Tal vez se podría afirmar con cautela que los protagonistas más destacados de los debates mencionados practicaron, “*avant la letre*”, el modelo de investigación-acción de profesor-investigador y el paradigma de escuela-innovadora, que propuso mucho más tarde Laurence Stenhouse en su obra *Investigación y desarrollo del Currículum* (Morata, 2003: 172- 239)¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Guerrero Salom, E., Quintana de Uña, D. y Seage, J. (1977) *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.

¹⁰⁵ Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.

Sería útil investigar esta hipótesis para comprobar que esa praxis fue una característica de la *ILE-Escuela*, de los Institutos-Escuela y de bastantes Escuelas Nuevas.

En el contexto de los debates educativos mencionados se fueron perfilando lentamente las dos utopías, objeto de esta investigación como metas posibles, deseables y realizables que debían mantener constante el rumbo de la transformación de la teoría y de la praxis educativas: a) la utopía de la educación básica – Infantil, Primaria y Secundaria – concebida como un *ciclo educativo único* desde el nacimiento hasta los 18 años; b) la utopía de la creación de *un cuerpo único de educadoras y educadores* para implementar la teoría de la educación básica.

1.2. Las aportaciones de anarquismo a la gestación del proyecto de reforma educativa de la II República Española (1870-1936)

Estamos desarrollando *El origen remoto del Proyecto de reforma educativa de la II República*. El objetivo era doble: a) contextualizar históricamente la primera germinación de ese proyecto; b) recordar a grandes rasgos su desarrollo evolutivo hasta su eclosión en 1931. Al comienzo de este apartado indicamos que la semilla del proyecto de reforma educativa de la II República española fue sembrada simultáneamente en la década de 1870 en tres campos diferentes: en la *ILE-Escuela*, en el anarquismo y en el socialismo de inspiración marxista. Hasta ahora solo hemos mostrado su evolución en la *“ILE-Escuela*. Nos queda recordar su evolución en el anarquismo hasta la *Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia y las escuelas racionalistas promovidas por el anarco-sindicalismo de la CNT y su evolución en el socialismo hasta la Escuela Nueva creada por Núñez de Arenas, la creación de la FETE y la elaboración del programa de Instrucción pública del PSOE. Finalmente, mostraremos la confluencia de estos tres itinerarios con el Movimiento de las Escuelas Nuevas en el proyecto de reforma educativa de la II República.

Según indicamos más arriba, a partir de 1865 se dio en España una difusión creciente del anarquismo y del socialismo marxista, que culminó en los años setenta. Esas dos corrientes del movimiento obrero tuvieron su origen en el seno de la AIT por el enfrentamiento entre los seguidores de Pierre J. Proudhon y de Mijail Bakunin, por una parte, y los seguidores de Marx y Engels, por otra. Los anarquistas, siguiendo a Robert Owen y demás socialistas utópicos hablaban de *educación integral*, concepto inspirado en Basedow, Pestalozzi y Fröbel. Marx y sus seguidores hablaban además de *educación omnilateral*, que era un concepto casi equivalente, aunque un tanto escorado hacia la formación profesional. El término *holismo educativo* abarca estos conceptos y otras aportaciones de los pedagogos contemporáneos y del movimiento de las Escuelas Nuevas (A. Tiana, 2009:163-187);(J.L. Guereña, J. Ruiz Berrio,A.Tiana, 1994: 601-604)¹⁰⁶. Lo relevante para el tema que nos ocupa es que tanto las tendencias anarquistas como las tendencias marxistas llegaron a valorar la educación como un componente fundamental de su estrategia obrera revolucionaria.

El anarquismo español desarrolló una pujante actividad educadora a partir del Congreso de la Federación Española de la AIT, celebrado en Zaragoza en 1872, que aprobó el *Dictamen sobre la educación integral*. Durante el último cuarto del siglo XIX, el anarquismo español asumió la tradición educativa de Proudhon, de Bakunin, de Guillaume, de Paul Robin y de otros pensadores y pedagogos anarquistas. Rechazaba frontalmente el Estado burgués, desconfiaba de los sistemas educativos nacionales y prefería la autoinstrucción en las organizaciones obreras. Los anarquistas crearon durante el siglo XIX en sus asociaciones obreras y ateneos centros educativos y participaron en diversas iniciativas escolares laicistas con republicanos,

¹⁰⁶ Guereña, J.L., Ruiz Berrio, J., Tiana Ferrer, A., (1994). *Historia de la Educación en la España contemporánea.: diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.

masones y librepensadores. Los planteamientos educativos del anarquismo español llegaron a su apogeo en la primera década del siglo XX con la creación de la *Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia y en la segunda década con la fundación de la CNT (1910), el desarrollo del anarcosindicalismo y el movimiento de las escuelas racionalistas.

Francisco Ferrer i Guardia nació en Alella (Barcelona) en 1859. Se autoexilió a París en 1895. Ejerció como profesor de castellano en varios centros educativos y publicó su método de aprendizaje con el título "*L'Espagnol Pratique*". En 1901 regresó a Barcelona y fundó la *Escuela Moderna* con la herencia que le dejó su antigua alumna Ernestina Meunier. En 1906 fue acusado de participar en el atentado perpetrado contra Alfonso XIII por Mateo Morral, empleado de la *Escuela Moderna*, que fue clausurada. En 1909, acusado de ser promotor y responsable máximo de los desmanes e incendios producidos en la Semana Trágica de Barcelona, fue encarcelado y, tras un proceso irregular, fue condenado a muerte y ejecutado el 13 de octubre de 1909. Desde entonces se le conoce como el último mártir del librepensamiento.

En París recibió la influencia de Michel Petit, Laisant, Malato, Rotival, Francolín, Denis, Malvert, Reclus, etc. y, sobre todo, de Paul Robin. Su pensamiento giró desde un republicanismo federal a un sincretismo masónico-librepensador positivista de tendencia libertaria y consideró la educación como el medio más idóneo para transformar la realidad. Ferrer i Guardia, partidario del positivismo científico de la época, pretendió sustituir en su programa escolar el "estudio dogmático por el estudio razonado de las ciencias naturales" (*Escuela Moderna*, 1912:38)¹⁰⁷ y calificó su enseñanza de racional y científica en oposición a la enseñanza religiosa y política. Frente a los principios de neutralidad política, religiosa y filosófica defendidos por la ILE para respetar la conciencia del educando, Ferrer i Guardia quería que sus alumnos adquirieran una mentalidad antiestatalista, antinacionalista, antimilitarista, anticapitalista y antirreligiosa, contradictoria con la libertad de conciencia del niño, que defendía.

En sus principios pedagógicos Ferrer i Guardia defendió la coeducación de sexos, la coeducación de clases y la emancipación de la mujer. Consciente de su incompetencia técnico-didáctica, pidió asesoramiento a la profesora francesa Clemencia Jacquinet que asumió durante el primer año la dirección de la *Escuela Moderna*, creada en 1901 en la calle Bailén. Los métodos aplicados en la *Escuela Moderna* estaban en consonancia con la pedagogía que impulsaban las Escuelas Nuevas: sustitución de las lecciones de palabras por las lecciones de cosas (método intuitivo, activo, inductivo); abolición de los exámenes, premios y castigos; atención a la higiene y a la inspección médica escolar; introducción del juego como elemento educativo; excursiones instructivas al campo, a museos y a fábricas; material didáctico compuesto por láminas de fisiología vegetal y animal, colecciones de mineralogía, botánica y zoología; laboratorio de física; máquina de proyecciones.

Como no existían libros adecuados a su proyecto educativo, Ferrer fundó una editorial para resolver el problema. En ella se publicaron libros de Aritmética, de Lengua, de Historia, de Geografía, de Ciencias Naturales y libros de lectura para niños y adultos. El sesgo ideológico primaba sobre su didáctica y las posturas de los autores oscilaban entre el republicanismo moderado y el anarquismo. Entre ellos destacan: Odon de Buen, E. Reclús, C. Malato, J. Grave, Malvert, C. Jacquinet, F. Urales, F. Palasí, N. Estévez, G. Engerrand, Martínez Vargas, M. Petit. Entre los traductores sobresalían el anarquista Anselmo Lorenzo y el republicano radical Cristobal Litrán. La Editorial de la *Escuela Moderna*, se completó con el Boletín de la *Escuela Moderna* (1901-1909). A través de la Editorial y del Boletín se difundió la enseñanza

¹⁰⁷ Ferrer i Guàrdia, F. (1912). *La escuela moderna*. Barcelona: Ediciones Solidaridad.

racionalista en España, Europa y América. Numerosas escuelas laicas adoptaron los libros publicados por Ferrer.

Clausurada la *Escuela Moderna* (1906), Ferrer i Guardia fundó en 1908 la *Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia* con sede en Bruselas hasta que se trasladó a París. Ferrer ejerció como presidente hasta su muerte (13-X-1909), C. A. Laisant como Vicepresidente y H. Meyer como secretaria. La Liga publicó el Boletín *L'École Renové* secundado por el Boletín de la Escuela Moderna y por la *Scuola Laica* de Roma. A partir de la fundación de la *Liga*, el racionalismo ferrerista se enriqueció identificándose con el movimiento de las *Escuelas Nuevas*. Esta identificación facilitó la aceptación en Europa de sus planteamientos educativos.

En el Congreso reunido en el Salón de Bellas Artes de Barcelona (30 de octubre a 1 de noviembre de 1910) se crea la *Confederación Nacional del Trabajo* (CNT). El anarcosindicalismo de la CNT tiende a ser una síntesis, que nunca llega a ser total, entre sindicalismo, anarquismo colectivista y comunismo libertario. Con la creación de la CNT se acelera la evolución de los planteamientos educativos del anarquismo total a través de sus congresos. En el Congreso de 1910 se discute sobre “los medios para hacer posible la creación de las escuelas merced al esfuerzo de la clase trabajadora”. En el Congreso Regional de Sants (1918) se considera “cuestión primordial” para los sindicatos confederales el *establecimiento de escuelas racionalistas para la más rápida emancipación integral de proletariado*. En el Congreso Nacional celebrado en el Teatro de la Comedia de Madrid (1919) se expone que “sería conveniente que aquellos sindicatos que contaran con fuerzas y medios próximos fueran inmediatamente a la implantación de dichas escuelas”.

Para profundizar en el tema de las escuelas racionalistas el punto de partida obligado es la obra póstuma de Ferrer i Guardia *La Escuela Moderna* publicada en 1912 (o.c.) con un Prólogo de Anselmo Lorenzo. Esta obra ha sido reeditada recientemente en Fábula-Tusquets Editorial (2002) con un Prólogo de Pere Sola (P. Álvarez Lazo, 1994: 604-609); P. Sola, 1978; A. Tiana, 1994:603; M. de Puellas, 1999:253-255).

1.3. Aportaciones del socialismo (PSOE-UGT) a la gestación del proyecto de reforma educativa de la II República (1879-1936)

Los seguidores de Marx y Engels también asumían el legado educativo de Owen y demás socialistas utópicos y valoraban la función emancipadora de la educación. Estuvieron presentes en el Congreso Obrero de 1872 y participaron en la aprobación del *Dictamen sobre la educación integral*. Pero ya hemos indicado que Marx y Engels enfocaban la educación integral como “*educación omnilateral*” siendo orientada al desarrollo de la persona humana en todas sus potencialidades. (A. Tiana, 2009: 176-177).

El socialismo de inspiración marxista cristaliza en España en la fundación del PSOE en 1879 y en la fundación de la UGT en 1882. En el Manifiesto-programa aprobado en la fundación del PESOE (1879) leemos: “*La enseñanza debe ser integral para todos los individuos de ambos sexos, en todos los grados de la ciencia, de la industria y de las artes, a fin de que desaparezcan las desigualdades intelectuales en su mayor parte ficticias, y que los efectos destructores que la división del trabajo produce en la inteligencia de los obreros no vuelvan a reproducirse*”. Más adelante aboga por la “*creación de escuelas gratuitas de primera y segunda enseñanza y de escuelas profesionales, en cuyos establecimientos la instrucción y la educación serán laicas*” (Citado en la obra de Juan José Morato *El Partido Socialista Obrero*, (1916: 44)¹⁰⁸ .

¹⁰⁸ Morato, Juan Jose (1918). *El Partido Socialista Obrero*. Madrid: Biblioteca Nueva.

No obstante, parece que los primeros ideólogos socialistas dejaron en un segundo plano las preocupaciones educativas. Así, parece desprenderse del proyecto anunciador de *El socialista* de 1886: “La instrucción del obrero, una instrucción científica y completa, que le haga ser hombre inteligente, útil a sí mismo y a sus semejantes, es imposible que pueda adquirirse en el sistema económico actual. Por tanto, los que de veras quieran ver libre de toda preocupación e instruido al trabajador deben trabajar por la emancipación de toda su clase” (A. Tiana, 1994: 602). Parece que los proyectos educativos se deben retrasar y dar prioridades a los preparativos revolucionarios.

A finales del siglo XX, el abandono del radicalismo tradicional y la superación de la influencia guesdista facilitaron un giro en los planteamientos educativos del PSOE y de la UGT, que evolucionaron rápidamente durante las dos primeras décadas. A partir de 1898, los socialistas desarrollan una amplia actividad en el campo educativo. Participan en el Instituto de Reformas Sociales, colaborando con los liberales republicanos y reformistas. Ceden sus locales para la realización de actividades de la Extensión Universitaria y de las Universidades Populares. Abren las páginas de sus periódicos y revistas – *El Socialista*, *Nueva Era*, *La Revista Socialista* – a los intelectuales liberales y republicanos, especialmente a los institucionalistas como Giner, Cossío, Posada, Altamira y Azcarate, que aparecen junto a Pablo Iglesias, Jaime Vera, Julián Besteiro y García Quejido. Por su parte, los líderes socialistas escriben en el BILE y en los periódicos liberales. De hecho, en la segunda década del siglo XX se dio un encuentro, un diálogo y un intercambio de ideas políticas y educativas entre los líderes socialistas y los intelectuales liberales, profesores y políticos, tanto a través de sus respectivas publicaciones, como, sobre todo, en la colaboración dentro de la *Escuela Nueva* fundada por Manuel Núñez de Arenas, como en la *Liga de Educación Política* creada por Ortega y Gasset.

El Manifiesto fundacional de la Liga data de octubre de 1913 y estaba firmado por José Ortega y Gasset, Manuel Azaña, Fernando de los Ríos, Leopoldo Palacios, Pablo de Azcárate y otros.

Las actividades educativas de los socialistas van creciendo en extensión e intensidad durante las tres décadas que precedieron a la II República: crean escuelas primarias y profesionales en sus propios locales; organizan asociaciones y actividades artístico-culturales en las Casas del Pueblo; hacen convenios con las Administraciones educativas para utilizar locales y otras infraestructuras para cursos de formación y educación.

Como el objetivo de este relato no es contar detalladamente la historia completa de las actividades educativas de los socialistas españoles, vamos a destacar solamente las aportaciones de la *Escuela Nueva*, del XI congreso del PSOE (1918) y del XIV Congreso de la UGT (1920) al Proyecto de reforma educativa de la II República española.

En 1910, Manuel Núñez de Arenas, afiliado al PSOE en 1909, funda la *Escuela Nueva*, que imparte cursos elementales de aritmética, Geometría, Geografía e Historia y prevé poner en marcha un consultorio jurídico para asesorar a obreros, empleados y funcionarios. En la elección del nombre parece que subyace la voluntad de conectar con los planteamientos de los creadores del movimiento de las Escuelas Nuevas en un doble aspecto: pedagógico y político. Por eso en toda su historia promueve el encuentro entre líderes políticos y pedagogos, siendo Lorenzo Luzuriaga uno de los representantes más destacados de este espíritu de encuentro y diálogo.

Desde el principio, Núñez de Arenas quiso que la *Escuela Nueva* fuera un lugar de encuentro entre líderes obreros e intelectuales progresistas y reformistas. Algunos de ellos se fueron afiliando al PSOE entre 1910 y 1920. Participan como profesores y conferenciantes en la *Escuela Nueva*: Ortega y los miembros de la *Liga de Educación Política*, creada por él (1913);

destacados institucionistas e intelectuales agrupados en torno al Partido Reformista y destacados líderes del PSOE.

En 1918, la *Escuela Nueva* llegó a tener 104 socios. Entre ellos 18 catedráticos de Universidad y numerosos auxiliares de Enseñanza Media (Tuñón de Lara, 1971:179)¹⁰⁹. Unos 34 estaban afiliados al PSOE. Aunque la *Liga de Educación Política* de Ortega y Gasset y la *Escuela Nueva* de Núñez de Arenas representan concepciones radicalmente distintas, hay un grupo de socios que pertenecen a ambas: J. Ortega y Gasset, L. Luzuriaga, M. de Palomares, Leopoldo Palacios, García Morente, Bernaldo de Quirós, Pablo Azcárate, Américo Castro y otros. Sin embargo, el núcleo central de la *Escuela Nueva* no formó parte de la *Liga de Educación Política*. Este es el caso de Núñez de Arenas, de Carande, de Morato, de Martín Jara, de Ovejero, de Jaime Vera, de Torralba, de Pedroso, de De Buen y de Bagaría (Tuñón de Lara, 1971:182, nota 142).

El propósito de Núñez de Arenas de superar “un obrerismo cerrado”, y abrirse a “otras clases explotadas”, buscando la colaboración de profesores, literatos e intelectuales, creó suspicacias en el PSOE y en la UGT sobre la identidad de la *Escuela Nueva*: ¿Qué es la nueva entidad? ¿Una iniciativa más de la Extensión Universitaria o de las Universidades populares? ¿Un centro socialista? ¿Un centro cultural a secas? ¿Puro “fabianismo”? Fue un debate que no se canceló durante toda la existencia de la *Escuela Nueva*. (Tuñón de Lara, 1971:173). El Comité Nacional de la UGT, en su reunión de 13 de abril de 1911, rechazó el ingreso de la *Escuela Nueva* en la UGT. No obstante Núñez de Arenas, Jaime Vera y otros amigos del PSOE siguieron empeñados en convertir la *Escuela Nueva* en un “centro de estudios socialistas”.

La *Escuela Nueva* se inauguró el 15 de enero de 1911. Tras vencer numerosas dificultades para encontrar locales adecuados para sus actividades y el rechazo del Comité Nacional de UGT, se pudo inaugurar el nuevo curso el 19 de abril de 1912. El contenido era básicamente un Ciclo de Conferencias sobre la “Historia de las doctrinas y de los partidos socialistas”. En la inauguración Núñez de Arenas leyó una ponencia preparada por Jaime Vera sobre *La verdad social y la acción*. Jaime Vera no pudo estar presente, porque la enfermedad le impedía salir de casa. A continuación Fernando de los Ríos, catedrático de Granada, todavía no afiliado al PSOE, habló sobre los “Orígenes del socialismo”. Después de esta inauguración, el resto de los participantes en el Ciclo de Conferencias desarrollaron en las fechas convenidas sus intervenciones: Ramón Jaén disertó sobre Roberto Owen, Leopoldo Palacios sobre Fourier, A. Buylla sobre Saint-Simón, Julián Besteiro sobre Louis Blanc, Leopoldo Alas (hijo) sobre Proudhon, José Ortega y Gasset sobre Lasalle y Francisco Bernis sobre Marx. García Qujido, partiendo del *Manifiesto Comunista*, habló sobre la “Historia del socialismo”, incluidos los primeros años de vida del PSOE.

En relación con el tema que nos ocupa, debemos destacar las dos grandes aportaciones de la *Escuela Nueva* al proyecto de reforma educativa de la II República: a) La Conferencia de M. Bartolomé Cossío sobre “*El problema de la Escuela en España*”; b) el debate sobre la ponencia redactada por Lorenzo Luzuriaga y presentada por “La Escuela Nueva de Madrid” al programa mínimo del PSOE en el XI congreso celebrado en 1918.

El 22 de diciembre de 1915, D. Manuel Bartolomé Cossío que, tras la muerte de Francisco Giner de los Ríos, había asumido la dirección de la ILE, pronunció en la *Escuela Nueva* una Conferencia sobre el “*Problema de la Escuela en España*” que tuvo una enorme resonancia nacional en toda la prensa general y especializada. Fue como un llamamiento a todos los sectores pedagógicos y políticos para elaborar un Proyecto de reforma educativa que

¹⁰⁹ Tuñón de Lara, Manuel (1971). *Estudios sobre el siglo XIX Español*. Madrid: Siglo XXI. (6ª edic.1978, 7ª edic.1981, 8ª edic.1984, idem).

afrontara a fondo la problemática educativa de España. Fue como el primer gran impulso para pisar el acelerador de las reformas educativas pendientes y aplazadas muchas veces.

La segunda aportación de la *Escuela Nueva* al Proyecto de reforma educativa de la II República fue decisiva por varias razones: a) esa ponencia recogía los planteamientos más relevantes de los partidos socialdemócratas europeos, de las Asociaciones de educadores, de las principales tendencias del Movimiento de las Escuelas Nuevas, de la experiencia histórica de la *ILE-Escuela* y de las organizaciones obreras españolas; b) era una síntesis rica, compleja y flexible, que pretendía dotar al PSOE de un programa educativo coherente con las necesidades de la sociedad española y con los proyectos de reformas educativas de todos los países de nuestro entorno cultural; c) la ponencia elaborada por un pedagogo y líder socialista de la talla de Lorenzo Luzuriaga, que aunaba en su experiencia vital la tradición de la *ILE-Escuela* y del PSOE, y debatida por el cuadro de profesores de la *Escuela Nueva* tenía un valor incalculable; d) de hecho, esa ponencia fue clave en todos los aspectos de Proyecto de Reforma educativa de la II República. Más adelante describiremos el contenido de esa ponencia y su repercusión. (Anexos III y IV).

Para completar el relato de la larga marcha del socialismo español al Proyecto de reforma educativa de la II República, es imprescindible destacar dos acontecimientos de extraordinaria relevancia: a) la celebración del XI congreso del PSOE en 1918, que aprobó el Programa Mínimo e incorporó en ese Programa el contenido de la ponencia presentada por la *Escuela Nueva*; b) la celebración del XIV congreso de la UGT en 1920 y la aceptación de la ponencia presentada por el movimiento de maestros socialistas agrupados en torno a Rodolfo Llopis.

Estos dos Congresos posibilitaron que los líderes socialistas junto a los liberales, especialmente los vinculados a la ILE, llevaran la voz cantante en los proyectos de reformas educativas y en las realizaciones prácticas de la II República, sobre todo en el primer bienio. Los inspiradores de las ponencias debatidas respectivamente en el PSOE y en la UGT, fueron Lorenzo Luzuriaga y Rodolfo Llopis. Ambos eran militantes del PSOE. Ambos tenían una excelente formación pedagógica y política. Ambos habían sido discípulos de Giner, de Cossío y de Ortega. Ambos tenían una gran personalidad flexible y abierta al diálogo, que les permitía promover consensos y aglutinar voluntades en torno a proyectos. Por eso, sus planteamientos educativos fueron incorporados con facilidad en los programas educativos del PSOE y de la UGT. Eso favoreció la convergencia y el consenso de los socialistas con amplios sectores progresistas y reformistas en aquella coyuntura convulsa y conflictiva.

La ponencia elaborada por Lorenzo Luzuriaga llevaba por título *Bases para un programa de instrucción pública*. Fue debatida por los profesores de la *Escuela Nueva* y presentada en el XI Congreso Ordinario del PSOE de 1918. El Proyecto fue saludado como una brillante exposición. Lo más esencial y relevante de las bases fue incorporado al *Programa Mínimo* del partido. La ponencia no proponía un programa cerrado, sino unas bases para debatir. El texto completo de la ponencia quedaba a disposición de los militantes para contextualizar el *Programa Mínimo* y profundizar en él. Aquellas bases, aunque sugieren opciones concretas no cierran dogmáticamente los debates y dilemas, que estaban presentes en el contexto nacional e internacional del momento y que mencionamos al final de la presentación del proyecto educativo de la *ILE-Escuela*.

El Sol de 25 de diciembre de 1918 reprodujo el texto completo de la ponencia (M. Tuñón de Lara, 1971:180, nota 139) y ha sido reproducido íntegramente en *Historia de la Educación en España*, vol.III, 1982:377-384)¹¹⁰. **CITAR A LOS COORDINADORES**

La ponencia consta de una Introducción y 40 bases distribuidas así: Asistencia Infantil Preescolar: Bases 1 a 5; Educación Primaria: Bases 6 a 15; Educación ampliada: Bases 16 a 22; Educación Superior: Bases 23 a 29; Instituciones Complementarias de la Cultura: Bases 30 a 34; Personal docente: Bases 35 a 40. A continuación reproducimos las ideas más relevantes de cada apartado para esta investigación.

En estas bases quedan formuladas y contextualizadas las dos utopías objeto de esta investigación: a) *la educación básica concebida como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años*: Bases 1, 2, 6, 7, 16, 17, 23, 25, y 26; b) *La creación de un cuerpo único de educadores y profesores*: Bases, 35, 36 y 37.

No podemos terminar el relato histórico sobre los planteamientos educativos del Socialismo español sin hacer una referencia sintética al XIV Congreso de la UGT, celebrado en 1920. En este Congreso, el sindicato da un impulso decisivo a sus militantes y, especialmente, a los maestros socialistas aglutinados desde 1912 en torno a Rodolfo Llopi, para calentar motores y ponerse a punto para colaborar en un proyecto de reformas educativas, que amplios sectores sociales consideraban necesario y urgente. La Asociación de Maestros presentó al Congreso una ponencia, inspirada por Rodolfo Llopi, que incidía en el mismo camino trazado por la ponencia de la Escuela Nueva.

Aunque Rodolfo Llopi es muy conocido en determinados círculos académicos y políticos, especialmente entre los historiadores y teóricos de la educación, parece pertinente evocar algunos datos relevantes de su biografía para comprender y valorar mejor el papel que jugó en el Proyecto de reforma educativa de la II República y las aportaciones que hizo. Nació en Callosa de Ensarriá (Alicante) en 1895. Estudió Bachillerato y Magisterio en Madrid. Militante socialista desde su juventud fue fundador y presidente de la Asociación General de Maestros *Federación Española de trabajadores de la Enseñanza de la creada* en 1912 en la Casa del Pueblo de Madrid y que se transformó en 1931 en la UGT (FETE-UGT). Fue militante del PSOE desde 1917. En 1919 se gradúa en la Escuela Superior de Magisterio y es nombrado profesor de la Escuela Normal de Cuenca. En 1925 fue pensionado por la JAE para estudiar las reformas educativas puestas en marcha en Europa, después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). En su gira combinó visitas a escuelas y pedagogos como Decroly con otras de carácter más militante y sindical. Más tarde también visitó la Escuela Única del Trabajo de la URSS y a su regreso publicó un libro sobre ella. Fue Diputado en las Cortes Republicanas y entre el 16 de abril de 1931 y el 28 de abril de 1933 fue Director General de Primera Enseñanza. Al final de la Guerra Civil se exilia a Francia, donde fija su residencia. Desde 1944 a 1972 fue Secretario General del PSOE. Muere en Albi (Francia) en 1983.

Según Alejandro Tiana, “la importancia de Llopi en la educación española radica en que el fue el verdadero diseñador e impulsor de la reforma escolar del primer bienio republicano. Su labor se orientó en varias direcciones complementarias: crear las escuelas necesarias para atender a la población infantil española; aumentar el número de maestros primarios, mejorando su formación y dignificando su situación profesional; tender hacia la implantación progresiva de la *Escuela Unificada*; renovar la vida y la organización escolares; hacer efectivo el precepto constitucional de laicismo” (A. Tiana, 1994: 688)

¹¹⁰ Antología del Ministerio de Educación y Ciencia (1982). *Historia de la Educación en España*. Vol.III. Madrid: M.E.C.

Respecto al contenido de la ponencia, parece oportuno transcribir literalmente la excelente síntesis de la misma que nos ofrece un historiador de la educación de reconocida solvencia como es Manuel de Puelles Benítez:

Los principios generales de la ponencia ugetista reafirman la concepción de que la enseñanza pública debe basarse en el derecho de todos los hombres a la educación, en consecuencia se solicita la gratuidad de la enseñanza para todos los grados. Se concibe la educación no como un sistema de barreras, sino como un solo ciclo que va perfeccionándose escalón tras escalón. Se presta especial atención a lo que hoy denominaríamos la formación profesional, si bien esta especialización deberá realizarse de acuerdo con las condiciones naturales del alumno, y no en atención a su posición económica y social. Se establece la necesidad de incluir el trabajo manual en los grados primarios, dignificándolo y utilizando los valores pedagógicos que comporte su realización. El profesorado tendrá una preparación, un trabajo y una remuneración semejantes. Finalmente, la enseñanza será laica en todos los grados.

La segunda parte de la ponencia propone objetivos concretos para la acción... creación de 30.000 centros escolares para la educación primaria... para el 1.200.000 niños sin escolarizar... Una vez que se cuente con un número de escuelas suficientes, la enseñanza será obligatoria hasta la plena capacitación para el ejercicio de la vida civil y profesional. Sabiendo que la gratuidad de todos los grados no era accesible para nuestro país, la ponencia aspiraba a garantizar la enseñanza secundaria y técnica mediante un amplio sistema de becas de estudio...

Se establecían también una serie de medidas destinadas a erradicar el analfabetismo de los adultos, se introducía la coeducación en todos los centros docentes, se daba a éstos autonomía pedagógica, se fomentaban los viajes de ampliación de estudios al extranjero por parte del profesorado y se promovía una amplia acción de difusión cultural” (M. de Puelles, 1999:258).

Para cerrar este relato puede ser útil reflexionar sobre la conclusión que saca Manuel de Puelles: “Del examen de ambas aportaciones [las dos ponencias mencionadas] puede desprenderse que el proyecto socialista en materia de enseñanza estaba perfectamente definido en la década de los años veinte. En él podemos observar una influencia clara del institucionismo así como del movimiento europeo que, partiendo de la experiencia de los maestros alemanes, abocaría en la tendencia de la Escuela Única”. Todas estas influencias conducirán a un proyecto educativo de carácter laico, democrático y renovador, que se mostrará con vocación de realización en el bienio azañista de 1931-1933” (Manuel de Puelles, 1999: 258-259).

Los educadores y ciudadanos formados en estas dos instituciones representaban el contrapunto a las ideas educativas de la ILE y, al mismo tiempo, facilitaron la convergencia progresiva entre el movimiento obrero y los liberales radicales para diseñar y establecer un sistema educativo único y una escuela única, crítica, científica, laica, emancipadora, democratizadora y transformadora de las realidades económicas, sociales, políticas, culturales y educativas que cristalizó en los proyectos de la II República, interrumpidos y frustrados por la Guerra Civil y sus consecuencias.

1.4. Los planteamientos y realizaciones de la iglesia católica

Una vez perdido el monopolio sobre la enseñanza, especialmente la universitaria, el Episcopado español se esfuerza por frenar el proceso de secularización y laicismo ascendente, reconquistando y manteniendo el control sobre la enseñanza primaria y secundaria por medio de las Congregaciones Religiosas. Desde la Restauración hasta la II República, en sus congresos sobre la educación (1889, 1893, 1902, 1924) reivindica los derechos de la Iglesia y estimula a sus miembros para que asuman el protagonismo de la lucha ideológica en la acción educativa y en la acción política, creando universidades y centros educativos católicos. A esta intencionalidad responde el intento del Padre Poveda de crear una Institución Católica de

Enseñanza (1911), similar a la ILE, pero de signo contrario. También se sitúan en esta línea la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNDP), fundada en 1908 por el jesuita Ángel Ayala, con el que colaboró Ángel Herrera Oria, seglar, periodista, sacerdote y obispo, el OPUS fundado por Escrivá (1928-1930), la CONCAPA fundada en 1929 y la FAE fundada en 1930 por el marianista Domingo Lázaro, el sacerdote secular Pedro Poveda y el jesuita Enrique Herrera Oria. Desde estas fundaciones se fomentó la lucha ideológica y política y se alimentó la guerra escolar, que resultó victoriosa en la Guerra Civil, motivó religiosamente la depuración del magisterio español, dio origen al sistema educativo del Nacionalsindicalismo y continúa su lucha desde el comienzo de la transición (Delgado Criado, B. (Coord.), 1994: 618 y 631-636).

El Padre Manjón, fundador de las Escuelas del Avemaría (1889) con sus famosos “cármenes” representa una noble excepción dentro del llamado “Catolicismo docente” (M. de Puelles, 1999:248). Su fundación no estuvo motivada por presupuestos ideológicos ni de lucha contra el laicismo ascendente. Fue una empresa netamente evangélica muy positiva, que pretendía remediar los males de los desheredados. Su preocupación pedagógica surgió de un interés profundamente evangélico por la situación de pobreza extrema y de ignorancia de los niños de los suburbios de Granada. Su proyecto era atenderlos, procurándoles alimentación y cultura. Además de establecer la gratuidad total de la enseñanza impartida en los cármenes y de procurar alimentación y vestido a los niños pobres, implantó métodos pedagógicos inexistentes hasta entonces: escuela al aire libre, el contacto con la naturaleza y la educación cívica. Giner y Manjón consideraban que la finalidad de la educación no es instruir, sino formar hombres completos, aunque su inspiración era distinta: filosófica y evangélica, respectivamente (M. de Puelles, 1999: 248-252; B. Delgado Criado (Coord.), 1994:332-338 y 412-418).

Capítulo 2: El movimiento de las Escuelas Nuevas como promotor de la Educación Nueva en Europa y América (1789-1939)

2.1. El nacimiento de las Escuelas Nuevas

Se llama “Escuelas Nuevas” a un conjunto de instituciones educativas que se caracterizan por su creatividad educativa innovadora y su oposición frontal y sistemática a la educación tradicional y a las escuelas tradicionales de los sistemas educativos públicos, construidos, desde la Revolución Francesa (1789), a lo largo del siglo XIX en todos los países de nuestro entorno cultural.

Las “Escuelas Nuevas” surgieron en Inglaterra a lo largo del último tercio del siglo XIX como protesta contra la educación arcaica de las *Public Schools*. En 1889, el Dr. Cecil Reddie (1858-1932), a su regreso de Tubinga (Alemania), funda la *New School* de Abbotsholme (1889). Es la primera “escuela nueva”. Las “Escuelas Nuevas” se extienden rápidamente como un reguero de pólvora por Inglaterra, por el continente europeo, especialmente en Alemania, Francia y Suiza, por Estados Unidos y por Latinoamérica. En Inglaterra se llaman *New Schools*, en Alemania, *Reformpädagogik*, en Francia, *Education Nouvelle*, en Estados Unidos, *Progressive Education* y en Latinoamérica *Escuelas Nuevas*. Las *Escuelas Nuevas* surgieron como centros de educación secundaria que incluían escuelas preparatorias. Por eso se fueron extendiendo hacia la Primaria y la Infantil..

Las primeras Escuelas Nuevas tienen un carácter elitista. Son centros educativos situados en el campo, con un régimen de internado en pequeños grupos, a cargo de las familias y de los profesores, que atienden a la vida entera de los alumnos, tanto en el aspecto físico, como en el artístico, intelectual y moral, dando preferencia a la formación del carácter y al desarrollo de la personalidad, desde la perspectiva de una educación integral. El mantenimiento de estas

escuelas era muy costoso. Sólo estaban al alcance de los hijos de las clases económicamente bien situadas. (Anexo V y VI).

Pero pronto surgieron propuestas y proyectos para extender la *educación nueva* a los hijos de todas las clases sociales. Teniendo en cuenta que el desarrollo de las Escuelas Nuevas es simultáneo y paralelo a las iniciativas, proyectos educativos y realizaciones educativas concretas de las organizaciones obreras europeas – Asociaciones, sindicatos y partidos, especialmente anarquistas y socialdemócratas – el debate, que había en las organizaciones obreras sobre la participación de los militantes obreros en los sistemas públicos de educación, se reproduce entre los promotores de las Escuelas Nuevas. Así surgen dos enfoques antagónicos: unos defienden que las Escuelas Nuevas deben ser escuelas privadas y libres, autónomas e independientes de los sistemas educativos nacionales, para ser viables y poder cuestionar a las escuelas públicas tradicionales con sus proyectos educativos y didácticos innovadores. Otros, en cambio, creían que era posible la reforma educativa desde dentro de los sistemas públicos y que éste era el único cauce para lograr un cambio global de mentalidad y una transformación política social.

Entre estos últimos estaba Lorenzo Luzuriaga que, desde la segunda década del siglo XX hasta su muerte en 1959, mantuvo esa posición. En el artículo “Escuela Nueva Pública” de su obra póstuma *Diccionario de Pedagogía leemos*: “...se fundó por M. A. Ferrière un “Bureau International des Écoles Nouvelles”, el cual señaló las condiciones que deberían reunir aquellas para merecer tal calificación. Con este objeto señaló treinta rasgos característicos de la educación que deberían dar. Nosotros aplicamos esos principios, adaptándolos a las escuelas públicas, que denominamos “Escuelas Nuevas Publicas”, es decir, a las escuelas públicas que debían gozar de autonomía para realizar las ideas de la educación nueva” (1966:138). (Anexo V y VI).

A continuación reproduce los treinta principios adaptados y sintetizados y concluye con la siguiente reflexión: “Cada uno de estos principios debe ser desarrollado según las circunstancias, y no es necesario que la escuela nueva los reúna a todos. Basta con que cumpla con el cincuenta por ciento de ellos. Mas para ello necesita dos cosas esenciales: 1º, que la escuela disfrute de plena autonomía, 2º, que los maestros vayan a ellas espontáneamente, por su vocación e ideales educativos”. (1966:139). Termina el artículo proponiendo como ejemplo de las “Escuelas Nuevas Públicas” las “Instituciones Federales de Educación”, creadas en Viena, después de la I Guerra Mundial, inspiradas en las reformas educativas de Glöckel. Para comparar los 30 principios adaptados a la Escuela Nueva formulados por Adolphe Ferrière y los 30 principios adaptados a la Escuela Nueva Pública. Remitimos a los ANEXOS II y III.

Cohérente con su planteamiento sobre las Escuelas Nuevas en general y sobre la Nueva Escuela Pública en particular, Lorenzo Luzuriaga distinguía cuatro tipos de Escuelas Nuevas en su obra *La Educación Nueva*: (1958, 111-112) (nota al pie de página: *La Educación Nueva*, 1958, 5ª ed., Buenos Aires, Losada).

- a) Las *Escuelas Nuevas* estrictamente dichas inspiradas en mayor o menor medida en las experiencias inglesas de Abbotsholme y Bedales caracterizadas por su régimen específico de internado que “abarcan la totalidad vital del alumno”.
- b) Las *Escuelas experimentales* de carácter científico y ligadas generalmente a una Universidad, a la que servían de centro de prácticas pedagógicas. Entre ellas destacó la escuela-laboratorio creada en 1896 por John Dewey en Chicago e imitada por otras universidades estadounidenses.

- c) Las *Escuelas activas* inspiradas por los creadores de nuevos métodos activos, tanto en instituciones públicas como en privadas. Por ejemplo la *Escuela del trabajo (Arbeitschule)* impulsada por Georg Kerschensteiner (1854-1919) como Consejero escolar de Munich y la *Escuela activa* teorizada por A. Ferrière.
- d) *Las Escuelas de ensayo y reforma*, que eran centros públicos en los cuales se ensayaba una experiencia renovadora para después extenderla a otras instituciones educativas oficiales. El ensayo del inspector W. Wirt en la escuela de Gary (Indiana) en 1908 o el *Trabajo colectivo por equipos* del inspector R. Cousinet o los Institutos-Escuela en España.

2.2. La entrada de las Escuelas Nuevas en España

Los planteamientos de las Escuelas Nuevas influyeron en los institucionalistas y en las iniciativas y proyectos educativos de los anarquistas y de los socialistas españoles. Los responsables de la ILE-Escuela no quisieron que ésta se encuadrara en el *Bureau International des Écoles Nouvelles* ni en la *Liga Internacional de la Educación Nueva*, aunque asumieran las aportaciones que les parecían interesantes y coherentes con sus planteamientos propios. Querían sobre todo, conservar su identidad y su autonomía. Según Antonio Jiménez Landi, alumno de la ILE-Escuela y profundo conocedor de la misma, la ILE no sólo se adelantó a la Escuela Nueva, sino que la superó en varios puntos: frente al internado promovido por las Escuelas Nuevas, la ILE mantuvo el criterio de que el niño debe vivir en el hogar familiar; frente al proyecto de las Escuelas Nuevas de crear un mundo nuevo para el niño, la ILE mantenía que el niño debe permanecer en el mundo y en la sociedad en que nace y que ahí ha de forjar su personalidad; finalmente, con el principio de coeducación de ambos sexos, de todas las clases sociales y de todos los que profesan diferentes creencias religiosas, filosóficas, ideológicas y políticas, o sean creyentes, agnósticos o ateos, la ILE defendía una tolerancia y un laicismo respetuoso con todos, similar al pluralismo que se da en la sociedad.

Según María del Mar del Pozo Andrés¹¹¹, las vías de difusión de las ideas y de los métodos de la Escuela Nueva en España, de la paidología y de la psicopedagogía científica fueron cuatro: a) las traducciones de las obras de los autores más relevantes; b) los viajes y visitas de sus teóricos y promotores a España o de los profesores y maestros españoles a los países y centros considerados más renovadores; c) las obras de los autores españoles sobre los autores y establecimientos extranjeros, sobre las reformas llevadas a cabo en otros países o sobre las ideas y propuestas de la paidología y de la psicopedagogía experimental; d) los artículos y referencias de dichos autores o sobre ellos y sobre las nuevas ideas, métodos y establecimientos docentes publicados en las revistas pedagógicas.

Esta difusión se intensifica a partir de 1914 hasta 1930, coincidiendo con el apogeo de los planteamientos educativos de la ILE, del anarquismo y del socialismo españoles y con el apogeo de las Escuelas Nuevas. Efectivamente, en 1920, se creó la *Liga Internacional de la Educación Nueva (New Educatio International Fellowship)* a instancias de los educadores reformistas ingleses. Con la integración de la *Asociación Progresista de la Educación (Progressive Education Association)* norteamericana, fundada en 1919, en la *Liga Internacional de la Escuela Nueva*, ésta alcanzó proporciones desconocidas, llegando en 1938 a tres millones de educadores afiliados. Con la II Guerra Mundial empieza su declive (Del Pozo Andrés 2009: 206). En 1958, la Liga cambió su denominación original por la *Liga de Educación Mundial (World Education Fellowwship)*. La Revista de Pedagogía, fundada por Lorenzo Luzuriaga en

¹¹¹ Pozo Andrés, M. M. del (2009). "El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos", en *Historia de la Educación (Edad Contemporanea)* (Tiana, Ossenbach y Sanz, (2009). Madrid: UNED).

1922 fue hasta 1936 la representante para España de la *Liga Internacional de la Educación Nueva*.

Antonio Viñao, tomando como punto de partida las cuatro vías de difusión sugeridas por María del Mar del Pozo, hace un relato sintético de la difusión en España de los planteamientos educativos, de los métodos y de las realizaciones de las Escuelas Nuevas y de las obras de sus creadores, que merece la pena transcribir íntegramente:

“En cuanto a las traducciones, los autores más difundidos, hasta el punto de alcanzar algunas de sus obras hasta cuatro o cinco ediciones fueron Claparède, Decroly, Montessori, Dewey. En la labor de traducción y difusión, iniciada por el mismo Santiago Alba en 1899, al traducir, prologar y anotar el libro del director de *L'École des Roches*, Edmonds Desmolins *En qué consiste la superioridad de los anglosajones*, destacaron Domingo Barnés, profesor de la Escuela Superior de Magisterio, Lorenzo Luzuriaga y Rodolfo Tomás y Samper, así como las editoriales La Lectura, de la que Domingo Barnés era asesor, Beltrán y Espasa-Calpe y la editorial de la *Revista de Pedagogía*, dirigida por Luzuriaga, creada en 1924. Los países más visitados individual o colectivamente por profesores y maestros – en viajes y estancias financiadas no sólo por la Junta de Ampliación de Estudios, sino también por Diputaciones y Ayuntamientos – fueron Francia, Bélgica, Italia y Suiza, y entre los establecimientos docentes o de investigación, L'École de l'Ermitage de Decroly en Bruselas, y la Maison des Petits y el Instituto “Jean-Jacques Rousseau”, ambos en Ginebra. A la recíproca, visitaron España impartiendo cursos y conferencias Alexis Sluys (1922), Pierre Bovet (1928), Jean Piaget (1929 y 1930), Adophe Ferrière (1930), Celestin Freinet (1933), Edouard Claparède (1920 y 1923), varios discípulos y seguidores de Ovide Decroly en diferentes ocasiones, y, sobre todo, María Montessori que viajó por primera vez a Barcelona en 1916, a donde viajó en varias ocasiones entre 1917 y 1923 y de nuevo, tras la Dictadura de Primo de Rivera, así como a Madrid en 1934. Por último, las revistas más destacadas en la difusión de las ideas, prácticas, métodos y reformas que tenían lugar en otros países serían el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*(1877-1936), la *Escuela Moderna* (1891-1934), *Quaderns d'Estudi* (1915-1924), *Escuelas de España* (1929 y 1931 y 1934-1935), la *Revista de Escuelas Normales* (1923-1936), la *Revista de Psicología i Pedagogía* (1923-1936) y, en especial, la *Revista de Pedagogía* (1922-1936). Esta última, bajo la dirección de Luzuriaga y en competencia con la “Asociación para el estudio del niño”, liderada por Tomás y Samper, que también se presentaba como la representante en España del movimiento de la Escuela Nueva, fue designada en 1927, según sus palabras, “Órgano en España” de la Liga Internacional de la Educación Nueva y “miembro” de la misma. En las páginas de la revista con su tirada de 4000 ejemplares y a través de las publicaciones de su editorial, en especial en la colección titulada “La nueva educación”, los profesores, inspectores y maestros pudieron leer no sólo artículos y textos de los autores más representativos de dicho movimiento, sino también obras generales sobre el mismo y trabajos concretos sobre dichos autores u otros temas novedosos como el método de proyectos, el plan Dalton, la Escuela del trabajo, el plan Jena, el método Mackinder, las repúblicas juveniles, el plan Howard, la imprenta en la escuela, la nueva educación moral, física e higiénica o sexual, la educación estética, las pruebas mentales y de instrucción, las cooperativas escolares, los campos de trabajo, la escuela única, la escuela laica, o las escuelas nuevas italianas, estadounidenses, alemanas, inglesas, francesas, belgas, escandinavas o rusas, por citar algunos de los títulos de las obras incluidas en el fondo editorial de la revista”. (Antonio Viñao, 2004: 34-36). La *Revista de Pedagogía* y su editorial, constituyen una de las más relevantes aportaciones de Lorenzo Luzuriaga.

Entre los maestros y maestras que destacan por su conocimiento de los planteamientos de las Escuelas Nuevas y por sus textos didácticos y escritos educativos, podemos mencionar a los siguientes: José Xandri Pich, Virgilio Hueso y Ángel Llorca, directores, respectivamente, de los grupos escolares “Príncipe de Asturias”, “La Florida”, “Cervantes” de Madrid; a Félix Martí Alpera, director de escuelas graduadas en Cartagena en 1903 y de los grupos escolares “Baixeras” y “Pere Vila” en Barcelona, a partir de los años veinte. A Rosa Sensat, directora de la Sección de niños de la “Escola del Bosc de Montjuic” y más tarde del grupo escolar “Milá i Fontanals”; a Justa Freire, maestra del “Cervantes” y luego directora del grupo escolar “Alfredo Calderón”; a María Sánchez Arbós, destacada institucionista, profesora de la Escuela Normal y de la sección preparatoria del Instituto-Escuela de Madrid, directora del grupo escolar “Giner de los Ríos” de Madrid y redactora del Plan de Educación primaria de 1937.

2.3. El desarrollo de las Escuelas Nuevas.

Hasta aquí, hemos presentado a grandes rasgos la aparición, el rápido desarrollo y la difusión fulgurante del movimiento de las Escuelas Nuevas en los países de nuestro entorno cultural, desde la última década del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX. Pero no hemos entrado en algunas cuestiones de fondo que son las más relevantes para el propósito de esta investigación. No basta con repetir los mantras: “La Escuela Nueva se opone a la escuela tradicional”, “La Educación nueva se opone a la educación tradicional”; “La Escuela Nueva es una alternativa a la educación tradicional”. ¿Tenemos un concepto claro y preciso de la educación tradicional y de la educación nueva? ¿en qué consiste la educación nueva como ecosistema educativo alternativo al ecosistema educativo de la escuela tradicional? (Anexos VII y VIII).

2.3.1. Un esquema comparativo de la escuela y educación tradicionales con la escuela y educación nuevas.

Para responder a estas cuestiones, presentamos un esquema comparativo de ambas alternativas. Después hacemos una breve presentación del mismo, desarrollaremos los aspectos más relevantes en las distintas partes de la tesis. Las fuentes principales que hemos consultado para elaborar este esquema son las siguientes: Lorenzo Luzuriaga: (1985): *La Educación Nueva, (5ª edición)*, Buenos Aires, Losada¹¹²; (1923): *Las Escuelas Nuevas*, Madrid. Cosano (o.c.); (1942): *La Educación Nueva*, Universidad Nacional de Tucumán Edit.:Kapelust¹¹³; b) Lourenço Filho, (1964): *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, Buenos Aires, Kapelus(o.c.); c) J. M. Moreno, A. Poblador y Dionisio del Río: *Historia de la Educación*, Madrid, Pararinfo, 1978: 415-439(o.c.); d) AA.VV (2000): *Pedagogía del Siglo XX (Ciss-Praxis)* (o.c.); e) Maria del Mar Pozo Andrés (2009): “*El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos*” (189-210) en A. Tiana y otros (Coord.) *Historia de la Educación (Edad contemporánea)*, 2009, Madrid UNED (o.c.).

Para interpretar correctamente el esquema que compara la escuela tradicional con la Escuela Nueva y la educación tradicional con la Educación Nueva como dos alternativas antagónicas, conviene tener presentes los respectivos contextos históricos de su nacimiento y desarrollo que resumimos en el primer apartado del esquema comparativo. La escuela tradicional y la educación tradicional nacen y se desarrollan durante la segunda etapa de las relaciones dialógicas entre paideia y politeia, que podemos calificar como la construcción de los sistemas educativos como sistemas educativos duales o bipolares, vinculada a los procesos de cambio desde finales del siglo XVIII hasta el siglo XX. Sin poner fronteras rígidas, podríamos identificar esta etapa como el período histórico que va desde la Revolución Francesa (1789) al inicio de la Educación Nueva (1880). La Escuela Nueva y la Educación Nueva nacieron en la

¹¹² Luzuriaga, L. (1985). *La Educación Nueva, (5ª Edición)*. Buenos Aires: Losada.

¹¹³ Luzuriaga, L. (1942). *La Educación Nueva*. Buenos Aires; Kapelust.

tercera etapa de la evolución de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia*. Teniendo en cuenta que el continuo histórico no admite cortes absolutos y que los finales de cada etapa, ciclo o período coinciden con los inicios de la siguiente etapa o del siguiente ciclo o período, podemos situar las fronteras abiertas y flexibles de la tercera etapa entre 1880 y 1980 y calificarla como La etapa de unificación de los sistemas educativos duales o transformación de los sistemas duales en sistemas únicos y comunes para todos los ciudadanos, rechazando la uniformidad y admitiendo la pluralidad de fragmentaciones verticales y horizontales necesarias para atender a la diversidad de los educandos.

Dentro de esta etapa, podemos distinguir cinco fases en la evolución del movimiento de las Escuelas Nuevas: **a)** nacimiento y desarrollo: desde 1880 hasta la I Guerra Mundial (1914-1918); **b)** apogeo: 1918-1939; **c)** interrupción por la Guerra Civil española (1936-1939); y por la II Guerra Mundial (1939-1945); **d)** Recuperación y nuevo impulso (1945-1960); **e)** declive y transformación: la crisis mundial de la educación (1960-1980) y el triunfo del neoliberalismo educativo (1980-1990).

ESQUEMA COMPARATIVO

ESCUELA Y EDUCACIÓN TRADICIONALES	ESCUELA Y EDUCACIÓN NUEVAS
CONTEXTO HISTÓRICO-EVOLUTIVO (1789-1880)	CONTEXTO HISTÓRICO-EVOLUTIVO (1880-1980)
<p>La escuela tradicional y la educación tradicional se desarrollaron durante la II Etapa de las relaciones dialógicas entre <i>paideía</i> y <i>politeía</i>, que arranca de la Revolución Francesa (1789).</p> <p>La escuela y educación tradicional se configuran durante el siglo XIX vinculadas a los siguientes procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de industrialización • Nueva configuración de las clases sociales • Desarrollo de las identidades nacionales • Desarrollo de los Estados nacionales: división de poderes, fuerzas armadas, cuerpos de seguridad, aparatos ideológicos. • Formación profesional de productores, profesionales liberales, funcionarios, científicos, tecnólogos, profesores. • Evolución cultural: Filosofía, Derecho, C. Naturales, C. Sociales y C. Antropológicas. División en Humanidades y C. Naturales. • Misión asignada a la escuela y a la educación: reproducir, conservar y perfeccionar la sociedad vigente. 	<p>La Escuela Nueva y la Educación Nueva se configuraron durante el último tercio del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, vinculadas a los siguientes procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expansión y aceleración de los procesos industriales y tecnológicos. • Expansión del comercio, de los transportes de las comunicaciones. • Aumento de la demanda de profesionales cualificados para la industria, las administraciones, los servicios públicos. • Aumento de los conflictos sociales. • Consolidación de los partidos y sindicatos obreros. • Demandas de bienestar económico y democracias participativas. • La crisis económica de 1929. • Las dos Guerras Mundiales y sus consecuencias • Desarrollo de los fascismos y de los totalitarismos. • Creación de la ONU y la UNESCO. • Declaración Universal de los Derechos del Hombre (1948). • Necesidad de unificar los sistemas educativos duales y procesos de unificación. • Desarrollo del positivismo filosófico y científico. • Desarrollo acelerado de las Ciencias Biológicas, Psicológicas y Sociales. • Desarrollo de las Ciencias Antropológicas. • Desarrollo de la <i>paidología</i> y <i>paidotécnica</i>, basadas en la Biología, la Psicología y la Sociología. • Nuevas demandas educativas.

<p style="text-align: center;">SISTEMAS ESCOLARES DUALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uno para las élites. • Otro para las clases populares. 	<p style="text-align: center;">PROCESOS DE UNIFICACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir sistemas públicos únicos • Y comunes para todos los ciudadanos.
<p style="text-align: center;">INSTRUCCIONISMO REDUCCIONISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Magistrocéntrico. • Logocéntrico. • Asimilación pasiva de conocimientos. • Academicismo: asimilación de las disciplinas. • Enciclopedismo: asimilación cuantitativa de conocimientos. • Memorismo: repetición y mnemotecnias. • Indoctrinación: científica, filosófica, ideológica, política, religiosa. • Socialización disciplinante: obediencia, sanciones, premios y castigos. • Aprendizaje individualista, pasivo y competitivo. 	<p style="text-align: center;">HOLISMO EDUCATIVO: EDUCACIÓN INTEGRAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paidocéntrico. • Realista, experimental. • Investigación activa. • Descubrimiento y reelaboración. • Desarrollo de los potenciales cognitivos y selección de conocimientos funcionales. • Comprensión y aplicación creativa. • Descubrimiento y reelaboración de conocimientos, procedimientos, valores y prácticas. • Socialización democrática: participativa, cooperativa y liberadora. • Aprendizaje individual, activo y cooperativo.
<p style="text-align: center;">PARADIGMAS EDUCATIVOS Y DIDACTICOS SECTORIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paradigma ético: interpretación yusnaturalista, individualista de los Derechos y libertades. • Paradigma teleológico: fines personales y sociales de la educación. • Paradigma curricular: sistema de disciplinas autónomas. • Paradigma didáctico: relaciones de comunicación didáctica asimétricas unidireccionales, jerárquicas, autoritarias. • Paradigma técnico-instrumental: recursos, equipos y materiales didácticos. • Paradigma organizativo: profesores, alumnos, grupos, espacios y tiempos. • Paradigma evaluador: evaluación competitiva, meritocrática y clasificadora de los alumnos. • Paradigma de autonomía y de control: evaluación externa, rendición de cuentas. 	<p style="text-align: center;">PARADIGMAS EDUCATIVOS Y DIDACTIVOS SECTORIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paradigma ético: interpretación mancomunada, intersubjetiva y democrática de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales. • Paradigma teleológico: fines personales y sociales de la educación. • Paradigma curricular: series abiertas y flexibles de proyectos y unidades didácticas en pocas áreas interdisciplinarias. • Paradigma didáctico: relaciones de comunicación didáctica democráticas horizontales, multidireccionales. • Paradigma técnico-instrumental: recursos, equipos y materiales didácticos. • Paradigma organizativo: profesores, alumnos, grupos, espacios y tiempos. • Paradigma evaluador: evaluación colectiva de los procesos, autoevaluación y heteroevaluación. • Paradigma de autonomía y de control: autoevaluación crítica y democrática de la autonomía económica, organizativa y didáctica.
<p style="text-align: center;">ECOSISTEMA EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas autónomas. • Espacios: aulas, talleres, pistas, gimnasio. • Etapas: divisiones verticales y divisiones horizontales. • Organización y funcionamiento de la convivencia. • Tiempos: calendario, semanas, días, períodos lectivos. • Actividades extraescolares, periescolares y postescolares. 	<p style="text-align: center;">ECOSISTEMA EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Áreas básicas. • Espacios: aulas, talleres, laboratorios, pistas, gimnasio. • Etapas: divisiones verticales y horizontales: unidad y coordinación. • Organización y funcionamiento de la convivencia. • Tiempos: calendario, semanas, días, períodos lectivos. • Actividades extraescolares, periescolares y postescolares.

Cada uno de los apartados del esquema anterior tendrá un desarrollo suficientemente amplio en cada una de las cuatro partes de la tesis, donde lógica y epistemológicamente tenga el contexto y el encuadre más adecuado. Así se evitarán las excesivas repeticiones. A continuación expondremos sucintamente las bases científicas que posibilitaron e impulsaron el movimiento de la educación Nueva y de las Escuelas Nuevas. Luego presentaremos brevemente algunos sistemas didácticos de las Escuelas Nuevas que tienen mayor relevancia para el propósito de esta investigación.

El movimiento de las Escuelas Nuevas se apoya en dos visiones globales sobre el niño que pretenden lograr la mayor calidad científica posible: la *paidología* y la *paidotécnica*. La *paidología* o *ciencia del niño* pretende ser una ciencia unitaria del niño como ser humano e inmerso desde su nacimiento en un proceso de evolución continua, de cambios incesantes, de maduración biológica, psíquica y social y desarrollo cultural en interacción con el medio físico y social. La *Paidotécnica* pretende aplicar los conocimientos científicos sobre el niño para colaborar con él, facilitándole su evolución biológica, psíquica y social.

El educador norteamericano Stanley Hall (1844-1924) es considerado el “padre de la *paidología*”. En 1883 publicó una amplia lista de temas de investigación sobre el niño en diferentes campos. Pero fue su discípulo Oscar Chrisman quién acuñó el término *paidología* en el título de la tesis doctoral, que presentó en la Universidad de Jena (Alemania). En ella explicaba el concepto de *Paidología* con las siguientes palabras: “es la ciencia del niño y tiene por fin reunir todo cuanto se relaciona con la naturaleza y el desarrollo infantil – donde quiera que ese material se encuentre – y organizarlo en un todo sistemático. Su único propósito es el estudio del niño en todos sus aspectos. Los niños deben ser estudiados en el laboratorio, en el hogar, en las calles, en sus juegos, fantasías y luchas; deben ser conocidos en los pueblos civilizados y entre los salvajes; en sus expresiones normales y anormales; en el período prenatal y en las fases sucesivas de desarrollo, registrando todas las circunstancias psicológicas, fisiológicas y morales” (citado por Lourenço Filho, 1964:28). Chrisman deseaba que se recogieran todos los datos de una *historia natural* de la infancia.

La idea fue bien acogida. Fue aceptada en primer lugar por la Universidad de Jena (Alemania) y luego por varias universidades de Alemania, Bélgica, Francia, Suiza, Italia, Austria y Rusia. En Hamburgo se creó el *Instituto Superior de Paidología*. En 1909 se creó otro similar en Bruselas. Su organizador y director W. Schuytem consideraba que la *paidología* debía ser “la ciencia del niño en su más vasta acepción; o la síntesis de otras varias ciencias, como la antropometría, la fisiología, la psicología normal y patológica, la pedagogía y la historia del niño”. En una colección, que divulgó en 1911, figuraban 5.000 trabajos publicados sobre diferentes aspectos de la vida del niño. (Lourenço Filho, M.B, 1964)

En 1912, Edouard Claparède (1873-1940) fundó en Ginebra el *Instituto Jean Jacques Rousseau* para estudiar el legado de Rousseau y promover la investigación de sus grandes constructos educativos: *paidocentrismo*, *naturalismo*, *psicologismo*, *liberalismo*, *vitalismo*, y *activismo*. También fundó en Ginebra la *Escuela Superior de Estudios Pedagógicos*. Claparède es considerado como el psicólogo de la *Escuela Activa* y de la *Educación funcional*. Fue, además, uno de los creadores más destacados de la *Paidotécnica*, que explicaba en su obra *Psicología del niño y Pedagogía experimental* (1905) del siguiente modo: la *Paidotécnica* es la aplicación de los conocimientos acerca del niño a diversos fines. Se distinguen tantas ramas cuantos sean los fines diversos; *puericultura*: aplicación de los conocimientos sobre el niño a la crianza de los niños; *pediatría*: aplicación de los conocimientos del niño a la medicina infantil; *pedagogía experimental* aplicación de los conocimientos sobre el niño a la educación escolar, que comprende la *Psicopedagogía* y la *higiene escolar*; *Pedagogía terapéutica u ortofrenia*: aplicación de los conocimientos sobre el niño, el juicio y reeducación de los niños considerados autores de algún delito. Las investigaciones de los sectores especializados – *fisiología del niño*,

patología infantil, psicología de la infancia, conductas delictivas de los niños, historia social del niño – dieron origen a disciplinas más amplias como la *antropología infantil* o las dedicadas al desarrollo humano de los niños en sus dos grandes aspectos, como la *biología* y la *psicología*. (Lourenço Filho, M.B., 1964)

La *paidología* y *paidotécnica* fueron dos factores que influyeron decisivamente en el desarrollo del *holismo educativo* y, aunque no lo lograron, la mayoría de los creadores de las Escuelas Nuevas intentaron fundir en un solo paradigma educativo los dos paradigmas globales de la educación básica: el *instruccionismo* y el *holismo educativo* con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos.

Como hemos indicado más arriba, a principios del siglo XX numerosos investigadores, profesores universitarios, universidades, institutos especializados, asociaciones pedagógicas, revistas y editoriales se implicaron intensamente en la construcción de la *Paidología* y de la *Paidotécnica* como visiones globales del niño, en contacto permanente con los educadores de base de los distintos tipos de Escuelas Nuevas. Para construir estas visiones globales, los investigadores y los educadores de base aprovechaban todas las aportaciones contemporáneas relevantes de las ciencias biológicas, de las ciencias psicológicas y de los estudios sociales. Por eso, parece oportuno incluir en esta contextualización histórica un recordatorio sintético de esas aportaciones relevantes biológicas, psicológicas y sociales. La presentación de las contribuciones científicas se inspira en la *Introducción al Estudio de la Escuela Nueva* (1964) de Lourenço Filho (M.B., Lourenço Filho, 1964) que, en la primera parte, analiza los factores histórico-sociales, las contribuciones de la Biología y de sus especialidades, las contribuciones de la Psicología y de sus especialidades y las contribuciones de la Sociología y de sus especialidades, que influyeron decisivamente en el desarrollo de la *Paidología* y de la *Paidotécnica*. (Lourenço Filho, M.B., 1964).

2.3.2. Las aportaciones de las ciencias biológicas a la “paidología” y a las “paidotécnicas” de las Escuelas Nuevas.

Jean Baptiste Lamarck (1744-1829), que era un naturalista autodidacta, acuñó el término *Biología* o “ciencia de la vida”. Lamarck realizó extensos estudios de *botánica* y *zoología* y fue el primero que reconoció explícita y contundentemente frente a los *naturalistas fijistas* el fenómeno de la evolución de los seres vivos y la aparición de nuevas especies a partir de las preexistentes. En la segunda mitad del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX. La *Biología* desarrolló cinco especialidades fundamentales: *La Teoría de la Evolución*, la *Genética*, la *Endocrinología*, la *Neurología* y la *Inmunología*. En la exposición que sigue se destacan las aportaciones más relevantes de cada especialidad para la elaboración de la *Paidología* y de la *Paidotécnica* de las Escuelas Nuevas, sin olvidar el imperativo de la brevedad.

La Teoría de la evolución.

Charles Darwin (1809-1882) y Alfred Russell Wallace (1823-1913) presentaron conjuntamente, el 1 de julio de 1958, sus respectivas hipótesis sobre “las tendencias de las especies a formar variedades” y sobre “las tendencias de las variedades a desviarse indefinidamente del tipo original”. En 1859, Darwin publica *El origen de las especies por medio de la selección natural*. En la siguiente década alcanzó seis ediciones. Entre sus obras posteriores destaca *La descendencia del hombre y la selección sexual* (1871).

Por su parte, Herbert Spencer (1820-1903) propuso en 1862 un *Sistema de Filosofía sintética*, que desarrolló durante los siguientes treinta años. Para Spencer “la filosofía es el conocimiento más general y su cometido es reunir los resultados más generales de cada ciencia en particular y unificarlos por medio de un principio aún más general que no puede ser

otra cosa que una teoría de la evolución” (N. Abbagnano y A. Visalberghi, 1960:549)... El sistema incluye los *Primeros Principios* (1862), los *Principios de Biología* (1864-1867), los *Principios de Psicología* (1876-1896) y los *Principios de Ética* (1879-1892). Spencer había publicado ya en 1852 un ensayo sobre los “Principios de Biología” desde una perspectiva evolucionista, reeditado en 1858, como reconoce el mismo Darwin (*El origen de las especies*, Espasa- Calpe, 2009:49).

El propósito central de la filosofía sintética de Spencer es realizar una interpretación global de la realidad sobre la base del principio de evolución: *La naturaleza inorgánica, la biosfera, el hombre, la sociedad, la economía, la política, la ética, la educación*. Entre sus obras menores figuran *La educación intelectual, moral y física* (1861) y el *Estudio de la sociología*, siempre desde la perspectiva evolucionista. Por todo ello, Spencer es considerado el padre del *darwinismo social* y del *darwinismo educativo*. Es muy importante subrayar la contemporaneidad de las obras de Spencer con el inicio del movimiento de las Escuelas Nuevas, la analogía de su filosofía sintética desde la perspectiva evolucionista con la construcción de la *Paidología* y la *Paidotécnica* elaborada por los primeros investigadores y los primeros educadores de base de las Escuelas Nuevas. Conviene recordar que Spencer gozó de gran predicamento en todos los estratos sociales de las sociedades europeas y de la sociedad americana. Antes de dedicarse a desarrollar la teoría de la evolución, había ejercido como ingeniero ferroviario y como colaborador del director de la revista *Economist*.

Entre los defensores y difusores del evolucionismo destacó Ernst Haeckel (1834-1919) médico alemán, naturalista y filósofo, que defendía un monismo naturalista radical que eliminaba el dualismo cartesiano. Perfeccionó la teoría de la *recapitulación abreviada* heredada de Geoffroy de Saint-Hilaire (1872-1844) y de Fritz Müller (1821-1897). La ley de *recapitulación abreviada* afirmaba que cada individuo debía pasar, en su desarrollo, por una serie de estados o fases, que representaban las formas sucesivas que había tenido la especie a la que pertenecía en su proceso evolutivo. Actualmente la reconocemos como *teoría de la recapitulación*, que se suele formular técnicamente así: “La *ontogénesis* del individuo, en cierto sentido, repite, recapitula o sintetiza la *filogénesis* de la especie. “La *teoría de la recapitulación*, desde la perspectiva evolucionista, eliminó todas las especulaciones anteriores sobre la concepción del niño como “homúnculo” u “hombrecillo pequeño” y su influencia en la teoría de la educación. Pero, sobre todo, influyó en la teoría del crecimiento físico, de la maduración biológica y de la maduración psíquica y puso las bases de la *Psicología evolutiva* o *Psicología de las edades*.

Terminamos esta breve información sobre la evolución y el evolucionismo mencionando a dos evolucionistas famosos: Thomas Henry Huxley (1825-1895) y su nieto Julián Huxley (1887-1975), que fue el primer director de la UNESCO.

De la Genética a la Biología molecular

Gregor Mendel (1822-1884), monje austriaco, contemporáneo y conocedor de la obra de Darwin, aficionado a la botánica fue el fundador del estudio científico de la *herencia*, que dio origen a la *Genética*. En el campo educativo las sucesivas aportaciones a la *Genética* estuvieron presentes en los innumerables e interminables debates sobre el peso relativo de la *herencia* y del *medio* en el desarrollo de los educandos y en la determinación de sus posibilidades y límites de *educabilidad*. William Bateson (1861-1926), alrededor de 1910, acuñó el nombre de *Genética* para designar el estudio científico de la herencia.

Gregory Mendel a partir de sus cuidadosos experimentos científicos con guisantes dedujo que existían “unidades de herencia” que no se mezclaban en el proceso de reproducción, sino que eran transmitidas de generación en generación, sin cambiar de identidad. Mendel

estableció las leyes de *dominación, dispersión e independencia* de los caracteres, explicadas más tarde por otros principios. Por eso, se conocen como “leyes mendelianas”. En esas leyes tenía importancia la distinción entre *caracteres dominantes* y *recesivos*. Con este descubrimiento se podía asumir que las *mutaciones aleatorias de la herencia* no desaparecerían en pocas generaciones, sino que serían preservadas, bien para salir reforzadas, bien para ser eliminadas por la selección natural. Mendel publicó en 1865 los resultados de su investigación en una revista científica checa. Envío la separata a Darwin. Pero éste no llegó a abrir las páginas de la separata, como se comprobó en su biblioteca. Su artículo permaneció ignorado durante treinta y cinco años.

Dieciséis años después de su muerte (1884), Hugo de Vries (1848-1936) redescubrió por su cuenta las leyes de Mendel y repasando la literatura anterior sobre el tema se topó con el artículo de Mendel, que dio a conocer en 1900. Mendel había descubierto que las propiedades hereditarias se transmitían por pares de factores llamados *alelos*. En 1909, el biólogo Johannsen (1857-1927) bautizó los pares de factores mendelianos como *genes*. Esta denominación dio pie al biólogo Bateson para designar con el nombre de *Genética* al estudio científico de la transmisión de las propiedades hereditarias. Bateson se convirtió en el más ferviente defensor y difusor del legado de Mendel. Incluso puso a su hijo menor el nombre de Gregory en honor a Mendel.

A principios del siglo XX, poco después del descubrimiento de la obra de Mendel, Theodor Boveri (1862-1915) y Walter Schuttton (1877-1916) formularon la *teoría cromosómica* de la herencia que postula que los cromosomas son los portadores de los factores hereditarios o *genes*. Thomas Morgan (1866-1945) y su equipo confirmaron la teoría, realizando innumerables experimentos con las moscas drosófilas. Por último, Oscar Avery (1877-1945) y Colin Mac Cleo publicaron en 1944 los resultados de sus investigaciones que mostraban que los genes estaban compuestos de ADN. Así quedaban establecidas las bases para la actual *Biología molecular* que ayuda a comprender mejor la *filogénesis*, la *ontogénesis* y el *metabolismo* individual.

De la teoría hipocrática de los humores a la endocrinología, la neurología y la inmunología.

Las secreciones internas de las glándulas endocrinas condicionan el metabolismo, el desarrollo morfológico, el crecimiento equilibrado, la maduración biológica y psíquica, la adaptación al medio, los estados emocionales de apatía, astenia, depresión, euforia, impulsividad y agresividad, ejercen una acción directa sobre el funcionamiento del sistema nervioso autónomo y del sistema inmunológico condicionando la personalidad.

Nicolás Pende creó el término *endocrinología* en 1909 para designar el estudio de las secreciones internas de las glándulas vasculares llamadas después *glándulas endocrinas*. (Jean Didier Vincent, 1988:32). Pero antes de abordar la *endocrinología* conviene recordar a grandes rasgos la *teoría de los humores* que fue su precursora. La teoría de los humores fue hegemónica desde el siglo V antes de nuestra era hasta el siglo XIX. Ejerció una influencia decisiva en la medicina, en la crianza de los niños y en las especulaciones antropológicas sobre el carácter, el temperamento, la personalidad y sobre muchas enfermedades corporales y psíquicas. A partir del XIX, las funciones que la *teoría de los humores* atribuía a éstos, los biólogos y médicos contemporáneos las repartieron entre el *sistema endocrino*, el *sistema nervioso* y el *sistema inmunológico* y la *teoría de los humores* llegó al ocaso, cediendo el testigo a la *endocrinología*, a la *neurología* y a la *inmunología*. Actualmente, se habla de un solo *sistema neuroendocrinoimmunológico* integrado por el *sistema nervioso*, el *sistema endocrino*

y el sistema inmunológico y de una ciencia abarcadora llamada *Neuroendocrinoinmunología* (Fritjof Capra, *La trama de la vida*, 2010: 291-294)¹¹⁴.

Hipócrates (460-377 a. C.) no es el padre de la teoría de los humores. Ya hablaba de ellos Empédocles de Agrigento (485-435 a. C.). Sin embargo, la primera exposición coherente de la teoría de los humores aparece en los escritos hipocráticos. Esa doctrina fue el fundamento de la fisiología y de la medicina hasta el siglo XIX. La teoría de los humores consideraba el organismo como una *mezcla equilibrada* de varias sustancias, que permiten la coexistencia de cualidades opuestas: calor/frío, dulce/amargo, acerbo/insípido. No es posible describir con mayor claridad el *principio de homeóstasis* formulado en el siglo XX por Walter Cannon en su influyente libro *La sabiduría del cuerpo* (1932). De esa concepción del organismo se deducían las reglas de la higiene y de la terapéutica. La alimentación no deberá alejarse de una mezcla de cualidades que se aproxime a la del ser vivo (*dietética*). La enfermedad representa una ruptura del equilibrio. Puede existir una predisposición al desequilibrio. La alimentación que representa el vínculo entre el organismo y el medio ambiente, debe tender a restablecer esta sinergia. Los remedios consisten en drogas o intervenciones que refuerzan las cualidades insuficientes o reprimen las cualidades excesivas. El humorismo de Hipócrates es una fisiología moderna por la dialéctica viva de su equilibrio dinámico.

El cuerpo es un conglomerado de *líquidos* o *humores* y de los *sólidos* que los contienen. De la acción de esos líquidos nacen los fenómenos vitales. *Los humores cardinales son la sangre, la flema o pituita, la bilis amarilla y la bilis negra*. La *bilis amarilla* es el jugo amarillento que segrega el hígado. La *bilis negra* es un humor concentrado, producto de la evaporación de la bilis amarilla. El equilibrio de los humores constituye la *crasis* o mezcla equilibrada. La ruptura del equilibrio de los humores constituye la *discrasia* o desequilibrio de la mezcla. Merece la pena retener el riguroso pensamiento sistémico de la *teoría de los humores*, que inspirará la fisiología de las regulaciones de la época contemporánea. El organismo es un todo compuesto de partes independientes, unidas por los humores en cuantos sistemas de comunicación y de acción, funciones que asumen actualmente las hormonas o productos de las glándulas endocrinas.

La doctrina de los *temperamentos* amplía la concepción de los componentes del organismo por su expresión y su reacción frente al medio. El *temperamento* es la manera de ser del individuo en el mundo, que confiere su capacidad de reacción. Según Hipócrates, la constitución del temperamento es dinámica y diacrónica, opuesta a la constitución estática y estructural, que defendían los médicos de la escuela de medicina de Cnida. La isonomía de los humores y la armonía de las cualidades resultantes establecen una determinada adaptación al medio. La proporción de los humores varía según el *temperamento* y condiciona la naturaleza de la adaptación. Cada individuo reacciona según su *temperamento* a la acción del medio: clima, lugares, productos del suelo, etc. El *temperamento* no es estable en sí mismo y, como la naturaleza, evoluciona con las estaciones y las edades de la vida...

Entre los humores ocupó históricamente un lugar relevante la *bilis negra*. Los profesionales la llamaban también con el nombre latino *atrabilis*; el adjetivo latino *atra* significa “negra”, “oscura” y el término *bilis* designaba el jugo amarillo, que segregaba el hígado de los vertebrados, importante para el proceso de digestión; también se llamaba *melancolía* del griego *melancholia*, derivado de *melas* que significa negro y *cholé*, que significa bilis. La *bilis negra* o *atrabilis* o *melancolía* es un humor concentrado producto de la evaporación de la bilis amarilla que segrega el hígado. El exceso de *bilis negra* o *atrabilis* es el responsable de la enfermedad llamada también *melancolía* como acumulación de las propiedades tenebrantes, corrosivas y agresivas de la bilis amarilla. El adjetivo “negra” evoca

¹¹⁴ Fritjof Capra (2010). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.

la tristeza del deprimido, la noche y la oscuridad que le rodea, la muerte que invoca. De todos los humores es el más inestable y pasa repentinamente de la congelación a la ebullición. El papel de la *bilis negra* o *atrabilis* en la génesis de una afección mental ofrece el primer ejemplo de la relación causal entre una anomalía bioquímica y un desorden mental. La segunda mitad del siglo XX verá multiplicarse los intentos de explicación de las enfermedades mentales por la intervención de una sustancia química.

No podemos cerrar este breve memorándum histórico de la teoría de los humores sin mencionar a Galeno (130-201). Galeno innovó poco, pero disecó mucho, clasificó mucho y escribió mucho. Estabilizó la teoría de los humores. Durante siglos siguió siendo la máxima autoridad en la que se inspiraban la fisiología y la medicina tradicionales. El *hipocondrio*, donde se encuentran el estómago y el bazo, es el lugar donde se acumula la *bilis negra* por el atasco del sistema *porta* llamado también *opilación* u *obstrucción*. La risa desternillante que dilata el bazo favorece la evacuación de la *atrabilis*. De la acumulación de la *atrabilis* en el estómago nace la *hipocondría*, malestar local hecho de náuseas, flatulencias, pesadeces y digestiones difíciles. La *atrabilis* destila en el estómago unos vapores que, al subir al encéfalo, provocan temor y tristeza, las ideas negras y el sentimiento de la muerte.

Hoffmann (1660-1742) y Lorry (1726-1783) rechazan el humorismo. Según ellos, la causa de los trastornos es la mayor o menor fusión de las fibras que constituyen el organismo. La *melancolía* se debe a la apretura u opresión de las envolturas del cerebro. La salud es una cuestión del tono de los diferentes órganos y de distribución armoniosa de la tensión de las fibras (*homotomía*), que depende de los nervios y del cerebro, que adquieren una primacía indiscutible. De este modo, la *melancolía* puede convertirse en depresión nerviosa. El hombre humoral cede el testigo al hombre neuronal. La teoría de los humores llega a su ocaso a finales del siglo XIX, cediendo su puesto a la *endocrinología* y a la *neurología* y a la *inmunología*.

El primer paso de la nueva etapa fue el descubrimiento y descripción del medio interno, que permitió comprender la actividad y los efectos del sistema endocrino. Claude Bernard (1813-1878) descubrió el medio interno, que es un medio líquido que sirve de vínculo entre las diferentes células que componen un organismo vivo. Es imprescindible para el funcionamiento del conjunto. Todas las células que componen el organismo están bañadas por el medio interno, que recuerda la sopa prebiótica del océano primitivo en el que surgió la vida. Todas las células extraen de ese medio los materiales necesarios para la vida: los alimentos, los combustibles y el oxígeno que les proporcionan energía y los productos químicos que aseguran su funcionamiento. Cada célula individualizada por su membrana plasmática persigue su destino bajo el imperio genético del núcleo, pero necesita interactuar con el medio interno. Este medio está compuesto básicamente por agua. Claude Bernard, comparando el peso de una momia con el peso de un organismo vivo de la misma estatura, estimaba que el 90% del peso del organismo era agua, o que el organismo contiene dos tercios de agua y un tercio de materias secas o no acuosas. El agua está distribuida en tres compartimentos: el agua contenida en el interior de las células, el agua que ocupa los intersticios de las células; y el agua que circula en forma de plasma y linfa por el torrente sanguíneo. La sangre y los líquidos que bañan las células constituyen el medio unificador del organismo. Las glándulas endocrinas manufacturan los productos de su industria química a través del medio interno y todas las células se deshacen de los residuos de su actividad, vertiéndolos en ese medio.

En la primera mitad del siglo XX, los biólogos y los médicos, apoyándose en las intuiciones y los descubrimientos de sus predecesores del siglo XIX, identificaron y descubrieron tres sistemas corporales, que realizaban las funciones que antes se atribuían a los *humores* de manera vaga, confusa y arbitraria. Frente a las especulaciones arbitrarias de la *teoría de los humores* empezaron a construir tres ciencias especializadas: la *neurología*, la *endocrinología* y la *inmunología*.

Los sistemas orgánicos identificados eran éstos: a) el *sistema nervioso central y periférico* que consta del cerebro y de una red de células nerviosas extendidas por todo el cuerpo, que recogen informaciones del medio externo y del interior del organismo y las envían al cerebro que las procesa; el cerebro es considerado como la sede de las emociones, de la memoria y del pensamiento y como la fuente de la psicomotricidad, del lenguaje y de la conducta; b) el *sistema endocrino* que está compuesto por una decena de glándulas llamadas *endocrinas*, porque vierten al torrente sanguíneo o medio interno sus productos químicos, llamados *hormonas*; es considerado el principal regulador del organismo, el responsable del metabolismo y del equilibrio del organismo (*homeóstasis*), controlando e integrando diversas funciones corporales; c) el *sistema inmunológico*, compuesto por el bazo, la médula ósea, los ganglios linfáticos y las células inmunológicas, que circulan por el medio interno; constituye el sistema defensivo del organismo, siendo el responsable de la integridad orgánica, de los mecanismos de curación de las enfermedades patógenas, de las infecciones, de las heridas y de la restauración de los tejidos.

Los biólogos y los médicos construyeron tres disciplinas científicas que estudiaban por separado cada uno de los tres sistemas: la *neurología*, la *endocrinología* y la *inmunología*. Son los tres grandes constructos teóricos, que sustituyeron la teoría de los *humores*. En la segunda mitad del siglo XX, al descubrir la interacción, la coordinación y la sinergia de los tres sistemas, los biólogos y los médicos empezaron a construir una ciencia unitaria y global llamada *neuroendocrinoinmunología*, basada en la *biología molecular* que está desembocando en las actuales *neurociencias*.

La aportación de las ciencias biológicas a la “paidología” y a las “paidotécnicas”

En este momento, es necesario hacer un alto en el camino. Es probable que el lector se sienta perdido y desorientado, porque el relato histórico sobre la Educación Nueva y las Escuelas Nuevas se ha convertido en un relato sobre el desarrollo histórico de diversas ciencias biológicas. Es razonable que plantee la siguiente cuestión: *¿Qué sentido tienen esta desviación y esta digresión, si es que tienen alguno?*

Para responder a esta cuestión conviene recordar de nuevo que los creadores de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas estaban empeñados en elaborar una *paidología* y una *paidotécnica* como dos visiones científicas globales sobre los educandos, que sirvieran de base para diseñar y desarrollar la Educación Nueva y configurar las escuelas como nuevos sistemas educativos. La *paidología* y la *paidotécnica* debían basarse, a su vez, en las aportaciones más relevantes de la biología humana, de la psicología y de los estudios sociales.

Muchos de los promotores del movimiento de las Escuelas Nuevas procedían de los campos de la biología o de la medicina. Además de ser biólogos o médicos eran educadores vocacionados. Entre ellos podemos destacar los siguientes: Ovide Decroly (1871-1932), María Montessori (1870-1952), Alfred Binet (1857-1911), Théodule Simon (1873-1961), W. Schuyten (1866-1948), Edouard Clapárede (1873-1940), Jean Piaget (1896-1980).

Gracias a ellos, las aportaciones más relevantes de la biología humana y de la medicina, que conocían a fondo como investigadores y especialistas, fecundaron la Educación Nueva. Ellos convirtieron las aportaciones más relevantes de la biología humana y de la medicina de su época en el núcleo básico y fundamental de la *paidología* y de la *paidotécnica* como *antropología pedagógica*.

Los biólogos y médicos, que decidieron convertirse en educadores vocacionados, querían conocer a fondo a los niños sanos y a los niños enfermos, a los niños normales y a los niños que presentaban determinadas anomalías genéticas y biológicas corporales, psíquicas y

conductuales. También querían averiguar la influencia relativa de la herencia biológica y de la crianza recibida en las anomalías detectadas. Querían conocer todo esto para diagnosticar correctamente las posibilidades y limitaciones del desarrollo físico-corporal sano y robusto de cada niño y las posibilidades y limitaciones de educabilidad y de aprendizaje de cada educando. Querían, además, establecer métodos adecuados y fiables para diagnosticar los condicionamientos de la herencia genética, del sistema nervioso, del sistema endocrino, del sistema inmunológico, de las anomalías biológicas, de las enfermedades congénitas y adquiridas para las posibilidades y limitaciones del crecimiento corporal sano y robusto; para el desarrollo de la psicomotricidad; para la maduración biológica y psíquica; para el metabolismo correcto; para el equilibrio orgánico y emocional, para el desarrollo del lenguaje, del carácter, del comportamiento y de la conducta; para el desarrollo de la motivación y de los aprendizajes educativos y escolares; y, sobre todo, para el desarrollo armónico y equilibrado de la personalidad.

Estos diagnósticos permitirían organizar las escuelas – personas, lugares, espacios y tiempos – como nuevos ecosistemas educativos para la Educación Nueva, conjugando la *eugenesia*, el *higienismo*, la *pediatría*, la *dietética sana*, la *crianza o puericultura*, la *convivencia* de los educadores y educandos y los *métodos de autoaprendizaje* y autodidactismo, activos y cooperativos, impulsados en el movimiento de las Escuelas Nuevas. Teniendo en cuenta esta perspectiva, se comprende mejor el alcance de los principios de la Escuela Nueva formulados por Adolphe Ferrière y sancionados por *La Liga Internacional de la Escuela Nueva* y adaptados por Lorenzo Luzuriaga a la Escuela Pública.

Antes de cerrar este largo relato sobre las bases de *antropología biológica*, que sirvieron de fundamento a la *paidología* y a la *paidotécnica* de las *Escuelas Nuevas*, parece útil recordar la evolución de la *neurología*, de la *endocrinología* y de la *inmunología* hasta que cedieron el testigo a la *biología molecular* y a las *neurociencias*. Este cambio cualitativo nos plantea la necesidad de comprender al ser humano como ser educable desde el nuevo contexto de la *antropología biológica*, para mejorar los paradigmas educativos y didácticos globales y sectoriales desde esa perspectiva.

La **NEUROLOGÍA**. Durante la primera mitad del siglo XX, la *neurología tradicional* utilizó tres metáforas para interpretar el sistema nervioso: la red eléctrica, la red telefónica y la computadora. La *neurología convencional* concebía el sistema nervioso como una maraña de cables anudados en redes de mallas y de sistemas de agujas, recorrida por una señal universal de naturaleza eléctrica y de breve duración (algunas milésimas de segundo): el *impulso nervioso*. Los neurólogos se comparaban con los ingenieros electricistas; en la metáfora de la red telefónica, con los ingenieros de comunicaciones por cable; en la metáfora de la computadora, con los ingenieros informáticos. Cuando se descubrió la interacción química entre las neuronas mediante los neurotransmisores, y sobre todo, cuando se descubrió la interacción y la sinergia entre el sistema nervioso, el sistema endocrino y el sistema inmunológico mediante la red psicosomática constituida por los llamados “*péptidos*”, los neurólogos se convirtieron en *bioquímicos moleculares*. Los neurotransmisores son liberados bajo la acción del impulso nervioso y son capaces de modificar la carga eléctrica de la célula vecina: *lo eléctrico se convierte químico* y *lo químico en eléctrico*. Durante esta etapa, se destacaban las diferencias entre el modo de comunicarse y de actuar del sistema nervioso y del sistema endocrino: la comunicación hormonal se caracteriza por la actuación lejos de su origen, por su difusión y por su duración (minutos u horas); la comunicación neurotransmisora es de carácter local, inmediato, discreto y breve (milésimas de segundo).

Esta visión fue hegemónica hasta la década de los ochenta en que los tres sistemas tradicionales empezaron a interpretarse como un solo macrosistema, que integra los tres sistemas tradicionales como subsistemas en una sola *red psicosomática* (neuro-endocrino-

inmunológico), que mantiene entre ellos una interacción y una sinergia continuas y constantes como la han comprobado Candace Pert y sus colegas en el *Instituto de Salud Mental* de Maryland (Feitjof Capra, 2010: 291-294, **o.c.**).

La **ENDOCRINOLOGÍA**. El experimento realizado por el profesor de Berna, Morritz Schiff, en 1859 se puede considerar como el nacimiento de la *endocrinología*. Schiff extrajo el tiroides a un perro y observó... la muerte del animal. De ahí dedujo los efectos mortales de la “*tiroidestomía*”. Pero se equivocó. Son los paratiroides extraídos al mismo tiempo que el tiroides los indispensables para la supervivencia. Los cirujanos Coch y Reverdin practicaban la ablación del tiroides, respetando los paratiroides, para eliminar el bocio. Observaron la aparición de un mixoedema similar al de los enfermos que padecían ausencia congénita de tiroides.

Desde finales del siglo XIX, el método para investigar las glándulas tenía tres etapas: a) extraer la glándula al animal y observar que los efectos de la ablación reproducen aproximadamente los trastornos del enfermo deficiente; b) corregir los efectos de la ablación mediante el injerto de la glándula; c) extraer de la glándula el principio activo para compensar la ablación. El método de ablaciones e injertos fue aplicado con mayor o menor éxito a las diversas glándulas. Morritz Schiff, practicando este método, 25 años después, siendo profesor en Ginebra, concluyó que las glándulas ejercen sus funciones arrojando sus secreciones a la sangre gracias a la vascularización. La convicción de que las glándulas vasculares actúan liberando sus productos químicos de secreción en la sangre se generalizó entre los investigadores. En 1914, Kendal completó la preparación de la hormona tiroide purificada o *tiroxina*. Utilizó para ello tres toneladas de glándulas tiroides de buey y obtuvo 33 gramos de *tiroxina*. Este fue el comienzo de una prolongada contribución de los mataderos a la investigación de las glándulas: corderos, bovinos, conejos, etc.

El descubrimiento de cada hormona y de sus funciones fue una novela con múltiples peripecias: pistas falsas, éxitos parciales, esperanzas frustradas, héroes olvidados. La historia de cada glándula concluye obteniendo sus productos puros, cuya fórmula se investiga para obtener finalmente su síntesis. Aislada la hormona e inventariados sus efectos biológicos, puede dosificarse en la sangre y conocer las cantidades que circulan durante diferentes situaciones fisiológicas y patológicas. El recorrido de la hormona puede rastrearse incorporándole un marcador radiactivo: cómo se reparte en las diferentes zonas del cuerpo, cómo viaja hacia las células receptoras montada en grandes proteínas; cómo reconoce a su receptor y se fija en él; cómo es desactivada, degradada y eliminada.

Las células especializadas y esparcidas por el cuerpo, dispersas o reagrupadas en glándulas se denominan *endocrinas*, porque vierten en la sangre (medio interno) sus productos químicos de secreción llamados *hormonas*. Hay otras glándulas llamadas *exocrinas*, que arrojan al exterior del cuerpo, al tubo digestivo o la vejiga sus jugos y líquidos: glándulas sudoríparas, salivares, los riñones. Las principales glándulas endocrinas son las siguientes:

- *La tiroides*: oculta en su interior las paratiroides.
- *Las córtico-renales*: cubren los riñones.
- *La adenohipófisis y la neurohipófisis*: componen la hipófisis cerebral.
- *Las gónadas*: situadas en los ovarios y testículos.
- *El páncreas*: alojado en el intestino. Segrega tres hormonas digestivas: insulina, glucagón y somatostatina.
- *La pared digestiva* del estómago y del intestino: hormonas gastrointestinales.

- *Otros órganos* no directamente endocrinos tienen la posibilidad de segregar hormonas: el hígado, el riñón y determinadas células sanguíneas
- *El sistema nervioso* se comporta como una glándula múltiple, liberando neurohormonas y neurotransmisores de acción hormonal.

(Jean Didier Vincent, Anagrama, 1986: 39-43 y ANEXO I: 303-304)¹¹⁵.

La *INMUNOLOGÍA*. El desarrollo de la *inmunología* considerada clásica, tradicional o convencional fue también contemporáneo y paralelo al desarrollo de las Escuelas Nuevas. Identificó como componentes del sistema inmunológico el bazo, la médula ósea, los ganglios linfáticos y las células inmunológicas conocidas como glóbulos blancos o linfocitos, que circulan por todo el cuerpo. La *inmunología* clásica interpreta el sistema inmunológico como el sistema de defensas del cuerpo dirigido contra las agresiones procedentes del exterior. A menudo, es descrito con términos y metáforas militares: ejércitos de glóbulos blancos con sus generales, su cadena de mando y sus soldados rasos.

El sistema inmunológico se halla disperso en el fluido linfático del medio interno, penetrando absolutamente en todos los tejidos. Los *linfocitos* o *glóbulos blancos* circulan con gran rapidez y enlazan químicamente unos con otros. Los *linfocitos* constituyen un conjunto inmenso y muy diverso compuesto por numerosos tipos. Por el cuerpo humano circulan miles de millones de glóbulos blancos con enorme capacidad todos ellos para enlazar químicamente con cualquier perfil molecular del entorno. Cada tipo se distingue por indicadores moleculares específicos llamados "*anticuerpos*", que sobresalen de sus superficies. Según la *inmunología convencional*, cuando los linfocitos identifican un agente invasor, los "*anticuerpos*" se adhieren a él neutralizándolo. Esta secuencia implica que los glóbulos blancos reconocen perfiles moleculares ajenos al organismo.

El sistema inmunológico parece ser capaz de distinguir entre sus propias células sanguíneas y los elementos extraños. Cuando entran en el cuerpo moléculas extrañas, perturban la red inmunológica, desencadenando cambios estructurales. Cuando los inmunólogos inyectan grandes cantidades de agentes extraños en un cuerpo, como hacen en los experimentos con animales, el sistema inmunológico reacciona con la respuesta masiva descrita en la teoría convencional. Cuando los agentes invasores son tan masivos, como en el caso de las infecciones, se desencadenan en el sistema inmunológico mecanismos específicos que desembocan en una respuesta defensiva. La investigación ha demostrado que esta respuesta inmunológica incluye mecanismos cuasiautomáticos. La *inmunología* convencional se ha ocupado tradicionalmente de modo casi exclusivo de esta actividad inmunológica refleja. La reducción de la inmunología al estudio de la actividad "defensiva refleja" es tan inaceptable como la reducción de la neurología al estudio de los "reflejos".

Francisco Varela, Antonio Coutinho y sus colegas consideran que el sistema inmunológico debe ser comprendido como una red cognitiva autónoma, responsable de la *identidad* celular y molecular del organismo. Según ellos, el sistema inmunológico se parece mucho más a una red de personas conversando unas con otras que a soldados persiguiendo enemigos. Más que reaccionar contra los agentes externos, el sistema inmunológico desarrolla la importante función de regular el repertorio celular y molecular del organismo permitiéndole tener una *identidad cambiante y plástica* a través de su vida y de sus múltiples encuentros. La respuesta ante las moléculas invasoras no es la destrucción sistemática, sino la regulación de sus niveles dentro del contexto de las demás actividades reguladoras del sistema. "Según Varela, una visión psicosomática ("mente-cuerpo) sofisticada de la salud no podrá desarrollarse hasta que

¹¹⁵ Didier Vincent, Jean (1986). *Biología de las Pasiones*. Barcelona: Anagrama.

comprendamos a los sistemas nervioso e inmunológico como dos sistemas cognitivos interactivos, dos “cerebros” en constante diálogo”. (Fritjof Capra, 2010: 291).

A partir de los años ochenta, se inició un giro espectacular en la investigación. Candace Pert y sus colegas del *Instituto de Salud Mental* de Maryland identificaron un grupo de moléculas llamadas “*péptidos*” como los mensajeros moleculares que conectan los tres sistemas – nervioso, endocrino, e inmunológico – en una sola red psicosomática. “*Péptido*” es el nombre genérico de un nutrido grupo de compuestos nitrogenados formados por la concatenación de dos o más aminoácidos con enlaces caracterizados por la presencia del grupo *CONH*. Los *péptidos* son una familia de 60 ó 70 macromoléculas. Originalmente fueron estudiados en otros contextos y recibieron diversos nombres: hormonas, neurotransmisores, endorfinas, factores de crecimiento, etc. Después de muchos años de investigación, se descubrió que todos son miembros de una misma familia de mensajeros moleculares. Al principio de los 80, se descubrió que ciertas hormonas que se suponían producidas exclusivamente por determinadas glándulas, en realidad, eran *péptidos* producidos también por el cerebro y almacenados en forma de pequeñas esferas en el extremo de los axones o neuritas, esperando las señales adecuadas que los liberen. Simultáneamente, se descubrió que un tipo de neurotransmisores llamados *endorfinas*, que se suponían producidos exclusivamente por el cerebro, los producían también las células inmunológicas. Finalmente, se ha llegado a la conclusión de que todos los *péptidos* conocidos se producen en el cerebro y en otras partes del cuerpo. Este descubrimiento hizo declarar a Candace Pert: “los glóbulos blancos son partes del cerebro que flotan en el cuerpo”...”No soy capaz de establecer una clara distinción entre el cerebro y el resto del cuerpo” (Fritjof Capra, 2010: 292 y 294).

Los “*péptidos*” son cadenas cortas de aminoácidos que ligan receptores específicos, que abundan en la superficie de todas las células del cuerpo. Al interconectar células inmunológicas, glándulas y cerebro, los *péptidos* forman una *red psicosomática* que se extiende por todo el organismo. Los *péptidos* son la *manifestación química de las emociones*. La mayoría de los *péptidos* – si no la totalidad – alteran el comportamiento y el estado de ánimo. Los investigadores empiezan a trabajar con la hipótesis de que cada *péptido* pueda evocar un determinado tono emocional. Todo el grupo de 60 o 70 péptidos podría constituir un lenguaje bioquímico universal para las emociones. La red psicosomática constituida por la red química de *péptidos* integra nuestras actividades mentales, emocionales y biológicas (Fritjof Capra, 2010: 291-294).

Las *INFLUENCIAS DE LA BIOLOGÍA*. Los cultivadores de la *paidología* y de la *paidotécnica*, que inspiraban el movimiento de las Escuelas Nuevas, pretendían lograr una comprensión global y unitaria de cada niña y de cada niño como seres humanos, como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles, como individuos sociales, comunitarios y políticos y como seres educables o *educandos*. Este era el denominador común de las investigaciones que promovieron con diferentes denominaciones: *paidología*, *paidotécnica*, *antropología biológica*, *psicología*, *psicopedagogía*, *sociología de la educación* o *sociología pedagógica*. Por eso, se esforzaban para integrar en una visión global las aportaciones más relevantes de las ciencias biológicas, de las investigaciones psicológicas y de los estudios sociales.

Los paidólogos consideraban las aportaciones de las ciencias biológicas como el punto de partida y el referente esencial para la comprensión global y unitaria del niño como ser biológico constitutivamente evolutivo, dinámico y cambiante. Las aportaciones de las ciencias biológicas incorporadas como fundamento de la educación de las Escuelas Nuevas implicaban una transformación sustancial y un giro copernicano en la fundamentación de la actividad educadora y desencadenaban un proceso de *transformación sustancial o metamorfosis* de todos los demás fundamentos de la actividad educadora tradicional: la filosofía, la antropología, la psicología, la ética, la sociología, la política educativa.

La teoría de la evolución de las especies, la teoría del origen evolutivo de la especie humana o *filogénesis*, la teoría del proceso evolutivo (*ontogénesis*) de cada individuo humano desde el estado de *cigoto* (célula compleja resultante de la unión del gameto masculino con el gameto femenino) hasta el estado de *adulto*, la teoría de la *recapitulación abreviada* de la *filogénesis* en la ontogénesis biológica y sociocultural de cada individuo humano, el desarrollo de la Genética, de la Neurología, de la Endocrinología y de la Inmunología desencadenaron un proceso de cambios, que desembocaron en la transformación sustancial o *metamorfosis* de todos los fundamentos relevantes de la actividad educadora tradicional: biológicos, psicológicos, sociales, éticos, políticos y filosóficos.

Podemos ejemplificar con la obra de Herbert Spencer (1820-1903) el impacto que causó la teoría de la evolución en las ciencias, en la filosofía y en la educación. Herbert Spencer ejerció como ingeniero en los ferrocarriles ingleses desde 1837 a 1846. De 1848 a 1853 trabajó como subdirector del *Economist* de Londres. Desde 1846 se dedicó al estudio de la Geología y de la Biología. En 1852 publicó un ensayo sobre los *Principios de Psicología*, desde la perspectiva evolucionista, antes de que Darwin publicara su obra, como reconoce el mismo Darwin¹¹⁶ (*El origen de las especies*, Espasa Calpe, 2009:49). En 1860 concibió la idea de una interpretación general basada en el principio de evolución y elaboró un programa de investigación, que desarrolló en los siguientes treinta años de su vida. Denominó al conjunto de su doctrina *Sistema de Filosofía Sintética*. Según Spencer, la misión de la filosofía es el conocimiento de la evolución en todos los campos de la realidad dada. La evolución es la ley fundamental de la naturaleza inorgánica, de los organismos vivos, del psiquismo humano, de la sociedad, de la ética, de la política y de la educación. En 1861, publicó *La educación intelectual, moral y física*. En 1862, publicó *Los Primeros Principios*. De 1864 a 1867 publicó *Los Principios de Biología*. De 1876 a 1896, publicó *Los Principios de Psicología*. De 1879 a 1892, los *Principios de Ética*. En 1873, *El estudio de la Sociología* (José Ferrater Mora, Diccionario de Filosofía, t. IV, 1982:3107-3109)¹¹⁷.

El proyecto de Spencer fue prematuro, pues las ciencias experimentales desde la perspectiva evolucionista estaban iniciando su despegue y faltaba mucha investigación para consolidarlas. Pero junto con otros muchos contemporáneos suyos sembró la semilla del *positivismo evolucionista*, que unos interpretaron en sentido materialista y otros en sentido espiritualista. Entre ellos destacan los siguientes: Alexander Bain (1818-1903), que, en 1879, publicó *Las ciencias de la Educación*, que tuvo una difusión mundial; Emil Du Bois-Reymond (1818-1896) fisiólogo alemán, que publicó en 1880 *Los siete enigmas del mundo*: 1) el origen de la materia y de la fuerza; 2) el origen del movimiento; 3) el surgimiento de la vida; 4) el orden finalista de la naturaleza; 5) el surgimiento de la sensibilidad y de la conciencia; 6) el pensamiento racional y el origen del lenguaje; 7) la libertad del libre albedrío. Como agnóstico pronosticaba que la ciencia no podría resolverlos jamás. De hecho, las actuales neurociencias siguen enfrascadas en la investigación de los mismos. Otro gran defensor y divulgador del *positivismo evolucionista* fue Ernst Haeckel (1834-1919), que publicó en 1899 *Los enigmas del mundo*, que tuvo una difusión enorme. En esta obra sostenía que todas las fases de la realidad son el producto de la evolución progresiva de la materia mediante la organización diferenciada de los átomos. Este era el clima científico y filosófico en el que estaban inmersos los biólogos y médicos promotores de la *Nueva Educación*. Este era el caldo de cultivo de la *paidología* y de la *paidotécnica* que inspiraron el movimiento de las Escuelas Nuevas. Por eso, la comprensión de este clima es imprescindible para no trivializar el enfoque y el alcance de la *Educación Nueva*.

¹¹⁶ Darwin, Ch.(2009). *El origen de las especies*. Madrid: Espasa Calpe.

¹¹⁷ Ferrater Mora, José (1982).*Diccionario de Filosofía (Tomo IV)*. Madrid: Alianza.

Este clima se hizo hegemónico a lo largo del siglo XX, cuya última fase está caracterizada por el desarrollo de la biología molecular y de las neurociencias. La antropología actual está inmersa en la “neurocultura”, según la expresión de Francisco Mora (F.Mora, Alianza, 2007). La semilla del *positivismo evolucionista*, sembrada por aquellos pioneros, se ha convertido actualmente en una selva de publicaciones entre las que resulta imposible seleccionar y destacar algunas. Para los que quieran tener una visión panorámica, pueden ser de gran utilidad cuatro obras de carácter divulgativo asequibles a lectores iniciados en estos temas: *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro* (Alianza, 2007) de Francisco Mora¹¹⁸; *La trama de la vida* (Anagrama, 2010) de Fritjof Capra (o.c.); *Nuestra especie* (Alianza, 1992) de Marwin Harris¹¹⁹, antropólogo cultural norteamericano; los seis volúmenes de *El Método* de Edgar Morin, publicados en la Editorial Cátedra (o.c.). En estas obras se pueden apreciar las consecuencias actuales del clima científico y filosófico, que alumbró la construcción de la *paidología* y de la *paidotécnica* de las Escuelas Nuevas.

Aunque la exigencia de brevedad apremia, parece conveniente rescatar del olvido *por qué* y *cómo* los cambios en las ciencias biológicas desde la perspectiva evolucionista cambiaron todos los fundamentos relevantes de la actividad educadora: biológicos, psicológicos, éticos, sociológicos, antropológicos y filosóficos y, consecuentemente, los conceptos mismos de *educación*, de *actividad educadora* y de *métodos educativos y pedagógicos*. En esta encrucijada se configuró la *utopía de la educación básica como ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años*. Sin una conciencia vívida de este proceso de transformación, resulta difícil captar el enfoque y el alcance del movimiento de las Escuelas Nuevas y de la Educación Nueva. Aunque eran muy numerosos los factores de todo tipo, que configuraban la actividad educadora tradicional, la hegemonía filosófica y epistemológica del *dualismo cartesiano* sobresalía entre todos. Por eso, el relato histórico del proceso de erosión del dualismo cartesiano, hasta ser sustituido por el *monismo evolucionista de carácter materialista* o de carácter espiritualista, es la mejor manera de comprender la *transformación sustancial o metamorfosis* de los fundamentos más relevantes de la actividad educadora.

2.3.3. Las aportaciones de las Ciencias Psicológicas a la “paidología” y a las “paidotécnicas” de las Escuelas Nuevas.

La psicología en general y la psicología educativa estuvieron dominadas por el dualismo cartesiano hasta la aceptación del positivismo evolucionista. Descartes (1596-1650) defendía que el ser humano está compuesto por la unión accidental de dos sustancias completas, autónomas e independientes: la *sustancia material*, el cuerpo o *res extensa*; la *sustancia espiritual* o *res cogitans*. Entre otros problemas implicados en el dualismo cartesiano, los dos más fundamentales para nuestro propósito son éstos: a) la unidad del ser humano y la comunicación entre el cuerpo y el alma con vistas a la unidad de acción; b) los métodos de investigación para conocer el funcionamiento del cuerpo y del alma para explicar la comunicación entre ambos y la unidad de acción: el *mecanicismo* y la *introspección*. Descartes propuso la hipótesis de que la *glándula pineal*, así llamada por su forma de piña, actualmente conocida como *epífisis*, situada debajo del cuerpo calloso que une los dos hemisferios cerebrales, era el punto de encuentro y de comunicación entre el cuerpo y el alma.

El dualismo cartesiano y la Psicología racional

Nicolás Malebranche (1638-1715), siguiendo a Arnaldo Geulincx (1624-1669) intentó explicar la comunicación entre el cuerpo y el alma y la unidad de acción entre ambos mediante la teoría del *Ocasionalismo*. Por su parte, Baruch Spinoza (1632-1677) intentó solucionar los

¹¹⁸ Mora, Francisco (2007). *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro*. Madrid: Alianza.

¹¹⁹ Harris, Marwin (1992). *Nuestra Especie*. Madrid: Alianza.

dos problemas mediante un *monismo panteísta* inspirado en el neoplatonismo y en Giordano Bruno (1548-1600), identificando a Dios con la naturaleza, según su expresión: *Deus sive Natura* (Dios o la Naturaleza). Distinguía la *Natura Naturans o naturaleza Naturante* (Dios) y la *Natura Naturata o Naturaleza naturada* (todos los seres del universo incluido el ser humano). Reduce las tres sustancias cartesianas – la extensa, la pensante y la divina – a una sola: la sustancia divina. Las realidades extensas y las realidades pensantes son *modos* de manifestación de la sustancia divina. Godofredo Guillermo Leibniz (1646-1716) trató de evitar el *monismo panteísta* de Spinoza, mediante la teoría de las mónadas y la teoría de la *armonía preestablecida* por Dios entre el cuerpo y el alma de cada mónada.

Algunos empiristas ingleses prepararon el camino para sustituir el dualismo cartesiano por el *monismo materialista* de algunos ilustrados franceses, que eliminaban el alma como sustancia espiritual, reducían al hombre a su cuerpo y desarrollaron la doctrina del *mecanicismo materialista*, que interpretaba los cuerpos animados y el cuerpo humano como máquinas y las ideas que constituyen la mente como un producto del cerebro a partir de las impresiones recibidas.

Entre los empiristas ingleses sobresalen John Locke (1632-1704) y David Hume (1711-1776). John Locke en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* y otros escritos desarrolla su doctrina sobre las *ideas simples* y las *ideas complejas* y la teoría de la mente como *tabula rasa* o página en blanco, que se va llenando con las ideas fruto de la experiencia externa: David Hume radicalizó el empirismo de Locke. Desde su escepticismo radical, hace una crítica demoledora de las ideas de sustancia material, de sustancia espiritual y de causa y elabora su doctrina sobre las relaciones de las *percepciones o impresiones* con las ideas. Expone sus doctrinas especialmente en su *Tratado de la naturaleza humana* (1738) y en su *Investigación sobre el entendimiento humano* (1748). Los empiristas, esquivan, como pueden, el *dualismo* y dan por supuesta la comunicación fluida entre el cuerpo y la mente mediante las sensaciones e impresiones corporales, que penetran en la mente y las ideas que influyen en el cuerpo.

Teniendo en cuenta las doctrinas de los empiristas ingleses, especialmente las de David Hume, algunos ilustrados franceses, contemporáneos de David Hume, eliminaron el *dualismo cartesiano*, sustituyéndolo por el *monismo materialista* y el *mecanicismo*. Entre los ilustrados franceses sobresalen: Juliano de la Mettrie (1709-1751), Claudio Adriano Helvecio (1715-1771) y Pablo Enrique D'Holbach (1728-1789).

Los biólogos y médicos evolucionistas, entre los que destaca Ernst Haeckel (1834-1919), transformaron, en la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, el monismo materialista de los ilustrados franceses en un *monismo biológico evolucionista*, que culmina con la creación del cerebro humano del que “emerge” la mente como una “eflorescencia”, según la expresión de Edgar Morin: “El espíritu se nos muestra como una eflorescencia del cerebro, pero éste se nos presenta como una representación del espíritu” (Morín, E. *El Método 3. El conocimiento del conocimiento*, Cátedra, 2006:83 o.c.).

A partir de este momento, el *positivismo evolucionista* avanza aceleradamente, impulsando la transformación sustancial o *metamorfosis* de todos los fundamentos relevantes de la actividad educadora. La antropología tradicional de carácter metafísico, especulativo y racional se transforma en una antropología panhumana, biológica, biosocial dinámica y evolutiva, condicionada por la doctrina de la *filogénesis evolutiva* de la especie humana, la *ontogénesis evolutiva*, biológica y sociocultural, del individuo humano, por la genética, la neurología, la endocrinología y la inmunología y más recientemente, por la bioquímica molecular y la neurocultura. El positivismo biológico evolucionista erosionó el *iusnaturalismo tradicional* y, consecuentemente, la interpretación tradicional de los derechos humanos y de

las libertades fundamentales, cuestionando las teorías tradicionales sobre la sociedad y el Estado.

El propósito central y final de este apartado es mostrar las aportaciones decisivas de las distintas ramas de la Psicología experimental a la construcción de la *paidología* y de la *paidotécnica* de las Escuelas Nuevas. Pero, antes de exponer esas aportaciones, parecía útil y conveniente abordar dos cuestiones previas: **a)** describir el contexto científico en el que surge la Psicología experimental; **b)** mostrar los factores que determinaron la sustitución de la *Psicología Racional*, de carácter especulativo, basada en la *introspección* como método de investigación, por la *Psicología Experimental*, basada en la observación de los hechos biológicos, conductuales y sociales. El relato anterior ofrece una descripción del contexto y del clima científico que parece aceptable y conveniente. Queda mostrar los factores que determinaron la sustitución de la Psicología Racional por la Psicología Experimental.

Ahora tenemos que referirnos a la erosión de los dos métodos de investigación implicados en el dualismo cartesiano: el *mecanicismo* para la sustancia extensa y la *introspección* para la sustancia espiritual. El método de investigación de la sustancia extensa cristalizó en la doctrina del *mecanicismo materialista*, que interpretaba y explicaba el funcionamiento de los cuerpos animales y del cuerpo humano como máquinas hasta que los biólogos evolucionistas consideraron los cuerpos como organismos biológicos evolutivos y sustituyeron el mecanicismo por el biologismo. La sustancia pensante, por ser independiente del cuerpo en el que habita, sólo podía ser investigada mediante el análisis de sí misma. Este análisis se llamó *introspección* o “mirada hacia el interior”. La investigación de la sustancia pensante – alma, mente o psique – quedó reducida al estudio de la conciencia.

Sólo los adultos civilizados y cultivados eran competentes para realizar el autoanálisis de la conciencia o *introspección*. El análisis introspectivo se convirtió en la tarea de los psicólogos profesionales. El resultado fue el desarrollo de la *Psicología Racional* de carácter especulativo.

La mente de los adultos incompetentes para la *introspección* y la mente de los niños incapaces de realizar la *instrospección* no podían ser investigadas directamente. Solo podían ser conocidas mediante una proyección analógica de las conclusiones obtenidas por los psicólogos profesionales competentes en su análisis introspectivo. Esta situación llevó a establecer de manera arbitraria entidades y facultades mentales y a especular sobre sus relaciones, funciones y jerarquías.

El método introspectivo llevó a los cultivadores de la Psicología Racional a interpretar el alma de los niños desde el mito del “homúnculo”. Los Psicólogos Racionales imaginaban el alma del feto y el alma del niño como un alma completa dotada de todas las facultades y funciones mentales, presididas por una entidad de orden superior y general: la *razón*. Pero consideraban que estaban temporalmente inactivas y como adormecidas hasta que el feto estuviera completo con todos sus órganos y el “hombrecito” nacido, al crecer, permitiría la entrada en funcionamiento de las distintas facultades. Según este enfoque, el *uso de la razón* empezaba en torno a los siete años: la edad escolar.

La introspección cartesiana sufre una erosión y un proceso de cambio, que acompañan a la erosión del dualismo. Los empiristas ingleses asumieron la *introspección* cartesiana, pero la transformaron profundamente. La indagación de Locke y Hume parte del principio establecido por Descartes: *el objeto del conocimiento es el análisis de las ideas*; a) las que me parecen *innatas*, como la capacidad de pensar o de tener ideas; b) las ideas que me parecen *adventicias*, es decir, las que son extrañas a mi mente o parecen provenir de fuera; c) las *facticias* o encontradas y elaboradas por mí. Locke y Hume niegan la existencia de las ideas innatas. Dan varios argumentos que la brevedad impide reproducir. Locke y Hume afirman que

la conciencia humana se halla encerrada en los límites de la experiencia. Las ideas se derivan exclusivamente de la experiencia. Son fruto de la *pasividad* del intelecto frente a la realidad externa (las cosas naturales incluido el cuerpo humano) y frente a la realidad interna (el yo humano) y no de la espontaneidad del intelecto.

Según Locke, son *ideas de la reflexión*, si surgen del sentido interno e *ideas de sensación*, si provienen de los sentidos externos. La experiencia interna y externa nos proporcionan *ideas simples*. A partir de ellas, nuestro intelecto elabora *ideas complejas*, reproduciendo las ideas simples, comparándolas y combinándolas de múltiples modos. El empirismo soslaya, como puede, el problema del dualismo. Pero supone una comunicación fluida de la experiencia corporal a la mente y de las ideas mentales al cuerpo.

Hume radicaliza la crítica de Locke. Desde su escepticismo, sostiene que no tenemos ningún conocimiento seguro fuera de las *percepciones* reales o *impresiones* de las que las ideas son pálidas copias. Sólo tenemos hábitos que nos proporcionan cierta seguridad. Cuando varias impresiones se presentan juntas repetidas veces, surge en nosotros el hábito de esperar, que se volverán a presentar. De ahí surge la creencia en la existencia de las cosas externas. Lo mismo ocurre cuando un grupo de impresiones sigue habitualmente a otra impresión o grupo de impresiones: surge en nosotros la idea de causa. Pero estas reacciones responden a la necesidad de la naturaleza humana.

Kant asumió el reto de hacer una síntesis razonable del racionalismo cartesiano vigente en el continente europeo y del empirismo de los filósofos ingleses. Planteó un giro copernicano en la filosofía. Sustituyó las ideas innatas cartesianas por las *formas a priori* de la sensibilidad – espacio y tiempo – y por las *categorías a priori* del entendimiento. Afirmó que las *formas a priori* de la sensibilidad y las *categorías a priori* del entendimiento constituyen la condición y el límite de toda posible experiencia. Coherentemente, declaró que las “cosas-en-sí” no pueden ser conocidas directamente, sino solo pensadas. Por eso las llamó *noúmenos*. Nosotros solo podemos conocer los “apareceres” de las “cosas- en sí”, es decir, los “fenómenos” de acuerdo con nuestras *formas a priori* sensibles y nuestras *categorías a priori* intelectuales. Según Kant, las ciencias son conjuntos de *constructos pensados* o *noúmenos* a partir de los *fenómenos* o apareceres. De este modo, Kant despejó un nuevo camino epistemológico para construir las ciencias actuales a partir de la investigación crítica de la experiencia.

La Biología evolucionista, la Psicología experimental y la Psicología evolutiva.

Sobre esta base, el positivismo biológico evolucionista posibilitó el desarrollo de la psicología experimental para estudiar la *psique* de los niños y de los adultos sin recurrir a la introspección, desterrando para siempre el mito del “homúnculo”. La introspección no fue eliminada, sino profundamente transformada. Reaparece en la *fenomenología* de Husserl (1859-1938) y de sus seguidores y en el Psicoanálisis.

Las ciencias biológicas iniciaron el conocimiento científico del niño en sí mismo, no por analogía con el adulto. La biología genética y la psicología infantil se desarrollaron simultánea y conjuntamente, desde la perspectiva evolucionista, como dos ciencias gemelas, que nos han aportado una comprensión científica unitaria y global del niño. El niño no es un adulto en miniatura. No es un “homúnculo”, un “hombrecillo completo”. El niño es un ser en construcción: un ser dinámico, evolutivo y cambiante inmerso en un proceso continuo de *ontogénesis* biológica y sociocultural desde el estado del *cigoto* hasta el estado de adulto. Es un proceso de crecimiento continuo y de adaptación continua al medio físico y al medio sociocultural. El punto de partida es la célula compleja llamada *cigoto* constituida por la unión del *gameto* masculino o *espermatozocito* recibido del padre y el *gameto* femenino u *ovocito*, recibido de la madre. El *cigoto* contiene la herencia genética de ambos progenitores con sus

posibilidades, límites y diferencias individuales. La evolución biológica del feto culmina en la formación completa del organismo, que lo capacita para vivir fuera del seno materno. No obstante, el cerebro sigue creciendo durante seis meses a ritmo fetal después de nacer. Con el nacimiento empieza una nueva etapa del proceso de crecimiento y de adaptación mediante la interacción con el medio físico o natural y el medio sociocultural constituido por las personas que rodean al niño. Ambos estimulan el crecimiento y la maduración del cuerpo y de la mente o psique, que va emergiendo del cerebro como una “eflorescencia”, según la opinión de Edgar Morin, mencionada más arriba.

La comprensión del crecimiento evolutivo del niño mediante la biología estuvo acompañada por las aportaciones de la psicología experimental de la infancia bajo dos formas fundamentales: la *Psicología Evolutiva* o de las edades y la *Psicología Diferencial*. La psicología experimental se fue haciendo cada vez más compleja y especializándose en diferentes campos. Así se constituyó la *Psicometría* y se elaboró un modelo explicativo genético-funcional. Simultáneamente, se iban elaborando los grandes constructos psicológicos actuales: la *motivación*, el *aprendizaje* y la *personalidad* con sus diversas teorías. Estos cambios sustanciales en la investigación psicológica del niño alimentaron la renovación constante de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas.

La concepción tradicional del niño, establecida por la Psicología Racional, consideraba que la educación escolar no podía iniciarse antes de que los niños alcanzaran el “uso de razón”, es decir, en torno a los siete años. Esta concepción generalizada y hegemónica en la educación y en la escuela tradicional está reforzada por la reducción de la educación a un *instruccionismo* intelectual, logocéntrico y magistrocéntrico, basado en los libros de texto y en las explicaciones magistrales de los maestros. El *instruccionismo* resultaba imposible antes del “uso de razón” y del dominio del lenguaje. Los grandes reformadores de la educación siempre recurrían a la Psicología disponible para explicar y legitimar sus propuestas: Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Fröbel. Pestalozzi y Herbart escribieron que era “preciso psicologizar la educación”.

La nueva comprensión del niño en sí mismo y por sí mismo de la biología evolutiva y de la psicología experimental evolutiva colmaba la necesidad sentida por los grandes reformadores de la educación: construir una auténtica psicología de la educación básica. Los nuevos conocimientos sobre el niño y la nueva comprensión del niño como ser educable impulsó el desarrollo del *holismo educativo* como alternativa al *instruccionismo* tradicional vigente en las escuelas. La nueva comprensión del niño demostraba que la actividad educadora en el hogar y en la escuela podía y debía iniciarse en el mismo momento del nacimiento, porque, justamente en ese momento empieza el proceso de adaptación del niño al medio ambiente natural y al medio ambiente sociocultural y la sinergia de ambos sobre la *ontogénesis* unitaria biológica y sociocultural del infante.

El proceso de *ontogénesis* biológica y sociocultural se prolonga hasta el final de la adolescencia en torno a los 18 años, según las conclusiones de la *Biología Evolutiva*, que estudia la evolución del ser humano desde el estado de *cigoto* hasta el estado de adulto, y de la *Psicología Evolutiva* o de las edades, que estudia la evolución y el desarrollo del psiquismo humano desde el nacimiento hasta la edad adulta. Conviene recordar que “adolescente” y “adulto” son dos participios del verbo latino “*adolescere*” que significa “*crecer*”. El participio activo “*adolescens*” significa “el que crece” o “está creciendo”. El participio pasivo “*adultus*” significa “el crecido”, el que ha llegado a completar el ciclo vital básico.

Nos hemos demorado en este relato prolijo por una razón fundamental: éste es el contexto científico en el que se inicia la elaboración de la *utopía de la educación básica como ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años, desde la perspectiva del holismo educativo*. Éste es el contexto científico en el que la *Educación Infantil* empieza a considerarse

como una etapa educativa sustantiva con entidad propia y, al mismo tiempo, como etapa inicial y fundamentante de toda la educación básica como ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años.

Los creadores de las Escuelas Nuevas, desde la *paidología* y desde la *paidotécnica*, que iban construyendo, consideraban que la actividad educadora podía y debía acompañar, facilitar y potenciar los procesos de *ontogénesis* biológica y sociocultural y los procesos de *adaptación* progresiva al medio ambiente natural y sociocultural, mejorando su calidad, en la medida de lo posible, preocupándose simultáneamente por la *dietética* o alimentación sana, por la eugenesia, por el higienismo, por la medicina preventiva y terapéutica y por la actividad educadora, cuyos propósitos explícitos eran: el desarrollo de los sentidos y de la psicomotricidad; el equilibrio emocional y afectivo; los hábitos de alimentación sana, de ejercicio y de reposo; la conciencia personal; la adquisición correcta del lenguaje, la atención a los juegos y diversiones; los aprendizajes emocionales: actitudes, intereses, sentimientos, valores, fines y proyectos; los aprendizajes perceptivo-motores: habilidades manuales, habilidades técnico-productivas, habilidades técnico-deportivas y habilidades artísticas; aprendizajes verbo-conceptuales: vocabulario, nociones, conceptos, discursos, teorías, habilidades de pensamiento. Este es el contexto científico, biológico, psicológico y educativo que cristalizó en la formulación de los treinta criterios establecidos por Adolphe Ferrière para caracterizar las Escuelas Nuevas de iniciativa privada y en la adaptación de los mismos por Lorenzo Luzuriaga a la Escuela Nueva pública. Esta visión llevó a concebir las escuelas infantiles como ecosistemas educativos y a organizarlas en ciclos: escuelas-cuna, escuelas maternales y “jardines de niños”.

Conviene remarcar insistentemente la sinergia de los procesos científicos que confluyen entre 1870 y 1940 aproximadamente en la concepción de la Educación Nueva y en la configuración de las Escuelas Nuevas. En esa época se inician una serie de procesos científicos simultáneos e interactivos que fueron modulando la *paidología* y la *paidotécnica*, especialmente la *paidotécnica educativa*. Entre ellos destacan los siguientes: el proceso de desarrollo de la biología en sus diferentes ramas, el desarrollo conjunto e interactivo de la biología evolutiva, de la psicología experimental y de la psicología evolutiva o de las edades y de su influencia en la transformación sustancial de los fines, de los medios y de los métodos de la actividad educadora, originando nuevos paradigmas; el desarrollo de la sociología y de la psicología social; el desarrollo de la sociología de la educación y su influencia en la transformación de la actividad educadora; el desarrollo de la ética basada en los derechos humanos y en las libertades fundamentales y en los derechos del niño y su repercusión en la actividad educadora; el desarrollo de una nueva antropología biológica y socio-cultural evolutiva y su proyección en la actividad educadora: autoeducación de los educandos como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y como individuos sociales, comunitarios y políticos.

Aquí solo podemos ofrecer unas cuantas reflexiones muy generales, sintéticas y abreviadas sobre la psicología experimental sus objetivos y sus métodos, sobre la psicología evolutiva y su estudio de las semejanzas y diferencias de los educandos de la misma edad, sobre los grandes constructos de la psicología experimental – motivación, aprendizaje y personalidad – y sobre las principales teorías acerca de los mismos..

La *PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL*. El nacimiento de la Psicología experimental se puede situar en el año 1879. El proceso de su desarrollo va íntimamente ligado al desarrollo de la biología y de la Educación Nueva. En 1879, el fisiólogo y filósofo alemán Wilhem Wundt (1832-1920) fundó un laboratorio de Psicología experimental en la Universidad de Leipzig. Entre los cultivadores de la Psicología experimental destacan los siguientes: William James (1842-1924), filósofo y psicólogo norteamericano, antiguo profesor de Harvard, perteneciente a la

tendencia ética y psicológica del pragmatismo; Stanley Hall (1846-1924) creador del llamado *método del cuestionario* o lista de preguntas sobre determinados aspectos de la vida infantil, que debían responder padres y maestros, precursor del método estadístico cuantitativo; Alfred Binet (1857-1911), discípulo de Wundt, psicólogo y pedagogo, fundador de la revista *L'Année Psychologique* (1894), creador de un laboratorio de Psicología experimental en París (1899) y creador con Théodule Simon de los primeros *test de inteligencia*, que eran pequeñas *pruebas graduadas*, para detectar y diagnosticar a los niños que tenían dificultades de aprendizaje escolar en las sucesivas edades y que necesitaban apoyo escolar (1905); John Watson (1878-1958), psicólogo, profesor de la Universidad de John Hopkins y fundador del *behaviorismo* o conductismo radical; Wilhelm Stern (1871-1938), creador del índice, llamado *cociente intelectual* (C.I.), que se obtiene en los test de inteligencia, dividiendo la edad mental por la edad cronológica y multiplicando el resultado por 100; Sigmund Freud (1856-1939), médico, profesor austriaco, pensador y creador del *Psicoanálisis*; Alfred Adler (1870-1937), discípulo y colaborador de Freud, del que se distanció, médico, psicólogo y pedagogo, fundador de la Psicología individual e interesado por la psicoterapia infantil. Atendiendo al período vital y, sobre todo, al período científicamente más productivo de estos autores, vemos que coinciden con la iniciación y el apogeo de las Escuelas Nuevas.

La Psicología experimental pretendía convertirse en la ciencia del comportamiento humano en un sentido muy amplio, que se fue matizando y concretando a lo largo de los años. Empieza por estudiar los fundamentos biológicos del comportamiento humano, que se transforman poco a poco en los fundamentos biológicos de la personalidad: genética, evolución y ontogénesis; sistema nervioso y sistemas endocrinos; sentidos y cerebro. Estudia los comportamientos cognitivos: percepción, lenguaje, aprendizaje, inteligencia, memoria, pensamiento. Estudia los comportamientos emocionales: las reacciones emocionales, los motivos, los deseos, los propósitos, los valores, los fines, las relaciones afectivas, los conflictos emocionales, las frustraciones y los modos de reacción para superarlas. Estudia los comportamientos sociales, individuales y colectivos, intragrupal e interindividuales. Todo ello culmina en el estudio de la *personalidad básica* común a los seres humanos, la *personalidad diferencial* grupal e individual y lo que Ralph Linton llama *personalidad estatutaria*, derivada de la posición de cada persona en su grupo.

Durante las tres últimas décadas del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX, los estudios de Psicología se presentan divididos en escuelas y tendencias. A veces se presentan en forma de conflicto abierto entre dilemas antagónicos: psicología de la conciencia o psicología del comportamiento; psicología biológica o psicología social; psicología asociacionista o psicología configuracionista; psicología profunda o psicología no profunda. A partir de los años treinta, se van depurando los postulados metodológicos y se va operando la unificación de criterios como exigencia para resolver los problemas comunes surgidos de la aplicación de la psicología experimental en diversos campos.

La *PSICOLOGÍA EVOLUTIVA*. Entre 1870 y 1940, la elaboración de la Psicología evolutiva o Psicología de las edades acaparó la atención y la dedicación de numerosos psicólogos experimentales interesados en la educación de los niños y adolescentes y comprometidos con el movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas. Las aportaciones de la Psicología evolutiva son las más relevantes y decisivas para el propósito de esta tesis, porque constituyen la *matriz científica más inmediata de las dos utopías educativas posibles, deseables y realizables que pretendemos revitalizar: la utopía de la educación básica concebida como un ciclo educativo único y unitario, desde el nacimiento hasta los 18 años y la utopía de un cuerpo único de educadores y educadoras competentes para implementar la educación básica*. Las aportaciones de la psicología evolutiva mostraron que esa educación básica holística o integral era posible, deseable y factible y, al mismo tiempo, indicaban en qué debía

consistir la formación inicial y permanente de los educadores para ser profesionales competentes.

Hasta Rousseau casi todos los educadores y pedagogos y, por supuesto, los padres consideraron la infancia como una edad adulta en miniatura – recuérdese la teoría del “homúnculo” – como una edad de la que había que salir cuanto antes para convertirse en adulto. A partir de Rousseau, se empezaron a reconocer valores propios a la infancia que era necesario estudiar y conocer, de acuerdo con el pensamiento repetido en el *Emilio*: “La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. La infancia tiene maneras de pensar, de sentir que le son propias; nada más insensato que quererlas sustituir por las nuestras”. En 1870, John Fiske afirmaba que la incompetencia del niño para realizar actos especializados significa una capacidad de adaptación a nuevas situaciones, una plasticidad que permite y exige aprender.

Suele considerarse el comienzo científico en la psicología de la infancia o de la psicología evolutiva *El alma del niño* que publicó en 1882 William Preyer (1841-1897), fisiólogo y psicólogo alemán, que fue profesor en las universidades de Jena y Berlín. Karl Bühler (1879-1963) psicólogo alemán, profesor en varias universidades alemanas y norteamericanas, considera la obra de Preyer como “la piedra fundamental de la psicología infantil moderna”. John Dewey (1859-1952), siguiendo a Fiske, afirma que la infancia debe ser concebida positivamente: considerada absolutamente, la infancia es un poder, no una impotencia; es el poder de crecimiento y de adaptación; la infancia significa la presencia de recursos poderosos más que la mera ausencia de capacidades. Para Edouard Claparède (1873 – 1940), la infancia es el período de la plasticidad, en la cual el niño juega, imita y experimenta, mientras que la edad adulta representa la cristalización o la petrificación. Así lo expone en su obra más conocida *Psicología del niño y Pedagogía experimental* publicada en 1909. Para Karl Groos, la infancia es la edad del juego que tiene una finalidad funcional: el preejercicio y la preparación para la vida ulterior y la satisfacción de las necesidades presentes. Ya Fröbel había dicho que “el juego es el trabajo del niño”. La exposición de la Psicología evolutiva que sigue está inspirada en la obra de Lourenço Filho *Introducción al estudio de la Escuela Nueva* (Kapelusz, 1964, o.c.) y en los artículos de Lorenzo Luzuriaga en su *Diccionario de Pedagogía* (Losada, Buenos Aires, 1966, o.c.): *Psicología de la infancia y de la adolescencia* (pp. 312-313); *Psicología Pedagógica* (pp. 313-314); *Infancia* (pp.204-205) y *Adolescencia* (pp. 17-18)).

La descripción de las variaciones psicológicas de la infancia y de la adolescencia empezó por la observación y distinción de diversos momentos o estadios, fases o períodos evolutivos, caracterizados por determinadas manifestaciones del desarrollo biológico-corporal y determinadas reacciones biopsíquicas globales y comunes a todos los niños y adolescentes de la misma cohorte de edad. Por eso, la mayoría de esos autores llamaron a esos períodos *edades*. En un principio, la vida infantil se dividió en dos períodos o edades: la *primera infancia* (desde el nacimiento hasta los 7 años; la *segunda infancia* (desde los 7 años a los 12 años). Otros, dividieron la infancia en tres períodos o tres infancias: la *primera infancia* (desde el nacimiento hasta los 4 años); *segunda infancia* (desde los 4 años a los 7 años); *tercera infancia* (desde los 7 años a los 12 años). Luego se establecieron períodos más cortos y más numerosos. Un caso típico es Charlotte Bühler (1893-1974), psicóloga alemana que conoció a Karl Bühler en la Universidad de Viena y se casó con él. Es una de las investigadoras de la infancia y de la adolescencia, más importantes del siglo XX. Dividió la infancia en cinco períodos: 1. El primer año de vida caracterizada por los movimientos espontáneos y por la exploración del ambiente. 2. De los dos a los cuatro años, en los que se establecen simpatías y antipatías, siendo los niños egocéntricos y obstinados. 3. De los cinco a los ocho años, en que comienza a desaparecer el egocentrismo y los niños empiezan a considerar las cosas y las personas. 4. De los nueve a los doce años, que es el más equilibrado de la infancia. 5. De los doce a los trece años en que

comienza la pubertad y la adolescencia. A medida que se refinaban la observación y la descripción de los procesos biopsicológicos evolutivos se distinguieron fases más numerosas; a) la edad del recién nacido: desde el nacimiento a la cuarta semana; b) la edad del *infante* o “del que no habla” : de la cuarta a la quincuagésima semana; c) la edad de la iniciación verbal o *glósica*, que comienza al final del primer año y se prolonga hasta el final del tercero; d) la edad de las preguntas y de la expansión imaginativa: desde el cuarto año hasta el sexto año; e) la edad escolar: de los 7 años a los 12 años con dos subperíodos: de 7 a 9 años y de 9 a 12 años.

Para la adolescencia (edad del “crecimiento”) no hay fronteras ni límites fijos. Dependen de las condiciones psicofísicas, raciales y socioculturales de cada pueblo. En el mundo occidental se suelen considerar como adolescentes los comprendidos entre los 11 y los 18 años aproximadamente. La adolescencia va acompañada de profundos cambios corporales y psíquicos. En el aspecto biológico corporal los más importantes corresponden a la entrada en la pubertad: cambios de las glándulas y órganos sexuales; rápido crecimiento y desarrollo desigual en las energías físicas, cambios en la voz y en la expresión. Pero los cambios más importantes son de orden mental o psíquico. Según Charlotte Bühler, hay dos fases en la adolescencia: la primera negativa, de inquietud y de insatisfacción, de intensa vida emotiva o imaginativa; la segunda positiva en la que se despierta la vida de amor y de trabajo. Para Wilhelm Stern (1871-1958), la adolescencia constituye la época del descubrimiento de los valores y de la discriminación entre el yo y el mundo. Para Spranger (1882-1946), filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, profesor en las universidades de Berlín y Gotinga, la adolescencia es la etapa del descubrimiento del yo, del sujeto como un mundo para sí aislado; es la vivencia de la soledad; es la etapa de la construcción de la identidad personal; la etapa de “la formación de un plan de vida”, de los ideales y aspiraciones; es la entrada en las distintas esferas de la vida: la creación artística, la propia reflexión, la formación de grupos. La adolescencia puede y debe culminar con un proyecto personal de vida, que abarque las principales dimensiones del ser humano como persona, como sujeto conocedor, como sujeto ético, como ciudadano, como profesional competente y como ecologista responsable.

Entre los investigadores que contribuyeron decisivamente al desarrollo de la *Psicología evolutiva* o de las edades destacan los siguientes: a) en el estudio de la primera y segunda infancia (desde el nacimiento hasta los 7 años): María Montessori (1870-1952), doctora en medicina, profesora de psiquiatría y de antropología pedagógica en la Universidad de Roma, fundadora de las “*case dei bambini*”; Wilhelm Stern (1871-1938); Kurt Koffka (1886-1941), psicólogo alemán creador con Köhler y Wertheimer de la *Psicología de la forma* o de la configuración (*Gestaltpsychologie*); el matrimonio Karl Bühler (1879-1963) y Charlotte Bühler (1893-1974); b) en el estudio de la tercera infancia escolar (desde los 7 a los 13 años): Ovide Decroly (1871-1932); Edouard Claparède (1873-1840); Jean Piaget (1896-1980); c) en el estudio de la psicología de la adolescencia (11 a 18 años): Stanley Hall (1844-1924); el matrimonio Bühler; Eduard Spranger (1882-1964).

Los principales temas investigados por los psicólogos evolutivos fueron los siguientes: a) el desarrollo mental del niño y del adolescente; b) el estudio de las aptitudes particulares y actividades sobre la percepción, la atención, el lenguaje, la inteligencia, la memoria, el pensamiento, c) el estudio de las diversas formas de aprendizaje y construcción de teorías sobre el aprendizaje; d) el estudio de la motivación: necesidades e impulsos; intereses e incentivos; actitudes, deseos, propósitos y valores; *motivos viscerotónicos* y *motivos sociogénicos*; fines, ideales, proyectos; e) estudio de la personalidad: descripción de los atributos o dimensiones de la personalidad; formación y desarrollo de los componentes generales de la personalidad: constitución física, temperamento, inteligencia, aptitudes, cultura adquirida; dinámica de la personalidad: situaciones de conflicto y formas de reacción y

adaptación: doble atracción, doble repulsión, atracción y repulsión simultáneas; mecanismos de defensa emocional frente a la frustración: *substitución* o *transferencia*, *represión* y *racionalización*, *compensación*, *sublimación*, *regresión*, *fantasía*, *neurosis* y *psicosis*.

A estos temas de la *Psicología evolutiva* se sumaban otros más directamente orientados a la *Psicología pedagógica*: a) la orientación educativa y profesional; b) el tratamiento adecuado de las diferencias e individualidades de origen biológico y sociocultural: síndromes y enfermedades congénitas o adquiridas; condicionamientos de género, de clase social, de etnia, de ambiente familiar y sociocultural: influencias de la familia, de la clase social, de la etnia, de la escuela, de la vecindad, del municipio; c) tratamiento de las anomalías, discapacidades y retrasos escolares; d) pedagogía terapéutica; e) estudio de las materias escolares: lectura, escritura, cálculo, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales; f) el estudio psicológico de los educadores y de la actividad educadora.

Las aportaciones de la psicología evolutiva sobre los temas mencionados y los debates sobre los mismos influyeron decisivamente en las diversas opciones metodológicas de los creadores de las Escuelas Nuevas y sus realizaciones concretas. Sólo desde esta matriz se comprenden adecuadamente la diversidad de las propuestas de innovación de los promotores de la Nueva Educación.

El modelo explicativo genético-funcional del comportamiento humano.

No podemos cerrar este relato sobre las contribuciones de la Psicología experimental y de la Psicología evolutiva al movimiento de las Escuelas Nuevas sin comentar brevemente los *dos paradigmas globales de investigación psicológica y pedagógica*, que diseñaron los psicólogos y los pedagogos y que fueron refinando y sofisticando a lo largo del siglo XX. Los dos paradigmas aludidos son: a) *El modelo explicativo genético-funcional del comportamiento humano*, que sintetizaron en la fórmula $R=f(S)$; *R* representa las respuestas adaptativas o conductas observables del organismo humano; *S* representa las situaciones medioambientales, que estimulan e inducen las respuestas adaptativas; b) *los test* orientados a medir y cuantificar las diferencias individuales en las cualidades comunes, que dieron origen a la *psicometría*, y en la asimilación de los contenidos de las distintas materias.

Ambos paradigmas generaron enconados debates a lo largo del siglo XX, que perduran en el siglo XXI: sobre la debilidad de sus fundamentos, sobre sus supuestos erróneos, sobre las posibilidades y límites de los mismos, sobre su carácter reduccionista y sobre su manipulación ideológica al servicio del *determinismo biológico y sociocultural*, especialmente del determinismo defendido por los sociobiólogos, al estilo de E. O. Wilson con su obra *Sociobiología: la nueva síntesis* (Omega, Barcelona 1980)¹²⁰ y de Richard Dawkins con su obra *El Gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta* (SALVAT, Barcelona, 2002)¹²¹. Dado que los paradigmas metodológicos mencionados afectan sustancialmente a la concepción de la educabilidad de los seres humanos y a las condiciones éticas y técnicas de la actividad educadora, que son temas nucleares de este trabajo, no se puede omitir un comentario breve y sintético sobre ellos.

Según Edouard Claparède (1873-1940), en su obra *Psicología del niño y Pedagogía experimental* (1909), la *paidología* estaba orientada a la *paidotécnica*. Según Claparède, los creadores de la Educación Nueva querían que la *Psicología experimental* y la *Psicología evolutiva* les proporcionaran orientaciones útiles para diseñar la actividad educadora y para configurar las escuelas como ecosistemas educativos adecuados para realizarla. Los

¹²⁰ Wilson, E.O.(1980). *Sociobiología: la nueva síntesis*. Barcelona: Omega.

¹²¹ Dawkins, Richard (2002). *El Gen egosita. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat.

educadores necesitaban apoyarse en un *modelo explicativo del comportamiento humano* científicamente solvente, que les revelara los factores y circunstancias que influyen en el proceso de adaptación de los educandos al medio natural y sociocultural. La actividad educadora pretende intervenir en ese proceso de manera ética y eficaz para potenciarlo, mejorarlo, hacerlo consciente y eficiente. Los modelos explicativos del comportamiento humano, que inspiraban la educación tradicional, no eran satisfactorios. De hecho, esos modelos procedían de reflexiones filosóficas, especulativas y arbitrarias, no de teorías fundamentadas y contrastadas empíricamente. En esas doctrinas especulativas los factores explicativos del comportamiento humano eran supuestas entidades mentales, variables según las convicciones y preferencias de cada pedagogo.

La *Psicología experimental* y la *Psicología evolutiva* partían del supuesto basado en la biología evolutiva de que todo el comportamiento humano es un proceso de adaptación del organismo al medio ambiente natural y sociocultural, que es constitutivamente dinámico, cambiante y evolutivo. La investigación consistía en conocer, comprender y controlar todas las condiciones o factores de cada situación medioambiental, o al menos, las más relevantes o decisivas, para determinar las *relaciones de dependencia* entre las variaciones del medio y las respuestas conductuales. A las condiciones medioambientales, manipulables por los investigadores, se les llamó *variables independientes* y a los resultados conductuales observables, correlacionados con los cambios introducidos, se les llamó *variables dependientes*. Por eso, la fórmula representativa de este esquema explicativo era $R=f(S)$, es decir, las respuestas conductuales de adaptación a las condiciones cambiantes del medio son *función* de la situación medioambiental y de sus estímulos. En el lenguaje común se diría que los cambios en la situación son la *causa* y que las respuestas conductuales de adaptación son el *efecto*. Pero *causa* y *efecto* suponen una relación de estricto *determinismo* que los experimentos no permiten afirmar. Por eso, se hablaba de correlación y de función. Los investigadores variaban las condiciones medioambientales de una en una, de varias a la vez y de todas a la vez y comprobaban qué ocurría. Este fue el esquema reduccionista y simplificador del primitivo conductismo radical.

En su afán por prescindir de hipotéticas entidades mentales como factores explicativos del comportamiento humano, los primeros experimentadores pusieron entre paréntesis el organismo ya constituido y su actividad, correlacionando directamente *estímulos* y *respuestas*. Pero esta pretensión era inútil, porque el proceso real es éste: la situación (S) actúa sobre el organismo compuesto por un *genotipo* y un *fenotipo* ($O=G+F$) que elabora y produce las respuestas conductuales[®] como un todo. Así se planteó una pregunta relevante: ¿Se puede prescindir del estado y de la actividad del organismo, compuesto por un genotipo constante y un fenotipo constitutivamente dinámico, cambiante y evolutivo, para explicar las respuestas conductuales adaptativas?. Los investigadores y experimentadores se vieron obligados a admitir nuevas variables no directamente observables, sino inferidas o construidas por nuestra mente. A estas nuevas variables se les dio el nombre de *variables adicionales* o *intervenientes*. Son las variables relacionadas con los tres grandes constructos de la *Psicología experimental*: la *motivación*, el *aprendizaje* y la *personalidad*. De este modo el esquema simplificador y reduccionista del conductismo primitivo fue sometido a un proceso de *refinamiento* y *sofisticación*, que ha resuelto algunos problemas, pero ha generado otros. El paradigma refinado y sofisticado recibe el nombre de modelo explicativo *genético-funcional del comportamiento humano*. Se llama *genético* porque tiene en cuenta la herencia genética del individuo y su expresión en el fenotipo ya configurado, como la constitución física y el temperamento. Se llama *funcional*, porque explica el comportamiento humano como *función* de la interacción recíproca entre el organismo y el medio ambiente, en la que el organismo pretende adaptarse al medio ambiente y, al mismo tiempo, adaptar el medio ambiente a sus necesidades y propósitos. A pesar de los experimentos y de los debates, no se ha llegado a una

respuesta clara, convincente y definitiva a la pregunta fundamental que se hace todo educador: ¿Cómo la actividad educadora externa sobre los educandos puede garantizar eficazmente la mejora de la autoeducación personal de cada educando?

El otro paradigma metodológico son los *tests*. No existe ninguna definición satisfactoria del término *test* que sea compartida por todos. En una primera aproximación, *test* se puede traducir por “prueba” o “examen”. Según Claparède, el *test* es “una prueba destinada a determinar un carácter físico o mental de un individuo”. En realidad, el propósito inicial de los *tests* es conocer del modo más objetivo posible los rasgos psicofísicos de un individuo en sustitución de las apreciaciones subjetivas de un examen de tipo personal corriente. Para ello, ha de responder a determinados reactivos, temas o problemas, que están *previamente clasificados en una escala*. Existen multitud de *tests* de todo género. Según Lorenzo Luzuriaga, “para nuestro objeto, se pueden dividir los *tests* en tres grupos: 1º, *tests sensoriales*, para determinar el grado de agudeza de la vista, del oído, etc. ; 2º, *tests psicológicos*, que, a su vez, se pueden dividir en *tests de inteligencia*, de *aptitud* y de *personalidad*; 3º, *tests escolares* o de *instrucción* que se refieren a diferentes materias. A su vez, los *test* pueden ser individuales y colectivos, verbales y prácticos” (Lorenzo Luzuriaga, *Diccionario de Pedagogía*, 1966:351 o.c.).

Los tests como método de investigación de las diferencias individuales.

En lo que sigue sólo nos referiremos a los debates en torno a los *tests de inteligencia* por varias razones: a) si los dogmas y los supuestos erróneos que defienden los biólogos deterministas sobre los *tests de inteligencia* y sobre el cociente intelectual fueran verdaderos, esta tesis doctoral sería un sin sentido y un absurdo absoluto; b) si esos dogmas son falsos y erróneos, la *utopía* de la educación básica como ciclo educativo único y unitario, desde el nacimiento hasta los 18 años, es posible, deseable y realizable; c) los *tests de inteligencia*, si respetaran los principios de Binet, sin ser una panacea universal, serían una herramienta útil; d) si se elimina la teoría vigente del cociente intelectual (CI), se eliminaría una ideología legitimadora de muchas injusticias sociales; e) el uso masivo de los *tests de inteligencia* para determinar el cociente intelectual (CI), además de ser una gran estafa, es un atentado permanente contra la dignidad de los educandos, que quedan marginados y estigmatizados. Las siguientes citas de Michel Martín Tort en su ensayo *El cociente intelectual*¹²² avalan estas graves afirmaciones:

“Los tests de inteligencia están haciendo estragos. Sus principales víctimas son los niños de las clases populares: el mayor número de débiles mentales, cretinos, retrasados lo detectaron los tests entre los niños.

Así, el test sirve para reforzar y justificar “científicamente” la división de clases que la escuela reproduce ya de antemano. Será menester que algún día los psicólogos, los asesores escolares, los maestros, los padres saquen a la luz, a partir de la experiencia, la naturaleza y la repercusión de esta atrocidad: conocen mejor que nosotros, en su realidad concreta, las consecuencias para el porvenir de una criatura, de un bajo cociente intelectual (CI) en el primer test. Su CI le perseguirá como un antecedente judicial, a lo largo de toda su escolaridad” (M. Martín Tort, 1977: 1).

“El C.I. es consecuencia del origen de clase. El C.I. no es constante. Varía de año en año para un mismo individuo, según las condiciones sociales de existencia” (o. c. p. 15).

“Los tests de inteligencia son una caricatura de los ejercicios escolares. 1. Contienen ejercicios y problemas directamente sacados de la escuela. 2. Al igual que los ejercicios escolares, los tests transmiten las representaciones del universo pequeño-burgués con las que “miden” a los niños. 3. Al igual que los ejercicios escolares, se trata de pruebas que no

¹²² Tort, Michel M. (1977). *El cociente intelectual*. Madrid: Siglo XXI.

tienen nada que ver con la práctica. 4. Al igual que los ejercicios escolares imponen una manipulación arbitraria, puramente gratuita, de lenguaje que no tiene nada que ver con la comunicación ni con la inteligencia. 5. Como los otros tests, los tests llamados de comportamiento son también ejercicios escolares. 6. Al igual que los ejercicios escolares, los tests de inteligencia llevan (de forma autoritaria o paternalista) a una integración en un marco de fuerza” (o. c. p. 64).

“Los psicólogos suponen que existe un factor único llamado inteligencia que diferenciaría a los individuos según posean “más” o “menos”. Ahora bien, suman los puntos obtenidos en pruebas en gran parte independientes. Los niños que obtienen los mismos puntos no los obtienen en las mismas pruebas. La suma, por tanto, no está justificada. La hipótesis de una “inteligencia” tampoco. A fin de cuentas, el test de inteligencia no es más que un examen escolar como otro cualquiera”. (o.c. p.167).

Michel Martín Tort concluye: “¿qué es, pues, un test de inteligencia? Tan solo un dispositivo ideológico, es decir, un montaje de instrumentos ideológicos hechos con cualquier cosa (ejercicio escolar + postulado ideológico + tergiversación de cifras + metodología terrorista + manipulaciones diversas, etc.)” (o.c. p. 198).

Leí este ensayo de Michel Martín Tort en la década de 1970, cuando estudiaba Ciencias de la Educación en la UNED. Como se dice en Andalucía, “se me cayeron los palos del sombrero”. Desde entonces, he leído con interés todo lo que llegó a mis manos sobre tests de inteligencia y C.I. Como yo no soy investigador especialista, ni en biología ni en psicología, he querido cerciorarme de que mis valoraciones sobre los tests de inteligencia y el cociente intelectual cuentan con el aval de especialistas solventes. Para ello, he elegido dos obras básicas mundialmente reconocidas de especialistas solventes *La falsa medida del hombre* de Stephen Jay-Gould (1914-2002)¹²³, profesor de Harvard, paleontólogo eminente e incansable divulgador de la ciencia. En esta obra refuta con contundencia el *biodeterminismo* desarrollado en los Estados Unidos desde 1920 a 1980. Combate a los psicólogos H. H. Goddard, L. M. Terman, M. R. Yerkes, a los sociobiólogos deterministas más recientes y, sobre todo, la obra más provocadora de sus colegas de Harvard, Richard Herrnstein y Charles Murray, *The Bell Curve* (“La curva de campana”) publicada en 1994.

La segunda obra elegida se titula *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*¹²⁴. Es un texto único, fruto de la colaboración de un genetista evolucionista, de un neurobiólogo y de un psicólogo. Es “la crítica, más demoledora que se haya hecho al determinismo biológico y a la sociobiología y la refutación más convincente de las teorías sobre la determinación genética de la inteligencia... la lectura de este libro pionero pone al descubierto cómo las teorías racistas y sexistas se basan en fraudes clamorosos que no resisten el menor análisis científico” (Texto de la contraportada de la edición castellana (Edit: Crítica, serie Drakontos, marzo, de 2009). Sus autores son Richard C. Lewontin, (1929) catedrático emérito de organismo y biología evolutiva de la Universidad de Harvard; Steven Rose, (1938) catedrático de biología en la Open University, autor de *The Making of Memory* (1993) y editor de *From Brain to Consciousness* (199); León J. Kamin (1924), profesor de la Universidad de Princeton y autor de *Ciencia y política del cociente intelectual*. El título de esta obra conjunta de estos tres autores pone de manifiesto la intención de refutar expresamente la obra de Richard Dawkins *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta* (Salvat Ciencia, 2002, 12ª edición, o.c.) y, en general, toda la teoría determinista de los sociobiólogos, como E. O. Wilson y otros.

¹²³ Gould, Stephen Jay (1984). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Bosch. ISBN: 9788485855285.

¹²⁴ Lewontin, R.C., Rose Steven, Kamin, Leon J. (2009). *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Critica (Drakontos). ISBN: 84-7423-305-4.

Está fuera de lugar intentar una síntesis del contenido amplio, denso, profundo y enjundioso de estas dos obras. Sólo destacaré algunos elementos que dejan el camino despejado para defender y revitalizar la *utopía* de la educación básica como ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años y la *utopía* de la formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para implementarla. Se trata de poner fuera de juego la mayor amenaza ideológica y política, revestida con la aureola de la ciencia positiva, experimental y crítica, contra estas dos utopías: el determinismo biológico y el reduccionismo político de la educación básica, que pretende tener un fundamento sólido e irrefutable en la teoría del Cociente Intelectual y en los tests de inteligencia, de personalidad y escolares. Los tres elementos a destacar de las obras de estos cuatro especialistas – Gould, Lewontin, Rose y Kamin – son los siguientes: a) la valoración positiva y elogiosa de las aportaciones de Alfred Binet; b) el desmantelamiento de las intenciones de Binet y la desnaturalización de sus test de inteligencia, poniéndolos al servicio del determinismo biológico en Norteamérica; c) la crítica demoledora del determinismo biológico y de la transformación de los tests de inteligencia en una ideología social, política y educativa.

Jay Gould en *La falsa medida del hombre* hace una exposición sintética y matizada de las intenciones y aportaciones científicas de Alfred Binet principalmente en las páginas 223-235.

“En resumen, Binet insistió en tres principios cardinales para la utilización de sus tests. Todas sus advertencias fueron desoídas y sus intenciones trastocadas, por los hereditadistas norteamericanos, que luego transformaron su escala en un formulario aplicado de forma rutinaria a todos los niños.

- 1. Las puntuaciones constituyen un recurso práctico; no apuntalan ninguna teoría del intelecto. No definen nada innato o permanente. No podemos decir que midan la “inteligencia” ni ninguna otra entidad cosificada.*
- 2. La escala es una guía aproximada y empírica para la identificación de niños ligeramente retrasados y con problemas de aprendizaje, que necesitan una asistencia especial. No es un recurso para el establecimiento de jerarquía alguna entre niños normales.*
- 3. Cualquiera que sea la causa de las dificultades que padecen los niños, el énfasis debe recaer en la posibilidad de lograr mejorar sus resultados a través de una educación especial. Los bajos resultados no deben usarse para colgarles el rótulo de la incapacidad innata.*
- 4. Si se hubiesen respetado los principios de Binet, y la utilización de sus tests hubiera respondido a sus intenciones, no habríamos tenido que asistir a una de las mayores muestras de uso incorrecto de la ciencia que nuestro siglo ha conocido” (o. c. pp.233-235).*

Richard C. Lewontín, Steven Rose y León J. Kamín en su obra *No está en los genes. Racismo, Genética e ideología* (Crítica - Drakontos, 2009) están más orientados a la descripción de la desnaturalización de los tests de inteligencia de Binet y a la crítica demoledora de su transformación en una ideología social, política y educativa. No obstante en las páginas 117-122 hacen una presentación sintética de las aportaciones de Binet que coincide con la de Jay Gould. Hacemos un resumen de ambas presentaciones.

Alfred Binet (1857-1911), psicólogo y pedagogo francés, discípulo de Wundt y seguidor de Paul Broca, al principio de su carrera se dedicó a la *craneometría*, publicando nueve artículos sobre el tema en la revista *L'Année Psychologique*, que había fundado en 1895. Decepcionado por los resultados, abandonó la *craneometría*. En 1904, el ministro de educación le encargó un estudio que apuntaba a una finalidad específica y práctica: desarrollar unas técnicas que permitiesen identificar a los niños, cuyo fracaso en las escuelas públicas sugiriera la necesidad de proporcionarles algún tipo de educación especial. Binet construyó una escala que era una mezcla de diferentes actividades, relacionadas con los fines y las prácticas de la actividad escolar. Consideró que la mezcla de varios tests (=pruebas) le permitiría extraer un valor

numérico capaz de expresar la potencialidad global de aprendizaje de cada niño. La llamó *test de inteligencia*. Antes de su muerte (1911) publicó tres versiones distintas de su test. El test de inteligencia debía utilizarse como instrumento de diagnóstico. Cuando el test localizaba un niño, cuya “inteligencia” no se había desarrollado adecuadamente, el siguiente paso era incrementar esa inteligencia. Eso podía hacerse, según Binet mediante cursos adecuados de “ortopedia mental”. La cuestión relevante es que Binet no sugirió en ningún momento que su test hiciera una medición de alguna característica “fija” o “innata” del niño. La versión de 1905 ordenaba las tareas según un criterio de dificultad creciente. En la versión de 1908 introdujo el criterio de *edad mental*. La inteligencia de un niño dependía de la relación entre su edad cronológica y su edad mental. El niño cuya “edad mental” era superior a la edad cronológica era “brillante” o “adelantado”. El niño cuya “edad mental” era inferior a su edad cronológica era “flojo” o “retrasado”. En la mayoría de los niños la edad cronológica y la edad mental coincidían. Las tareas del test medían la edad mental del niño. Binet decidió atribuir a cada tarea un nivel de edad, definido como aquel que un niño de inteligencia normal era capaz de realizar por primera vez con éxito la tarea en cuestión. El niño empezaba a realizar las tareas que correspondían al primer nivel de edad y luego iba realizando las tareas sucesivas previstas en el test hasta que se encontraba con unas que no podía realizar. Su “edad mental” venía dada por la edad correspondiente a las últimas tareas que había podido realizar. Su nivel intelectual global se calculaba, restando su edad mental de su edad cronológica. Así, los niños cuyas edades mentales resultasen bastante inferiores a sus respectivas edades cronológicas podrían seleccionarse para los programas de educación especial. Con esto quedaba satisfecho el encargo que Binet había recibido del Ministerio. Algunas de sus obras más significativas, y como referencia, son: La obra en colaboración con Th. Simon "Métodos nuevos para el diagnóstico del nivel intelectual de los anormales"¹²⁵, su colaboración en 1908, con Th. Simon, "El desarrollo de la inteligencia en los niños"¹²⁶, sus trabajos individuales de 1906, "Revelaciones de la escritura después de un control científico"¹²⁷, (1909), "Las ideas modernas sobre los niños"¹²⁸, (1911) "Nuevas investigaciones sobre la medida del nivel intelectual de los niños en la escuela"¹²⁹.

En 1912, el psicólogo alemán Wilhem Stern (1871-1938) propuso dividir la “edad mental” por la “edad cronológica”, en vez de restarse de ella y así nació el *cociente de inteligencia* o CI. Stern multiplicaba el cociente obtenido por 100 para suprimir los decimales. La división propuesta por Stern era más adecuada que la sustracción, porque lo que importa es la magnitud relativa de la disparidad entre la edad mental y la edad cronológica y no la diferencia absoluta. La división refleja mejor que la sustracción la magnitud relativa de la disparidad. El ejemplo siguiente lo manifiesta con toda claridad. Un niño cuya edad biológica es de cuatro años manifiesta una edad mental de dos años; con la sustracción ($2-4=-2$), la disparidad es de dos años; un adolescente de 16 años de edad biológica manifiesta 14 años de edad mental; con la sustracción ($14-16=-2$), la disparidad entre ambas edades también es de dos años. Pero la disparidad de dos años entre ambas edades en un niño de cuatro años, es más grave que la disparidad de dos años en un adolescente de 16 años. Para comprobar que la división refleja

¹²⁵ BINET, A. y Th. SIMON (1905): «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux», *L'Année Psychologique*, 11, pp. 191-244.

¹²⁶ BINET, A. y Th. SIMON (1908): «Le développement de l'intelligence chez les enfants», *L'Année Psychologique*, 14, pp. 1-94.

¹²⁷ BINET, A. (1906): *Les révélations d'écriture d'après un contrôle scientifique*. Paris, Alcan.

¹²⁸ BINET, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris, Flammarion.

¹²⁹ BINET, A. (1911). «Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école», *L'Année Psychologique*, 17, pp. 145-201.

mejor la gravedad relativa de la disparidad, basta realizar la división. La división de 2 entre 4, multiplicando por 100, da 50 [(2:4=0,50) x100=50]; la división de 14 entre 16, multiplicado por 100 da 88 [(14:16=0.88)x100=88]. Es más grave tener el 50% de CI sobre 100, que tener el 88% de CI sobre 100.

En la jerga estadística de la “cocina actual de los tests de inteligencia”, a veces se identifica “cociente intelectual” (C.I.) con “coeficiente intelectual”. Pero conviene distinguirlos y no identificarlos. No son dos nombres de la misma cosa, sino dos conceptos totalmente diferentes. Nunca se debe utilizar la expresión “coeficiente intelectual”, sino “coeficiente de correlación”, que expresa la *correlación de dos variables*, que covarian de forma constante en una proporción definida, positiva o negativa, como la presión atmosférica y la altura. El “coeficiente de correlación” es una medida que permite evidenciar las relaciones que existen entre dos fenómenos que covarian simultáneamente. La aplicación incorrecta del “coeficiente de correlación” es uno de los elementos de la manipulación ilusionista y prestidigitadora de carácter ideológico de los tests de inteligencia.

Binet se negó sistemáticamente a considerar la inteligencia como una magnitud fija e inmutable propiedad innata de cada individuo. No consideró su escala como un recurso general para clasificar jerárquicamente a los alumnos de acuerdo con sus potenciales intelectuales. Elaboró su escala para atender a un propósito limitado: el encargo que le había hecho el Ministerio de Educación: identificar a los alumnos con dificultades de aprendizaje escolar o ligeramente retrasados para proporcionarles cursos de “*ortopedia mental*”.

Según Binet, la inteligencia es demasiado compleja para poder captarla con un solo dato numérico, ya sea resultado de una sustracción o de una división: “en rigor, la escala no permite medir la inteligencia, porque las cualidades intelectuales no pueden superponerse y, por tanto, es imposible medirlas como se miden las superficies lineales (Binet, 1905:40). El número en cuestión sólo es un promedio de muchos resultados heterogéneos y no una entidad independiente. Binet insiste en que la inteligencia no es una simple magnitud escalonada como la altura. Binet no niega que los individuos tengan potencialidades intelectuales diversas. Pero rechaza “que la inteligencia constituya una cantidad fija, que no puede aumentar. Debemos protestar y oponernos a este pesimismo brutal, debemos empeñarnos en demostrar que carece de todo fundamento” (Binet, 1909: 101). Binet se quejaba de los maestros, que “no se interesan por los alumnos menos inteligentes” y que pronuncian en su presencia frases de este tipo: “este niño nunca llegará a nada...no tiene condiciones...carece de inteligencia”. Abogó por la implantación de métodos educativos especiales, entre los cuales figuraba un programa que denominó “cursos de ortopedia mental”:

“Lo primero que han de aprender no son los temas que normalmente se enseñan, por importantes que éstos puedan ser; deben recibir clases de voluntad, de atención y de disciplina, antes que ejercicios de gramática, necesitan ejercicios de “ortopedia mental” [el subrayado e mío]; en pocas palabras tienen que aprender a aprender (Binet, 1908:257).

Los autores citados se extienden mucho más en la valoración positiva de las aportaciones de Binet y, sobre todo, de su actitud científica abierta, flexible y cautelosa. Pero debemos pasar al segundo aspecto: el desmantelamiento de las intenciones de Binet y la transformación de sus tests de inteligencia, poniéndolos al servicio de la ideología de la desigualdad social, política y educativa.

Jay Gould en la “Introducción de la Edición Revisada y Ampliada” de su obra *La falsa medida del hombre* (1996), 15 años después de la primera edición (1981) (Crítica-Drakontos, 2009:13-69), alude repetidamente a esa manipulación. Pero le dedica el largo capítulo 5 (pp.223-341), que lleva por título “La teoría hereditarista del CI. Un invento norteamericano”. Analiza críticamente las manipulaciones de Lewis Madison Terman y su tecnocracia basada en

el innatismo, las de H. H. Goddard y su apoyo a las “medidas para evitar la inmigración y la propagación de los deficientes” mediante leyes eugenésicas basadas en el CI. Y las de R. M. Yerkes y su aplicación de los tests mentales al ejército. En el Capítulo 6, titulado “el verdadero error de Cyril Burt; expone el análisis factorial y la codificación de la inteligencia”, analiza las doctrinas de Charles Spearman, Cyril Burt, I. L. Thurstone y Artur Jensen. Cierra el libro el capítulo 7 con un *Epílogo* dedicado a la crítica de *The Bell Curve* (1994) de Richard J. Herrnstein y Charles Murray, colegas suyos de Harvard.

Por su parte, R. C. Lewontin, Steven Rose y L. J. Kamin dedican el capítulo 5 (pp. 117-177) de su obra *No está en los genes. Racismo, genética e ideología* a la transformación de los tests de inteligencia, como anuncia el sugerente título “el CI, categoría ordenadora del mundo”. Describe la tergiversación de los tests de inteligencia para legitimar el *determinismo biológico* que se manifiesta en el determinismo social. En su punto de mira están sobre todo los sociobiólogos al estilo de E. D. Wilson y de Richard Dawkins. En la página 118 presentan un esbozo esquemático del tema, que luego desarrollan paso a paso. Según ellos, el argumento básico de los tests mentales:

“puede resumirse en un conjunto de seis enunciados, que considerados como un todo constituyen una explicación aparentemente lógica de la desigualdad social. Esto son:

- 1. Hay diferencias de estatus, riqueza y poder.*
- 2. Estas diferencias son consecuencias de una diferente aptitud intrínseca, especialmente de una “inteligencia” diferente.*
- 3. Los tests de cociente intelectual son instrumentos para medir esta aptitud intrínseca.*
- 4. Las diferencias de inteligencia son en gran parte el resultado de las diferencias genéticas entre individuos.*
- 5. Debido a que son el resultado de las diferencias genéticas, las diferencias de aptitud son fijas e invariables.*
- 6. Debido a que la mayoría de las diferencias de aptitud entre los individuos son genéticas, las diferencias entre razas y entre las clases son también genéticas e invariables.*

Mientras que el argumento empieza con una verdad indudable que exige una explicación, el resto es una mezcla de errores factuales y de malentendidos conceptuales de biología elemental” (o. c. p.118).

En el contexto del capítulo 5 titulado “El CI, categoría ordenadora del mundo”, nuestros autores se detienen en la exposición y análisis crítico del escándalo de Cyril Burt (pp.140-153), que construyó su teoría, basándose en fuentes que no existieron, sin que ningún científico denunciara su fraude, hasta que cinco años después de su muerte (1971) Olivier Gillie, corresponsal médico del Sunday Times londinense, publicara un artículo en 1976, acusando a Burt de perpetrar un fraude científico de gran relevancia y graves consecuencias. Los autores de la obra que comentamos dedican el capítulo 6 al “determinismo del patriarcado”. El Capítulo 7 titulado “Del control de la mente al control de la sociedad”, abordan entre otros temas la politización de la Psiquiatría y la culpabilización de los niños. El Capítulo 8 se titula: “La esquizofrenia: el choque de los determinismos”. El Capítulo 9 se centra en la crítica de la “sociobiología como síntesis total”. El Capítulo 10 titulado “la nueva biología contra la vieja ideología”, termina con una perspectiva positiva y esperanzadora.

Aunque Jay Gould, Richard C. Lewontin, Steven Rose y León J. Kamin nacieron en el período de apogeo del movimiento de las escuelas nuevas (1920-1938), no son contemporáneos del mismo. Pero sus aportaciones son muy relevantes para nuestro propósito, porque desmontan

la antítesis de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas, que frenó la entrada de las teorías innovadoras y de las prácticas renovadoras de las mismas en las escuelas públicas. Esa antítesis surgió de la misma matriz que la Educación Nueva y que las Escuelas Nuevas en el seno de la biología evolucionista, de la Psicología experimental, de la Psicología evolutiva y del psicoanálisis; se hizo rígidamente determinista; y cristalizó en la llamada *Psicometría* que impulsó el uso masivo de los tests de inteligencia ideologizados para convertir el CI en la “categoría ordenadora del mundo” y en la explicación y legitimación de las desigualdades.

La LOMCE está anclada en el centro de esa antítesis como consecuencia del capitalismo neoliberal y del neoliberalismo político, que consideran el determinismo biológico y social del CI, como el más sólido fundamento científico de sus dogmas y postulados sociales y económicos. La craneometría primitiva y sus derivados – la antropometría, la psicometría, la sociometría y la econometría – son conjuntos de postulados ideológicos y dogmas ingenuos y acríticos, cocinados con la metodología estadística, para hacernos creer que el orden actual es natural y debe ser intocable. Pero la aplicación de la estadística es una falsa mística que no mejora los dogmas, axiomas, postulados y prejuicios ideológicos.

Antes de cerrar el capítulo de las aportaciones de la *Psicología experimental* y de la *Psicología evolutiva* a la Educación Nueva, parece oportuno echar una mirada retrospectiva al relato que hemos hecho y sacar algunas conclusiones, completándolas con un par de propuestas alternativas a la problemática desenmascarada.

En primer lugar, esperamos que el relato sobre el origen y desarrollo de la *Psicología experimental* como sustitución de la *Psicología racional* metafísica, especulativa y arbitraria y el relato sobre la *Psicología evolutiva* o de las edades como sustitución de la *Psicología de la infancia* especulativa, que concebía al niño como adulto en miniatura, que inspiraron la educación y la escuela tradicional, hayan puesto de relieve: a) las razones que impulsaron a los promotores del movimiento de las Escuelas Nuevas a sustituir la educación tradicional por una Nueva Educación; b) la importancia de la *Psicología experimental* y de la *Psicología evolutiva* para la concepción y desarrollo de la Escuela Nueva; c) la contribución decisiva de ambas ramas de la Psicología a la génesis histórica de las dos utopías que queremos retomar, revitalizar y actualizar; cambiaron el concepto de los niños y de los adolescentes como educandos y el concepto de la educabilidad posible y deseable del ser humano, planteando la necesidad de elaborar dos utopías posibles, deseables y realizables: la utopía de la educación básica como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años y la utopía de un cuerpo único de educadoras y educadores competentes para implementar la utopía de la educación básica.

Igualmente, esperamos que el análisis crítico de los dos métodos básicos de investigación de la *Psicología experimental* y de la *Psicología evolutiva* haya puesto fuera de juego la mayoría de los argumentos pseudocientíficos, que se esgrimen contra las utopías mencionadas, buscando apoyo en el determinismo biológico o en el determinismo sociocultural del comportamiento humano o en un interaccionismo reduccionista y asimétrico entre el organismo humano y el medio ambiente, a base de manipular y tergiversar ideológicamente los tests de inteligencia y el Cociente Intelectual (CI).

En tercer lugar, esperamos que el análisis crítico del modelo explicativo genético-funcional del comportamiento humano y de la tergiversación ideológica de los tests de inteligencia y del Cociente Intelectual (CI) hayan puesto fuera de juego: a) la concepción de la inteligencia como una entidad fija e inmutable, que no puede aumentar y que se puede medir de una vez para siempre, basada en la manipulación y tergiversación ideológica de los tests de inteligencia y de su producto: el Cociente Intelectual (CI); b) la concepción del comportamiento humano como una pauta fija de conducta genéticamente programada, de acuerdo con el determinismo

biológico, que defienden, sobre todo, los sociobiólogos contemporáneos; el determinismo socio-cultural, que defiende la idea de que el comportamiento de los individuos humanos es un simple reflejo de las fuerzas culturales que han influido en ellos desde nacimiento; se puede considerar que el determinismo socio-cultural incluye el *conductismo radical* de Burrhus Frederic Skinner, que consideraba que la personalidad humana individual está directamente determinada por el conjunto de estímulos sensoriales, respuestas, recompensas y castigos, que intervienen en la evolución del ser humano, como expone en sus obras: *Mas allá de la libertad y de la dignidad* y *Walden Dos*; c) el interaccionismo reduccionista y asimétrico entre el organismo y el medio ambiente, que concibe el organismo y el medio ambiente como dos mundos autónomos y separados con sus leyes propias: el medio ambiente plantea retos y desafíos al organismo, que busca respuestas “por ensayo y error” hasta que encuentra la pauta conductual eficaz para responder a los retos y desafíos. La búsqueda de la respuesta correcta puede ser individual o colectiva.

Si las conclusiones sobre la inteligencia humana y el comportamiento humano derivadas del determinismo biológico, del determinismo socio-cultural y del interaccionismo reduccionista y asimétrico, avaladas por los tests de inteligencia, fueran verdaderas, las utopías mencionadas serían quimeras imposibles, deseos ilusorios y mitos irrealizables. Pero afortunadamente, esperamos haber demostrado que esas conclusiones carecen de fundamentos sólidos y, por tanto, hemos de considerarlas erróneas. Terminamos esta reflexión mencionando como propuestas alternativas; a) la concepción de la mente y de la inteligencia de Edgar Morin; b) el interaccionismo holístico y dialógico de la nueva biología, que exponen R. C. Lewontin, S. Rose y L. Kamin en el capítulo 10 de su obra titulada “La nueva biología contra la vieja ideología”.

Edgard Morin, filósofo, pensador y estudioso de la biología evolucionista y de las neurociencias, asesor de la UNESCO y que ha dedicado gran parte de su vida a la búsqueda de un método de investigación para abordar la complejidad, desde una perspectiva holística, dialógica e interdisciplinar, escribe:

“La inteligencia, el pensamiento y la consciencia.... Son *emergencias* surgidas de miríadas de interretroacciones – computantes--- cogitantes – que constituyen las actividades cerebrales; estas emergencias están dotadas de cierto número de cualidades propias, entre ellas una relativa autonomía, y retroactúan en bucle sobre las actividades cerebrales de las que han surgido.

La inteligencia, el pensamiento y la consciencia humanas son interdependientes y cada una supone y comporta a las demás; hay que intentar definir las, pues a la vez, refiriendo unas a las otras y distinguiendo las características propias de cada una. De este modo, vamos a definir *la inteligencia como arte estratégico, el pensamiento como arte dialógico y arte de la concepción, la consciencia como arte de la reflexión* [el subrayado es mío], sabiendo que el pleno empleo de cada una necesita el pleno empleo de las demás” (El Método 3, Cátedra 2006, 193).

A continuación, Edgard Morin desarrolla su propuesta. Sobre la inteligencia como arte destacamos dos comentarios: “lo que permite el desarrollo de la inteligencia propiamente humana es el lenguaje, el pensamiento y la consciencia”. “Como todo arte , el arte de la inteligencia no podría obedecer a recetas o programas de realización. Como todo arte, debe combinar de manera feliz cualidades muy numerosas, algunas de ellas antinómicas”. Luego prosigue presentando 15 aptitudes o cualidades “cuyo haz constituye la inteligencia humana” como un arte estratégico (o.c. pp. 195-196).

Partiendo de la propuesta de Edgard Morin de concebir la inteligencia como un arte estratégico constituido por un “haz de cualidades o aptitudes, podríamos describirla del

siguiente modo: la inteligencia como arte estratégico es un conjunto de habilidades, destrezas y capacidades o aptitudes adquiridas por el entrenamiento de los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción del organismo humano para elaborar y aplicar técnicas, procedimientos y estrategias cognitivas y metacognitivas de carácter heurístico o algorítmico y para elaborar y aplicar técnicas, procedimientos y estrategias de acción técnico-productiva o de acción convivencial para resolver los problemas, los retos y los desafíos de toda índole. La inteligencia es una competencia variable, adquirida por los individuos, que puede aumentar y que puede disminuir o desaparecer por degradación del organismo como en el caso del Alzheimer.

La nueva biología defiende un interaccionismo holístico y dialógico entre el organismo humano y su medio ambiente físico o natural y socio-cultural. El organismo como totalidad, o genotipo inmutable, expresado en cada momento en los sucesivos fenotipos cambiantes ($O=G+F$), interactúa dialógicamente con el medio físico y el medio sociocultural de dos maneras: a) transformándose a sí mismo, adquiriendo un nuevo fenotipo mediante la autoeducación o la *autopoiesis* para adaptarse al medio físico y al medio sociocultural; b) actuando sobre el medio físico y el medio sociocultural para transformarlos, adaptarlos y utilizarlos para satisfacer sus necesidades y sus deseos. Por su parte, el medio físico y el medio sociocultural actúan sobre el organismo de acuerdo con sus leyes propias, planteándole retos y desafíos y exigiéndole cambios y adaptaciones, si quiere sobrevivir. En cierto modo, el producto final de este interaccionismo holístico, simétrico y dialógico es que el organismo, respetando las leyes del mundo exterior y utilizando fragmentos del mismo, construye su propio medio físico y sociocultural como una extensión de su fenotipo: este es el caso de los vestidos, las casas, los cultivos, la elaboración de alimentos sólidos y líquidos, los artefactos tecnológicos, el urbanismo, la creación de grupos primarios y secundarios, la creación de instituciones obligatorias y voluntarias, las normas de comportamiento de sus miembros, las relaciones jerárquicas y horizontales entre los individuos y las dinámicas de cambio y de adaptación.

2.3.4. Las aportaciones de las Ciencias Sociales a la “paidología” y a las “paidotécnicas” de las Escuelas Nuevas.

En los apartados anteriores, hemos puesto de manifiesto la importancia de las ciencias biológicas y de las ciencias psicológicas para la concepción de la Educación Nueva y para la configuración de las Escuelas Nuevas. Nos falta destacar la contribución de los estudios sociales al movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas.

Hablamos de estudios sociales, y no solo de sociología, porque antes de que Augusto Comte inventara el nombre de “sociología” para referirse al “estudio de la sociedad”, existían varios enfoques y métodos para el estudio de las realidades sociales, que dieron origen a la “sociología” como ciencia positiva y empírica y a diversas disciplinas filosóficas y científicas sobre la sociedad. Nos referimos a las narrativas mitológicas sobre el origen y el desarrollo de las sociedades humanas, a los relatos histórico-descriptivos de las mismas, a las interpretaciones y explicaciones teológicas y metafísicas, que sintetizaba Comte en sus tres estadios: teológico, metafísico y positivo. Todas esas visiones, concepciones y teorías sociales, anteriores a Comte, se transformaron después de Comte en un amplio conjunto de ciencias Sociales, que estudian la sociedad en general o un aspecto de ella desde perspectivas diversas y con métodos distintos: diversas especialidades de historia, diversas perspectivas de ética social y política, diversas concepciones de antropología socio-cultural, diversas especialidades de la sociología, de la politología, del derecho, de la economía, etc.

El punto de partida común y el supuesto fundamental de las ciencias humanas biológicas, psicológicas y sociales, fue la nueva concepción del ser humano, surgida de la teoría de la

evolución. Desde la perspectiva evolucionista, el ser humano es, al mismo tiempo, un individuo psicofísico, singular e irreplicable y un individuo social, es decir, dependiente de los demás seres humanos y solidario con ellos, comunitario y político. Aunque en su época no se había desarrollado la teoría de la evolución, Aristóteles con su penetrante intuición de biólogo captó la dimensión social del ser humano y la expresó con dos expresiones lapidarias: el ser humano es un “animal político” porque es el “único animal que tiene *logos*”, es decir, “razonamiento expresado en el lenguaje”.

De acuerdo con la concepción evolucionista del ser humano, las tres dimensiones fundamentales del mismo son: a) la dimensión corporal o física; b) la dimensión mental o psíquica; c) la dimensión social o interdependencia mutua de los seres humanos. Estas tres dimensiones fundamentales se interpenetran recíprocamente de modo similar a las tres dimensiones de los objetos materiales: longitud, altura y anchura. La dimensión corporal abarca el cuerpo y el cerebro como centro coordinador de la actividad corporal mediante la red psicósomática neuro-endocrino-inmunológica descrita más arriba. La dimensión mental abarca la mente o espíritu, que es, según Edgar Morin, una eflorescencia del cerebro constituida por tres emergencias: “la inteligencia como arte estratégico, el pensamiento como arte dialógico y arte de la concepción y la consciencia como arte reflexivo” (Morin, 2006:193). La dimensión social abarca la actividad creadora de grupos humanos para numerosos fines y todas las posibles interacciones de los seres humanos como individuos singulares y como miembros de los diferentes grupos humanos de pertenencia, ya sean interacciones intragrupalas o interacciones intergrupales. Conviene tener en cuenta que nacer es incorporarse como miembro de pleno derecho a la humanidad y a las diversas comunidades de cerebros que se distinguen por su tamaño, sus funciones, sus fines y sus ámbitos de actuación. Como veremos después, esas comunidades de cerebros pueden ser: grupos primarios y secundarios, clases sociales, instituciones obligatorias y voluntarias, nacionales, multinacionales, internacionales y mundiales.

Como dirían los escolásticos, las ciencias humanas biológicas, psicológicas y sociales tienen el mismo objeto material de estudio: los seres humanos. Pero su objeto formal de estudio es diferente: las ciencias biológicas estudian el cuerpo y el cerebro; las ciencias psicológicas la mente o psique, es decir, los procesos mentales y sus manifestaciones en los procesos conductuales; las ciencias sociales estudian la creación, estructura y funcionamiento de los grupos humanos y las interacciones de los seres humanos como individuos y como miembros de los diversos grupos de pertenencia.

Desde la perspectiva evolucionista, las actuales ciencias sociales estudian la evolución socio-cultural de la especie humana desde los *Homo Habilis* hasta el *Homo Sapiens Sapiens*, pasando por el *Homo Erectus* y el *Homo Sapiens primitivo*, prestando una atención especial a la creatividad y a la organización social de diversos grupos humanos hasta llegar a las actuales sociedades complejas. Igualmente, estudian las diversas concepciones históricas de la sociedad a través de las tradiciones mitológicas, religiosas y filosóficas, orales y escritas, y a través de las teorías sociales, éticas, políticas, jurídicas y económicas. Como es obvio, este no es el lugar adecuado para relatar la evolución socio-cultural de la especie humana hasta el siglo XIX ni tampoco para analizar los relatos primitivos mitológicos, religiosos y filosóficos. Los lectores interesados pueden obtener una visión panorámica de esta evolución leyendo el excelente ensayo de divulgación científica *Nuestra Especie* de Marwin Harris, escrito desde “una perspectiva panhumana, biosocial y evolutiva” (Harris, 1992) (o.c.).

Nosotros partimos de las sociedades occidentales tal como existían cuando se desarrolló el movimiento de las Escuelas Nuevas en el último tercio del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX. Mencionaremos a los pioneros más relevantes de la sociología contemporánea; indicaremos las principales tendencias y orientaciones; mencionaremos algunas aportaciones

relevantes a los estudios sociales que influyeron en los promotores de las Escuelas Nuevas; recordaremos los constructos sociales que tuvieron más repercusión en la configuración de la Educación Nueva, en el desarrollo de la Psicología social, de la Sociología de la educación, de la educación social y cívica, de la educación profesional y de la pedagogía social.

El nacimiento y desarrollo de la sociología.

Augusto Comte (1798-1857) es considerado “el padre de la *Sociología*” por haber inventado el término “*sociología*” o “estudio de la sociedad”. Pero la sociología posterior se alejó mucho de los planteamientos de Comte. También se le considera el “padre del *positivismo*”, porque formuló la ley de los tres estadios de la filosofía de la historia: el *teológico*, el *metafísico* y el *positivo*, y porque consideraba su filosofía como el inicio de una ciencia positiva, que limita la investigación de los fenómenos históricos y sociales a la enunciación de sus relaciones, eliminando las *hipóstasis* (entidades metafísicas) y las *hipótesis* explicativas (postulados y supuestos). También el positivismo posterior se alejó notablemente de los planteamientos de Comte, que había empezado como secretario de Saint-Simon (1760-1825), pero se había distanciado de él para elaborar su propia filosofía. No obstante, después de la muerte de Saint-Simon (1825) colaboró con *Le Producteur*, que era el órgano de la Escuela Saint-simoniana fundada por sus discípulos. Los padres más relevantes de la *Sociología* fueron Karl Marx (1818-1883), Herbert Spencer (1820-1903), Emile Durkheim (1858-1917) y Max Weber (1864-1920) y sus numerosos continuadores. Conviene observar que su producción científica fue contemporánea del primer período del movimiento de las Escuelas Nuevas.

A los anteriores, podemos añadir otros que también fueron contemporáneos del desarrollo de las Escuelas Nuevas e influyeron en ellas: Georg Stimmel (1858-1918), filósofo y sociólogo, que desarrolló el perspectivismo, que influyó en Ortega y Gasset y las sociología sobre las “formas de socialización” a través de los diferentes tipos de las relaciones sociales; Max Scheler (1874-1928) con sus aportaciones a la filosofía de los valores, con su distinción entre sociología cultural y sociología real, con su aplicación de la fenomenología a la investigación sociológica, con su concepción de la sociología del saber como parte integrante de la sociología de la cultura y con su antropología filosófica de orientación cultural; Karl Mannheim (1893-1947), sociólogo alemán naturalizado en Inglaterra, donde dirigió una importante Biblioteca Internacional de Sociología, autor del famoso ensayo *Ideología y utopía*, que se ocupó en todas sus obras de la educación y de la escuela como fundamentos de la sociedad; Georges Gurvitch (1894-1965) de origen ruso, profesor de sociología en las universidades de Burden (Alemania), Columbia University (New York) y la Sorbona; inicialmente se adhirió al idealismo alemán, especialmente al de Fichte, luego a la fenomenología y, finalmente, se situó en la tradición del pensamiento filosófico y sociológico francés; en Francia es considerado como el principal crítico y, a la vez, el más importante sucesor de Durkheim. Sus obras más conocidas son *Dialéctica y Sociología* (Gurvitch, 1969) y *Teoría de las clases sociales*, que es una reproducción de las 18 conferencias que componen el curso dado en la Sorbona en 1953-1954 (Gurvitch, 1971). La relevancia de esta obra es que examina críticamente las principales teorías sobre las clases sociales desde Carlos Marx hasta 1950.

Durante el período constituyente de la sociología como “ciencia de la sociedad” -finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX – también se desarrollaron otros tipos de estudios sociales desde las nuevas perspectivas históricas, filosóficas, éticas, económicas y políticas. Por otra parte, el movimiento obrero asumió las aportaciones de los llamados socialistas utópicos, como Charles Fourier (1772-1837), Josep Proudhon (1809-1955) y Robert Owen (1771-1858), y las desarrollaron en sus creaciones culturales, educativas, sindicales y políticas, dando origen a diversas orientaciones como la social-democracia alemana, el socialismo español, el

laborismo inglés y el anarquismo francés y español. La interacción dialógica de todos estos enfoques sociales orientados a la comprensión y a la transformación de la sociedad, influyeron decisivamente en el desarrollo de los derechos humanos y, sobre todo, en el desarrollo del derecho a la educación como puerta de acceso a los demás derechos y libertades. La semilla sembrada en 1789 con la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* creció y se multiplicó y arraigó en el movimiento de las Escuelas Nuevas. En 1920, a propuesta de Englantyne Jebb, se votó en Ginebra la primera *Declaración de los derechos del niño*. En 1942, La Liga Internacional para la Educación Nueva propuso en Londres la aprobación de una *Carta de la Infancia*, que es el antecedente más cercano a la *Declaración de los derechos del niño* de 1959 y de la *Convención de los derechos del niño* de 1989.

En general, los pedagogos y los educadores de base promotores de las Escuelas Nuevas se esforzaron por incorporar a sus teorías educativas y a sus métodos didácticos, junto a las aportaciones de la biología y de la psicología, las aportaciones de la sociología y de los demás estudios sociales, que consideraban útiles y relevantes desde la perspectiva de la educación. Entre ellos podemos destacar los siguientes: en USA, John Dewey (1859-1952), sus discípulos y seguidores que pusieron el acento en las relaciones entre escuela y democracia; en Alemania Georg Kerschenteiner y sus colaboradores que lideró la reforma escolar durante 25 años, como Consejero Escolar de Munich (1895-1919); Peter Petersen (1884-1952), creador del Plan Jena, que concebía la escuela como una “comunidad escolar”; Johannes Tews (1860-1937), defensor de la democracia escolar y de la “escuela unificada”; En Suiza, sobresalen Edouard Claparède (1873-1940) y Adolphe Ferrière (1879-1960); en Francia, podemos citar, a Ferdinand Buisson (1840-1932), colaborador de Jules Ferry (1832-1893), director de la famosa *Revue Pédagogique*, y del *Dictiounaire de Pédagogie e d’Instruction Publique*, defensor de “l’école unique”; a Roger Cousinet (1889-1973), presidente del grupo “La nouvelle education” y creador del método de “trabajo en pequeños grupos” libremente formados por alumnos; a Celestin Freinet (1896-1966), creador de un nuevo método de educación activa, denominado “Técnicas Freinet”, basado en la imprenta, del cooperativismo escolar y del aprendizaje colectivo; en Inglaterra destaca R. H. Tawney con su obra *Educación Secundaria para todos* (Madrid, *Revista de Pedagogía*, sin fecha); en Rusia, Antón Makarenko (1888-1939), fundador de la *Colonia Gorki* y de una *Comuna* para niños abandonados y autor del *Poema pedagógico* (1935).

La *Sociología* se define con frecuencia como “la ciencia de la sociedad”. Esta definición etimológicamente correcta es problemática y vaga, Los términos “ciencia” y “sociedad” designan constructos que implican un pluralismo de concepciones sobre los fenómenos mencionados. La *Sociología* no es independiente de los demás estudios sociales a los que hemos aludido. Al contrario, las aportaciones de esos estudios constituyen el contexto, el campo teórico y el punto de partida de la Sociología. Eso origina diferentes orientaciones sociológicas y combinaciones entre ellas, que nos impiden encontrar un criterio único para clasificarlas.

Como indicamos más arriba, en el período constituyente de la *Sociología* como ciencia autónoma y específica – finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX – entre los demás estudios sociales y la emergente *Sociología* se dio una interacción dialógica con el consiguiente intercambio de supuestos, de elementos y de perspectivas metodológicas de investigación, que originaron diversas tendencias y orientaciones de la *Sociología* y las recombinaciones de las mismas. Se presentan por parejas contrapuestas: a) *orientación naturalista* y *orientación científico-espiritual*; la *orientación naturalista* considera la sociedad como un hecho natural y, consecuentemente, pretende investigarla con los métodos de las demás ciencias naturales; la *orientación científico-espiritual* considera la sociedad como “una forma del espíritu objetivo” y la estudia con los métodos de las “ciencias culturales” o “ciencias del espíritu”, b)

individualismo y holismo metodológico de investigación; el individualismo estudia la sociedad como un conjunto de individuos autónomos, independientes, autosuficientes y competitivos, que establecen acuerdos y consensos para no destruirse mutuamente; el *holismo metodológico* considera la sociedad como un cuerpo organizado, estructurado y viviente, como un organismo complejo que nace, crece, llega a su apogeo y, finalmente, entra en declive y muere (organicismo); c) *orientación material y orientación formal*; la primera pretende describir los fenómenos materiales concretos de cada formación social en las distintas fases de su desarrollo: la economía, la organización social, el estado, el arte, la ciencia, la filosofía, la cultura, la religión; la segunda investiga “las formas de socialización” y las “formas de relación de los individuos entre sí, de los grupos entre sí y de los individuos y grupos entre sí; d) *Orientación positiva y orientación práctico-activa*: la primera se limita a describir qué ocurre y por qué ocurre y aplica métodos cuantitativos; la segunda pretende transformar lo que ocurre; e) en la época más reciente (a partir de 1970) se consideran relevantes cuatro orientaciones: la orientación “positivista” o “cientificista” de tendencia naturalista; la orientación fenomenológica; la orientación hermenéutica de carácter ecológico y etnográfico y la orientación crítica de la Escuela de Frankfurt (Habermas). Ferrater Mora, 1982).

El español Salvador Giner publicó en la Revista *Teorema* [6, (1976):343-357] el trabajo “*Para hacer Sociología*”¹³⁰, donde aborda la problemática de la Sociología, teniendo en cuenta las tendencias y los “vocabularios” específicos derivados de Marx, de Durkheim, de Popper, de Lenski, de Collins y de Von Hayeck. En ese artículo formula tres series de postulados: a) postulados sobre el método de la sociología; b) postulados sociológicos sobre la naturaleza humana; c) postulados sobre la sociedad. Como es obvio, aquí no se puede entrar en los detalles de la problemática mencionada. Pero es conveniente mencionarla para evitar el riesgo de dogmatismo y fanatismo en los análisis sociales. (Ferrater Mora, 1982).

Análisis sociológico de la Estructura Social.

Para completar la visión panorámica anterior parece oportuno recordar algunos constructos sociológicos sobre la morfología social, la dinámica social y las instituciones educativas, que los promotores de las Escuelas Nuevas tuvieron en cuenta en sus proyectos educativos.

Los principales tipos de constructos que han elaborado los sociólogos para analizar la morfología social son: los *grupos sociales primarios y secundarios*, las *instituciones sociales* y las *clases sociales*. Para analizar la dinámica social elaboraron los constructos que designan los procesos de interacción simbólica y no-simbólica; procesos de colaboración y competencia, procesos de cooperación y de conflicto, procesos de asimilación y acomodación, procesos de conservación y de transformación; diseño y realización de instituciones educativas.

Los grupos sociales primarios más relevantes son la familia, la vecindad, la tribu primitiva y la aldea. Entre los grupos secundarios destacan los grupos profesionales, los grupos religiosos, los grupos étnicos, los sindicatos, los partidos, los grupos nacionales. Entre los grupos primarios y los secundarios hay otros que se consideran grupos intermedios, como las escuelas, las comunidades religiosas de base, las oficinas y las fábricas. (Lourenço Filho, 1964)

Los grupos primarios se caracterizan por las relaciones interpersonales íntimas; sus miembros tienen entre sí un trato íntimo y personal y mantienen entre sí lazos sentimentales permanentes, aunque vivan dispersos. Todo niño nace y se cría en un grupo primario; mientras se relaciona con los miembros de ese grupo, adquiere modos de actuar, de pensar y de sentir

¹³⁰ Giner, Salvador, “Para hacer sociología”, *Revista Teorema*, (1976), nº 6, pp:343-357.

semejantes a los de los otros miembros del grupo, integrándose en él. Al mismo tiempo, construye su personalidad distinta y configura su identidad personal mediante el papel diferente, que asume en las actividades colectivas y en las interacciones.

En los grupos secundarios, las interacciones de sus miembros son menos íntimas, más distantes, más formales. En los grupos intermedios las interacciones y las relaciones entre sus miembros pueden ser íntimas con algunos y formales con otros. En esos grupos surgen amistades íntimas que perduran en el tiempo: en las escuelas algunos educadores y compañeros, en las comunidades religiosas de base, el sacerdote y algunos fieles, en la fábrica algunos compañeros, en las agrupaciones sindicales y políticas, algunos líderes próximos y algunos camaradas. Pero en todos estos grupos la mayoría de las personas son distantes entre sí, vinculadas sólo por el principio de jerarquía y organización.

No debemos confundir los grupos cuyos miembros están físicamente próximos o lejanos con los grupos primarios y secundarios. Los miembros de una familia siguen siendo un grupo primario, aunque sus miembros estén dispersos por el mundo, si mantienen unas relaciones afectivas y una comunicación mínima. Puede haber personas que habitan o trabajan en un mismo edificio, local o casa y no constituyen un grupo primario. Todo depende de la naturaleza de las relaciones de consanguinidad, de afinidad y sentimientos.

El segundo tipo de constructos sociales que hemos mencionado son las *instituciones*. El constructo institución tiene dos contenidos semánticos diversos: uno más amplio y otro más restringido. En sentido amplio, "institución" designa todo lo establecido de modo permanente por los diferentes grupos: costumbres, creencias, tradiciones, convenciones, reglas y normas de conducta, leyes, técnicas de producción, formas de convivencia y de vida cívica, fiestas, etc. El constructo "institución" designa en segundo lugar, grupos estables con determinados fines, estructuras y actividades intencionales, con estatus y funciones individuales bien definidas. Pueden convertirse en instituciones tanto los grupos primarios como los secundarios. Los fines del grupo-institución exigen que todos los miembros comprendan los intereses comunes, que se comprometan con ellos y colaboren en su consecución. La estructura está definida por la clasificación de sus componentes, por la jerarquización y definición de roles de los individuos y grupos. Las actividades están definidas como prácticas rituales reguladas por la tradición o la costumbre o reguladas explícitamente por un estatuto escrito.

Podemos clasificar las instituciones en básicas u obligatorias y en subsidiarias, complementarias o voluntarias. Generalmente se consideran instituciones básicas la familia, la escuela, la empresa, el Estado con sus tres poderes – legislativo, ejecutivo y judicial - las fuerzas de seguridad y defensa, los municipios y las comunidades religiosas de base. Entre las complementarias o subsidiarias se pueden citar las culturales, las científicas, las artísticas, los sindicatos, partidos políticos, las ONG.

Las aportaciones de los estudios sociales, especialmente de la Sociología, tuvieron una influencia decisiva en la configuración de las instituciones educativas de los distintos niveles: infantiles, primarias, secundarias, profesionales, universitarias y superiores de todo tipo.

El constructo sociológico que ha provocado más debates de todo tipo ha sido el constructo de "clases sociales" por su clasificación en clases dominantes y clases dominadas, clases opresoras y clases oprimidas, clases explotadoras y clases explotadas, clases hegemónicas y clases subordinadas y, sobre todo, por las connotaciones éticas y políticas de los constructos derivados "sociedad de clases" y "lucha de clases". El análisis de la sociedad en base a estos constructos pone de manifiesto todas las injusticias y desigualdades entre los diversos grupos sociales que componen una sociedad. De ahí el intento permanente de suavizar la estructura clasista de la sociedad, hablando de clases altas, medias y bajas o populares y de "colaboración

de clases”, evitando los términos “conflicto” y “lucha de clases” y hablando de “diálogo” y de “consenso de clases”, mientras se mantiene el constructo de “competencia”, que sirve para encubrir la realidad de la “lucha desigual de clases” que promueven los poderosos y que se considera la “panacea” universal para resolver las injusticias económicas, sus implicaciones y derivados.

Simplificando mucho, podríamos definir las clases sociales como grupos sociales determinados por relaciones grupales contrarias o antagónicas, que surgen de intereses comunes contrapuestos. Los “profetas aúlicos” de los poderes fácticos, a través de los medios de comunicación ponen todo su empeño en negar las relaciones sociales conflictivas y antagónicas que constituyen a las clases, promoviendo la resignación ante el incremento de las desigualdades sociales, económicas, políticas y culturales. Sin embargo, todos los movimientos sociales, como expone Gurvitch en su obra *Dialéctica y sociología* (Gurvitch, 1969) citada más arriba consideran que esa dialéctica de clases es lo que promueve la dinámica social hacia mayor igualdad, mayor libertad, mayor justicia y más solidaridad.

Análisis sociológico de la dinámica social.

La descripción anterior de la estructura social como un conjunto de grupos primarios y secundarios, de instituciones y de clases sociales puede inducir a pensar que la vida social está estructurada de manera estática. Sin embargo, la existencia colectiva es constitutivamente dinámica, cambiante y evolutiva. El motor de la dinámica social son las interacciones de todo tipo entre los individuos, entre los grupos y los individuos que los componen y las interacciones entre los diversos grupos. Las interacciones individuales y colectivas entre los seres humanos son constantes, como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles, que tienen sus propias necesidades e intereses de todo tipo y sus propios proyectos para satisfacerlos, y como individuos sociales interdependientes, solidarios o competitivos y, al mismo tiempo, comunitarios y políticos.

Los estudios sobre la dinámica social son inseparables de los estudios sobre la estructura social. No se comprende la estructura social, si no se comprende la dinámica social. Tampoco se comprende la dinámica social, si no se comprende la estructura social. Los estudios sobre la dinámica social se centran en la comprensión y análisis de las interacciones individuales y colectivas, intragrupalas e intergrupales relacionadas con las diversas actividades de la sociedad: productivas, comerciales, financieras, administrativas, culturales, educativas y políticas. También tratan de analizar las relaciones recíprocas entre la estructura social y las diversas actividades de la sociedad. Igualmente, la investigación sobre la dinámica social trata de comprender la creación y evolución de nuevos grupos sociales y de nuevas instituciones y la desaparición de grupos e instituciones consolidadas, la aparición de nuevas clases sociales y la desaparición de otras, la movilidad de los individuos dentro de la estructura social, el ascenso y el declive de los grupos sociales en la estructura social, la aparición de nuevos movimientos sociales, como el 15 M y otros parecidos.

Las interacciones mencionadas pueden ser espontáneas y, en cierta medida, inconscientes, o interacciones conscientes e intencionales, que tienen lugar en el diálogo a través del lenguaje socialmente organizado y de los gestos corporales ritualizados. Los individuos sumergidos en el océano de las interacciones interindividuales, intragrupalas, intergrupales e interclasistas van construyendo su propio mundo interior de ideas, de creencias, de convicciones, de valores, de actitudes, de sentimientos y de procedimientos convivenciales, cognitivos y técnico-productivos. A este proceso se le llama “socialización”, que implica una asimilación individual y selectiva del acervo cultural de los distintos grupos de pertenencia y una acomodación o adaptación a cada uno de ellos, que posibilita la cooperación y la colaboración. Pero los modos de interacción también pueden generar distancia crítica,

resistencia y rechazo de la asimilación, provocando actitudes de oposición, de reivindicación y de conflicto.

Desde Durkheim, la educación se considera como un proceso de “socialización”. Durkheim, Dilthey, Dewey, Ortega y Gasset y Spranger, en otros, consideran la educación como una función esencial de la sociedad. No hay ninguna sociedad humana en la que no exista algún tipo de educación desde las sociedades históricas primitivas hasta las actuales sociedades complejas. La educación ha sido un factor decisivo en la construcción de las estructuras de las sociedades y en el desarrollo de las dinámicas sociales de conservación, de reproducción, de cambios, de reformas y transformaciones. John Dewey ha explicado en su obra capital *Democracia y Educación* (1916) que la educación es la suma total de los procesos por medio de los cuales una comunidad o grupo social, grande o pequeño, transmite sus poderes y fines adquiridos con el objetivo de asegurar su propia existencia y su desarrollo continuo. Igualmente, ha desarrollado el argumento de que la educación y la democracia tienen una relación recíproca. No es solo que la democracia en sí misma es un principio educativo, sino que la democracia no puede durar mucho y menos desarrollarse sin la educación en un sentido más estricto del que ordinariamente pensamos.

Si, de acuerdo con Durkheim, consideramos la educación como una forma de socialización o identificamos sin más educación y socialización, lo mismo que distinguimos una socialización espontánea y, en parte, inconsciente y una socialización consciente e intencional, podemos distinguir igualmente una actividad educadora general difusa e inconsciente y una actividad educadora intencional y planificada.

La actividad educadora general difusa e inconsciente consiste en el conjunto de procesos de interacción de los individuos dentro de los grupos humanos a los que pertenecen. El resultado es la asimilación cultural, que por sí misma tiende a conservar, perpetuar y perfeccionar las formas sociales existentes mediante la transmisión de la herencia o legado cultural, que se identifica con las costumbres, creencias, tradiciones y convenciones vigentes y que se realiza esencialmente en los grupos primarios o por influencia de los medios de comunicación.

La actividad educadora intencional y planificada tiene unos fines generales socialmente definidos y consensuados, fundamentados en diversas teorías educativas y avalados por las prácticas educativas eficaces; se organiza en sistemas educativos; gradúa sus métodos y controla sus resultados; pretende desarrollar los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción de cada educando, mediante la asimilación activa de contenidos seleccionados del acervo cultural, relacionados con el proyecto de persona de cada educando, y el proyecto de sociedad y de humanidad, sabiendo que su logro no depende sólo de los procesos educativos escolares, sino también de los factores económicos, sociales, políticos y ecoeducativos.

Los estudios sociales aportaron una nueva comprensión de la sociedad y de la educación y de sus mutuas relaciones. La Historia de la Educación y la Sociología de la educación estudian diversos aspectos de las relaciones entre sociedad y educación y entre la educación y la dinámica social; entre la educación de las élites y la educación de las clases populares; entre educación y la pertenencia de clase; entre educación y movilidad social; entre educación y reproducción social; entre educación y transformación social.

El conjunto de los estudios sociales en sentido amplio – filosóficos, éticos, antropológicos, sociológicos, culturales, económicos y políticos – dieron origen a una nueva ética educativa y a una nueva teleología educativa, que transformaron todos los paradigmas educativos y didácticos tradicionales configurando el *holismo educativo* como paradigma (modelo) global

de la educación básica, como alternativa al *instruccionismo intelectualista* hegemónico en la escuela tradicional.

Las nuevas perspectivas éticas mencionadas más arriba, la nueva comprensión del derecho a la educación como la puerta de acceso al ejercicio real y a la defensa de los derechos humanos y libertades fundamentales y la nueva visión de los derechos de los educandos en las escuelas originaron un nuevo paradigma (modelo) educativo ético-crítico, alternativo al paradigma (modelo) ético vigente en la escuela tradicional.

Esta perspectiva ético-crítica unida a la nueva visión antropológica de los educandos aportada por las ciencias biológicas y psicológicas y a la nueva comprensión de la sociedad aportada por la sociología, la economía y la politología configuraron un nuevo paradigma (modelo) teleológico de la educación como conjunto de fines generales, que abarcan los proyectos educativos personales de los educandos y los proyectos de reproducción o de transformación de la estructura social y de la dinámica social.

Los creadores de las Escuelas Nuevas asumían, en mayor o menor grado, estos nuevos paradigmas educativos –ético-crítico y teleológico – y para implementarlos se vieron obligados a transformar los demás paradigmas educativos y didácticos de la educación tradicional y de la escuela tradicional. Fue entonces cuando se empezó a valorar, como merecía, la obra de J. F. Herbart (1776-1841) *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1806) (o.c.).

Los paradigmas (modelos) curriculares empezaron a concebirse como conjuntos de centros de interés globalizados, como conjuntos de unidades didácticas o conjuntos de proyectos globalizados e interdisciplinarios frente a los paradigmas (modelos) tradicionales concebidos como sistemas de disciplinas autónomas e independientes. Los paradigmas de comunicación didáctica tradicionales de carácter jerárquico y unidireccional (lección magistral y libro de texto, diálogo entre el maestro y el alumno) se convirtieron en paradigmas de comunicación horizontal, democrática y multidireccional. Los paradigmas instrumentales de recursos y actividades centrados en unos pocos medios técnicos y programas didácticos se ampliaron y se modificaron para facilitar la investigación colectiva desde múltiples perspectivas. Los paradigmas (modelos) organizativos de educandos, de educadores, de espacios y de tiempos sufrieron alteraciones importantes: debate sobre los grupos homogéneos o heterogéneos, grupos flexibles o rígidos; trabajo en equipo de los educadores; períodos lectivos breves y uniformes o períodos lectivos de diversa duración; aulas adecuadas para trabajar en pequeños grupos y aulas especializadas. Los paradigmas (modelos) de convivencia en las aulas y en el centro se democratizaron, eliminando el autoritarismo y el sistema de castigos físicos y morales. Se desarrollan nuevos paradigmas de autonomía y control de los centros, de los equipos de profesores y de los profesores individuales. Se desarrollan nuevos paradigmas de evaluación: autoevaluación individual y colectiva, heteroevaluación: evaluación de procesos didácticos, evaluación para mejorar; evaluación para garantizar el mayor éxito posible a cada educando y no para seleccionar, clasificar y segregar.

Además de la Historia de la educación, de la Sociología de la educación, de la Ética de la educación y de la teleología de la educación, las aportaciones de los estudios sociales dieron origen a otras disciplinas relacionadas con la educación: la Psicología social, la Pedagogía social y la Educación para la ciudadanía.

La Psicología Social se basa en una combinación de las aportaciones de la Psicología de las edades y de las aportaciones de la Sociología y se ocupa de la micro-educación: investigación de las condiciones del proceso educativo de un niño, de un adolescente, de un adulto o de un grupo reducido de ellos, de modo que se pongan de manifiesto las relaciones funcionales

entre los hechos, las situaciones y los procesos educativos de los educandos considerados. En esto se distingue de la Sociología de la Educación que investiga las grandes dimensiones de la macro-educación: a) la educación informal o difusa que tiene lugar en los grupos primarios y secundarios mediante las interacciones y la actividad de los medios de comunicación; b) la educación formal o reglada que desarrollan las diversas instituciones escolares educativas.

La *Pedagogía Social*, sin rechazar la concepción de la educación individualizada, defensora del protagonismo de cada educando en el proceso de su autoeducación, valora la actividad educadora colectiva, el aprendizaje colectivo y la socialización democrática de los educandos como ciudadanos del mundo, responsables del ecosistema planetario, y solidarios de toda la humanidad. Los representantes más destacados de la *Pedagogía social* son Otto Wilman, Paul Natorp, Paul Barth, John Dewey, Spranger y otros.

La *educación cívica o Educación para la Ciudadanía*, inspirada en los derechos humanos y las libertades fundamentales y en los ideales democráticos pretende garantizar una formación para la vida en sociedad, para establecer una convivencia justa, solidaria y democrática en las instituciones escolares y en la sociedad, para mejorar la sociedad vigente o transformarla. En este aspecto destaca por encima de todos John Dewey, que nos ofreció una magnífica síntesis de su pensamiento en *Democracia y Educación* (1916).

Capítulo 3: El legado de las Escuelas Nuevas

El Movimiento de las Escuelas Nuevas surgió y se desarrolló en un ecosistema social dinámico, cambiante y evolutivo, caracterizado por dos tipos de factores reiteradamente mencionados en los apartados anteriores: a) los cambios acelerados de todo tipo – económicos, sociales, políticos, culturales, ideológicos, científicos y tecnológicos – que impulsaban la transformación de las sociedades occidentales; b) el desarrollo de nuevas ciencias biológicas, psicológicas y sociológicas desde tres perspectivas complementarias: la perspectiva evolucionista, la perspectiva experimental y la perspectiva hermenéutica. Los promotores y creadores de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas, con la ayuda de las aportaciones de los estudios biológicos, psicológicos y sociológicos, repensaron el legado histórico de los grandes pedagogos occidentales y, especialmente, el legado de los pedagogos que aceptaron y desarrollaron el giro pedagógico copernicano del *Emilio* de Rousseau (1762): Basedow, Kant, Pestalozzi, el “Círculo de Weimar”, Fröbel y sus continuadores. De este modo, los seis grandes constructos que constituyen el giro pedagógico copernicano del *Emilio* – paidocentrismo, naturalismo, vitalismo, psicologismo, liberalismo y activismo – quedaron iluminados y transfigurados desde las nuevas perspectivas.

Esa transfiguración se concretó: a) en la elaboración de una nueva *antropología educativa* desde una perspectiva panhumana, biosocial y evolutiva: origen y evolución de la humanidad o filogénesis biológica y cultural; b) en la elaboración de una *paidología científica* como base para todas las *paidotécnicas*, especialmente para la paidotécnica educativa; una nueva comprensión evolutiva de los educandos como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y como individuos sociales, interdependientes, comunitarios y políticos (ontogénesis biológica y ontogénesis cultural): Psicología evolutiva o de las edades, Psicología diferencial, Psicología social, relaciones dialógicas entre herencia genética y medioambiente socio-cultural; c) en una nueva interpretación de la estructura social y de la dinámica social como ecosistema educativo sociocultural (*Sociología*): estructura social: grupos primarios y secundarios, clases, instituciones y sociedades humanas de diversos tipos y tamaños; dinámica social: interacciones individuales, intergrupales, interinstitucionales, interclasistas, internacionales; d) la elaboración de un *universalismo ético* basado en los derechos humanos y las libertades fundamentales, interpretados como poderes simbólicos mutuamente reconocidos y otorgados

y como proyectos intersubjetivos, mancomunados y recíprocos y en los derechos de los niños/as en la escuela y en la sociedad como seres humanos de pleno derecho y como educandos; e) la formulación de una *utopía* de la educación básica como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años, desde la perspectiva evolutiva de la ontogénesis biológica y cultural y desde la perspectiva de la educación integral; f) la elaboración de unos *principios educativos y didácticos* fundamentales relacionados con los educandos, la sociedad, el holismo educativo, la escuela y los métodos didácticos; g) la elaboración de un *paradigma global* de la educación básica ético-crítico, personalista, democrático y democratizador con la serie de paradigmas educativos y didácticos sectoriales que lo componen. (Paradigma del *Holismo educativo*).

3.1. Paidología científica

Fue la base para diseñar las diversas paidotécnicas: puericultura, pediatría, pedagogía, didáctica, dietética, higienismo y educación física que ocuparon un puesto relevante en las Escuelas Nuevas. Se considera “padre de la paidología al educador norteamericano Stanley Hall (1844-1924), que en 1883 publicó una lista de temas de investigación sobre los niños. Sin embargo, el nombre de “paidología” se debe a un discípulo suyo, Oscar Christmann (1855-1920), que incluyó ya esa denominación en el título de su tesis doctoral (*Paidologie: Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*), presentada en la Universidad alemana de Jena. En esa tesis describía la paidología del siguiente modo:

Es la ciencia del niño y tiene por fin reunir todo cuanto se relaciona con la naturaleza y el desarrollo infantil – donde quiera que ese material se encuentre – y organizarlo en un todo sistemático. Su único propósito es el estudio del niño en todos sus aspectos. Los niños deben ser estudiados en el laboratorio, en el hogar, en las calles, en sus juegos, fantasías y luchas: deben ser conocidos en los pueblos civilizados y entre los salvajes; en sus expresiones normales y anormales, en el período prenatal y en todas las fases sucesivas de desarrollo, registrando todas las circunstancias psicológicas, fisiológicas y morales (M. Lourenço Filho, 1964:28).

Christmann proponía que se recogieran todos los datos de una historia natural de la infancia. La idea del estudio unitario del niño que proponía fue aceptada por la Universidad de Jena y otras universidades alemanas y europeas en Bélgica, Francia, Suiza, Italia, Austria y Rusia. Pronto se organizó en Hamburgo el Instituto Superior de Paidología. En 1899, W. Schuyten organizó en Bruselas un Instituto oficial de Paidología que, según él, debía ser “la ciencia del niño en su más vasta acepción; o la síntesis de varias otras ciencias que durante largo tiempo habían estado disociadas, tales como la antropometría, la fisiología, la psicología normal y patológica, la pedagogía, la sociología y la historia del niño”. En su obra *Paidología* (Bruselas, 1911) divulgó una colección de cinco mil trabajos sobre diferentes aspectos de la vida infantil. (M.Lourenço Filho, 1964:28-29).

Edouard Claparède (1879-1940) (cuyo obra será descrita posteriormente), psicólogo y pedagogo suizo, cofundador de los Archives de Psychologie (1901), director del Laboratorio de Psicología de Ginebra, cofundador del Instituto J. J. Rousseau de Ginebra y animador de un grupo de psicólogos y educadores de la talla de Ferrière, Baudoin, Descoedres, Piaget, Dottrens, Roselló, etc. y de instituciones como la *Maison des Petits* y el *Bureau International d'Éducation*, en su obra *Psicología del niño y Pedagogía experimental* (1909) (Buenos Aires: Albatros, 1944)¹³¹ presenta la *paidología* como base para las múltiples *paidotécnicas*, que describe así: la *paidotécnica* se divide en tantas ramas cuantos sean los fines a los que se aplique el conocimiento del niño. Se desea conocer al niño para curarlo, si estuviera enfermo. Esa aplicación médica es la *pediatría*. Deseamos conocerlo, para educarlo: *pedagogía*

¹³¹ Claparède, E. (1944). *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. Buenos Aires: Albatros.

experimental. Esta comprende la *Psicopedagogía*, la higiene escolar, y la pedagogía médica u ortofrenia. Esa intencionalidad práctica extendió la investigación a otros campos especializados – fisiología del niño, patologías infantiles, psicología de la infancia, criminalidad infantil, historia social del niño – en el marco de disciplinas más amplias como *antropología*, *biología*, *psicología* y *sociología*.

Las aportaciones más relevantes de las ciencias biológicas a la *paidología* estaban relacionadas con los siguientes aspectos: a) *Crecimiento*: variaciones corporales de masa y volumen, de morfología y de función. La *Antropometría* pedagógica se ocupaba de la estatura y el peso, de la proporción entre los diferentes segmentos del cuerpo, del perímetro y diámetro de los segmentos, de la craneometría; b) *Maduración biológica*: modificaciones de los tejidos y capacidades vitales, metabolismo basal, latidos cardíacos, movimientos respiratorios, densidad muscular, reacciones masivas, locomoción, marcha, maduración sexual, nuevas formas de comportamiento, capacidades funcionales, desarrollo del lenguaje, habilidades manuales, capacidades para aprendizajes complejos, como la lecto-escritura; c) *Adaptación al medio y adaptación del medio*, interacción entre el organismo y el medioambiente físico y socio-cultural; d) *Herencia genética*: caracteres hereditarios y adquiridos, genotipo y fenotipo; e) *Condicionamiento endocrino*: glándulas de secreción interna y glándulas de secreción externa; f) *Condicionamiento nervioso*: reflejos, adaptabilidad, educabilidad, aprendizajes, hábitos. Estos conocimientos de la biología infantil facilitaron las diversas *paidotécnicas*: salud e higiene escolar, educación física, pediatría, dietética, asistencia a la maternidad y a la infancia, pedagogía terapéutica, escuelas maternas, “jardines de infancia”, “casas de niños”, “escuelas infantiles”.

La Biología y las *diversas paidotécnicas* basadas en ella constituyeron la matriz biológica, que fundamentó la formulación de la *utopía de la educación básica concebida como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años*. El ser humano comienza como una célula original (*cigoto*) que se multiplica y esa multiplicación da origen a tejidos y órganos diferenciados; al crecimiento y maduración prenatales, sigue un crecimiento y maduración postnatal, que abarca la estructura, la morfología y la adaptación hasta lograr un nivel de madurez adulta, que se expresa en torno a los 18 años en un fenotipo biológico, social y moral. Esta evolución es un proceso unitario y continuo. La biología ponía de relieve la *unidad del proceso evolutivo*- No es solo el cuerpo el que se desarrolla, creciendo y madurando, sino todas las capacidades funcionales, las de la vida vegetativa y las de la vida de relación, en las que florecen las formas más elevadas de la existencia social y cultural y se manifiesta la personalidad de cada ser humano. La comprensión de la evolución biológica desde el estado de cigoto hasta el estado de adulto fue la matriz de la *Psicología* evolutiva o de las edades.

La segunda gran aportación a la *Paidología* fue la de la Psicología, especialmente de la *Psicología evolutiva* o de las edades: a) la Psicología de la primera infancia, desde el nacimiento hasta la edad escolar; b) la Psicología de la segunda infancia o de la edad escolar, desde el llamado “uso de razón” hasta el inicio de la pubertad; c) La Psicología de la adolescencia (crecimiento), desde el comienzo de la pubertad hasta la llegada de la adultez en torno a los 18 años. La Psicología evolutiva investigaba la evolución de las aptitudes mentales, las variaciones del comportamiento en sentido amplio y las interacciones con los demás seres humanos en los distintos grupos de pertenencia y en las instituciones hasta consolidar su primer grado de madurez global para afrontar los retos y desafíos a lo largo de la vida adulta. La Psicología evolutiva constituyó la segunda base, que impulsó la formulación *la utopía de la educación básica concebida como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años*.

El desarrollo de la Psicología evolutiva estuvo inseparablemente unido al desarrollo de la Biología infantil, de la Psicología social, de la Psicopedagogía y de la Pedagogía social. Estas ciencias no constituían una secuencia temporal sucesiva: eran paralelas, contemporáneas,

interactivas, interdependientes. Se retroalimentaban mutuamente. La Psicología evolutiva no constituía una visión homogénea, uniforme y monolítica, pues en sus comienzos se desarrollaba en el seno de las escuelas y tendencias psicológicas diversas y, a veces, antagónicas: psicología de la conciencia o psicología del comportamiento; psicología asociacionista o configuracionista (*Gestaltpsychologie*); biológica social; descriptiva o dinámica; profunda o no profunda.

La *Psicología evolutiva* pretendía los siguientes objetivos: a) describir y explicar las variaciones psicológicas a través de las edades por la influencia de la evolución natural de la herencia genética y por la interacción del individuo con el medioambiente físico y socio-cultural; b) caracterizar objetivamente las semejanzas entre los individuos humanos y las diferencias individuales; c) describir y explicar las variaciones mentales y conductuales y las capacidades de adaptación; d) comprender la educabilidad y la posibilidad de influir positivamente en la evolución biológica y psicológica de los educandos, mediante la actividad educadora intencional.

La contribución de la *Psicología* a la *paidología* se puede sintetizar en los tres grandes constructos mencionados más arriba: la *motivación*, el *aprendizaje* y la *personalidad* que, actualmente, están sometidos a una profunda revisión y transformación desde las neurociencias o *neurocultura*. La motivación es el motor del aprendizaje, y el aprendizaje desarrolla, construye, modela o crea la personalidad. Entre los tres se da una interacción dialógica constante.

La *Psicología de la motivación* investiga el origen, el impulso, la fuerza y la orientación del comportamiento: a) necesidades, emociones, impulsos, intereses, incentivos; b) deseos, actitudes, propósitos y valores; entre los deseos destacan: el deseo de ser reconocido, valorado y estimado por los demás; el deseo de disfrutar placeres de diverso tipo: corporales, estéticos, intelectuales, relacionales; deseo de tener y poseer. Entre los valores (preferencias individuales y preferencias sociales) destacan los valores éticos sobre los materiales.

La *Psicología del aprendizaje*. El “aprendizaje” es un constructo complejo creado por los investigadores de la conducta animal (Etólogos) y los investigadores de la conducta humana (Psicólogos). Ese constructo es el resultado de buscar una respuesta científicamente correcta a las siguientes preguntas: ¿Para qué necesitan aprender los organismos vivos en general y el ser humano en particular? ¿Qué necesitan aprender los animales en general y los seres humanos en particular? ¿Cómo aprenden de hecho los animales en general y los seres humanos en particular? ¿Qué técnicas de aprendizaje han inventado? ¿Qué teorías del aprendizaje han formulado los investigadores del comportamiento humano? Como es obvio, aquí no se trata de contar la historia de la creación del constructo “aprendizaje”, sino sólo de recordar la problemática de fondo que tenían y tienen *in mente* los investigadores del comportamiento humano. Por eso, mencionaremos las respuestas que suelen darse a esas preguntas fundamentales.

¿Para qué necesitamos y queremos aprender los seres humanos? A esta pregunta se suele contestar con un estereotipo aparentemente evidente, pero inerte, vacío de significado vital y poco motivador: para desarrollar todos los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción del ser humano. Para hacerlo más significativo y motivador, podríamos explicitarlo desglosándolo en los siguientes aspectos: a) necesitamos y queremos aprender como individuos psicofísicos, singulares, e irrepetibles, para conocernos, vivir con alegría y dignidad, disfrutar de la vida, ser felices y autorrealizarnos, adaptándonos al mundo físico o natural y al mundo sociocultural y adaptando esos mundos a nuestras necesidades y propósitos; b) necesitamos y queremos aprender como individuos interdependientes, sociales, comunitarios y políticos para conocernos y reconocernos mutuamente, ayudarnos a vivir y convivir con

justicia, dignidad y alegría y a ser felices, adaptándonos colectivamente al mundo físico o natural y al mundo socio-cultural y adaptando esos mundos a nuestras necesidades individuales y colectivas; c) necesitamos y queremos aprender para conocer el mundo físico o natural – ecosistema planetario y biodiversidad – para colaborar en su conservación y mejora, adaptarnos a él y adaptarlo a nuestras necesidades y propósitos individuales y colectivos, desde el respeto a sus leyes, evitando las tecnologías depredadoras y destructivas; d) necesitamos y queremos aprender para conocer el mundo sociocultural que ha construido la humanidad a lo largo de su historia para adaptarnos a él y adaptarlo a nuestras necesidades y propósitos individuales y colectivos, transformándolo y mejorándolo indefinidamente; e) necesitamos y queremos aprender para conocer el mundo lógico-lingüístico (*semiótico* o *eidosfera*), que es una reconstrucción social del mundo personal, del mundo natural y del mundo sociocultural, para asimilar el acervo cultural, filosófico, científico y artístico y lograr los objetivos propuestos en los apartados anteriores.

¿Qué necesitamos aprender? a) necesitamos aprender el lenguaje y los constructos lógico-lingüísticos – nociones, conceptos y términos – imprescindibles para identificar las realidades percibidas y conocidas; b) necesitamos aprender a describir, identificar y etiquetar las emociones, afectos y sentimientos que nos embargan; c) necesitamos aprender a descubrir, identificar y etiquetar los valores que guían y que deben guiar nuestra conducta o comportamiento; d) necesitamos aprender *habilidades* de todo tipo para manejar todos los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción que constituyen las dimensiones fundamentales del ser humano: dimensión biológico-corporal, dimensión emocional, dimensión cognitiva, dimensión desiderativa, creativa y proyectiva, dimensión sexual, dimensión socio-creativa, dimensión técnico-productiva y dimensión técnico-artística; según los grados de complejidad, las habilidades pueden ser técnicas, procedimentales y estratégicas; los conjuntos de *habilidades aprendidas* para manejar un potencial biopsicológico de conocimiento o de acción constituyen *capacidades adquiridas* y los conjuntos de *capacidades* constituyen competencias; e) necesitamos aprender *actitudes* como disposiciones permanentes que se consolidan en hábitos y dan origen a modos de ser y actuar, como talentos éticos, talentos estéticos, estilos cognitivos y estilos de acción, que configuran el carácter y la personalidad individual; f) necesitamos aprender los *constructos lógico-lingüísticos* básicos para conocer y comprender el Mundo de las personas (Ciencias Antropológicas), el Mundo natural (Ciencias Naturales), el Mundo socio-cultural (Ciencias Sociales) y el Mundo lingüístico y simbólico o *eidosfera* (Ciencias Semiológicas).

¿Cómo aprender? Esta pregunta está relacionada con la educabilidad del ser humano y se refiere a los posibles modos de aprendizaje. Los investigadores del “aprendizaje” tenían mucho interés en averiguar, describir y valorar los diversos modos de aprendizaje, elaborando teorías explicativas y productivas del mismo. Descubrieron que en las interacciones individuales y grupales, sobre todo, en los primeros años de vida, realizamos muchos aprendizajes inconscientes o conscientes, pero no intencionales, sino fortuitos. En los primeros años de nuestra vida identificamos emociones positivas o negativas, valores positivos y antivalores, y reaccionamos con actitudes de aceptación o rechazo, asimilamos palabras y conceptos, desarrollamos habilidades, hábitos y modos de ser y de actuar por contagio o por imitación consciente o inconsciente. A lo largo de nuestra vida, realizamos muchos aprendizajes fortuitos o intencionales. Los aprendizajes intencionales pueden estar orientados a la vida, siendo relevantes, significativos y útiles o pueden estar orientados a los exámenes escolares o académicos. Pueden estar orientados a la comprensión y aplicación o a la memorización mecánica para los exámenes. Los aprendizajes intencionales pueden ser reglados o no reglados, formales o no formales. En los aprendizajes intencionales orientados a la comprensión y a la aplicación se da mucha importancia al autoaprendizaje o autodidactismo y al aprendizaje cooperativo en grupos interactivos. En los aprendizajes memorísticos, cuyo

objetivo es la reproducción lo más exacta posible de la lección magistral o de el libro de texto en el examen, se valoran mucho las repeticiones, las “técnicas de estudio” y las “mnemotecnias”.

Entre las teorías del aprendizaje destacan las siguientes: el aprendizaje por condicionamiento; el aprendizaje por observación e imitación; el aprendizaje por ensayo y error; el aprendizaje por aprehensión de configuraciones o totalidades (Psicología de la Gestalt), que potenció la globalización del aprendizaje propuesta por Ovide Decroly; el aprendizaje constructivo, especialmente los aprendizajes construidos socialmente, según los planteamientos de Piaget y de la Escuela de Ginebra, de Vigotsky y la escuela soviética y de G. H. Mead y la tradición norteamericana. Aunque estas teorías son distintas, pueden ser convergentes.

La Psicología, además de las teorías de la motivación y del aprendizaje, hizo dos aportaciones relevantes para la elaboración de la *Psicología*: una sobre el *desarrollo de la personalidad* y la otra sobre *la dinámica de la personalidad*: situaciones de conflicto y formas de adaptación.

La personalidad de cada ser humano se puede describir como el resultado del desarrollo constante, más o menos intenso, armónico y equilibrado de las dimensiones fundamentales del ser humano o persona consideradas como potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción. Pero tenemos un problema: no existe un consenso unánime entre los antropólogos, los biólogos, los psicólogos y los neurocientíficos sobre la definición del constructo “dimensión de la persona” ni sobre el número de dimensiones relevantes que podemos distinguir y analizar en la realidad humana compleja y enteriza, ni en la denominación de las mismas. Podemos definir estipulativa y convencionalmente el “constructo dimensión de la persona” o “dimensión de la personalidad” como *un sistema biopsicológico complejo de potenciales biológicos de conocimiento y de acción, que origina un campo específico de actividades humanas y que puede ser desarrollado mediante diversos conjuntos de destrezas y habilidades, culturalmente inventadas y aprendidas.*

Las dimensiones de la personalidad humana son rasgos complejos, característicos, esenciales y universales. Son “constructos mentales” y en cuanto tales, categorías abstractas. Pero, en cuanto rasgos fenotípicos individuales son únicas, singulares e irrepetibles, lo mismo que la combinación resultante. El criterio seguido para establecer las ocho dimensiones fundamentales que proponemos, consiste en partir de los ocho campos de actividad más generales, que reconocen la mayoría de los antropólogos, psicólogos y neurocientíficos y suponer que a cada uno de esos campos le corresponde un sistema biopsicológico complejo de conocimiento y de acción, que resulta de la sinergia del sistema de actividad cognitiva con los demás sistemas de actividad del organismo: sistema de actividad homeo-dinámica y metabólica, o macrosistema neuro – endocrino –inmunológico; sistema de actividad trófico-corporal; sistema de actividad corporal motórica o cinética; sistema de actividad emocional.

En el ser humano hay una interacción dialógica constante entre cuerpo, cerebro y mente y entre los sistemas de actividad que originan. Como describe Edgar Morin en muchos capítulos de su obra fundamental *El Método*, se da una retroalimentación constante. Todas las dimensiones son, al mismo tiempo, corporales, cerebrales y mentales. Ninguna es exclusivamente corporal o mental o cerebral. Podemos describir las ocho dimensiones mencionadas del siguiente modo:

Dimensión biológico-corporal: tiene las siguientes funciones: trófica, higiénica, motórica o cinética, perceptiva o sensorial y expresiva.

Dimensión cognitiva: está constituida como un sistema complejo de potenciales biopsicológicos de conocimiento sensoriales y neurocerebrales: los potenciales cognitivos sensoriales son: tacto, oído, vista, olfato y gusto; los sistemas cognitivos neurocerebrales son: lógico-lingüístico, cinestésico-corporal, musical, autocognitivo o cenestésico-personal, heterocognitivo o empático-interpersonal, espacial, ecológico-clasificador, lógico-numérico o lógico-matemático, pictórico (H. Gardner, 2001). PONERLA.

Dimensión emocional: emociones, afectos, sentimientos positivos o negativos y actitudes.

Dimensión desiderativa proyectiva y autoproyectiva: apetitos, deseos y proyectos personales: “la inteligencia desiderante” o “el deseo inteligente” (Aristóteles).

Dimensión sexual: distintos, pero iguales en dignidad; el impulso sexual; las relaciones sexuales, las diversas orientaciones sexuales.

Dimensión socio-creativa: creación de sistemas de reciprocidades socio-afectivas, de reciprocidades normativas o socio-morales o éticas; creación de grupos primarios y secundarios para diversos fines y creación de instituciones y sistemas jurídico-políticos.

Dimensión técnico-productiva: desde el *Homo Habilis* al *Homo Faber* industrial actual.

Dimensión estética y artística: artes ritmo-cinéticas; artes plásticas; artes literarias; artes escénicas, artes fotográficas y cinematográficas, artes audiovisuales.

El desarrollo armónico y equilibrado de estas ocho dimensiones puede servir de esquema para formular los fines generales de la educación básica, tanto personales como sociales. El concepto y el término de autopoiesis (=autocreación) elaborado por Humberto Maturana y Francisco Varela puede servir para sintetizar los conceptos de “autoeducación” concebida como “autodespliegue” de los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción, de “autoaprendizaje”, de “autodidactismo” y de “autorrealización” (Maslow, 2009)¹³²: autopoiesis del educando como organismo biológico y sujeto personal (*mens sana in corpore sano* (Dimensión biológico-corporal); autopoiesis del educando como sujeto cultural y conocedor del mundo de las personas (Antropología), del Mundo natural y tecnológico (Ciencias Naturales y Tecnología), del Mundo histórico-social (Ciencias históricas, sociales, económicas, políticas, culturales, literarias y artísticas), y del Mundo lingüístico-simbólico o semiótico (lenguajes naturales, artificiales, formales, científicos y artísticos como instrumentos de reconstrucción social de los otros tres Mundos) (Dimensión cognitiva); autopoiesis del educando como sujeto emocional equilibrado, estable, dueño de sus emociones y éticamente responsable de las mismas (Dimensión emocional); autopoiesis del educando como sujeto ético comprometido con los derechos humanos y las libertades fundamentales (Dimensión emocional, estética y sociocreativa); autopoiesis del educando como sujeto dotado de un proyecto de autorrealización personal como individuo psico-físico y como individuo social, comunitario y político (Dimensión proyectiva y socio-creativa); autopoiesis del educando como sujeto sexual maduro, respetuoso con las diferentes orientaciones sexuales y éticamente responsable de sus conductas sexuales (Dimensión sexual); autopoiesis del educando como ciudadano del mundo libre, crítico, justo, solidario, comprometido en la lucha contra las situaciones injustas y con la liberación de los seres humanos, defensor de la igualdad de género, demócrata y democratizador decidido a colaborar en la transformación (metamorfosis) de las sociedades humanas mediante el desarrollo de la democracia cívica, económica y política (Dimensión sociocreativa); autopoiesis del educando como sujeto profesional competente, que no sólo produce para sí, sino también para los demás, (Dimensión técnico-productiva); autopoiesis del educando como organismo biológico y sujeto

¹³² Maslow, Abraham,(2009), El hombre autorrealizado (El hombre autorrealizado), Edit.: Kairos. Barcelona

ecologista, comprometido con la defensa y conservación del ecosistema planetario y de la biosfera (Dimensión biológico-corporal y sociocultural); autopoiesis del educando como sujeto estético y artístico (Dimensión artística).

La segunda aportación de la Psicología sobre la “personalidad” está relacionada con la dinámica de la personalidad, que no es una magnitud estática y permanente. La personalidad es constitutivamente dinámica, cambiante y evolutiva. Desde que nacemos hasta que morimos, estamos renegociando nuestra identidad personal con los miembros de los grupos de los que formamos parte y con las instituciones a las que pertenecemos: familia, escuela, empresa, municipio, sindicato, comunidad religiosa, Estado, etc. en todos estos ambientes, podemos vernos inmersos en situaciones de conflicto por múltiples motivos. La situación de conflicto surge de la presión de motivos de fuerza contraria, que nos crean dudas, vacilaciones, indecisiones, ansiedad y perplejidad.

Kurt Lewin (1890-1947) ideó tres esquemas para describir las situaciones de conflicto: a) *doble atracción*: me ofrecen dos empleos y no sé por cuál decidirme; b) *doble repulsión*: un alumno odia los deberes escolares en casa, pero, si no los hace, teme que sus padres le castiguen y que el profesor lo suspenda; un alumno sufre acoso escolar y no se atreve a denunciarlo; una persona recibe acoso laboral o sexual y no lo denuncia por miedo a perder el empleo; c) *repulsión y atracción simultáneas*: dos jóvenes pertenecientes a familias enfrentadas se enamoran, pero temen la reacción de los padres; una persona ha seguido con entusiasmo un sistema de creencias, de ideales y de valores, pero determinadas circunstancias le obligan a abandonarlo.

Los psicólogos han analizado los distintos mecanismos de defensa emocional o de resistencia a las frustraciones, que sólo podemos mencionar, sin explicarlos: sustitución o transferencia, represión, racionalización, compensación, sublimación, regresión, fobias, devaneos y fantasías, reacciones patológicas, como las *neurosis* y *psicosis*.

Terminamos la presentación de la *Paidología*, que elaboraron los promotores y creadores de la Educación Nueva, con las aportaciones de las Ciencias Sociales. La *Paidología* era como la *eidosfera* en la que estaban sumergidos, se movían y vivían los protagonistas del Movimiento de las Escuelas Nuevas, aunque unos dieran más importancia a determinados elementos, que otros relegaban a un segundo plano.

Entre las aportaciones relevantes que hicieron las investigaciones sociales contemporáneas a la Educación Nueva, tanto filosóficas como científicas, a la elaboración de la *Paidología*, destacan las siguientes: a) el *universalismo ético* derivado de los derechos humanos y libertades fundamentales como base de toda posible educación; b) la concepción del educando como *sujeto de todos los derechos*, desde el nacimiento, en la familia, en la escuela y en todos los grupos sociales e instituciones a las que pertenece; c) la influencia decisiva de la *estructura dinámica interna* de los grupos, de las instituciones y de las clases sociales en el desarrollo de los educandos como personas y ciudadanos; d) la importancia decisiva de la *democracia* en la estructura y funcionamiento de los grupos, instituciones y sociedades como ecosistema educativo para que los educandos puedan desarrollarse como personas y ciudadanos capaces de transformar las sociedades humanas: democracia cívica, económica y política

3.2. Principios educativos y didácticos.

Los promotores y creadores de las Escuelas Nuevas extrajeron de la paidología unos principios básicos que impregnaron las diferentes paidotécnicas educativas o métodos educativos, que proyectaron y realizaron. Hemos destacado los siete más generales y fundamentales presentes en todos los métodos educativos y didácticos de la educación nueva. Eran principios generales, flexibles y abiertos, susceptibles de diversas interpretaciones, reformulaciones y aplicaciones. No constituían un conjunto de dogmas fijos e inmutables, ni pretendían una ortodoxia rígida. No presentaban teorías cerradas ni leyes rígidas que debieran aplicarse de manera uniforme. Sólo indicaban el sentido, el rumbo, el horizonte hacia dónde caminar. Eran sugerencias, orientaciones e invitaciones para investigar, experimentar e innovar muy respetuosas con las habilidades creativas de cada educador. Por eso, los adaptaban a la realidad de cada país, a las circunstancias sociales concretas que constituían el contexto próximo de cada centro escolar y a las necesidades de cada educando. Aunque todos los principios estaban presentes en todas las experiencias educativas innovadoras, siempre destacaba un principio como hegemónico dependiendo del contexto social, de las circunstancias de los educandos y de la priorización de los educadores. Podemos sintetizar esos principios en el siguiente cuadro:

PRINCIPIOS EDUCATIVOS Y DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN NUEVA

PRINCIPIOS	FUNDAMENTACIÓN-PERSPECTIVA	REALIZACIONES
I. Principio de autoactividad: autodidactismo, autoaprendizaje, autoeducación, autocreación; autoactividad cognitiva, convivencial, estético artística y técnico productiva.	La “escuela del trabajo”, la “escuela activa”, la “escuela productiva”. La actividad educativa: subgrados y subclases. Los métodos activos: precursores (Vives, Rabelaos, Montaigne, Ratke, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel) y métodos de las escuelas nuevas (Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Ferrière).	Métodos de trabajo individual: Montessori, Mackinder; DALTON y Winnetka; métodos de aprendizaje colectivo y cooperativo, método de proyectos, método de unidades de trabajo y método de trabajo en grupos de Cousinet y Técnicas Freinet.
II. Principio de individualización del aprendizaje y de atención a la diversidad.	La escuela centrada en los educandos: la escuela y la educación “a la medida” de las capacidades, de las necesidades, de las posibilidades y de las limitaciones de cada educando para garantizarle el máximo éxito educativo personal.	Sistema Mannheim Sistema Winnetka Plan Dalton Sistema Oakland Trinidad Plan
III. Principio de socialización y principio de aprendizaje cooperativo.	La escuela comunidad de convivencia y de aprendizaje: reconstrucción social del conocimiento, aprendizaje cooperativo en pequeños grupos y en el grupo-aula.	Sistema Gary Sistema Detroit Método de proyectos Método de unidades de trabajo Plan Jena Método Cousinet Técnica Freinet
IV. Principio de globalización del aprendizaje e interdisciplinariedad.	Comenio, Basedows, Pestalozzi, Fröbel, Decroly, Kilpatrick, Universidad de Columbia, Gestaltpsychologie, interdisciplinariedad: Edgar Morin y Toni Zabala.	Método Demolins, Decroly, Método de proyectos, Plan Morrison y Unidades de Trabajo.
V. Principio de participación y socialización democrática: el centro educativo como comunidad democrática y democratizadora y la educación cívica.	Construir en centro educativo como un “ <i>démos</i> escolar” para formar ciudadanos del mundo iguales, libres, solidarios, demócratas y democratizadores, comprometidos con los derechos humanos de todas las personas, de los grupos sociales marginados, de los grupos étnicos y de la humanidad; construcción de la democracia cívica, económica y jurídico-política. Referentes: Kant (La paz perpetua), Dewey y sus discípulos, Natorp, Petersen y Tews.	Sistema Gary, Sistema Detroit, método de proyectos, método de unidades de trabajo, centros de interés, casas de niños, método Cousinet y técnicas Freinet.
VI. Principio de educación emancipadora y liberadora: profundización en el principio democrático y democratizador.	La aspiración tradicional del movimiento obrero es recogida por las pedagogías críticas y convertida en una finalidad esencial de la educación básica formal y no formal. En esa finalidad convergen la teología de la liberación, la filosofía de la liberación y la pedagogía de la liberación: Freire, Giroux, Maclaren y otros.	Movimiento de educación formal y no formal inspirados en las pedagogías críticas emancipadoras. Proyectos específicos relacionados con la democracia cívica, económica y política.
VII. Principio de educación ecológica.	Defensa del ecosistema planetario y de la biodiversidad, iniciado por el “círculo de Weimar” con la Naturphilosophie y la ecología Ernst Haeckel.	Greenpeace y Ecologistas en Acción. Proyectos curriculares específicos relacionados con la ecología.

Estos siete principios educativos y didácticos siguen vigentes, constituyen la raíz de las pedagogías innovadoras del siglo XXI y su aplicación resulta imprescindible para revitalizar y actualizar la utopía de la educación básica como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años y la utopía de la creación de un cuerpo único de educadores/as para implementar la utopía de la educación básica. Por eso, puede resultar útil mostrar el alcance de cada uno de ellos.

3.2.1. Principio de autoactividad: autodidactismo, autoaprendizaje, autoeducación, autocreación: Autoactividad cognitiva, ética, convivencial, estético-artística y técnico-productiva.

La escuela activa: principio de autoactividad, autodidactismo, autoaprendizaje, autoeducación, autocreación. Autoactividad cognitiva, convivencial, estético-artística y técnico-productiva. La educación es, sobre todo, autoactividad. Cada uno debe enseñarse a sí mismo (autodidactismo), debe aprender por sí mismo (autoaprendizaje), es decir, debe “aprender a aprender”, debe autoeducarse a sí mismo (autoeducación), es decir, debe crearse a sí mismo (autocreación o autopoiesis).

La educación tradicional era una educación predominantemente pasiva: atender sin distraerse, escuchar en silencio las lecciones magistrales, pasar horas sentados en los pupitres, sin hablar y sin moverse. El educando era considerado como una “tabula rasa” en la que no hay nada escrito, como un recipiente vacío que hay que llenar de conocimientos, como cera o arcilla que hay que modelar mediante la *indoctrinación* y la *socialización disciplinante* impuesta por las autoridades competentes con sus reglamentos de normas y sanciones, controlada por el autoritarismo de los profesores. El atender, el escuchar, el memorizar constituyen el mínimo de actividad posible. Pero casi siempre resulta ineficaz, si no va acompañada de otras actividades más espontáneas, más motivadas, más intensas y potentes. La educación pretende facilitar o perfeccionar la vida y la vida se manifiesta en la actividad. Luzuriaga expresa la identidad de vida y actividad con las siguientes palabras:

Como dice Ortega y Gasset: “El destino del hombre es primariamente acción. No vivimos para pensar, sino al revés, pensamos para poder vivir”. Y ‘por su parte Dewey afirma: “El aspecto activo precede al pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño”. Pero la actividad humana es algo más que hacer; supone también sentimiento y pensamiento; aquel impulsa a la acción; éste la regula y encamina. Por lo tanto también tienen que integrarse en la acción” (Luzuriaga, 1966:13).

Hay diversas clases de actividad: a) la actividad coactiva, autoritaria, impuesta por los maestros y profesores, basada en la obediencia debida del alumno: la mayoría de los llamados “deberes escolares”: b) la actividad espontánea, surgida de los intereses y necesidades del educando, pero sin una justificación ni finalidad, c) la actividad motivada, basada en las apetencias e intereses de los educandos, pero encaminada a una finalidad pretendida. Esta es la verdadera actividad educativa, que Lorenzo Luzuriaga describe del siguiente modo:

La actividad educativa no es pues la actividad arbitraria y caprichosa nacida de la improvisación, sino que tiene que estar regulada, aunque esta regulación debe ser interna más que impuesta, es decir, ser una autoactividad [el subrayado es mío]. La actividad tiene que ir unida también a los contenidos intelectuales y morales que constituyen nuestra cultura. Y, por último, no debe ser puramente individual, sino también cooperativa o social [el subrayado es mío]. En esta actividad se basan los métodos activos actuales y las escuelas activas (Luzuriaga, 1966:13).

La “escuela activa” va contra la “escuela libresca” del aprender verbalista y memorista y acentúa la autoactividad de los educandos, que debe ser intencional y motivada basada en las

propias necesidades, intereses y propósitos de los educandos. Debe ser una actividad social en tres sentidos: a) fomenta el trabajo cooperativo y solidario de los educandos; b) funciona como una comunidad de convivencia y de aprendizaje; c) pretende formar ciudadanos del mundo y profesionales competentes comprometidos con el bien común. La “escuela activa” es una de las características esenciales de la Educación Nueva. Sus grandes promotores fueron Dewey, Kerschensteiner, Claparède y Ferrière.

Todos los métodos de la Educación Nueva, inventados para poner en práctica los principios educativos y didácticos que estamos comentando, son métodos activos. Entre ellos podemos destacar los propuestos y experimentados por Montessori, Decroly, Helen Parkhurst, Kilpatrick, Petersen y otros. Los métodos activos tienen sus precursores y antecedentes. Podríamos iniciar la investigación de la “escuela activa” en Vives, Rabelais, Montaigne, Ratke y Comenio. Pero los que más influyeron fueron Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. Por ejemplo Rousseau decía: “plantead cuestiones a su alcance y dejádselas resolver. Que no aprenda nada porque se lo habéis dicho, sino porque lo ha comprendido; que no aprenda la ciencia, que la invente”. Por su parte, Pestalozzi, que había creado la primera “escuela activa y productiva” de Europa en Neuhof (1774-1780), afirmaba: “Los conocimientos sin actividades prácticas constituyen el don más funesto que un genio enemigo a hecho a nuestra época”. Finalmente, Fröbel, que comparaba los niños con las plantas, que crecen autónomamente en un jardín según sus leyes internas de desarrollo biológico, afirmaba: “el hombre no conoce más que aquello que es capaz de realizar”. Esta concepción es la base de los *Kindergarten* o *jardines de niños*.

Por su parte, Dewey describe así la escuela activa: “significa convertir cada una de nuestras escuelas en una comunidad embrionaria [el subrayado es mío], llena de actividades de diversos tipos y ocupaciones que reflejan la vida de la sociedad más amplia que las envuelve y penetradas del espíritu del arte, de la historia, de la ciencia”. Kerschensteiner define la escuela activa (*Arbeitschule*) o “escuela del trabajo”, diciendo: “El sentido de la escuela del trabajo consiste en desarrollar con un mínimo de materia instructiva un máximo de destrezas, capacidades y satisfacción por el trabajo puesto al servicio de un carácter cívico”. Adolphe Ferrière, entusiasta defensor de la escuela activa dice que “es un movimiento de reacción contra lo que subsiste de medieval en la escuela contemporánea, contra su hábito de situarse al margen de la vida, contra su incompreensión radical de lo que constituye el fondo y la esencia de la naturaleza del niño”. Finalmente, Claparède, psicólogo de la “escuela activa” y de la “educación funcional” afirma: la “educación funcional es aquella que se funda sobre las necesidades: necesidad de saber, necesidad de buscar, necesidad de mirar, necesidad de trabajar. La necesidad, el interés resultante de la necesidad, ese es el factor que hará de una reacción un acto verdadero”. Las citas anteriores están tomadas de Luzuriaga (1966: 11-12) y de Moreno, Poblador y del Río (1978: 427).

John Dewey puede ser considerado como el padre de la “escuela activa”. Ya en su escuela experimental de Chicago (1896.1903) introdujo actividades como los trabajos de taller con madera y metal, cocina, costura y tejidos, que llamaron la atención en su época. A lo largo de toda su vida defendió la idea de la “escuela activa” en todos sus escritos pedagógicos, considerando la actividad como base de la vida intelectual y social. Pero no es una actividad arbitraria, sino una actividad nacida de los intereses del niño, justificada, intencionalmente orientada a una finalidad, experimentada y posteriormente evaluada. Dewey considera la escuela como una institución social, como “una sociedad en miniatura”, como una “comunidad embrionaria”, en la que se hallan concentrados todos los medios más eficaces para lograr que el niño participe en los recursos heredados de la especie y que utilice sus propias capacidades para fines sociales.

La idea deweyana de la “escuela activa” caló profundamente en muchos pedagogos americanos, como Kilpatrick, Wasburne y otros, y europeos, como Kerschensteiner, Claparède, Ferrière, Piaget, Cousinet. Todos ellos contribuyeron a desarrollar la concepción de la escuela activa, que no se reduce, como algunos suponen, a la introducción de actividades manuales, sino que se extiende a todas las manifestaciones de la vida de los educandos como las siguientes: a) *actividad sensorial*, como percepción de colores, de sonidos, de formas, de cualidades físicas de los objetos, de las plantas y animales, manipulaciones de objetos y materiales, construcciones, trabajos manuales; b) *actividad física*, como libertad de movimientos en el aula, o en forma de juegos organizados, dentro o fuera de ella, educación física, deportes; c) *actividad emocional*: en actividades estéticas en la forma de canto, música y danza, de cuentos, poesía y literatura, en modelado, pintura, y dibujo, en el uso de instrumentos musicales; d) *actividad intelectual* como aprender por la propia experiencia, resolviendo problemas reales, elaboración y realización de proyectos, exploración del medio físico y social; e) *actividad moral, convivencial y social*, mediante la práctica de las virtudes individuales, de las interacciones convivenciales, de la solidaridad con los que tienen necesidades; f) Una de las prácticas más relevantes de la escuela activa fue el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos y en el grupo-clase, con la práctica constante del diálogo, del debate ordenado, de la negociación, de las aportaciones individuales responsables.

Para comprender el alcance y la relevancia de la “escuela activa”, es útil recordar brevemente la biografía pedagógica y las aportaciones más relevantes de algunos de sus promotores.

En primer lugar, merece una mención especial Georg Kerschensteiner (1854-1932). Fue maestro en una escuela rural, profesor en varios colegios de secundaria y llegó a ser profesor *honoris causa* de la Universidad de Munich. Dedicó su vida profesional a la defensa de la *Escuela del Trabajo (Arbeitschule)*. Su nombre está ligado al desarrollo de la “formación profesional” en las escuelas bávaras de principios del siglo XX. Desde 1895 a 1919 fue Consejero Escolar de Munich, desde donde promovió una reforma escolar, cuya principal característica fue la supervaloración del trabajo manual y el desarrollo de las aptitudes mecánicas de los escolares de ambos sexos. Inspirado en Pestalozzi y más tarde en Dewey transformó las escuelas en verdaderas comunidades de trabajo. Su concepción pedagógica se basa en la unión de la educación general con la formación profesional y en la orientación social. Por eso, la llamó “Escuela del Trabajo”. Los pedagogos suizos, Claparède y Ferrière, cambiaron esa denominación por la de “escuela activa”. Eduard Spranger (1882-1964), una de las autoridades más relevantes del pensamiento contemporáneo como filósofo, psicólogo y pedagogo hace el siguiente elogio de Georg Kerschensteiner en *Das Kind und die Schule* (El niño y la escuela):

“Kerschensteiner fue el primer pestalozziano de nuestra época y el más genial pedagogo actual. Reunió en sí el fundamento psicológico, la apreciación justa de los fines económicos y profesionales en la enseñanza del trabajo, la educación cívica y social para la colectividad futura, la comprensión profunda del valor cultural que la enseñanza científico-natural encierra, todo ello compendiado y unificado en la personalidad moral” (Moreno, Poblador y del Río, 1978: 428).

Introdujo en las escuelas actividades, que en su época eran consideradas ajenas al programa escolar: trabajos en madera y metal, jardinería, laboratorios, cocina. Pero no como actividades aisladas, sino relacionadas con las materias escolares. Lo esencial para Kerschensteiner era la autoactividad de los educandos orientada al servicio de las finalidades sociales y morales, a la colaboración y al desarrollo de la comunidad. Su gran pasión fue transformar las “escuelas librecas” en “escuelas de trabajo práctico”, es decir, la transformación de las escuelas en comunidades de trabajo. Esta idea de la educación en y para

la comunidad reaparece constantemente en sus obras y se realiza sobre todo mediante la educación cívica. Pero la comunidad no debe ahogar la individualidad. La “escuela de trabajo”, en un clima de libertad, debe fomentar el cuidado y el cultivo de la individualidad sobre la base de las actividades de los alumnos, de la autocorrección de su trabajo, del autocontrol, de la autoevaluación y del desarrollo del espíritu social.

Edouard Claparède (1873-1940) es uno de los más destacados representantes de la psicología del niño y de la escuela activa. Como psicólogo publicó numerosos trabajos. El más conocido, que hemos mencionado varias veces, es *Psicología del niño y Pedagogía experimental* (1909). Como pedagogo es una de las figuras más destacadas del movimiento de la escuela activa y creador de la “educación funcional”. Inspirado en las ideas de Rousseau y de Dewey considera la actividad como el núcleo central de la educación: “La escuela debe ser activa, es decir, movilizar la actividad del niño. Debe ser más un *laboratorio* que un *auditorio*”, (Luzuriaga, 1966:80). Claparède señala las siguientes fases del proceso educativo como proceso movilizador de la actividad del educando: a) despertar una necesidad (un interés, un deseo), poniendo al alumno en una situación apropiada para que surja esa necesidad; b) provocar la reacción necesaria para satisfacerla; c) estimular y orientar al educando para que adquiera los conocimientos adecuados para controlar esa reacción, dirigirla y orientarla al fin propuesto.

Adolphe Ferrière (1894-1960) nació y se educó en Ginebra. Realizó sus primeras experiencias educativas en las Escuelas Nuevas fundadas por el Dr. Lietz (1868-1919) y en otras de Suiza, en las que experimentó varios métodos de educación activa, inspirados principalmente en Rousseau, Pestalozzi, Dewey y Decroly. Es considerado como el teórico más relevante de la escuela activa. En 1899 fundó el *Bureau International des Écoles Nouvelles* que aspiraba a coordinarlas y unificarlas. En 1912, publicó su programa de 30 puntos en el que expone los rasgos comunes que caracterizan las Escuelas Nuevas. En 1921, fundó con Beatriz Ensor y Elisabeth Rotten, la “Liga Internacional de la Educación Nueva”. Confeccionó un esquema y una documentación muy completa sobre la *naturaleza y los fines* de la Educación Nueva, que desarrolló en sus numerosas obras, entre las que destacamos las siguientes: *La escuela activa* (1922), *La práctica de la Escuela Activa* (1924), *La libertad del niño en la Escuela Activa*, *La Ley biogenética* y *La Escuela Activa*, *La educación autónoma*, *La Escuela a la medida*. Todas estas obras eran traducidas al castellano poco después de publicarse en francés y las publicaron la Editorial de la *Revista de Pedagogía*, la Editorial Beltrán y la Editorial Kapelusz. Las Facultades de Educación y los MRP deberían promover entre los educadores actuales la lectura crítica de las obras de Ferrière y de otros pedagogos de las Escuelas Nuevas con vistas a una actualización y una revitalización de los principios que inspiraron la Educación Nueva.

Los métodos activos se pueden clasificar por la edad de los alumnos para los que fueron pensados y diseñados y con los que fueron experimentados, o por el principio educativo y didáctico que reconocen como predominante. El Método Montessori y el Método Mackinder para la Educación Infantil; los métodos de Decroly, de Cousinet, el Plan Jena y el Sistema Winnetka para la Educación Primaria; el Plan Dalton, el Método de Proyectos, el Plan Morrison y otros para la Educación Secundaria.

El principio de autoactividad es un supuesto básico y un componente esencial de todos los métodos didácticos de las Escuelas Nuevas. Está implicado en todos los demás principios educativos y didácticos de la Educación Nueva. Ninguno de los demás principios educativos y didácticos se puede aplicar adecuadamente sin la autoactividad de los educandos. Pero, dado que cada método, además del principio de autoactividad de cada educando compartido por todos, prioriza alguno de los otros principios, comentaremos los distintos métodos en función de los principios que priorizan. Teniendo en cuenta que Montessori prioriza por encima de

todos los demás principios el principio de autoactividad individual, libre y espontánea de cada educando, parece oportuno ilustrar este principio con su método.

María Montessori (1870-1952) sobresale entre todas las pedagogas y educadoras de las Escuelas Nuevas por su preparación científica y por su compromiso ético con la infancia, especialmente con los niños discapacitados y con los niños de los suburbios urbanos. Nació en Chiaravalle cerca de Ancona (Italia). Fue la primera mujer italiana que se doctoró en medicina. A los 25 años consiguió el doctorado en la Universidad de Roma e inmediatamente fue nombrada profesora ayudante de psiquiatría. Más tarde estudió en Londres y en París donde conoció las investigaciones y las obras de Seguin e Itard sobre los niños débiles mentales. Después fue nombrada profesora de antropología pedagógica. Como Ovide Decroly, sus primeros experimentos pedagógicos se orientaron a la recuperación de los niños discapacitados o *frenasténicos* (débiles mentales) como entonces se les llamaba.

A partir del éxito logrado con estos niños, en 1907 decidió experimentar el método con niños normales de 3 a 6 años, que durante el día no podían ser atendidos adecuadamente por sus familias. Fundó la primera "Casa de niños" en el barrio de San Lorenzo de Roma. Pronto fundó otras dos en la misma ciudad. En 1909, la baronesa Alice Franchetti costeó la primera edición de la obra de Montessori. *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil en las "casas de niños"*. Más tarde esta obra fue traducida al inglés, al alemán, al ruso, al castellano, al polaco, al rumano, al holandés, al japonés y al chino. En 1916, publicó *La autoeducación en las escuelas elementales*. Las experiencias y las ideas de Montessori se difundieron por todo el mundo y se crearon Escuelas Montessori en numerosos países. El gobierno fascista prohibió las Escuelas Montessori en Italia y Montessori se exilió a Holanda donde vivió hasta su muerte en 1952. Allí fijó la sede de la *Asociación Internacional de Montessori*.

Las bases de la pedagogía científica de Montessori eran: 1) la psicología asociacionista; 2) las etapas sensibles o períodos críticos de la maduración biológica y psicológica de los niños, que determinan los procedimientos a seguir y los materiales a usar. Montessori llama etapas sensibles o períodos críticos a los momentos en que los niños manifiestan mayor disposición para adquirir determinados comportamientos y aprender determinadas habilidades. Montessori distingue las siguientes etapas sensibles: a) etapa de las experiencias sensoriales: desde el nacimiento hasta los tres años; b) etapa del desarrollo lingüístico: de los 18 meses a los tres años; c) etapa de la coordinación y del desarrollo muscular: de uno y medio a cuatro años; d) etapa de los intereses objetivos: de dos a cuatro años; e) etapa de iniciación al grafismo: de tres y medio a cuatro años y medio; f) etapa del desarrollo del tacto: de cuatro a cuatro años y medio; g) etapa de iniciación a la lectura: de cuatro y medio a cinco y medio. Las etapas no son sucesivas. En gran parte se recubren unas a otras y se desarrollan simultánea y paralelamente. Por otra parte, dado el carácter fuertemente individual de los ritmos de maduración biológica y psicológica condicionados por el ambiente, la descripción de las etapas no implica ninguna norma rígida. Es una mera descripción de frecuencias observadas.

La pedagogía científica de Montessori se puede sintetizar en tres palabras: *individualidad*, *libertad* y *autoactividad*. Considera que cada niño es un individuo psicofísico único, singular e irreplicable. Montessori considera que la libertad espontánea de los niños está reprimida en la familia y en la escuela. La libertad que debe promover la escuela consiste en la "liberación de la vida contenida por infinitos obstáculos que impiden su desarrollo armónico, orgánico y espiritual. Tenemos a los niños en la escuela comprimidos entre esos instrumentos degradantes para el cuerpo y el espíritu que son los bancos, los premios y los castigos exteriores, a fin de tenerlos sometidos a la disciplina de la inmovilidad y del silencio" (Moreno, Poblador y del Río, 1978:455). El objetivo de la libertad y de la liberación es liberar para la *autoactividad*, para el descubrimiento y la experimentación mediante la observación y la

manipulación, para el *autoaprendizaje* y la *autoeducación*. La autoactividad surge de las necesidades materiales, lúdicas y mentales y se extiende a todas las esferas de la vida del niño, desde la alimentación y el vestido a la limpieza y ordenación de sus cosas.

El punto de partida de la didáctica montessoriana es la educación sensorial de acuerdo con la psicología asociacionista, que supone que las funciones intelectivas se derivan de las sensaciones. Para ello, se sirve de su célebre *material* concebido a la medida del niño. Nada de bancos de escuela que esclavizan el cuerpo infantil, sino mesitas y sillitas, armarios, estanterías con libros y otros objetos, percheros, lavabos, etc. que faciliten la libertad de movimientos en un ambiente agradable como el de una casa familiar. Repisas especiales contienen “materiales de desarrollo”: estuches para abrir y cerrar; sólidos de diversas formas que encajan en huecos especiales; botones para abotonar y desabotonar; ovillos de colores para ordenarlos según su graduación; superficies ásperas o lisas que igualmente tienen un orden graduado; campanillas con sonidos de la escala musical. El niño puede tomar los materiales que desee con la obligación de devolverlos a su sitio antes de utilizar otros. Los párvulos aprenden con el tacto y la vista la forma de las letras. Cuando llega el momento, a fuerza de jugar con ese material, sobreviene la “explosión” de la escritura y la lectura. Otros materiales introducen activamente al niño en el reino de los números, las medidas y las formas, así como facilitan el estudio de todas las materias (Moreno, Poblador y Del Río, 1978: 456). La función de los educadores/as es permitir y estimular a los educandos para que hagan sus experiencias.

Las críticas al método montessoriano, a pesar de sus méritos, se centran en el carácter atomista de los aprendizajes en línea con la escuela tradicional y su oposición a la corriente globalizadora de la Educación Nueva. También se le reprocha la contradicción entre sus postulados de libertad y espontaneidad y los procedimientos didácticos a los que obliga el material, que inducen a la mecanización y formalismo del aprendizaje.

En 1918, Jessie Mackinder aplicó en su escuela del Chelsea un método de trabajo individualizado, similar al método montessoriano, para la primera infancia. La idea central del método Mackinder era la individualización del aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo mediante un material compuesto de tarjetas, cuadros y bolsitas. El método Mackinder tenía como destinatarios los niños de 4 a 8 años.

3.2.2. Principio de individualización del aprendizaje y atención a la diversidad

La escuela centrada en el educando: principio de individualización del aprendizaje y de atención a la diversidad. John Dewey (1859-1952), heredero del *paidocentrismo* iniciado por Rousseau y desarrollado por Basedow, Pestalozzi, Fröbel y sus continuadores, en su obra *Escuela y Sociedad* (1899) definió el movimiento de las Escuelas Nuevas así: “es un cambio, una revolución muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la tierra al sol. En este caso, el niño se convierte en el sol hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; es el centro respecto del cual se organizan” (Moreno, Poblador y Del Río, 1978: 428-429). El protagonismo debe pasar de los educadores a los educandos. Frente al lema de la escuela tradicional *Magister dixit, discipulus credit* (*Habló el Maestro, el discípulo asiente*), el lema de la Educación Nueva es este: *Discat a puero Magister* (*Aprenda el maestro del niño*) Es la reformulación de la afirmación lapidaria de Locke: “para enseñar latín a John, no basta saber latín, es necesario saber (conocer) a John”. El *paidocentrismo* es el postulado básico de la Educación Nueva. Los educandos deben tener una primacía absoluta sobre los componentes institucionales, organizativos y curriculares y sobre los agentes de los sistemas educativos. Son la razón de ser de la escuela.

La escuela centrada en el educando parte del conocimiento de sus necesidades vitales de todo tipo, de su mundo emocional, de sus impulsos, de sus deseos, de sus intereses objetivos,

ya sean biológicos, perceptivos, glósicos, éticos, sociales, relacionados con el sexo, o profesionales, de sus posibilidades y limitaciones de aprendizaje. Promueve la individualización del aprendizaje teniendo en cuenta las capacidades, posibilidades y limitaciones de cada educando en los distintos momentos de su evolución, sus ritmos de aprendizaje, sus dificultades y sus necesidades educativas especiales. Es lo que hoy llamamos “atención a la diversidad”, que ofrece a cada educando las ayudas, las orientaciones y los estímulos que necesita. Promueve, además, la “autoeducación”, el “autoaprendizaje”, el “autodidactismo” y el “autodespliegue” de los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción de cada educando con vistas a su “autorrealización” como persona y como ciudadano. Es, lo que hoy llamamos “aprender a aprender”. Como hemos sugerido más arriba, este concepto de “autoeducación” se puede identificar con el concepto de “*autopoiesis*” elaborado por Humberto Maturana y Francisco Varela en el ámbito de la biología.

El principio de individualización del aprendizaje y de atención a la diversidad exige un paradigma curricular abierto, flexible y versátil, que permita todas las adaptaciones curriculares necesarias para atender eficazmente a la diversidad de los educandos y facilitarles un logro aceptable de los fines generales de la educación básica. Exige, además, que, a lo largo de ésta, cada educando pueda realizar algunos proyectos de aprendizaje individualizado, bien para desarrollar sus capacidades en los campos en que destaca, bien para satisfacer intereses personales de aprendizaje, bien para superar sus dificultades de aprendizaje en un campo concreto.

La educación individualizada es aquella que tiene en cuenta los rasgos psicológicos individuales de los educandos. Es la “escuela a medida” de la que hablaban Adolphe Ferrière y Edouard Claparède. Se resume en un principio fundamental: “A una psicología individual debe corresponder una pedagogía diferencial”. El aprendizaje individualizado no es un aprendizaje individualista ni egocéntrico. Tampoco se opone al aprendizaje social, cooperativo y solidario. El aprendizaje individualizado y el aprendizaje cooperativo son complementarios. Ambos comparten la misma finalidad: la educación integral del educando como individuo psicofísico singular e irreplicable y como individuo social, interdependiente, comunitario y político. El aprendizaje individualista y egocéntrico busca exclusivamente intereses individuales. El individualismo se puede aprender tanto a través de la didáctica individual como de la didáctica colectiva. En la enseñanza colectiva tradicional cada grupo de alumnos comparte los mismos maestros y profesores, estudia las mismas materias, recibe las mismas lecciones magistrales y utiliza los mismos libros de texto. Pero esa enseñanza colectiva generalmente está orientada al aprendizaje individualista, competitivo y meritocrático.

El principio de individualización del aprendizaje rechaza las tres ficciones de la enseñanza colectiva tradicional: a) la ficción del alumno medio, que es una abstracción ficticia; b) la ficción del alumno apto para todo; c) la ficción del buen alumno. La enseñanza colectiva tradicional no tenía en cuenta la individualidad de los educandos. Suponía que todos los educandos tenían las mismas capacidades comunes, pero en diversos grados o niveles: a) unos pocos tenían un nivel alto en las capacidades comunes: eran los alumnos buenos; b) la mayoría tenían un nivel medio; c) una amplia minoría tenían un nivel bajo por diversas razones, hereditarias o ambientales. Por eso, los maestros y profesores se dirigían con una actitud soberana, autoritaria y magistral al alumno medio. El descubrimiento de que todos los alumnos son diversos planteó la necesidad de aplicar el principio del aprendizaje individualizado para atender adecuadamente a la diversidad.

La aplicación del principio de individualización del aprendizaje en las escuelas públicas tradicionales, que habían desarrollado la enseñanza colectiva, planteaba una problemática muy compleja. Los promotores de la Educación Nueva en las escuelas públicas afrontaron esa problemática de tres maneras: a) distribuyendo a los alumnos en grupos más o menos

homogéneos y adaptando el programa común a cada grupo; b) reconociendo que es imposible configurar grupos plenamente homogéneos y que no hay otra salida que aceptar los grupos heterogéneos y flexibilizar el programa de trabajo, los materiales de trabajo, la organización del trabajo, el horario, el control y la evaluación; c) combinar el aprendizaje individualizado con el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos interactivos, es decir, aplicando, al mismo tiempo, el principio de aprendizaje individualizado y el principio de socialización y de aprendizaje cooperativo.

Para construir los *grupos homogéneos*, el criterio seguido consistía en juntar en cada grupo los alumnos cuyas diferencias de edad, capacidad, desarrollo físico y conocimientos sean mínimas y administrarles una enseñanza común. Se trataba de una conciliación entre la enseñanza colectiva tradicional y la individualizada. La homogeneidad relativa inicial desaparece enseguida por efecto de la enseñanza colectiva, que no asimilan de modo idéntico todos los individuos. En esta alternativa destacan el sistema Mannheim, el Sistema Oakland y el Trinidad Plan.

El *Sistema Mannheim* se inspiró en las investigaciones que estaba realizando Ovide Decroly (1871-1932). Después de doctorarse en medicina en Bélgica, Decroly estudió en Berlín y París. A su regreso a Bélgica, se especializó en neurología y en el estudio de las patologías infantiles psíquicas o mentales. En 1901 fundó un *Instituto* para abordar el tratamiento pedagógico de los escolares retrasados. Preparó dos tipos de clases: uno para los alumnos normales y otro para niños que presentaban retrasos físicos o psíquicos. Su investigación experimental culminó con la apertura de su escuela en la Rue de "L'Ermitage".

En 1900, los doctores Sickinger y Moses fundaron una escuela en la ciudad de Mannheim inspirada en los experimentos pedagógicos de Decroly. Al principio, establecieron tres tipos de clases: a) *clases normales* para escolares sin dificultades; b) *clases de recuperación* para escolares retrasados por motivos independientes de las capacidades, como la enfermedad o la asistencia irregular; c) *clases auxiliares* para escolares con discapacidades biológicas o psíquicas. Más tarde añadieron *clases para superdotados* con programas suplementarios. El Sistema Mannheim se extendió por Alemania: Hamburgo, Breslavia, Berlín, Leipzig, Maguncia y Munich. A partir de 1925, se extendió por Suiza. Claparède consideraba el Sistema Mannheim como el mejor bosquejo oficial de la "escuela a medida".

El *Sistema Oakland* (California) parte de una clasificación de los educandos cuidadosa y científica, basada en los siguientes criterios: las capacidades mentales, la salud, la asistencia irregular, los factores disciplinarios, socioambientales y administrativos. Teniendo en cuenta las diferencias individuales detectadas, establecieron tres secciones: a) *clases normales* con los programas comunes; b) *clases para superdotados* con programas ampliados y ritmo más rápido de instrucción; c) *clases para retrasados: de recuperación* para los retrasados por causas extrínsecas: pereza, enfermedad, asistencia irregular; *clases para escolares con discapacidades* mentales superficiales o profundas. En esta tercera sección se podía el programa escolar, se reduce el número de alumnos por clase (entre 15 y 25), según los casos) y se priman los trabajos manuales.

Una ampliación relevante del principio de aprendizaje individualizado mediante la distribución de los alumnos en grupos homogéneos fue el *Trinidad Plan*. Lewis Madison Terman (1877- 1956), psicólogo norteamericano, profesor de la Universidad de Stanford (California) y revisor de la escala del *test Binet-Simon*, ideó el *Trinidad Plan*, que aplicó H. M. Corning en las escuelas de Trinidad (Colorado). La homogeneización de los grupos se basaba en la edad mental establecida y en el cociente intelectual, resultante de dividir la edad cronológica por la edad mental. Se le asignaba el grado en función de la edad mental y, dentro del grado, el grupo de acuerdo con el cociente intelectual. La edad mental daba origen a tres

secciones o grados y el cociente intelectual a una clasificación horizontal de varios grupos. Para no provocar quejas de los padres ni comparaciones humillantes, los grupos eran designados por medio de letras. Para cada grupo se elaboró un programa especial diferenciado para cada materia. Para los grupos del grado inferior las exigencias eran mínimas, los grupos del grado intermedio seguían el programa de las escuelas ordinarias y los grupos del grado superior seguían un programa ampliado.

La experiencia demostró que el aprendizaje individualizado por medio de grupos homogéneos no lograba la eficacia pretendida. En realidad los grupos eran relativamente homogéneos en el momento de establecerlos, pero rápidamente se convertían en heterogéneos. Con una mirada retrospectiva podemos afirmar que la “ideología del cociente intelectual” no garantizaba la homogeneidad, como han demostrado Stephen Jay Gould (2007), Michel M. Tórt (1977) y R. C. Lewontin, S. Rose y L. J. Kamin (2009). No obstante esta ideología, vinculada al determinismo biológico y al determinismo biosocial, ha dejado una profunda huella en muchos sistemas educativos actuales. Entre nosotros, sobre todo en la Educación Primaria y en la Secundaria Obligatoria, se sigue la tradición de hacer grupos homogéneos, sin molestarse en diagnosticar en serio las capacidades reales de cada educando.

Ante la imposibilidad de establecer grupos completamente homogéneos para atender a la diversidad de los educandos, los partidarios del aprendizaje individualizado ensayaron otras alternativas. Una de esas alternativas consistía en: a) aceptar los grupos heterogéneos como inevitables; b) crear un ecosistema agradable y estimulante para cada grupo heterogéneo de alumnos; c) experimentar nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje, organizando de otra manera los programas, el trabajo de alumnos y profesores, el horario, el material didáctico y el control del trabajo individual. En este nuevo enfoque destacan el *Plan Dalton* y el *Sistema Winnetka*.

Helen Parkhurst (1887-1973), terminados sus estudios de magisterio, se fue a Italia a trabajar con la doctora Montessori. En 1908, asumió la dirección de una escuela rural con cuarenta alumnos distribuidos en ocho grados. Para atender a los ocho grados, individualizó el trabajo de cada alumno. Mientras ella atendía colectivamente a los distintos grupos, cada educando se comprometía a realizar determinadas tareas individualmente. Como tenía que cumplir el programa oficial, lo dividió en 10 porciones, correspondientes a los 10 meses de curso. Luego dividió cada una de las porciones en 20 “unidades de trabajo” mensuales, cinco para cada una de las cuatro semanas del mes. Transformó las diferentes aulas en salas-ambiente o ecosistemas educativos adecuados para la investigación de los alumnos. Cada sala contaba con una mediateca y se convertía en un laboratorio.

En 1919, publicó el plan completo al que tituló *Dalton Laboratory Plan* (Plan de laboratorio Dalton), porque fue en la escuela de esa pequeña ciudad de Massachusetts, donde se ensayó el sistema. Helen Parkhurst siguió perfeccionando su *Plan* hasta 1922 que tocó techo. El niño trabaja libremente en la tarea aceptada voluntariamente. Busca información en los libros, observa, experimenta y responde a las cuestiones propuestas que, de antemano, se compromete a resolver. Pero las condiciones de libertad, de responsabilidad, de trabajo individual y de aprovechamiento del tiempo exigen alumnos de una edad mínima de nueve años, que sepan leer y estén iniciados en la escritura. Cada tema debía ser desarrollado en ocho partes: introducción, asunto, problemas, trabajo escrito, trabajo de memoria, exposición, relaciones con otros asuntos y referencias bibliográficas. El control del trabajo individual se realiza mediante dos fichas: una del alumno y otra del maestro. En ellas se anota el contrato de trabajo y la evaluación.

El *Plan Dalton* tiene todavía partidarios entusiastas en Estados Unidos y en otros países. Ha recibido duras críticas por el excesivo individualismo y por el papel que asigna al maestro. Tal

vez, la crítica más radical es la de aquellos que afirman que el *Plan Dalton* representa un compromiso entre el *instruccionismo intelectualista* de la escuela tradicional y el principio de aprendizaje individualizado de la Educación Nueva. A este respecto, Renzo Titone afirma lo siguiente: “El Plan Dalton constituye más que un ejemplo de renovación de la escuela en su complejidad vital, un método de activación y de individualización del aprendizaje intelectual” (Moreno, Poblador y Del Río, 1978: 435-437; Luzuriaga, 1966:268; Lourenço Filho, 1964: 185-186 **o.c.**).

El llamado *Sistema de Winnetka* fue desarrollado a partir de 1920 por Carleton Washburne (1889-1968) en las escuelas públicas de la pequeña ciudad de Winnetka, próxima a Chicago. Carleton Washburne fue un educador norteamericano que presidió durante muchos años la *Progressive Education Association* de Estados Unidos. El *Sistema de Winnetka* se inspira en una filosofía ética de carácter utilitarista que se puede sintetizar en los siguientes principios: a) todo niño tiene derecho a adquirir los conocimientos y destrezas que probablemente necesitará a lo largo de su vida; b) cada educando tiene necesidad de vivir su vida de niño natural, feliz y plenamente; c) la educación escolar debe contribuir al pleno desarrollo del individuo humano; d) el bienestar de la humanidad necesita un fuerte desarrollo de la conciencia social de cada individuo. M. Lourenço Filho pidió a Washburne una síntesis de sus principios educativos para incorporarlos a su obra *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Washburne le ofreció la siguiente síntesis:

a) Cada educando es un ser que necesita salud física y equilibrio emocional; b) cada educando presenta diferencias individuales muy sensibles y que deben ser respetadas en bien del desarrollo de su propia personalidad y de la buena armonía social; c) cada educando tiene, sin embargo, derecho a recibir ciertos conocimientos básicos y la enseñanza de técnicas que le permitan tomar parte en la vida social y económica; d) cada educando debe ser considerado como un elemento que integra el grupo social, e irá a vivir en él, por lo que deberá ejercitarse en los procedimientos democráticos de un sistema de vida de cooperación (M. Lourenço Filho, 1964:186).

C. Washburne organizó la actividad escolar en dos partes fundamentales funcionalmente articuladas: a) una parte instrumental, objeto del aprendizaje individualizado; b) una parte creativa, objeto de aprendizaje colectivo y cooperativo. La jornada lectiva se dividía al 50% entre estas dos actividades. La parte instrumental constituía el programa mínimo que sintetizaba los contenidos de las materias instrumentales y sociales según su funcionalidad, eliminando todo lo inútil, lo accidental y artificioso. La parte creativa constituía el programa de desarrollo, cuyo objetivo era que el talento individual madurara y se diferenciara en las interacciones grupales mediante las lecturas literarias, la música y el canto, las actividades artísticas, plásticas y manuales, las representaciones dramáticas, los juegos, los deportes, los trabajos en el huerto escolar, la composición libre, las reuniones, las asambleas, los debates, etc.

Los alumnos se organizan por grupos heterogéneos. Pero cada uno conserva su libertad de desarrollo. Se permite que un alumno, perteneciente a la tercera clase de lenguaje, esté en la quinta de dibujo, en la sexta de aritmética y en la segunda de geografía. Esto es posible con el empleo de material cuidadosamente preparado y tests de autoaprendizaje bien seleccionados. El Sistema de Winnetka partía de la determinación de sus finalidades generales y de sus objetivos concretos. Empieza estudiando y experimentando los conocimientos y técnicas que el niño puede y debe adquirir y las etapas que debe recorrer para ello. Una vez realizado este estudio, se formula un programa con unidades muy concretas que se anotan en un “cuaderno de objetivos”, que el niño debe realizar en forma de temas o tareas; después se individualiza la enseñanza de ese programa en fichas o tests, adaptándolos a las condiciones personales de cada educando; finalmente, se les proveen materiales autocorrectores, que pueden y deben

consultar para su trabajo personal; con estos fines se han redactado una serie de obras y textos sobre las principales materias de enseñanza adaptadas al desarrollo mental de los niños. El control del trabajo individualizado lo realiza cada educando con su material autocorrector y los maestros especializados en cada materia con el suyo.

Las promociones no se hacen por cursos anuales, sino por niveles de adelanto. En cuanto un alumno se siente capaz, pide los tests de promoción y los realiza con éxito o no y, según el caso es promovido. Pero sigue en la misma clase, con los mismos compañeros, pero con material de mayor dificultad. Así hay alumnos que pueden completar el programa escolar antes de la edad oficial. Este sistema elimina automáticamente el antiguo sistema de las repeticiones y de las promociones. Sin necesidad de cambiar de clase ni de compañeros, cada alumno avanza a medida que completa progresivamente ciertas porciones del programa (unidades de trabajo), valiéndose de un rico material didáctico: tarjetas, libros, folletos autoinstructivos y autocorrectivos. Washburne, analizando estadísticamente los resultados de su método, afirmaba: a) los niños retrasados avanzan más rápidamente que con el método tradicional; b) la mayoría puede acabar el programa de ocho años en seis o en cinco; c) los más capacitados pueden completarlo en cuatro o cinco.

Los méritos del *Sistema Winnetka* son: a) individualizar el aprendizaje sin caer en el individualismo; b) reformar los programas escolares; c) apoyar los métodos didácticos con rigurosas comprobaciones experimentales. El principal reproche consiste en la crítica de la orientación excesivamente utilitarista del sistema (Luzuriaga, 1966: 377-378; Lourenço Filho, 1964: 186; Moreno, Poblador y Del Río, 1978:437-438).

3.2.3. Principio de socialización y de aprendizaje cooperativo.

La escuela comunidad de convivencia y de aprendizaje: principio de socialización y principio de aprendizaje cooperativo. La individualización didáctica del aprendizaje y la socialización pedagógica mediante la aplicación del principio de aprendizaje cooperativo son dos técnicas complementarias derivadas de la *paidología* compartida por los creadores de la Educación Nueva, basadas en la comprensión del educando como individuo psicofísico singular e irreplicable y como individuo social, interdependiente, comunitario y político. Las actividades escolares, realizadas en común en grupos o equipos interactivos, practicando el aprendizaje cooperativo, potencian el aprendizaje individualizado y, al mismo tiempo, desarrollan hábitos de cooperación social y de convivencia democrática.

Desde el siglo XV al siglo XX, el antropocentrismo renacentista evolucionó tanto ideológica como vitalmente hacia un individualismo radical y competitivo que ha desembocado en la “*sociedad individualizada*”, que analiza Zygmunt Baumann (Cátedra, 2007)¹³³. En todo ese tiempo, el individualismo fue un rasgo consustancial del *Instruccionismo intelectualista* hegemónico en la escuela tradicional. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el individualismo competitivo y meritocrático se configuró como un ecosistema social darwinista, que consideraba la competición interindividual e intergrupal como una ley de la naturaleza humana genéticamente programada. La competición se interpretó como un imperativo biológico inexorable y, consecuentemente, como un ideal socio-político y ético. Esa visión darwinista se aplicó a todos los individuos, a todos los grupos sociales primarios y secundarios y a todas las instituciones sociales: familias, empresas productivas, financieras y comerciales, instituciones políticas y educativas. A este darwinismo contribuyeron Herbert Spencer (1820-1903) y sus seguidores, el *taylorismo* y el *fordismo*. Los seguidores de Franklin Bobbit (1876 – 1956), que aplicó el *taylorismo* a la escuela, contribuyeron a configurar los sistemas educativos como ecosistemas darwinistas al servicio del darwinismo social, económico y político,

¹³³ Baumann, Zygmunt (2007). *La sociedad individualizada*. Madrid: Catedra.

mediante el aprendizaje individualista y competitivo y la evaluación competitiva, meritocrática, selectiva y segregadora.

Los movimientos sociales que dieron origen al socialismo utópico, al socialismo marxista, al anarquismo, a los sindicatos y partidos obreros, al laborismo inglés y a las socialdemocracias occidentales, reaccionaron contra el individualismo y contra el darwinismo socio-económico, político y escolar. El movimiento de las Escuelas Nuevas también reaccionó contra ese individualismo radical. Muchos educadores militaron en los movimientos sociales democráticos y solidarios y en el desarrollo de los centros educativos como comunidades democráticas de convivencia y de aprendizaje cooperativo.

El *Sistema Gary*, el *Sistema Detroit*, el *Método de Proyectos*, el método de “unidades de trabajo”, el *Método Cousinet*, las *Técnicas Freinet* y el *Plan Jena*, son realizaciones representativas de los principios de aprendizaje cooperativo y, al mismo tiempo, del aprendizaje individualizado.

A partir de 1908, el inspector William Wirt (1772-1834) desarrolló en la ciudad industrial de Gary del Middle West (Chicago), con una población heterogénea por su origen étnico, una escuela que funcionaba como una sociedad democrática en miniatura. Esta experiencia es conocida como el *Sistema Gary*. Estaba abierta todo el día para jóvenes y adultos. Además de centro escolar para niños y adolescentes, era un lugar de reunión pública con un ambiente física y moralmente sano. Había una intensa colaboración entre la escuela y la comunidad, entre los padres y los maestros, entre los educandos, los educadores y los profesores técnicos especializados. En el salón de actos se organizaban conferencias y debates sobre la educación cívica colectiva. En la biblioteca se organizaban lecciones prácticas sobre el modo de consultar libros y extraer de ellos el máximo provecho. Por todo ello, la escuela de Gary era considerada como la *escuela de la comunidad*.

La escuela de Gary era conocida, además, como la *escuela duplicada*, porque acomodaba dos escuelas en el mismo edificio, haciendo que una empezara una hora más tarde y alternando cuatro grupos de actividades en cada escuela: a) estudio de los programas oficiales; b) actividades en talleres y laboratorios; c) ejercicios corporales en el gimnasio y en las pistas de juego; d) instrucción cívica colectiva en el salón de actos. Las dos escuelas utilizan todas las instalaciones alternando las actividades. Esta organización, además de ahorrar gastos en construcción y mantenimiento de edificios, permitía mayor riqueza y flexibilidad y una ocasión para aprender a cooperar. Los educandos se responsabilizaban de la disciplina, del orden, de la puntualidad, de la organización, del material didáctico y de la decoración de las aulas. Eran alternativamente educandos que aprendían de los maestros y de los compañeros y educadores que colaboraban al aprendizaje de los compañeros, especialmente de los que tenían más dificultades (Moreno, poblador y Del Río, 1978: 439-440); Luzuriaga, 1966: 169-170).

El inspector C. L. Spain (1891-1958) organizó las escuelas de Detroit, la ciudad norteamericana de la industria automovilística, con un sistema similar: el llamado *Sistema de Detroit o Plan de pelotones* o equipos de niños distribuidos alternativamente en el mismo edificio escolar para realizar cooperativamente el triple programa de actividades escolares: *trabajo*, *estudio* y *juego*. El centro cuenta con aulas, salas de reunión, gimnasios, patios cubiertos, pistas de deportes, biblioteca, talleres y clínica médico-psico-pedagógica y con profesores especializados en cada materia que pueden orientar las actividades de un equipo o de un individuo. Cada grupo es coordinado por un jefe de clase. La jornada escolar se divide en dos grandes períodos de tres horas cada uno: un período dedicado a las materias fundamentales (lengua, escritura y cálculo); otro período dedicado a las actividades especiales (Luzuriaga, 1966: 169; Moreno, Poblador y Del Río, 1978:440).

En septiembre de 1918, la prestigiosa revista *Teachers College Record* publicó un artículo de William Heard Kilpatrick titulado “The Projects Method” (*Teachers College Record*, Vol. 19, nº 4 (Septiembre), pp. 320-335). Esta propuesta no es un comienzo absoluto. Tiene en cuenta otras propuestas y experiencias anteriores. Pero representa un salto cualitativo en el desarrollo de la Educación Nueva (Jurjo Torres, 1998: 201-207; Luzuriaga, 1966: 310-311 y 233; Lourenço Filho, 1964: 215-231).

El *Método de Proyectos* ponía fuera de juego la filosofía y la praxis metodológica del *instruccionismo intelectualista*, hegemónico en la escuela tradicional, y, al mismo tiempo, ofrecía unas bases sólidas filosóficas y metodológicas para desarrollar el *holismo educativo*. Este método posibilitaba la aplicación sistemática, armónica y equilibrada de todos los principios educativos y didácticos de la Educación Nueva. Estimulaba la convergencia y el desarrollo de la Escuela Activa defendida por John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède y Adolphe Ferrière y de los métodos activos propuestos por otros creadores de las Escuelas Nuevas, como María Montessori, Ovide Decroly, Morrison, R. Cousinet y C. Freinet para desarrollar las actividades cognitivas, motóricas, manuales productivas, convivenciales, artísticas y deportivas (Luzuriaga, 1966: 11-12 y 13-14). Facilitaba el aprendizaje individualizado, el aprendizaje cooperativo, la socialización democrática y el desarrollo de la escuela como comunidad democrática de convivencia, de aprendizaje y de producción técnica y artística. Promovía el aprendizaje globalizado e integrado y abría las puertas para su desarrollo interdisciplinar.

El *Método de Proyectos* se ha ido perfeccionando desde la década de 1920 hasta nuestros días. En la década de 1960 tuvo dos realizaciones excelentes: a) el *Humanities Curriculum Project*, coordinado por Laurence Stenhouse; b) el *Man: A Course of Study* (MACOS) dirigido por Jerome S. Bruner. El *Humanities Curriculum Project* fue promovido en el Reino Unido por el *Schools Council* y la Fundación *Nuffield*, elaborado y experimentado, antes de su implementación entre 1967 y 1970 (Jurjo Torres, 1998: 207-212). El *Man: A Course of Study* (MACOS) fue promovido por el *Educational Development Centre* (Centro de Desarrollo Curricular) de Massachusetts financiado por la *National Science Foundation* y por la *Ford Foundation* (Jurjo Torres, 1998: 213-220).

Desde la década de 1960 hasta hoy, el *Método de Proyectos* ha seguido evolucionando y perfeccionándose y va ganando terreno como un nuevo paradigma curricular que concibe el currículo como una serie de proyectos concretos para realizar las actividades cognitivas, convivenciales, productivas, artísticas y deportivas, alternativo al paradigma curricular todavía hegemónico, que concibe el currículo como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, que conservan la estructura lógica y epistemológica de las ciencias de referencia. Conjuga el aprendizaje individual y el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos y en un grupo clase.

Después de esta visión panorámica del desarrollo histórico del *Método de Proyectos*, parece útil hacer algunas consideraciones sobre el contexto en el que surgió, sobre su contenido y alcance. El contexto próximo fueron los debates sobre los fines de la educación básica, es decir, sobre el ciclo educativo que se extiende desde el nacimiento hasta los 18 años aproximadamente y los debates sobre la necesidad de unificar los sistemas educativos duales en un solo sistema educativo común para todos los ciudadanos. Los protagonistas de estos debates argumentaban desde tres perspectivas antagónicas. a) los defensores del *instruccionismo intelectualista* de la escuela tradicional, b) los defensores del *darwinismo escolar*, inspirados en el *taylorismo* y el *fordismo* y defendido por Franklin Bobbitt, sus seguidores y partidarios que reducían la educación a la formación profesional; c) los defensores del *holismo educativo* o educación integral – movimientos sociales, organizaciones

obreras y el Movimiento de las Escuelas Nuevas - cuyos representantes más destacados en Norteamérica eran John Dewey, y sus numerosos discípulos y seguidores.

En el contexto norteamericano inmediato del nacimiento del *Método de Proyectos* (1916-1926) son relevantes, desde la perspectiva educativa, los siguientes acontecimientos: En 1916, John Dewey publica su obra más famosa e influyente: *Democracia y educación*. (Madrid: Morata, 2002). En 1918, Franklin Bobbitt publica *The Curriculum* (Nueva York: Houghton, 1918). Ese mismo año, la Oficina Federal de Educación de Estados Unidos publicó el documento titulado *Principios cardinales de la Educación Secundaria*. También en ese mismo año, la Unión Soviética publicaba los denominados *Principios básicos de la escuela unitaria del trabajo* (F. Pedró y Puig, I. 1998: 223-224. Barcelona, Paidós). Precisamente en el mismo año de 1918, William Heard Kilpatrick publica su artículo "The Project Method"¹³⁴. En 1926, desarrolla su propuesta en *Foundations of Method*¹³⁵.

William Heard Kilpatrick, (1871-1965) profesor de la Universidad de Columbia (Nueva York), pedagogo perteneciente a la escuela de John Dewey, fue uno de los más influyentes en la educación norteamericana y uno de los más ardientes defensores de la escuela activa y de la educación democrática. Su concepción pedagógica se basaba en las aportaciones de la biología y de la sociología contemporánea, pero, sobre todo, en la filosofía pragmática y en la psicología funcional de John Dewey, que inspiraban la educación funcional.

El *pragmatismo*, llamado también *instrumentalismo*, era un movimiento filosófico norteamericano, cuyos representantes más destacados eran S. Charles Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), George Herbert Mead (1863.1931) y John Dewey (1859-1952), que investigaban las consecuencias prácticas del pensamiento y establecían como criterio de verdad para el conocimiento la utilidad y la eficacia para mejorar la vida individual y la convivencia social.

La *psicología funcional* investiga las relaciones funcionales de la *motivación* con el *aprendizaje*. La *motivación* es la cara interna del aprendizaje y el *esfuerzo* es la manifestación externa de la motivación. Dentro de la motivación, la psicología funcional investiga la *estructura funcional de las necesidades, emociones, impulsos, incentivos e intereses*, que mueven a la acción y la *estructura funcional*, que se va consolidando, de *actitudes, de deseos, de propósitos (intenciones) y de valores (preferencias o fines)*, que promueven actividades intencionales y finalistas, continuadas y sostenidas, como los aprendizajes funcionales para la adaptación al medio físico y al medio sociocultural.

La *educación funcional* es aquella que parte de los *motivos viscerogénicos* (necesidades biológicas y emocionales) y de los *motivos sociogénicos* (relaciones personales, grupales y sociales o necesidades simbólicas) para satisfacer las *necesidades fisiológicas, de seguridad, de afecto, de autoestima y de autorrealización* (A. Maslow, 2009. *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, 18ª edición)¹³⁶ y para mejorar la convivencia y el bienestar social de los grupos, de las sociedades y pueblos, de la humanidad en su conjunto y las relaciones armónicas con el ecosistema planetario y la biodiversidad.

El *Método de Proyectos* es el candidato que reúne las mejores condiciones para realizar los aprendizajes necesarios para la educación funcional descrita. La intención de Kilpatrick era convertir el currículum de cada curso o grado y de cada nivel o etapa en una serie de proyectos de aprendizaje o de proyectos curriculares. Ese enfoque implicaba poner fuera de juego el

¹³⁴ Heard Kilpatrick, William, "The Project Method", *Teachers College Methods*. Vol 19. nº 4, pp.320-335.

¹³⁵ Heard Kilpatrick, William (1926). *Foundations of Method*. Nueva York: Macmillan.

¹³⁶ Maslow, A. (2009). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, 18ª edición.

programa escolar tradicional concebido como sistema de disciplinas. Para diseñar el paradigma curricular alternativo como serie o sistema de proyectos de aprendizaje, era necesario partir de un concepto claro de proyecto, en general, y de proyecto de aprendizaje, en particular, y de una adecuada clasificación de los proyectos de aprendizaje.

Un proyecto es un plan diseñado para realizar una actividad intencional y finalista, es decir, una actividad que pretende aproximarse lo más posible al logro de unas finalidades o ideales, que se consideran posibles, deseables y realizables. Los proyectos se caracterizan por la finalidad que persiguen y por los conocimientos que utilizan: conceptos, procedimientos y valores. Un proyecto constituye un todo unitario que implica integrar y armonizar diferentes conocimientos necesarios para lograr la finalidad que persigue. Dependiendo de la complejidad de la finalidad perseguida, el proyecto tendrá que integrar más o menos conocimientos procedentes de distintas disciplinas. Los proyectos son una buena herramienta para practicar el aprendizaje globalizado o integrado y para abordar la complejidad desde una perspectiva interdisciplinar. El *Método de Proyectos* también es útil, operativo y funcional para armonizar el aprendizaje individualizado y el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos o equipos, porque estimula y potencia la interacción continua entre el aprendizaje individual y el aprendizaje colectivo.

Para clasificar los proyectos se han utilizado preferentemente las finalidades como criterios: a) proyectos productivos o proyectos de los productores: producir diversos objetos útiles, decorativos o artísticos en los talleres escolares o aulas de plástica; b) proyectos orientados a provocar nuevas experiencias: *estéticas* (música, danza, teatro, contemplación de cuadros, estatuas, monumentos, paisajes naturales, museos, yacimientos arqueológicos, etc.), *lúdicas* (juegos y deportes de todo tipo) *relacionales* y *convivenciales* (fiestas, excursiones, viajes, colonias), *gastronómicas*, (cata y degustación de productos naturales, de productos elaborados y de productos cocinados); c) proyectos orientados a satisfacer curiosidades intelectuales y resolver problemas prácticos y vitales: explicar fenómenos naturales y sociales, averiguar el origen de las tradiciones, de las costumbres y de los objetos de uso corriente o de los objetos fósiles y arqueológicos; d) Proyectos orientados al *adiestramiento*: desarrollar habilidades técnicas, procedimentales y estratégicas cognitivas y metacognitivas, artísticas de todo tipo, éticas y convivenciales (sistemas de reciprocidades afectivas, normativas y éticas) y habilidades técnico-productivas de todo tipo.

Atendiendo a las finalidades, también se han hecho otras clasificaciones: a) *proyectos de materia*: geografía, historia, etc.; *proyectos de actividades globalizadas*: jugar a tiendas, familias, mercadillos, hospitales, etc.; *proyectos sintéticos*: orientados a comprender y sistematizar actividades complejas: crear una empresa agrícola, industrial o de servicios, crear una superficie comercial, crear un banco, elaborar y desarrollar proyectos complejos, como los dos proyectos mencionados más arriba: el *Humanities Curriculum Project*, coordinado por Laurence Stenhouse y el *Man: A Course of Study (MACOS)*, coordinado por Jerome Bruner.

La profesora norteamericana A. Krackowizer (1861-1929) agrupa las series de proyectos que utilizan en su escuela en la etapa de Educación Primaria del siguiente modo:

- a) *La representación como objetivo*: que se divide en las siguientes formas: 1) la representación en sí misma como finalidad; 2) *el juego representativo* como imitación de lo que hacen los adultos; 3) la *dramatización* sobre costumbres, episodios históricos, etc. 4) la representación de asuntos relativos a la vida de la escolaridad, a la estación del año, etc.
- b) *Actividades constructivas*: 1) relativas a las necesidades de juego: juguetes y construcciones; 2) relativas a motivos sociales: decoración de la escuela, fiestas, objetos de uso doméstico y de uso escolar; 3) relativas al jardín y al huerto escolar:

cultivo, riego, poda, injertos; 4) relativas a las interpretaciones: escenarios, trajes, decorados.

- c) *Actividades que conducen a la experiencia social:* 1) *La casa:* miembros de la familia, relaciones entre ellos; sus ocupaciones; higiene y confort de la casa; limpieza, ventilación, iluminación, etc.; necesidades de la familia: vestuario, alimentación, educación; 2) *la comunidad:* el trabajo profesional, los cargos públicos; las leyes, los transportes; los hospitales; los servicios sociales, los lugares de ocio y diversión; 3) *la ciudad:* sus habitantes, su vida, los animales de trabajo, su utilidad; la comparación entre la vida rural y la vida de la ciudad; relaciones del agricultor con la población urbana: cómo vende, cómo compra. 4) *La escuela:* sus fines, su trabajo, sus intereses, etc.
- d) *Actividades con finalidad moral:* proyectos sobre la cooperación de cada grupo social al equilibrio social, a la justicia y bienestar. Estudio de los niños en diferentes países: posibilidades de progreso; necesidades de orden social: la ley
- e) *Actividades de experiencia natural:* estas actividades deben basarse en lo que más interesa a los niños, que varía de un lugar a otro. Los animales y las plantas deben ser estudiados como seres vivos y no como nomenclatura y clasificación.
- f) *Actividades con finalidad literaria:* serán todas las que asociadas a otras actividades impliquen proyectos de lenguaje, redacción, lectura, recitación, composición de historias, etc.
- g) *Actividades referentes a las materias formales:* se refieren a la lectura, la aritmética y la escritura. Están asociadas a todas las demás actividades, pero comportan especificación, como organización de un servicio postal, manejo del dinero en un bazar improvisado (Lourenço Filho, 1964: *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, Buenos Aires, Kapelusz, pp. 229-230; M. W. Wells, 1929: *Un Programa escolar desarrollado en Proyectos*, traducción de Sainz en Editorial de la Revista de Pedagogía)¹³⁷.

Jurjo Torres (1998: 204-205) nos informa de la clasificación elaborada por Richard Pring en 1976, que propone cuatro formas para elaborar proyectos curriculares integrados:

1.- *Integración correlacionando diversas disciplinas:* Aunque se acepte de modo general el currículum concebido como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, cuya estructura lógica y epistemológica debe respetarse, algunas partes de cada una de ellas, para ser entendidas, necesitan de contenidos que son típicos de otras. Para superar esos obstáculos se establece una coordinación en las programaciones para que faciliten mutuamente el trabajo en temas que dependen de contenidos y/o procedimientos propios de otra disciplina: ciertas operaciones matemáticas que son necesarias para las ciencias, determinada técnica de dibujo para la geometría, determinado fenómeno histórico imprescindible para comprender ciertas modalidades de producción.

2.- *Integración a través de temas, tópicos o ideas,* que permitan integrar conocimientos de diversas disciplinas: educación artística, lengua, conocimiento del medio natural y cultural, matemáticas, etc. Ejemplos: una ciudad industrial, el agua, la familia, la escuela, los transportes.

3.- *Integración a una cuestión de la vida práctica y diaria:* los llamados “temas transversales”: la paz y el desarme, el medio ambiente, las drogas, las relaciones de género, el

¹³⁷ Wells, M.W. (1929). *Un programa escolar desarrollado en proyectos* (traducción de Sainz). Madrid: Editorial de la Revista de Pedagogía.

paro, la situación de los niños en el mundo, los derechos de los niños en la familia, la sociedad y la escuela.

4.- *Integración desde los temas e investigaciones que eligen los alumnos:* cuestiones y problemas que los educandos consideran importantes en su propio mundo.

Jurjo Torres añade a esta lista otros modos de integración, especialmente útiles para la educación secundaria (Jurjo Torres, 1998: 205-206).

5.- *Integración a través de conceptos: cambio, tiempo, causa y efecto, evolución de las especies, etc. (Decroly)*

6.- *Integración en torno a períodos históricos y/o espacios geográficos* como núcleo aglutinador de contenidos y procedimientos de distintas disciplinas: la época de la construcción de catedrales, la llegada de la población europea a América, las guerras mundiales, la cultura griega clásica, el Polo Norte, la colonización del continente africano, las relaciones entre pueblos y naciones. (Decroly)

7.- *Integración sobre la base de instituciones y de colectivos humanos:* los grupos étnicos, las instituciones escolares, los hospitales, las instituciones carcelarias, las instituciones de justicia, las iglesias, los sindicatos, los partidos políticos, el Estado.

8.- *Integración en torno a los descubrimientos e inventos:* la rueda, la escritura, la imprenta y el libro, la energía, los aviones y las naves espaciales, las telecomunicaciones, el cine, la radio, la TV, Internet, el dinero, los juguetes, las vacunas, las energías, etc.

9.- *Integración mediante áreas de conocimiento:* medio natural, medio social, medio cultural, educación artística, ciencias antropológicas, ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias semiológicas.

A partir de 1919, en las escuelas experimentales de la ciudad de Chicago, donde había enseñado John Dewey, se desarrolló un método didáctico similar al Método de Proyectos llamado Sistema de Unidades Didácticas o Plan Morrison, porque fue propuesto por el inspector Morrison (1871-1945) para la educación secundaria. El Plan Morrison tiene algunos aspectos comunes con los “centros de interés” de Decroly y con el Método de Proyectos. Uno de los factores relevantes de esa semejanza parece que fue la influencia de la filosofía educativa de Dewey en los tres. Morrison define la unidad didáctica como “un aspecto significativo y comprensivo del ambiente, de una ciencia organizada, de un arte o de una forma de comportamiento, cuyo estudio conducirá a una conveniente adaptación de la personalidad”. El Plan Morrison tuvo una gran difusión en Norteamérica y se fue extendiendo a todos los niveles de la educación. Las adaptaciones fueron tan variadas que resulta difícil reducirlas a formas del mismo esquema. Lourenço Filho describe la situación del siguiente modo:

En la literatura pedagógica norteamericana, especialmente a partir del 1925, se encuentran numerosos debates sobre las ventajas que brinda mantener puro el sistema de proyectos o, por el contrario, asociarlo a otras técnicas de la didáctica renovada, o aún a formas tradicionales, siempre que se apliquen con un mayor sentido dinámico. Con esta última orientación se hicieron experimentos bajo control. De la controversia, así como del análisis de esos resultados experimentales, nació un nuevo sistema, de carácter, por así decir, ecléctico. Al principio, se le dio el nombre de *unidades de adaptación*, o de *unidades de experiencia*. Más tarde prevaleció la denominación de *Método de unidades de trabajo* (Lourenço Filho, 1964: 233).

Las Unidades de trabajo se experimentaron y se desarrollaron, sobre todo, en la Horace Mann School, centro de desarrollo de educación primaria y secundaria, vinculado al Teachers

College de la Universidad de Columbia y en la Escuela Lincoln de carácter experimental ligada a la misma Universidad de Columbia (Lorenço Filho, 1964: 239-240). Ambas instituciones recibieron la influencia de John Dewey. Conviene recordar que John Dewey fue nombrado profesor de filosofía y pedagogía en la Universidad de Columbia (Nueva York) en 1904, donde permaneció hasta su jubilación. Siendo profesor de la universidad, escribió la mayoría de sus obras, especialmente las más influyentes. Entre sus obras filosóficas se pueden destacar: *Ética* (1908) en colaboración con J. H. Tufts; *Psicología del Pensamiento* (1910); *Reconstrucción de la filosofía* (1920) *El público y sus problemas* (1927); *Lógica, teoría de la investigación* (1938). Entre las pedagógicas destacan: *Democracia y Educación* (1916); *Experiencia y Educación* (1938) y *La educación de hoy* (1940). (Luzuriaga, 1966: 112-113; Moreno, Poblador y del Río, 1978:425).

La pedagogía de Dewey está íntimamente unida a su filosofía. Según Dewey, “la más penetrante definición que pueda darse de la filosofía es que constituye la teoría de la educación en sus fases más generales”. “Siempre que la filosofía ha sido tomada seriamente – dice – se ha supuesto que representaba una sabiduría que influiría en la conducta de la vida”. Dewey considera a la educación como la suma total de procesos por medio de los cuales una sociedad o grupo social grande o pequeño transmite sus capacidades, poderes e ideales adquiridos con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo de un modo continuo. Esta es la concepción social de la educación que, según Dewey, no está separada de la educación individual, que es el desarrollo o acrecentamiento vital, tanto desde el punto de vista biológico como psíquico. El ideal es unir en la escuela los efectos de la educación espontánea, que tiene lugar en la familia, en la vecindad y en la ciudad, con los efectos de la educación intencional y sistemática, es decir, llevar a la escuela las actividades e intereses de la educación espontánea, llevar la vida cotidiana a la escuela (Luzuriaga, 1966: 112).

Lourenço Filho sintetiza las consecuencias de la filosofía educativa, que John Dewey expone en su obra *Experiencia y Educación* (1938)¹³⁸ (Versión Castellana: Buenos Aires: Losada, 1939) del siguiente modo:

Las materias de enseñanza, teóricas y prácticas, importan, por lo tanto, como epítomes de lo que piensa el medio social y de los instrumentos que el medio social emplea. Lo que no se deberá hacer, con relación a ellas, es someter a los educandos a una dieta de materiales predigeridos, o digeridos del todo, ni hacérselos ingerir por medio de esquemas abstractos que no puedan comprender. Habrá entonces repugnancia emocional por las materias de estudio, porque serán fragmentos dispersos, sin mayor sentido.

Si, en cambio, los presentamos de modo funcional, atendiendo a la continuidad natural de la experiencia en cada individuo o grupo de individuos... facilitarán en tal caso, la organización de patrones propios de sentir, pensar y hacer, en las condiciones dinámicas que fundamentan el aprendizaje real (Lourenço Filho, 1964: 239).

A continuación reproduce los fundamentos para la elaboración de la Unidades de Trabajo, que aparecen explícitamente formuladas en las publicaciones que explican las funciones de la Horace Mann School:

I-Consideramos la escuela como una institución muy importante en la educación de niños y jóvenes, pero reconocemos también que no es la única que tiene la responsabilidad de educar. Para poder funcionar en la forma más completa posible, la escuela debe crear dentro de sus aulas un ambiente que lleve a los alumnos y a los profesores a vivir, enseñar y aprender cooperando tal como ocurre en la vida real.

¹³⁸ Dewey, Jhon (1939). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

II.- Reconocemos, por lo tanto, que, para obtener resultados positivos en ese sentido, es necesario el concurso permanente de la comunidad que rodea la escuela. Por consiguiente, ponemos a los alumnos en estrecho contacto con otras instituciones de acción social, tales como bibliotecas, museos, diarios, reparticiones públicas y centros de servicio social, para hacérselas conocer y para que los alumnos comprendan y estimen la labor que desarrollan a favor del progreso social.

III.- Aún así, no perdemos de vista el hecho de que el educando vive en el presente, y que debe tener amplias oportunidades para aprender a pensar y a proceder en forma constructiva, en su propio provecho, y para adaptarse bien al grupo, cooperando con él en el sentido del bien común.

IV.- Entendemos que la educación es desarrollo, lo cual reclama también la adquisición de conocimientos, la creación de ciertos hábitos y actitudes que ayuden a los alumnos a vivir una vida equilibrada y completa. No intentamos, sin embargo, ofrecer fórmulas fijas. Lo que deseamos es que los alumnos desarrollen con sentido social las capacidades fundamentales de hacer, sentir, pensar y conocer en unidades de trabajo. (Lourenço Filho, 1964: 240).

En la Escuela Lincoln, de carácter experimental, aneja a la misma Universidad de Columbia, se adoptaron principios similares:

“La escuela debe ofrecer oportunidades para que cada educando desarrolle sus capacidades de la manera más completa posible, adaptándose al mundo natural que lo rodea y a la sociedad particular en que vive. Para llenar esa función, el maestro deberá fundar sus trabajos en conocimientos relativos a la naturaleza humana, pero también al ambiente en el que actúa la escuela; deberá, por lo tanto, dar a los alumnos informaciones sobre el modo de hacer las cosas, de sentirlas, de comprenderlas. Sólo así obtendrá un progreso satisfactorio en cada educando, en términos de adaptación a la sociedad a la que pertenece” (Lourenço Filho, 1964: 240).

Para la comprensión de la evaluación posterior de las unidades de trabajo y de las posibilidades que ofrecen actualmente son muy útiles y sugerentes las exposiciones sintéticas de Lourenço Filho en su Introducción al estudio de la Escuela Nueva (1964: 232-234) y de Jurjo Torres en Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado (1998:220-264).

El *Plan Jena* es otra muestra de la *escuela centrada en la comunidad y de los principios de socialización y de aprendizaje cooperativo*. En 1924, el pedagogo alemán Peter Petersen (1884-1952) se propuso experimentar un proyecto utópico, innovador, radical y atrevido en la Escuela de Prácticas, aneja a la Facultad de Pedagogía de la universidad alemana de Jena. Esta universidad gozaba de un prestigio pedagógico internacional por su tradición innovadora. Con la aprobación de la tesis doctoral *Paidologie: Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes* de Oscar Chrisman, (1855-1920), discípulo de Stanley Hall (1844-1824), se había convertido en la cuna de la *paidología*. Wilhem Rein (1847-1929), pedagogo perteneciente a la tradición pedagógica de Herbart, aumentó su prestigio con la creación de un *Seminario Pedagógico* y la publicación del *Diccionario Enciclopédico de Pedagogía*. Peter Petersen, después de haber sido profesor en varias universidades alemanas, finalmente, se incorporó a la universidad de Jena y asumió la dirección del *Seminario Pedagógico* creado por Rein y de la *Escuela de Prácticas*. En esta escuela experimentó su proyecto.

El *Plan Jena* se caracterizaba por una concepción libre, abierta y flexible de la actividad educadora de la escuela, por la ausencia de un método didáctico único, la apertura a la utilización libre y oportuna de los métodos didácticos más avanzados de la Educación Nueva y por la cooperación de maestros, padres y educandos en régimen de autogestión y de autogobierno. Sus principios organizativos y convivenciales se pueden sintetizar así: a) la escuela es una comunidad de vida libre y para todos; b) es una escuela general para niños de ambos sexos, cuyo período escolar debería durar diez años; c) es una comunidad de vida, que

implica la sociedad de los padres y que los niños constituyan en el “hogar de la escuela” una comunidad de vida y trabajo.

Los edificios escolares deben ser construcciones bajas rodeadas de campos y jardines. Se elimina el mobiliario tradicional (tarima y pupitres) sustituyéndolo por sillas y mesas de fácil manejo, que permitan la agrupación o el aislamiento según la naturaleza del trabajo. El sistema de *grupos* o *equipos escolares de trabajo*, sustituye al de clases anuales, desapareciendo los planes ordinarios de materias, horarios y descansos. Las actividades escolares giran en torno a cuatro categorías o bloques: 1. Trabajo escolar propiamente dicho. 2. Conversaciones libres. 3. Juegos- 4. Fiestas.

La escuela no se divide en clases por edad o desarrollo mental, sino en grupos afines de 25 a 35 alumnos de diversas edades: grado inferior, del 1º al 3º año escolar; grado medio, del 4º al 6º; grado superior del 7º al 8º; grupo de adolescentes del 9º al 10º año escolar. Los grupos están formados por niñas y niños en régimen de coeducación; los grupos, a su vez, se dividen en subgrupos de 4 a 6 alumnos. Unos y otros se mueven libremente en la clase, sin tener puestos fijos. Los alumnos se agrupan libremente y cada grupo o equipo elige, a su coordinador, bajo la supervisión del maestro. Los alumnos menores son estimulados por los mayores y éstos sirven de guía y ayuda a los menores. En cierta manera, esta concepción elevaba a teoría la práctica inevitable en las escuelas unitarias. (Moreno, Poblador y del Río, 1978: 440-441; Luzuriaga, 1966: 300-301).

Sobre el principio de aprendizaje cooperativo se deben considerar dos aportaciones relevantes de los pedagogos franceses: a) el Método Cousinet, consistente en un aprendizaje colectivo y cooperativo en pequeños grupos de cinco o seis personas; b) el método de Celestin Freinet conocido como *Técnicas Freinet*.

Roger Cousinet (1881-1973) empezó sus reformas educativas en 1920, siendo Inspector de Primera Enseñanza, y las continuó siendo profesor encargado de curso en la Sorbona y más tarde como presidente de la *Nouvelle Education* y, por último, como presidente de *L'École Nouvelle Française*. Roger Cousinet reaccionó contra el *instruccionismo intelectualista enciclopédico* hegemónico en la escuela francesa tradicional, que se *caracterizaba* por la extensión de sus programas, el dogmatismo didáctico, el memorismo, la rigidez y la uniformidad de la organización de los grupos-aula y de los períodos lectivos, el silencio absoluto logrado por la coacción y la represión y el régimen de pasividad de los educandos. La esencia de su reforma consistió en sustituir el aprendizaje individualista competitivo de carácter memorista por el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos de cinco o seis alumnos, a partir de los ocho o nueve años de edad con la única condición de que ya dominen suficientemente la lecto-escritura para trabajar autónomamente. Luzuriaga describe el Método de Cousinet con las siguientes palabras:

Inspirado esencialmente en las ideas de Rousseau y de la psicología contemporánea Cousinet considera la educación ante todo como una *autoeducación* [el subrayado es mío]. Así dice: “es necesario llegar a dar a los niños un instrumento de trabajo tal que puedan trabajar solos, descubrir ellos mismos sus errores, rectificarlos y solicitar lo menos posible la intervención del maestro, siempre peligrosa porque puede ser inútil o excesiva”. Cousinet, no suprime, sin embargo, la intervención del educador, sino que la reduce a la de consejero orientador. (Luzuriaga, 1966: 97).

Los grupos de trabajo los constituyen libremente los alumnos sobre la base de sus afinidades y simpatías, como lo hacen en sus juegos espontáneos, procurando que no sean más de cinco o seis. Cada grupo elige y desarrolla libremente el tema que quiere trabajar. Los maestros pueden asignar la tarea concreta a cada grupo o solo sugerirla. Pero siempre debe ser aceptada libremente por el grupo. No es necesario que todos los grupos hagan tareas

diversas, ni tampoco que todos tengan que trabajar el mismo tema. Para resolver las posibles discrepancias, lo mejor es una negociación ampliamente flexible. Tanto si los alumnos proponen libremente los temas que quieren trabajar como si los sugieren los maestros, es conveniente que todos sean conscientes y estén convencidos de que los temas elegidos o sugeridos deben tener relación con el programa oficial del grado correspondiente.

Cada grupo busca, elige y clasifica el propio material, redacta fichas y confecciona sus archivos. Se recomienda que cada grupo organice sus materiales en cuatro bloques: información científica, geográfica, histórica y artístico-manual. El proceso total del trabajo del grupo se puede describir así: 1. Constitución de los grupos. 2. Propuesta de temas. 3. Recogida de datos. 4. Elaboración cooperativa de los datos. 5. Copia individual en el cuaderno de cada uno y dibujo individual relacionado con el tema. 6. Lectura del trabajo del equipo. 7. Elaboración de la ficha-resumen.

Celestin Freinet (1897), contemporáneo de Roger Cousinet, en colaboración con su esposa Elise Freinet y otros maestros, desarrolló un método original de aprendizaje cooperativo, basado en el uso sistemático de la imprenta en la escuela. Ese método es conocido como *Técnicas Freinet*. Lucha de forma incansable contra los defectos de la escuela tradicional para construir una auténtica escuela del pueblo. Criticaba la “pedagogía de los ricos” que veía encarnada en la “Pedagogía de Ginebra”, cuyas experiencias “se realizaban en un plano intelectual, en una atmósfera de laboratorio con el riesgo permanente de divorciarse del ambiente social”.

Criticaba el método de Roger Cousinet por su excesiva sistematización, que, al fin, “tiene por objeto estudiar la vieja materia en los libros viejos, aunque no a la manera vieja”. (Moreno, Poblador y del Río, 1978:446). Freinet reconoce la importancia del funcionamiento del grupo-clase y la necesidad de que el maestro lo tenga en cuenta. Por eso, se interesaba por la pedagogía no directiva y por las aportaciones de la dinámica de grupos. Cree, sin embargo, que el grupo-clase puede lograr un mayor grado de autonomía responsable, no tanto por la dinámica de grupos, como por el desarrollo de la *autogestión*, que sintetiza la “no directividad” y la cooperación (Guy Avanzini, 1977: 198).

Con el uso de los tipos móviles de impresión los niños componen sus propias redacciones, relatos y resúmenes, hacen las ilustraciones pertinentes y confeccionan sus propios libros escolares. Freinet consideraba que los niños, a través de las actividades generadas por el uso de la imprenta, podían adquirir todos los conocimientos fundamentales. Por eso, acompañó la *técnica tipográfica*, que consideraba como la técnica básica, con otras técnicas: a) el *texto libre*, que será objeto de impresión, previa corrección; b) la *correspondencia* interescolar con textos impresos e ilustrados; c) *el dibujo libre*; d) el *cálculo viviente* con los problemas reales que plantea la actividad impresora; e) el *libro de la vida*, elaborado con textos en los que todos han colaborado y de los cuales cada uno ilustra una parte: refleja la vida de la clase y de cada componente; f) *Ficheros* escolares cooperativos y *biblioteca* de trabajo, que preparan maestros y alumnos a base de recortes y colecciones. Creó, además, una cooperativa de maestros y una revista orgánica cooperativa que se difundía por toda Francia (Luzuriaga, 1966: 166); Moreno, Poblador y del Río, 1978:446).

Freinet ejerció durante su vida una influencia decisiva en muchos países de Europa y América. Todavía cuenta con numerosos y entusiastas seguidores.

Como reflexión final sobre el principio de socialización y de aprendizaje cooperativo, parece oportuno destacar los beneficios que reporta a los educandos su aplicación sistemática en el grupo-clase y en los pequeños grupos o equipos dentro de cada grupo clase: a) el clima afectivo del grupo representa para cada miembro del mismo un factor motivador importante;

b) el grupo es un medio eficaz para la reducción del egocentrismo; c) el grupo es un lugar idóneo para el adiestramiento en la objetividad y el pensamiento lógico y crítico; d) el grupo estimula la búsqueda de instrumentos intelectuales de trabajo; e) la circulación de la información y la posibilidad ofrecida a cada uno para manifestar sus ideas y opiniones y para preguntar facilita la adquisición de los conocimientos fundamentales, no bajo la forma de memorización mecánica, sino en forma de comprensión y de apropiación personal; f) los debates y discusiones, los intercambios, la cooperación y la negociación constituyen un cultivo excelente de la capacidad de razonar; g) el grupo estimula la creatividad personal a través de las preguntas mutuas, las interacciones y los intercambios, h) el trabajo en equipo correctamente realizado produce efectos colaterales beneficiosos: socialización y educación moral; i) el trabajo en equipo potencia el *autogobierno* y prepara para la autogestión democrática (Guy Avanzini, 1977:199).

3.2.4. Principio de globalización del aprendizaje e interdisciplinariedad.

El principio de globalización del aprendizaje y de la interdisciplinariedad: la génesis del paradigma curricular integrador. Este principio educativo y didáctico está implicado en todos los demás y constituye una condición determinante para la aplicación sistemática de los mismos. Fue Ovidio Decroly (1871-1932) quien lo formuló explícitamente y lo priorizó en su método didáctico basado en los “centros de interés”.

Ovide Decroly (1871-1932) nació en Renaix (Bélgica). En 1896 se doctoró en medicina en la Universidad de Gante. Disfrutó de una beca para perfeccionar sus estudios en Berlín y París. Al regresar a Bélgica, se especializó en estudios de neurología y en el estudio de niños discapacitados mentales. Fue nombrado inspector médico de las clases de educación especial para niños discapacitados mentales. Este fue el comienzo de su carrera pedagógica. En 1901 fundó el *Instituto para niños retardados*. Su éxito en la educación especial de estos niños, le llevó a aplicar sus métodos a los niños normales. En 1907 fundó su célebre escuela en la Rue de l'Ermitage. Al terminar la Primera Guerra Mundial, las autoridades le permitieron experimentar su método en las escuelas públicas y después lo oficializaron. A su escuela acudían educadores de todo el mundo. Su método se extendió por Europa, Estados Unidos y Latinoamérica. En 1915 realizó una gira por Argentina, Uruguay y Bolivia. En 1922 fue invitado a Estados Unidos. En España fue invitado dos veces a dar cursos.

La filosofía de la educación de Ovide Decroly tiene bastantes coincidencias y semejanzas con las filosofías de la educación de John Dewey, de Kilpatrick, de Claparède y de Ferrière. Quizás la diferencia más notable sea que Decroly considera predominante su perspectiva biológica evolucionista derivada de la “teoría de la recapitulación” sobre la ontogénesis biológica y cultural de los seres humanos, mientras que Dewey y Kilpatrick acentúan la perspectiva social y Claparède y Ferrière la perspectiva activa y profesional.

La interacción del principio de globalización del aprendizaje con los principios educativos y didácticos priorizados por otros métodos y la convergencia del método didáctico decrolyano con otros métodos didácticos, especialmente con el *Método de Proyectos* y el *Método de Unidades de Trabajo*, transformaron el principio de globalización en el *principio de interdisciplinariedad* y originaron un nuevo paradigma curricular que, podemos calificar como *paradigma curricular integrador*.

El principio de globalización del aprendizaje, como los tres anteriores y los tres siguientes que figuran en el cuadro, es una exigencia de los dos componentes esenciales de la *paidología* o *antropología pedagógica*, que inspiraba la Educación Nueva: a) el componente científico aportado por las ciencias biológicas, las investigaciones psicológicas y los estudios sociales; b) el componente ético aportado por el *universalismo ético* derivado de los derechos humanos y

de las libertades fundamentales. La *paidología* se inscribía en la nueva antropología científica y filosófica, que se estaba configurando desde una perspectiva panhumana, biosocial, evolutiva y ética. La *paidología* convertía la antropología en teoría de la educación y en didáctica, es decir, en antropología pedagógica.

La *paidología* como antropología pedagógica asignaba nuevos fines individuales y sociales a la actividad educadora, promovía el *holismo educativo* (educación integral) como alternativa al *instruccionismo intelectualista* de la escuela tradicional y establecía nuevos principios educativos y didácticos coherentes con los nuevos fines y con el *holismo educativo*. El principio de globalización del aprendizaje y el paradigma curricular integrador se convirtieron en componentes esenciales del *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica, alternativo al *instruccionismo intelectualista* tradicional.

Ovidio Decroly (1871-1932), eligió el término “globalización” para designar el hecho psicológico de que el niño percibe las cosas como totalidades, sin atender a sus partes, ni a sus rasgos particulares ni a sus detalles: conoce una casa o una persona, sin fijarse en sus particularidades, conoce una palabra sin conocer las sílabas ni las letras que la componen, realiza actos, sin atender a todos sus detalles. Según Decroly, el fenómeno de la *globalización* tiene lugar en todas las actividades del niño, especialmente en las actividades cognitivas: percepción, recuerdo, pensamiento, expresión, acción. La *globalización* interviene espontáneamente en todas las adquisiciones del niño: la adquisición del lenguaje, los conocimientos de los objetos materiales inertes, de los seres vivos (animales y plantas) del medio natural, de los seres humanos y de sus comportamientos en el medio social y de todas las formas de realidad. Por eso, resulta adecuado hablar de “aprendizaje globalizado” y de “globalización del aprendizaje”.

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se designaba el modo de percepción del niño con el término “esquematismo”, vinculado a la Psicología asociacionista, que suponía que el modo de percepción del niño era analítico-sintético o percepción de los componentes que constituyen el *esquema* de los objetos percibidos. El *esquematismo* era el procedimiento característico de las metodologías analítico-sintéticas dominantes en aquella época, especialmente en la didáctica de la lectura y de la escritura en la educación infantil y en la educación primaria. Edouard Claparède (1873-1940) contemporáneo de Decroly, doctor en medicina, psicólogo y pedagogo como él, afirmaba que los niños tienen una percepción “sincrética” o “totalizadora”. Claparède tomó el término de “sincretismo” de Ernest Renan que en su obra *El futuro de la ciencia* (1888) sostenía que la primera etapa de la evolución del espíritu humano fue el “sincretismo”. Decroly y Claparède eran críticos de la psicología atomista y asociacionista. Ambos defendían el carácter global de la percepción infantil. Decroly asumió la *Gestaltpsychologie* (*Psicología de la forma*) que confirmaba su teoría de la percepción como base para su método de “aprendizaje globalizado” a partir de los “centros de interés”. Los gestaltistas M. Wertheimer, W. Köhler, K. Koffka y Krüger comprobaron con sus experimentos que las percepciones humanas se presentan como totalidades o unidades con significado – una mesa, un coche, una casa – y posteriormente se aprecian sus matizaciones y detalles.

El *principio de globalización del aprendizaje* era una exigencia ineludible de la nueva comprensión de los seres humanos como seres educables y de la educación integral (*holismo educativo*) que defendían los promotores de las Escuelas Nuevas y de la Educación Nueva. Era una exigencia del profundo cambio de perspectiva que se iba consolidando.

En la escuela tradicional y en la educación tradicional, caracterizada por el *instruccionismo intelectualista*, la finalidad primordial de la actividad educadora y didáctica (enseñanza/aprendizaje) era la asimilación de los contenidos de las disciplinas que constituían

el currículo oficial académico-disciplinar; a este currículo se le reconocía una primacía absoluta sobre los educandos; el currículo oficial era intocable e irrenunciable; los educandos debían subordinarse y adaptarse a él; los que no eran capaces de asimilarlo en un grado suficiente debían aceptar con resignación el abandono del sistema educativo, porque no valían para estudiar, y contentarse con algunos sucedáneos.

En las Escuelas Nuevas y en la Educación Nueva cambió la perspectiva: a) la educación debía ser integral (*holismo educativo*) para todos los educandos; no se podía reducir a mera instrucción intelectualista; debía abarcar todas aquellas finalidades individuales y sociales, que se consideraban fundamentales desde el *universalismo ético* derivado de los derechos humanos y desde la nueva comprensión científica de los individuos humanos como seres educables (niños y adultos), del medio ambiente físico (ecosistema planetario y biosfera), del medio social (grupos humanos, instituciones, sociedades, humanidad) y del medio cultural y lingüístico-simbólico (acervo cultural humano o *eidosfera*); b) la actividad educadora y didáctica (enseñanza/aprendizaje) debe adaptarse a los modos de conocer y de aprender de los educandos, a sus necesidades objetivas, a sus intereses, a sus posibilidades y limitaciones; es necesaria una “educación a la medida” y una “escuela a la medida” para que cada educando consiga el máximo desarrollo posible; c) el currículo debe subordinarse y adaptarse a los educandos; a los fines individuales y sociales; y se debe reconocer la primacía absoluta de los educandos sobre los currículos; d) esta nueva perspectiva no implica renunciar al conocimiento; al contrario: hay que garantizar a todos los educandos el máximo conocimiento y la máxima comprensión posibles para cada uno de sí mismos, del medio físico, del medio social y del medio cultural lingüístico-simbólico.

John Dewey, cuyo pensamiento divulgó Decroly en Bélgica y Europa, expresa con toda claridad este cambio de perspectiva en los artículos tercero y cuarto de *Mi credo pedagógico* (1897). Artículo tercero: “Creo que las materias escolares no son la Ciencia, ni la Literatura, ni la Historia, ni la Geografía, sino las propias actividades sociales del niño”. Artículo cuarto: “Creo que la cuestión del método puede reducirse a la cuestión del desarrollo de las capacidades y de los intereses del niño. La ley según la cual conviene presentar y tratar las materias va implícita en la naturaleza propia del niño”. En su obra *El niño y el programa escolar* (1902), John Dewey contrapone los conceptos de “disciplina”, sinónimo de asignatura, y de “interés”, afirmando: “Disciplina es la consigna de los que exaltan el programa escolar; interés la de quienes colocan al niño como blasón en su bandera. El punto de vista de los primeros es lógico, el de los segundos psicológico”. (Moreno, Poblador y del Río, 1978: 424).

Decroly formuló y priorizó el principio educativo y didáctico de *globalización del aprendizaje* por las siguientes razones fundamentales: a) para adecuar la actividad educadora y didáctica (enseñanza/aprendizaje) al modelo de percibir, de conocer, de aprender y de actuar de los educandos, sobre todo, en la primera y segunda infancia; b) para hacer la actividad educadora y didáctica más operativa y funcional para desarrollar los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción de cada educando; c) para hacer la actividad educadora y didáctica más operativa y funcional para atender a las necesidades e intereses de cada educando, mejorar la vida individual de los educandos y mejorar la vida social de los grupos humanos, de las sociedades y pueblos y de la humanidad en su conjunto; d) para hacer la actividad educadora y didáctica más operativa y funcional para conocer y comprender las realidades del *medio natural* (ecosistema planetario y biosfera), del *medio social* (individuos, grupos, instituciones, sociedades y pueblos, humanidad) y del *medio cultural* (acervo cultural lingüístico-simbólico o *eidosfera*).

Decroly consideraba su método didáctico como un método de transición de la educación tradicional a la Educación Nueva y, por tanto, provisional y perfectible. Era un método de principios, no de recetas. Unos principios estaban más relacionados con los fines educativos y

otros con los procedimientos didácticos (enseñanza/aprendizaje). Los instrumentos básicos para lograr los fines y practicar los procedimientos recomendados) son “los centros de interés” y “los juegos educativos”.

En la obra *Iniciación general al método de Decroly* (O. Decroly y G. Boon, 1968. 12-14. Buenos Aires: Losada)¹³⁹ propone cuatro principios a los que deben adecuarse los proyectos curriculares de Infantil y Primaria de acuerdo con el principio general de globalización del aprendizaje: 1. El programa debe tender a la unidad en el sentido de que todas sus partes deben relacionarse entre sí, formando un todo indivisible, eligiendo un “centro de interés” que unifique y dé sentido al conocimiento de la realidad. 2. Todo niño debe ser colocado en condiciones de obtener el máximo provecho posible de la enseñanza, proponiendo tareas escolares que partan de la vida cotidiana. 3. Todo ser humano debe poseer un mínimo de conocimientos que le permitan comprender las exigencias de la vida en sociedad, las obligaciones que impone y las ventajas que ofrece,, desde la perspectiva individual y colectiva, no basada en la lucha por la existencia, sino en la solidaridad por la vida. 4. Es necesario que la escuela utilice y favorezca el desarrollo en todas las fases de la evolución de la individualidad infantil, promoviendo el desarrollo integral de su personalidad individual y social.

Los siguientes principios están más relacionados con los procedimientos didácticos adecuados: 1. Conocimiento previo de cada educando mediante la aplicación de tests. 2. Organizar a los alumnos en grupos-clase lo más homogéneos posible para atenderlos con cursos de diferente velocidad. Aunque se mantengan los mismos fines para todos, los itinerarios y la marcha serán diferentes. En esto coincide Decroly con aquellos que priman el principio de aprendizaje individualizado. Este planteamiento de Decroly ha dejado una huella en el sistema educativo belga, en sus itinerarios paralelos y en sus pasarelas. 3. Es necesaria una disminución del número de alumnos por grupo-clase. 4. Es necesario sustituir el currículo tradicional organizado por materias o disciplinas por un *programa de ideas asociadas*, que incluya los contenidos relevantes oficiales tradicionales.

El *programa de ideas asociadas* tenía dos fines fundamentales: el autoconocimiento y la autocomprensión del niño y el conocimiento y la comprensión del medio natural y social en el que vive. La Psicología infantil de la época describía al niño como un ser egocéntrico que se preocupa por sí mismo, por todo lo que se relaciona con su vida y le sirve para satisfacer sus necesidades de todo tipo. Las necesidades del niño, que determinan sus intereses, constituyen el eje vertebrador del *programa de ideas asociadas*, que se puede calificar como programa globalizador o integrador. El *programa de ideas asociadas* consiste en asociar la conciencia que el niño va adquiriendo de sí mismo con el conocimiento de lo que el medio natural y social le puede aportar para satisfacerlas. De acuerdo con esta perspectiva, los núcleos fundamentales del *programa de ideas asociadas* serían los siguientes:

I: El niño y sus necesidades.

1. La necesidad de alimentarse.
2. La necesidad de luchar contra las inclemencias del tiempo.
3. La necesidad de defenderse de los peligros y accidentes diversos.
4. La necesidad de acción: de juego, de trabajo, de renovación constante, de alegría, de solidaridad.

II.-El niño y su medio.

¹³⁹ Decroly, O. y Boon, G. (1968). *Iniciación general al método de Decroly*. Buenos Aires: Losada.

1. El niño y la familia.
2. El niño y la escuela.
3. El niño y las plantas.
4. El niño y los animales.
5. El niño, el sol, la luna y las estrellas.
6. El niño y la Tierra: agua, aire, minerales.

Los “centros de interés”

Las asociaciones y combinaciones de estos dos conjuntos de ideas son múltiples y se pueden abordar en los cursos sucesivos con diferentes grados de profundización, sin necesidad de repeticiones monótonas. El principio de asociación o de relación es el centro de interés. Decroly insistía en que con su método se podían desarrollar todos los contenidos de los programas comunes. Así lo expresa en el siguiente texto:

“Todo lo que pido como conocimiento escolar está en los programas comunes. Hay sólo una diferencia: y es que propongo crear un vínculo entre las materias para hacer que converjan o diverjan de un mismo centro. Toda la enseñanza se dirige al niño; de él irradian, también, todas las lecciones. Es como un hilo de Ariadna, que permite al espíritu infantil orientarse y evita así que se pierda en el dédalo infinito de las nociones que los siglos han acumulado. Por consiguiente, tengo siempre en cuenta el elemento afectivo primordial, el interés del niño, que es la palanca de todo” (Lourenço Filho, 1964: 208).

La metodología decrolyana pretende unir sus dos objetivos esenciales con los contenidos de las materias tradicionales, es decir, vincular el autoconocimiento y la autocomprensión del niño y el conocimiento y comprensión de sus condiciones de vida en su medio natural, humano y social con los contenidos de los programas escolares comunes.

Los críticos han considerado como un punto débil de la metodología decrolyana el establecimiento a priori de esos intereses fijos de todos los niños. Decroly no llega a ser plenamente consciente de la historicidad de los intereses infantiles: las necesidades e intereses infantiles son fruto de las condiciones socio-históricas concretas. No se puede afirmar que todos los niños del mundo y de cualquier época tienen los mismos intereses. El ambiente sociocultural concreto, que rodea al niño como miembro de una determinada sociedad, es el que hace surgir y desaparecer los intereses infantiles. Parece que Decroly no tiene en cuenta la situación actual tecnológica y urbanita. Tal vez condicionado por su perspectiva de biólogo evolutivo de la *filogénesis* humana y de la *ontogénesis* individual recapitulada (Häckel), se detuvo en las fases primitivas de la civilización.

Las etapas del desarrollo de un *centro de interés* son tres: *observación*, *asociación* y *expresión*. Estas etapas recuerdan los pasos formales del *instruccionismo intelectualista herbartiano*, especialmente de Juan Federico Herbart (1776-1841) y de Wilhelm Rein (1847-1929). Herbart estableció los siguientes pasos formales: *claridad* (mostrar), *asociación* (asociar), *sistematización* (enseñar), *aplicación*. Rein los transformó en: *preparación*, *presentación* del argumento nuevo, *asociación* o *sistematización* (unión de lo nuevo con lo viejo) y *método de aplicación*. Rein fue también el inventor del término *unidad metódica*. Otro belga, Joseph Cardijn, fundador del Movimiento *Juventud obrera católica (JOC)* transformó el esquema decrolyano en un método ético-crítico y activo para la revisión de vida: VER, JUZGAR y ACTUAR.

La *observación*: a través de ella, los niños y las niñas entran en contacto con los objetos, con los seres vivos y con los humanos. La observación incluye las llamadas “lecciones de cosas” que estaban ampliamente extendidas en los sistemas educativos europeos. Las “lecciones de cosas” eran un método pestalozziano basado en la *intuición (Anschauung)*, elaborado en 1929 por Elizabeth Mayo en Inglaterra, que alcanzó 16 ediciones en los 30 años siguientes y se difundió por toda Europa. Este método tenía precedentes históricos, como el *Orbis sensualim Pictus* de Comenio, imitado por Basedow en su *Das Elementarenwerk* (1774) (Cartilla elemental), que siguió reeditándose hasta 1909. Se trataba del “conocimiento de las cosas por el aspecto” y del “aprendizaje del vocabulario”.

Decroly insistía en que era preferible la observación directa de los objetos y de los seres vivos. Las cosas y los seres vivos deben estar presentes para que los niños puedan tocar y manipular los objetos y tocar y acariciar a los animales. Por eso, recomendaba tener en el centro escolar plantas, cereales, nueces, castañas, verduras, cebollas, arbustos y frutales, animales como caracoles, ranas, conejos y planificar excursiones al campo y visitas a los invernaderos, talleres, mercados y museos. Mediante los ejercicios de observación los niños y niñas adquieren un vocabulario más amplio, una expresión lingüística más precisa y desarrollan sus destrezas en el cálculo a base de ejercicios de conteo, comparación y medida.

La *asociación*: Decroly plantea cuatro tipos de ejercicios de asociación: *espaciales, temporales, tecnológicos y causales*. A medida que los niños y niñas avanzan en su desarrollo, los ejercicios de asociación adquieren mayor importancia y se hacen más complejos. Los ejercicios de *asociación espacial* se refieren a los objetos y hechos considerados desde el punto de vista de su situación en el espacio, pero que no se pueden observar directamente. Para ello se analizan mapas y planos (Geografía). Los ejercicios de *asociación temporal* pretenden analizar las realidades desde el punto de vista de su situación en el tiempo, recurriendo a la documentación gráfica, a los museos, al cine y a los documentales y comparando los fenómenos actuales con los pasados (Historia). Los ejercicios de *asociación tecnológica* o de adecuación a los objetos e inventos a las necesidades humanas consisten en el examen de las utilidades y aplicaciones caseras, industriales y artísticas de las materias primas y de sus derivados. Los ejercicios de *asociación causal* (causas y efectos) intentan que los niños y niñas se hagan cada vez más conscientes del “porqué” y del “cómo” de los fenómenos.

La *expresión* tiene como objetivo aprender a comunicar los conocimientos adquiridos y los pensamientos desarrollados, aprender a traducir los propios conocimientos y pensamientos de modo accesible para los demás. Las formas de expresión pueden ser concretas y abstractas. Las formas de expresión concreta pueden ser las distintas variedades de trabajos manuales, como modelado o construcciones en madera o metal u otros medios, como el dibujo, la pintura, la música, la danza. Los métodos de expresión abstracta son básicamente la expresión oral, la lectura, la escritura, el canto y otros.

Los juegos educativos.

Los juegos constituyen el segundo instrumento del aprendizaje globalizado. El juego es la actividad preferida de las niñas y de los niños. “El niño juega constantemente, juega cuando tiene sueño, juega comiendo, juega paseando; haga lo que haga, juega siempre” (Decroly, O. y Decordes, V. 1957:10). Ovidio Decroly rechaza la concepción que opone el juego y el trabajo como dos actividades antagónicas y mutuamente excluyentes e irreconocibles. No hay oposición tajante entre el juego y el trabajo. Fröbel afirmaba que “el juego es el trabajo del niño”. Hay una continuidad entre ambos. Los juegos constituyen un potente auxiliar de la educación. El juego es la actividad que mejor mantiene la alegría y el placer de aprender. La

imitación de las actividades familiares y profesionales de los adultos facilita el tránsito del juego al trabajo real.

Los mejores materiales de los juegos o juguetes son aquellos que sirven para satisfacer mejor la fantasía infantil. Por eso Decroly recomienda que se utilicen con preferencia las materias primas cuya forma y uso se pueden ir modificando según las necesidades concretas de cada momento como son: la arena, la arcilla, el papel, la plastilina, el agua, los tacos grandes y pequeños, las cuerdas, los carretes.

Atendiendo a los materiales que utilizan, Ovidio Decroly clasifica los juegos educativos en cuatro grupos: 1. *Juegos con juguetes-tipo*: abalorios, juegos de habilidad, mecanos, dianas, monigotes para construir, tableros con fichas, etc. 2. *Juegos con materias primas*: alubias, garbanzos, tacos de madera grandes y pequeños, cubos de colores, pizarra con tizas, carretes, agua, arena, etc. 3. *Juegos que favorecen el movimiento*: trenes, triciclo, carretilla, pelotas, caballos de madera, etc. 4. *Juegos con diversos juguetes*: muñecas, peluches, cocinas, vajillas, etc.

Desde una perspectiva más didáctica, Decroly clasifica los juegos en función de las capacidades cognitivas y motrices que ayudan a desarrollar: 1. *Juegos sensomotores y de atención*: a) juegos visuales: de colores, de formas, de tamaños; de formas y colores, de tamaños y formas, de tamaños y colores; b) juegos visuales motores; c) juegos motores y auditivo-motores; d) juegos de relaciones espaciales. 2. *Juegos de ideas generales o de asociaciones inductivas y deductivas*: a) juegos de asociaciones de ideas; b) juegos de inducción, juegos de deducción. 3. *Juegos didácticos*: a) juegos de iniciación aritmética; b) juegos relacionados con la noción del tiempo; c) juegos relacionados con la iniciación a la lectura; d) juegos relacionados con la comprensión del lenguaje y de la gramática.

Ovide Decroly recomienda no guardar nunca un juego antes de que se tenga controlado su resultado. También recuerda insistentemente que los juegos educativos no bastan por sí solos para conseguir un buen desarrollo sensorial y motriz o para proporcionar conocimientos intelectuales y sociales. Los juegos educativos son instrumentos auxiliares de aprendizaje y conviene utilizarlos de modo adecuado.

Decroly habla también de las *ocupaciones recreativas* que reúnen las ventajas del juego y del trabajo. Son actividades de utilidad práctica y sirven como ejercicios preparatorios para una actividad profesional más específica, al mismo tiempo que constituyen un descanso del trabajo más académico: coser botones, cuidar el jardín, el huerto escolar, limpiar y adornar la clase y el centro, limpiar el calzado y el polvo, preparar los alimentos de los animales, etc.

El *Método de centros de interés* desarrollado por Decroly y sus seguidores, el *Método de proyectos* iniciado por W. H. Kilpatrick, asumido e implementado por muchos otros, y el *Método de Unidades didácticas* propuesto por Morrison y transformado por otros en un *Método de Unidades de trabajo* fueron tres métodos contemporáneos en el tiempo, convergentes y complementarios en sus objetivos, en sus contenidos y en sus procedimientos. Lo mismo ocurría con los principios educativos y didácticos que los inspiraban: el principio de autoactividad, el principio de aprendizaje individualizado, el principio de aprendizaje socializado, el principio de aprendizaje cooperativo y el principio de globalización del aprendizaje. Los tres métodos contribuyeron al nacimiento y desarrollo de un nuevo paradigma curricular para la educación básica, que podemos calificar como *paradigma curricular integrador*. En la actualidad está llegando a su apogeo y se está convirtiendo en una alternativa solvente, eficaz y eficiente al *paradigma curricular académico-disciplinar* tradicional, que concibe el currículo escolar como un sistema de disciplinas independientes y autónomas, cada una con la estructura lógica y epistemológica de la ciencia correspondiente.

El paradigma académico-disciplinar se desarrolló en el seno del *instruccionismo intelectualista*, al que estaba perfectamente acoplado. Pero era antagónico con el *holismo educativo*. El *paradigma curricular integrador* se ha desarrollado en relación con el *holismo educativo*. Por eso, resulta antagónico y contradictorio con el *instruccionismo intelectualista*. El paradigma curricular integrador puede ser la clave para resolver el nudo gordiano de la contradicción permanente de los paradigmas sectoriales ético-crítico y teleológico del *holismo educativo* con el paradigma curricular académico-disciplinar, que funciona como paradigma teleológico exclusivo y excluyente.

3.2.5. Principio de participación y de socialización democrática.

La comunidad democrática. El centro educativo como comunidad democrática y democratizadora y la educación cívica: principio de participación y de socialización democrática.

De acuerdo con lo expuesto sobre los cuatro principios educativos y didácticos anteriores, resulta evidente la intensa participación de los educandos y de los educadores implicada en esos principios y en los métodos que los priorizan: principio de autoactividad, principio de aprendizaje individualizado, principio de aprendizaje cooperativo y principio de globalización del aprendizaje. Igualmente, resulta evidente que el *principio de socialización* está implicado en todas las actividades que proponen los métodos educativos y didácticos para los grupos-clase, tanto si se configuran como grupos homogéneos o como grupos heterogéneos y para los pequeños grupos de aprendizaje cooperativo. Esas actividades implican una interacción constante sujeta a reglas entre los educandos y entre los educadores y educandos. Generalmente, las normas que regulan las interacciones individuales y colectivas son elaboradas por los integrantes de cada grupo, o, al menos, libremente aceptadas cuando son propuestas por los educadores. Estas interacciones constituyen un proceso intencional y finalista de socialización.

Desde esta perspectiva, parecería que sobra este V. *Principio*. Sin embargo, este principio pone en primer plano una perspectiva esencial de la Educación Nueva que, aunque esté implícita en los principios anteriores y en los métodos didácticos que la priorizan, no ha sido puesta de relieve. El adjetivo “democrática”, que califica la *participación* y la *socialización* y la formulación de los dos fines a los que se deben orientar, transforman sustancialmente la *actividad participativa* y *socializadora* que facilita la *autoformación (autopoiesis)* de los educandos como ciudadanos del mundo demócratas mediante una intensa experiencia práctico-teórica de convivencia y actividad democrática.

El primer objetivo consiste en orientar toda la actividad educadora y didáctica a la transformación progresiva de cada centro educativo en un *démos escolar*, en una “democracia en miniatura”. Ese *démos escolar* estará constituido por los educandos, las educadoras y educadores familiares y escolares, el personal administrativo, el personal de servicios y mantenimiento, los representantes de las Administraciones locales. Las problemáticas del barrio, del municipio, de la comarca, de la región, del país y de la humanidad, deberán estar presentes en los proyectos educativos y didácticos y originar algunas actividades de solidaridad de los educandos a distintos niveles. Todos los miembros del *démos escolar* deben tener cauces sencillos y expeditos para participar en todas las deliberaciones y decisiones sobre los grandes temas educativos: derechos, libertades, obligaciones, temas convivenciales, curriculares, recursos, organización de las personas, de los espacios, de los tiempos, actividades escolares y periescolares.

El segundo objetivo es inseparable del primero. Consiste en ofrecer a todos los educandos la posibilidad real de una autoformación cívica práctico-teórica como ciudadanos del mundo

ético-críticos, justos y solidarios, demócratas y democratizadores, competentes para cooperar en la democracia cívica, económica y política desde el nivel local al nivel mundial. El funcionamiento de los pequeños grupos de aprendizaje cooperativo, de los grupos-clase y del centro en su conjunto como comunidades democráticas de convivencia, de diálogo, de negociación, de aprendizaje cooperativo, constituyen el ecosistema educativo imprescindible para la autoformación cívica práctica. Los proyectos curriculares orientados al conocimiento, la comprensión y el compromiso de los grandes problemas de las personas y de la humanidad constituyen la base de la autoformación teórica. Los problemas mencionados son aquellos que se han formulado como temas transversales. En el modo de tratar estos temas es necesario hacer un esfuerzo para evitar el *instruccionismo intelectualista* y promover un enfoque ético-crítico, personalista y democrático que desemboque en compromisos de actuación.

Entre los 30 principios de las Escuelas Nuevas aprobados en el Congreso de Calais de 1919 por el *Bureau International des Ecoles Nouvelles* (BIEN), fundado por Adolphe Ferrière en 1899 y ratificados por la *Liga Internacional de la Educación Nueva*, fundada en 1921 por Adolphe Ferrère, Beatriz Eusor y Elisabeth Rotten, figuran los tres siguientes:

2.1. La educación moral como la intelectual, debe efectuarse no de afuera hacia adentro, por imposición de autoridad, sino de adentro hacia afuera, mediante la experiencia y la práctica gradual del sentido crítico y la libertad. Basándose en este principio, algunas *Escuelas Nuevas* han aplicado *el sistema de la república escolar* [el subrayado es mío]. Una asamblea general, formada por el director, profesores y alumnos y, a veces, por personal ajeno, constituye la dirección efectiva de la escuela. El código de leyes será organizado por ella.

2.2. *A falta de ese sistema democrático integral* [el subrayado es mío], la mayor parte de las Escuelas Nuevas se han constituido en monarquías constitucionales; los alumnos proceden a la elección de jefes o prefectos, que tienen una responsabilidad definida en los estatutos, que también ellos organizan.

30. La Escuela Nueva debe preparar en cada niño, *el futuro ciudadano* [el subrayado es mío] capaz de cumplir no solo sus deberes para con la patria, sino también *para con la humanidad* [el subrayado es mío].

Generalmente los métodos didácticos que priorizaron el principio de socialización y de aprendizaje cooperativo, también priorizaron el principio de participación y socialización democrática. Destacan entre ellos el Plan Jena, El Sistema Gary, el Sistema Detroit, el Método de Proyectos, las Técnicas de Freinet y el Método de Unidades de trabajo.

Entre las aportaciones a los temas de “educación y democracia”, “democracia y escuela”, “formación de ciudadanos demócratas y democratizadores John Dewey, Peter Petersen, Paul Natorp, Georg Kerschensteiner, Johannes Tewu y Lorenzo Luzuriaga Medina.

John Dewey (1859-1952) es el pedagogo más importante entre los pedagogos norteamericanos y uno de los mayores del mundo contemporáneo. Nació en Burlington (Estados Unidos). Después de estudiar en su ciudad natal, se dedicó a la enseñanza, primero en una escuela secundaria y luego en una escuela rural. Después estudió en la Universidad John Hopkins, donde se doctoró en 1884. Fue discípulo predilecto de G. Stanley Hall (1844-1924), padre de la *Psicología científica* y de la *Psicología del niño*. En 1884, la Universidad de Michigan le nombró “instructor en filosofía”. Ascendido a profesor titular permaneció en ella hasta 1894. Allí recibió la influencia de la filosofía de Hegel a través del profesor G. S. Morris, del evolucionismo darwinista y del pragmatismo de William James. En 1894 fue nombrado profesor de la Universidad de Chicago a petición suya, porque deseaba desempeñar la cátedra de pedagogía junto con la de filosofía. Allí fundó la “escuela elemental universitaria”, que fue la primera escuela experimental en los Estados Unidos. En 1904 fue nombrado profesor en la

Universidad de Columbia (Nueva York), donde permaneció hasta su muerte en 1952. John Dewey concibe la escuela como una institución social:

Es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se hallan concentrados todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales (Lorenzo Luzuriaga, 1966: 113).

John Dewey concibe el centro educativo como “comunidad embrionaria” y como “sociedad en miniatura”. Desarrolló el principio de participación y de socialización democrática en numerosas obras y ensayos. Su obra más completa y más célebre sobre el tema fue *democracia y educación* (1916). Por orden cronológico, podemos destacar las siguientes: *La Escuela y la Sociedad* (1897), *La Pedagogía y la Práctica social* (1901), *Las escuelas del mañana* (1913), *Experiencia y Educación* (1938) y *La educación hoy* (1940).

Paul Natorp (1854-1924), filósofo alemán perteneciente a la escuela idealista neokantiana, profesor de la Universidad de Marburgo, fue el fundador teórico de la *Pedagogía social*. Influido por Platón y Pestalozzi se opone al instruccionismo individualista e intelectualista herbartiano reinante en su época. Asigna a la educación una función social, que no excluye la formación de la personalidad. La educación del hombre debe ser integral como individuo singular y como individuo social integrado en una sociedad. Según Paul Natorp, la pedagogía social consiste en el reconocimiento de que la educación del individuo humano está condicionada socialmente y, a su vez, que la vida social está condicionada por la educación que reciben los individuos. La educación es a la vez individual y social. Ambas se complementan y sólo se pueden separar mentalmente. La sociedad es una aspiración, una idea reguladora. No se trata de una educación para una situación nacional o política, sino una educación para la humanidad. La educación social se manifiesta en tres grados de desarrollo: el impulso, la voluntad propiamente dicha y la voluntad racional. A ellos corresponden tres ámbitos en la organización de la educación social: el hogar, la escuela y la educación libre adulta. Natorp no fue sólo un teórico. Se implicó activamente en todos los movimientos renovadores y democráticos de su tiempo: en el movimiento juvenil, en la escuela unificada, en la defensa de la libertad en todos sus aspectos. Fue también un defensor de la escuela laica o aconfesional (Lorenzo Luzuriaga, 1966:272).

Georg Kerschensteiner (1854-1932), “el más genial de los pedagogos modernos” según Eduard Spranger (1882-1964), creador de la “Escuela del trabajo” (*Arbeitschule*), defensor de la unión de la educación general básica con una formación profesional de carácter general y básico para diversas actividades profesionales en el futuro y reformador de las escuelas de Munich, fue uno de los grandes promotores de la escuela democrática y de la educación cívica de los ciudadanos. Kerschensteiner era una personalidad de talante profundamente liberal y democrático. Fue uno de los pocos que se atrevieron a defender las ideas democráticas durante la época imperial anterior a la I Guerra Mundial. Su personalidad democrática y sus ideas ejercieron una enorme atracción sobre la juventud y sobre los reformadores de la educación en todo Occidente. Kerschensteiner defendía que la *autoactividad* de los educando debía estar al servicio de la finalidad social y moral, de la colaboración y de la comunidad, “transformando las escuelas librecasas en escuelas de trabajo práctico”. La idea de la educación en y para la comunidad reaparece constantemente en la obra de Kerschensteiner. La educación social y democrática se realiza mediante la educación cívica a la que dio especial importancia. El objetivo fundamental de la “escuela del trabajo” es el desarrollo del espíritu social por medio de las comunidades de trabajo. (L. Luzuriaga, 1999:232).

Johannes Tews (1860-1937), educador alemán, era maestro de Primaria y durante muchos años fue inspirador y secretario general de la importante *Sociedad para la difusión de la educación del pueblo*. Johannes Tews fue un representante destacado del movimiento alemán

de la educación democrática y un defensor prominente de la escuela Unificada. Lorenzo Luzuriaga lo cita constantemente como una autoridad, cuando habla de la “escuela democrática” y de la “escuela única” o “unificada”. (L. Luzuriaga, 1966:352).

Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) fue un insigne pedagogo que brilló con luz propia en España y Argentina durante la primera mitad del siglo XX. Estaba a la altura de Giner de los Ríos, de Bartolomé Cossío, de Ortega y Gasset, de Unamuno y otros. Más adelante se dedicará un capítulo específico a exponer su relevante aportación pedagógica y política al Proyecto de reforma educativa de la II República española. Para destacar su valiosa aportación al *Principio de participación y socialización democrática*, parece conveniente citar el título de algunos artículos de su *Diccionario de pedagogía* (1966), que abordan directamente el tema: “Democracia y Educación” (1966: 109-110); “Social, Educación” (1966:340-341); “Social, Pedagogía” (1966: 339-340); “Sociedad y Educación” (1966: 340-341); “Gary, Plan” (1966: 169-170); “Plan Jena” (1966: 300-301).

3.2.6. Principio de educación emancipadora y liberadora: profundización en el principio democrático y democratizador.

En la presentación anterior de la paidología elaborada por los promotores del Movimiento de las Escuelas Nuevas y de los principios educativos y didácticos, que priorizaron en sus métodos pedagógicos, durante el primer tercio del siglo XX, podemos constatar un desarrollo bastante amplio de paradigma educativo holístico de la educación básica propuesto por Rousseau en su Emilio. El giro pedagógico copernicano, que propuso Rousseau en el Emilio, se puede sintetizar en seis grandes constructos que marcaron el rumbo y el horizonte de la Educación Nueva: paidocentrismo, naturalismo, vitalismo, psicologismo, activismo y liberalismo democrático.

El análisis del desarrollo de este sexto principio en las Escuelas Nuevas pone de manifiesto dos aspectos relevantes. *Primero*: Los realizadores de la Educación Nueva, recorrieron un gran trecho en la aplicación de la educación emancipadora y liberadora propuesta por Rousseau. *Segundo*: todavía no hemos resuelto la gran aporía de una educación auténticamente democrática y democratizadora.

El análisis mencionado es bastante complejo y enrevesado, por la cantidad de referentes teóricos y prácticos, que es necesario tener presentes para comprender su sentido correcto, su relevancia y su alcance. Siguiendo la excelente y enjundiosa ponencia *Educación y Democracia* de Ignacio Sotelo, catedrático de Ciencia Política en la Universidad Libre de Berlín (Alemania), en el *Congreso Internacional de Didáctica*, celebrado en la Coruña (27-30 septiembre, 1993), podemos simplificar algo el tema. El propósito es no perdernos en el laberinto histórico recorrido desde el siglo XVI al siglo XXI y seguir el hilo principal de la maraña de referentes contextuales (Sotelo, I, “Educación y Democracia” en Congreso Internacional de Didáctica, (1999), Vol. I, pp. 35-59. Madrid: Morata).

Origen de la pedagogía autoritaria.

El paradigma educativo dual de la educación básica elaborado en el siglo XVI se caracterizaba por el instrucionismo intelectualista, la indoctrinación religioso-política y la socialización disciplinante intencional. Ese paradigma fue configurado en el seno del autoritarismo eclesiástico, político y social vigente en la época del Antiguo Régimen y siguió vinculado al autoritarismo del despotismo ilustrado. Este contexto dio lugar a la elaboración de una pedagogía autoritaria, toda ella impregnada por una moral heterónoma, derivada de la ley divina, reflejada en la ley natural y explicitada en las leyes positivas religiosas y políticas vigentes, cuyos guardianes eran las jerarquías religiosas y políticas, las autoridades familiares y

escolares. La pedagogía autoritaria se caracterizaba por un sistema de coacciones morales, psicológicas y físicas mediante alabanzas, reproches y censuras, evaluaciones negativas y positivas, premios y castigos, incluidos los castigos corporales. Este sistema de coacciones estaba legitimado mediante reglamentos de carácter carcelario o cuartelero. El objetivo del sistema de coacciones era garantizar la eficacia del instruccionismo intelectualista, consistente en el aprendizaje de carácter memorista de los contenidos oficialmente impuestos y enseñados, de la indoctrinación religioso-política consistente en la inculcación de valores religioso-morales, sociales y políticos y de la socialización disciplinante intencional consistente en la sumisión y obediencia ciega a las autoridades y jerarquías religiosas, políticas, sociales, familiares y escolares. La síntesis de este sistema de coacciones derivado del autoritarismo se expresa muy bien en el refrán que dice: “la letra con sangre entra” y en el lema del Catecismo de Ripalda: “la sumisión y obediencia debida a los mayores en edad saber y gobierno”.

La tarea de la educación emancipadora y liberadora consistía en la autoliberación de los educandos del sistema educativo autoritario, sustituyéndolo por una educación democrática y democratizadora. A partir de Rousseau, que vinculó educación y democracia política, la tarea de la educación emancipadora y liberadora se hizo más amplia y compleja incluyendo la liberación de la *alienación* ideológica, laboral y política. Conviene recordar que Rousseau elaboró el concepto de *alienación* cuarenta años antes del nacimiento de Marx. Fue este aspecto de la pedagogía Rousseauiana el que facilitó su asimilación por las organizaciones obreras.

Las dos transformaciones de la pedagogía autoritaria.

La primera transformación del paradigma educativo autoritario se inició en el seno del liberalismo político propuesto por John Locke (1632-1704), asumido por los ilustrados y revolucionarios franceses, que llegó a ser hegemónico en el siglo XIX y su hegemonía sigue vigente en el neoliberalismo actual. Con su obra *Pensamientos sobre la educación* (1693), que alcanzó la 3ª edición en 1698, John Locke inauguró la primera pedagogía liberal antiautoritaria vinculada al liberalismo político. La educación liberal que proponía Locke era una educación clasista para la “gentry” o la aristocracia terrateniente. Se basaba en el cultivo de los derechos y libertades naturales de los seres humanos como individuos y como ciudadanos. Esa pedagogía liberal, individual y clasista fue evolucionando y desarrollándose de la mano del liberalismo político durante los siglos XVIII y XIX hasta consolidarse en la segunda mitad del siglo XIX. Como el liberalismo político, la pedagogía liberal sigue vigente en el neoliberalismo actual.

La segunda transformación del paradigma autoritario de la educación básica la inició Rousseau (1712-1778) con su liberalismo radical democrático, que expuso en sus dos obras gemelas de 1762: *Del Contrato Social* y *Emilio o de la Educación*. Rousseau fue el primero que planteó la relación entre educación y democracia. Podemos calificar la pedagogía propuesta por Rousseau como *pedagogía liberal democrática, que facilita la autoeducación de hombres libres e iguales capaces de autogobernarse como ciudadanos responsables*. Algunos grandes pedagogos del siglo XIX, como Pestalozzi y Fröbel y sus continuadores asumieron el planteamiento de la pedagogía liberal democrática de Rousseau. También la asumieron las organizaciones obreras – sindicatos y partidos – y, especialmente, las Asociaciones de Maestros vinculadas a ellas, como la Asociación de maestros socialdemócratas alemana, los maestros de la CNT y de la UGT españolas y la Asociación de maestros laboristas ingleses. Algunos promotores de la Educación Nueva llevaron a cabo experiencias relevantes en esta línea. Desde la segunda mitad del siglo XX, las pedagogías no institucionales, las pedagogías no directivas y, sobre todo, las pedagogías ético-críticas de la liberación giran en torno a una búsqueda de una pedagogía liberadora y democrática, que garantice el mayor grado posible de libertad y de igualdad a todos los ciudadanos, en la dirección propuesta por Rousseau.

El nuevo concepto de libertad origina un nuevo concepto de educación.

Volviendo a Descartes, constatamos que su empeño principal era salvar la libertad del determinismo mecanicista corporal y de la imposición que comporta la razón. La antropología que construye la modernidad gira en torno al concepto de libertad que se manifiesta como la noción clave para comprender el ser humano como sujeto moral y para explicar la convivencia social y política. El concepto de libertad sufrió un cambio sustancial en su contenido: en lugar de comprenderse como libre albedrío, se concibe como autonomía del sujeto. Este cambio sustancial del concepto de libertad genera un nuevo concepto de educación. La libertad concebida como libre albedrío consiste en la capacidad, derivada de la razón, que descubre y presenta a la conciencia lo que es bueno o malo de acuerdo con la ley divina que se refleja en la ley natural. El bien y el mal están definidos por las leyes divinas y las leyes naturales, que no dependen de nuestra voluntad. La libertad consiste en la obediencia a las normas objetivas que descubrimos por la razón. Esas normas son el origen de la moral heterónoma, porque no dependen de nosotros. La auténtica autonomía moral consiste en que el sujeto moral se dé así mismo las normas de su conducta.

A partir del nuevo concepto de libertad surge la nueva concepción de la educación. El fin de la educación sería el libre desarrollo de personas libres. El campo propio de la educación sería el campo de la libertad, porque sólo en la libertad y desde la libertad se puede aprender a ser libres. La educación de personas libres repudia toda coacción. La característica esencial de la educación propuesta por la modernidad consiste en el intento de suprimir el sistema de coacciones.

La educación heredada del humanismo renacentista era una síntesis unitaria de *instrucción, socialización disciplinante e indoctrinación religioso-moral*. A partir de Descartes, la modernidad empieza distinguiendo *la* instrucción de la socialización intencional disciplinante y de la indoctrinación religioso-moral. Identifica la *educación* con la instrucción e intenta eliminar la *socialización disciplinante intencional* y la *indoctrinación* por autoritarias y heterónomas y el sistema de coacciones que las apoya, porque impide la *autonomía* del sujeto moral. La instrucción incluye la instrucción moral y política. No logra eliminar la socialización intencional ni la indoctrinación, sino sólo cambiarlas de sentido y la instrucción continúa sometida al sistema de coacciones mencionado más arriba, aunque poco a poco se fueron suavizando sus aristas. La instrucción seguía, además, sometida a la coacción del *orden y del método* establecido por la *Ratio Studiorum*, que Descartes radicalizó con su regla básica: *no aceptar nada como verdadero, antes de haber obtenido la evidencia de que es así*. La educación debía quedar libre de toda coacción. El propósito resultaba evidente. Pero llevarlo a la práctica no era tarea fácil.

Dos concepciones de la educación.

Desde la Ilustración hasta nuestros días se generó una polémica entre dos concepciones de la educación: una que seguía siendo heterónoma en cierta medida y otra que pretendía ser absolutamente autónoma.

La educación heterónoma consiste en *conducir* a los educandos a realizar en sí mismos un tipo de ideal de persona. Ese ideal de persona no ha sido elaborado por los educandos, sino por la sociedad y los educadores. Desde esta perspectiva, *los métodos de conducción* hacia las metas deseables, que aplican los educadores familiares y escolares, aunque anulen completamente el sistema de coacciones descrito, no pueden eliminar totalmente las coacciones, como apelar a la razón, al sentido común, al respeto y cariño que merecen los padres y maestros por su tarea educadora.

La concepción de la educación absolutamente autónoma consistía en suprimir cualquier tipo de coacción, renunciando a encauzar al educando hacia una determinada meta. En este caso, sólo era posible crear situaciones y climas educativos (ecosistemas educativos) que retaran y estimularan la *autoeducación*, facilitándola, al mismo tiempo. La revolución pedagógica rousseauiana con su giro copernicano consistió en plantear con absoluta radicalidad el tema de la libre *autoeducación: desde la libertad y para la libertad*. En la propuesta rousseauiana estaban implicados los seis constructos que constituyen su giro copernicano, pero de modo especial, el *paidocentrismo*, el *naturalismo* y el *liberalismo*. Comprender los conceptos rousseauianos de *libertad*, de *igualdad*, de *autoeducación* y *democracia*, es imprescindible para comprender la problemática actual de las pedagogías no institucionales, no directivas y, sobre todo, de las pedagogías ético-críticas, liberadoras y democráticas.

El concepto de libertad natural y de libertad moral en Rousseau.

El trasfondo de las reflexiones rousseauianas está constituido por dos relatos con una larga historia evolutiva, que podemos calificar como mitos, utopías o hipótesis según los contextos y fines de uso. En primer lugar, está el mito del estado natural y su transición al estado de civilización con dos versiones básicas. La primera imaginaba el estado de naturaleza como un estado ideal, de plenitud y de felicidad de todos los individuos y de convivencia armónica y feliz que se fue degradando hasta convertirse en el estado de civilización actual en el que “el hombre nace libre y, por doquier se halla encadenado” (El Contrato Social, Libro I, capítulo I) y su destino es la alienación y la esclavitud. La segunda versión imagina el estado natural como un estado conflictivo de lucha de todos contra todos – esta es la hipótesis de Hugo Grocio (1583-1645) y de Hobbes (1588-1679), – en el que se inicia un largo proceso de transición hacia el estado civilizado. Las hipótesis sobre el desarrollo evolutivo desde el estado natural al estado civilizado son muchas. La de Hobbes es la siguiente: del estado de guerra nace el derecho natural es decir, el derecho fundado en la razón, que es la naturaleza del hombre: “natural” se identifica con “racional”. La primera norma de ese derecho es esforzarse por alcanzar la paz; la segunda norma es que el hombre debe renunciar a su derecho, si los demás lo hacen también, para conseguir la paz. Esta norma coincide con la norma evangélica: “no hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti”. El hombre sale del estado de guerra de todos contra todos, porque celebra con los demás hombres pactos y convenios. Rousseau transforma la hipótesis Grocio y de Hobbes. La teoría de Darwin sobre el origen evolutivo del hombre transformará profundamente la hipótesis, investigando el proceso de hominización y de humanización, que siguen investigando los actuales paleontólogos, los biólogos moleculares, los neurocientíficos y los antropólogos evolutivos.

El segundo relato, que podemos calificar también como *mito*, *hipótesis* o *utopía* ha tenido numerosas versiones desde la utopía de Tomás Moro hasta nuestros días. A. Mattelart nos ofrece una visión panorámica en su obra *Historia de la Utopía planetaria. De la sociedad profética a la sociedad global. (o.c.)*. Uno de los conceptos relevantes en esta historia es el concepto de “democracia”, que también cumple una función importante en las reflexiones que hace Rousseau en el *Emilio* y en el *Contrato Social*.

Rousseau utilizó como hipótesis estos dos mitos para exponer sus ideas. Pero no era un ingenuo. Respecto al estado natural opinaba: es necesario conocer bien “un estado que ya no existe, que quizá no existió en absoluto, que probablemente no existirá nunca y del que, sin embargo, es necesario tener nociones justas para juzgar correctamente nuestro estado presente”. Respecto a la democracia concebida como gobierno del pueblo por el pueblo – autogobierno – tal vez haya que convenir que “no haya existido nunca una democracia

verdadera y que no existirá jamás. Va contra el orden natural que la gran mayoría gobierne y que la minoría sea gobernada” (Libro III, cap. IV: Armiño, M. (2008): 93. Madrid: Alianza)¹⁴⁰.

El concepto de libertad se debe entender como *autonomía* en sentido etimológico: “yo dicto las normas por las que me rijo”. El concepto de libertad como autonomía se aplica tanto a la *libertad natural*, propia del estado de naturaleza, como a la *libertad moral*, que es necesario construir en el estado de civilización. En la libertad natural la autonomía se identifica con el egoísmo: hago lo que quiero sin cortapisa alguna. En el estado de civilización, el *egoísmo natural* se considera como algo perverso y la *libertad moral* exige tener presente al otro. La libertad natural es un egoísmo primario, elemental. La libertad moral es un egoísmo lúcido que integra los intereses de los demás como si fueran propios. Un egoísmo bien entendido, que acepta que el bien propio no es pleno, si no incluye el bien de los demás, se puede calificar como *altruismo*.

La libertad moral y la concepción contractualista de los derechos humanos.

Esta concepción de la libertad moral es fruto del contractualismo o convencionalismo, que concibe el largo proceso de transición del estado natural al estado civilizado como un proceso de conflictos, de luchas, de guerras, de convenciones, de pactos y de contratos, que crearon los derechos y libertades fundamentales como constructos culturales, elaborados históricamente para resolver conflictos y organizar la convivencia pacífica mediante el diálogo, el debate, el disenso y el consenso, el desacuerdo y el acuerdo. Desde la perspectiva de los contractualistas, como Rousseau, podemos concebir los derechos y libertades fundamentales como poderes simbólicos mutuamente reconocidos y otorgados y, por tanto, como proyectos intersubjetivos, mancomunados, recíprocos: yo necesito de los demás para disfrutar de mis derechos y libertades. Los demás necesitan contar conmigo para disfrutar de los suyos.

La concepción contractualista o convencionalista de los derechos humanos se opone al *iusnaturalismo teológico*, y al *liberalismo individualista* radical. Los iusnaturalistas conciben los derechos y libertades fundamentales como propiedades innatas o intrínsecas radicadas en el alma o en el complejo cuerpo-mente de los individuos. La concepción iusnaturalista desembocó en el *liberalismo individualista* o atomismo social. El liberalismo individualista concibe la sociedad como un conjunto de individuos autónomos, o como átomos sociales, e interpreta los derechos y libertades fundamentales como cualidades o propiedades naturales, innatas e intrínsecas a cada ser humano como individuo psicofísico singular e irrepetible. El título de una obra de Max Stirner sintetiza esta visión así: *El único y su propiedad* (Traducción de Manuel Arbolí Gascón (1975). México: Editorial Extemporáneos). El liberalismo individualista interpreta los derechos y libertades fundamentales como derechos absolutos e ilimitados, a los que no se puede poner restricciones ni limitaciones consuetudinarias, ni legales, ni políticas, sino sólo las derivadas de las capacidades psicofísicas de cada uno, de la conciencia individual y de la libre competencia con los demás.

Los contractualistas como Rousseau conciben la sociedad como una comunidad democrática, es decir, como un conjunto de individuos interdependientes, con libertades y derechos recíprocamente reconocidos, iguales, limitados y relativos: los derechos y libertades de los demás terminan donde empiezan mis derechos y libertades; mis derechos y libertades terminan donde empiezan los derechos y libertades de los demás. Los derechos y libertades en cuanto poderes simbólicos mutuamente otorgados y recíprocos están preñados de deberes que son el envés de los derechos y libertades individuales.

¹⁴⁰ Rousseau, J.J. *Del Contrato Social. Sobre las Ciencias y las Artes Sobre el Origen de la Desigualdad entre los Hombres*, trad. de M. Armiño, Alianza, Madrid, 2008.

Estas dos concepciones implican dos concepciones antagónicas sobre la apropiación y acumulación de los bienes materiales y culturales y sobre la apropiación, distribución y ejercicio del poder político.

Desde la concepción *iusnaturalista* de los defensores del liberalismo individualista, el derecho de propiedad se interpreta como el derecho absoluto e ilimitado de apropiación y acumulación de bienes, que lleva a la desigualdad, degenera fácilmente en explotación injusta e impide la democracia. El derecho absoluto e ilimitado de acumular poder político fomenta la desigualdad, degenera fácilmente en autoritarismo, opresión y dictadura e impide la democracia. La fuente de las contradicciones en las que cayeron los revolucionarios liberales franceses fueron sus concepciones sobre los derechos en general y, especialmente, sobre el derecho de propiedad y el derecho a participar en el poder político, porque resultaban incompatibles con el lema revolucionario: “libertad, igualdad y fraternidad”; porque impedían los derechos realmente iguales para todos los ciudadanos, incluidas las libertades iguales, y, consecuentemente, impedían la auténtica fraternidad o solidaridad.

Desde la perspectiva de los contractualistas, el derecho de propiedad como el derecho igualitario debía interpretarse como “la difusión de la propiedad privada”, de modo que todos los seres humanos posean bienes materiales y culturales suficientes para desarrollarse como personas y vivir con dignidad. El derecho igualitario y recíproco a participar en el poder político exigía, además del voto individual como electores, el derecho a ser elegidos en función de la capacidad y mérito. Lo que realmente sucedió fue la proletarización de la mayoría, que fueron privados de la posesión de bienes materiales y culturales suficientes y la exclusión del sufragio universal de las mujeres y de gran parte de los hombres en función de la norma del voto censitario o del voto restringido por el analfabetismo.

Los pedagogos revolucionarios moderados, como Condorcet, o radicales, como Lepelletier eran conscientes de las contradicciones y consecuencias derivadas de sus concepciones y se dividieron en dos bandos: los que defendían la instrucción para todos como medida compensatoria de las desigualdades, aunque con ciertas limitaciones y los que defendían una educación igualitaria para formar ciudadanos libres e iguales para la república democrática. Ganaron los primeros, aunque no del todo y perdieron los segundos. Esta es la asignatura pendiente, a pesar de los grandes avances realizados, que quieren aprobar las actuales tendencias pedagógicas: las pedagogías no institucionales, las pedagogías no directivas y, sobre todo, las pedagogías ético-críticas, liberadoras y democratizadoras de Freire, Habermas, McLaren, Giroux y otros.

Para completar el contexto ideológico en el que se desencadenaron las reivindicaciones del Movimiento Obrero – económicas, sociales, políticas, culturales y educativas – y en el que se desarrollaron los métodos educativos y didácticos del Movimiento de las Escuelas Nuevas, son imprescindibles dos reflexiones más sobre las consecuencias de la revolución pedagógica que inició Rousseau con su giro pedagógico copernicano sobre *la educación para la libertad, la igualdad y la democracia y sobre la educación democrática y la democratización de la educación*.

Educación para la libertad, la igualdad y la democracia.

Para describir las relaciones de la educación con la libertad, la igualdad y la democracia, Rousseau empieza constatando y describiendo la situación del ser humano en el contexto del estado de civilización actual como punto de partida para plantear la educación. La situación actual se puede sintetizar así: nacemos libres e iguales. Pero el estado de civilización nos esclaviza y nos hace desiguales de muchas maneras, mediante la alienación moral, laboral y económica, política y cultural. El capítulo I del Contrato social empieza así: “el hombre ha

nacido libre, y por doquiera está encadenado. Hay quien se cree amo de los demás, cuando no deja de ser esclavo de ellos” (Armiño, M., 2008: 26). La misma idea se repite en el capítulo I del Emilio: “Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas: todo degenera entre las manos del hombre... [que] no quiere nada tal como lo ha hecho la naturaleza, ni siquiera al hombre” (Armiño, M., 2008: 37). En el capítulo IV del Libro I del Contrato Social, donde describe la esclavitud y la alienación, leemos: “Renunciar a la libertad es renunciar a la cualidad de hombre, a los derechos de la humanidad, incluso a sus deberes... Semejante renuncia es incompatible con la naturaleza del hombre y es privar de toda moralidad a sus acciones al privar a su voluntad de toda libertad”. (Armiño, M., 2008: 32).

En segundo lugar, Rousseau formula una hipótesis sobre el tránsito del estado de naturaleza al estado de civilización para definir la libertad natural y el tránsito de la libertad natural a la libertad moral, pues la educación tiene que facilitar a cada educando el tránsito individual y autónomo de su libertad natural a su libertad moral. La libertad natural del hombre surgió de la carencia de instintos. El animal conducido por sus instintos reacciona al medio de manera automática. Los instintos son pautas de conducta innatas y fijas, que se disparan automáticamente ante los estímulos, los retos y los problemas. El hombre nace desvalido, carente de instintos adecuados para sobrevivir. Necesita los cuidados de los adultos durante un largo período. Ha perdido la capacidad de respuesta automática. No puede ser conducido por los instintos, como los demás animales. El hombre es un animal en cierto modo degradado. Rousseau habla de “animal enfermo” e incluso de “animal depravado”. Por carecer de instintos, el hombre está condenado a la libertad, a decidir autónomamente para sobrevivir. Está forzado a elegir siempre entre dos o más posibilidades. La pasividad absoluta, el no hacer nada, el no decidirse, también es una elección que tiene consecuencias.

En la antropología tradicional la razón generaba la libertad como libre albedrío o capacidad de elección entre el bien y el mal. La razón distinguía el bien y el mal y los presentaba a la voluntad. En la antropología rousseauiana la libertad engendró la razón como razón instrumental que se fue moralizando al participar en la transformación de la libertad natural en libertad moral. El hombre privado de repuestas automáticas y condenado a elegir, estaba obligado a ponderar, a calcular, a sopesar los pros y los contras de cada alternativa, buscando razones de peso para decidirse por una. Rousseau reconoce que los animales superiores, como los primates, también usan el razonamiento. La antropología evolucionista actual parece confirmar las intuiciones de Rousseau: que la razón surge de la necesidad de elegir, en la medida en que no bastan los instintos y que la diferencia de racionalidad entre los primates superiores y el hombre es una diferencia de grado. Tal vez la raíz de esa diferencia sea el lenguaje hablado. Esta intuición cuadra también con la intuición del biólogo Aristóteles, que definía al hombre como “*el animal que tiene lógos*” y entendía por *lógos* “el razonamiento que se expresa en el lenguaje hablado”.

Más arriba expusimos la concepción rousseauiana de la libertad como autonomía tanto de la *libertad natural* como de la *libertad moral*. La libertad natural como autonomía se identifica con el *egoísmo primario* y *elemental*: hago lo que quiero, lo que me apetece o me viene en gana, sin ninguna cortapisa. La libertad moral, propia del estado de civilización, como autonomía es un *egoísmo lúcido* que integra los intereses de los demás con los propios; un egoísmo bien entendido, que incluye los intereses de los demás como propios se puede calificar como *altruismo*. Coincide con la llamada regla de oro formulada de diferentes maneras en las distintas culturas y en la Biblia: “ama a los demás como te debes amar a ti mismo”. La razón instrumental engendrada por la libertad natural acompañó al largo proceso de transición del estado natural al estado civilizado, transformándose en razón moral en la medida en que la libertad natural egoísta se transformaba en libertad moral a través de los convenios, los consensos, los acuerdos, los pactos y los contratos para resolver los conflictos

entre individuos, pueblos y estados, que desembocaron en la elaboración de los derechos humanos y libertades como poderes simbólicos mutuamente reconocidos y otorgados. Así se salvaguardaban la libertad natural y la igualdad natural del estado de naturaleza en el estado de civilización. Así la libertad natural, que era un egoísmo primario y elemental, se convertía en egoísmo lúcido que se podría calificar como *altruismo recíproco*.

Rousseau concibe la educación como un proceso de *autoeducación* similar al proceso de transición de la libertad natural a la libertad moral o del estado de naturaleza al estado de civilización. Roberto R. Aramayo¹⁴¹ en su ensayo *Rousseau: y la política hizo al hombre (tal como es)* afirma: “educar a un niño viene a ser algo así como reescribir la historia de la humanidad, estableciendo una simetría entre la ontogenia o destino del individuo y la filogenia o decurso de la especie”. (Aramayo, R. R., 2015: 88). El *Emilio* es un tratado de *autoeducación individualizada*, cuyo prototipo es la autoeducación de Robinson Crusoe. El proceso de *autoeducación* exige combinar la libertad negativa, consistente en remover los obstáculos para que *Emilio* actúe y crezca de modo autónomo y libre, con la libertad positiva, que consiste en crear situaciones problemáticas y retadoras para que *Emilio* descubra por sí mismo lo que es, lo que puede ser, lo que quiere ser, para llegar a ser el que realmente es.

Antes de abordar las finalidades y las características del proceso de autoeducación, conviene detenerse en la concepción de la democracia de Rousseau y la función que le asigna en el proceso educativo. El *Contrato Social* de Rousseau no pretende mostrar cómo se podría traer la democracia ideal a los estados modernos. Quería mostrar que la democracia, en la que se reconcilian la libertad y la igualdad, ambas constitutivas del ser humano, es la única forma de gobierno ideal para los hombres libres e iguales. Su intención era tener un criterio desde el que poder juzgar los regímenes existentes. Su concepto de la democracia era un concepto fuerte como gobierno del pueblo por el pueblo, es decir, como *autogobierno*. La democracia como *autogobierno* es el horizonte de la *autoeducación*, aunque no haya existido nunca una democracia verdadera ni probablemente exista en el futuro. La democracia ideal es como una idea regulativa de la autoeducación y de la actividad política. La democracia en el sentido estricto y fuerte del concepto resulta prácticamente imposible en la situación actual. Así lo constata en el capítulo IV del Libro I del *Contrato Social*: “Tomando el término en su acepción más rigurosa, jamás ha existido verdadera democracia y no existirá jamás... Si hubiera un pueblo de dioses, se gobernaría democráticamente. Un gobierno tan perfecto no es adecuado para el hombre” (Armiño, R. R., 2008: 93-94). La educación, en parte, es un sustituto de la democracia y, en parte, un complemento.

La *autoeducación* tiene dos finalidades esenciales: una individual y otra pública. La finalidad individual consiste en que el educando permanezca fiel a su naturaleza, que llegue a ser lo que es, lo que puede ser y lo que quiere ser, y, sobre todo, que se haga a sí mismo hombre libre en comunicación abierta con los demás, pero con fidelidad a su propia naturaleza: vivir en paz consigo mismo y con los demás, gozar y ser feliz. La finalidad pública consiste en prepararse para ocupar consciente y responsablemente el puesto que nos corresponde en la sociedad y en el Estado y cumplir nuestros deberes como ciudadanos libres e iguales, *buscando un orden político que se aproxime lo más posible al ideal de la república democrática de hombres libres e iguales que se autogobiernan y rigen por la voluntad general, que se expresa en los derechos y libertades iguales, mutuamente reconocidos y otorgados*.

Podemos reducir a tres las características más relevantes de la *autoeducación* que propone Rousseau en su *Emilio*. La primera característica es que la *autoeducación* no parte de un modelo o paradigma externo al que deba adaptarse el educando. No es un proceso

¹⁴¹ Aramayo, R.R. (2015). *Rousseau: y la política hizo al hombre (tal como es)*. Barcelona: Bonallevra Alcompas.

impuesto desde fuera. Consiste en eliminar los factores externos que impiden que cada uno llegue a ser lo que es. No se trata de dirigir, conducir o encauzar, sino de dejar crecer. *No se trata de imponer y modelar, sino de no impedir la autoeducación.* No se trata de conducir ni de controlar al educando, sino de controlar el medio y, si es posible, modificarlo, creando un ecosistema educativo que estimule y facilite la *autoeducación*, que supere y suprima toda forma de coacción. Esta es la raíz de las pedagogías libertarias, de las pedagogías no directivas, de las pedagogías no institucionales y de las pedagogías emancipadoras y liberadoras.

La segunda característica esencial de la *autoeducación* que propone Rousseau es *el rechazo de la socialización disciplinante intencional* impuesta por la sociedad, la familia, la escuela y todas las demás instituciones sociales, de acuerdo con las opiniones dominantes. La socialización disciplinante es una forma de encadenamiento y degradación. El esclavo es aquel perfectamente encajado en la sociedad, al que le han arrebatado la conciencia ético-crítica y, consiguientemente, la libertad. La tarea principal de los educadores es proteger a los educandos contra la socialización informal de la sociedad y contra la socialización intencional de las instituciones, ya sea el Estado, la escuela o la familia, para no impedir a los educandos llegar a ser lo que realmente son y quieren ser. Sólo el individuo que abre su libertad a los demás, que supera el *egoísmo natural* y se transforma en sujeto moral, asumiendo los derechos y libertades de los demás, es suficientemente crítico y responsable para la convivencia. Autoeducarse es liberarse de las influencias perversas que provienen de la socialización y abrirse a la *voluntad general* que se expresa en los derechos humanos y libertades fundamentales mutuamente reconocidos y otorgados. Este planteamiento influyó decisivamente en la configuración de las Escuelas Nuevas como comunidades democráticas de convivencia y de aprendizaje cooperativo y como internados en el campo, lejos de las influencias socializadoras de las ciudades.

La tercera característica de la *autoeducación* propuesta por Rousseau consiste en distinguir la *educación* de la *instrucción*, reconocer la supremacía de la *autoeducación* y poner la *instrucción* al servicio de la *autoeducación*. Rousseau rechaza el saber libresco y exige el conocimiento directo de las cosas. Es enemigo acérrimo de toda instrucción retórica basada en el discurso verbal. No se trata de enseñar la ciencia a los educandos. Se trata de que ellos inventen la ciencia a partir de la experiencia. No se trata de enseñar los saberes sociales clasificados y ordenados, sino de aprender a pensar por sí mismos. Sólo el que piensa por sí mismo puede llegar a ser él mismo. La *autoeducación* desde la libertad y para la libertad implica una *autoinstrucción crítica* consigo mismo y con el mundo que nos rodea. Esta es la única forma de que existan los ciudadanos que necesita la democracia.

No es posible en esta exposición, ya demasiado extensa, abordar todas las cuestiones relevantes sobre las relaciones entre educación y democracia, que planteó Rousseau en el *Contrato Social* y el *Emilio*. Sin embargo, parece conveniente mencionar algunas cuestiones importantes que estuvieron en el centro de la Educación Nueva y en los métodos educativos y didácticos, que experimentan sus creadores y siguen estando en el centro de las pedagogías del siglo XXI.

La problemática de la educación para la democracia.

La primera cuestión relevante gira en torno a la problemática de la educación democrática para extender la democracia a todos los ámbitos sociales y la democratización de la educación. Según Rousseau, la autoeducación democrática sólo tiene sentido desde la perspectiva del concepto fuerte de democracia como autogobierno de todos regido por la voluntad general, una vez que todos han alcanzado la libertad moral. La autoeducación democrática debe aspirar a extender la democracia en sentido fuerte a todos los ámbitos de la vida social: democracia cívica, democracia laboral y económica, democracia jurídico-política y democracia cultural-

educativa. La democracia política posible debe mantener su rumbo y su desarrollo constante hacia el ideal de la república democrática de ciudadanos libres e iguales, que se autogobiernan y se rigen por la voluntad general sintetizada en los derechos y libertades iguales para todos. Para ello, necesita apoyarse en formas de convivencia democrática en todas las esferas de la sociedad. El progreso constante hacia la democracia de los ciudadanos libres e iguales necesita el complemento indispensable del desarrollo democrático en todos los ámbitos sociales. Hay que desplegar la democracia en la familia, en las relaciones entre sexos, en las relaciones entre generaciones, en las relaciones laborales y económicas, en todas las instituciones públicas y privadas, incluidas las instituciones escolares y el Estado. Esto implica la democratización progresiva y simultánea de la educación.

En este punto radica la diferencia esencial entre el concepto de democracia y el concepto de educación, que proponen el liberalismo clásico iniciado por Locke y el neoliberalismo actual y los conceptos propuestos por el liberalismo iniciado por Rousseau. El legado de Rousseau ha sido asumido por el Movimiento obrero, por el Movimiento de las Escuelas Nuevas y por las pedagogías progresistas del siglo XXI: pedagogías críticas, emancipadoras y liberadoras, pedagogías no-directivas, pedagogías no institucionales.

El liberalismo tradicional iniciado por Locke elaboró un concepto de democracia restringido al ámbito jurídico-político. Esa democracia tiene dos funciones esenciales. La primera función consiste en garantizar a los individuos los derechos humanos y las libertades fundamentales, concebidos como propiedades innatas, congénitas e intrínsecas de los individuos psicofísicos singulares e irrepetibles en su calidad de derechos naturales. Son derechos naturales porque son constitutivos de la naturaleza humana. Este concepto liberal de la naturaleza humana se deriva del concepto teológico de la naturaleza humana secularizado. En el concepto teológico de la naturaleza humana, los derechos naturales procedían de la ley divina reflejada en la ley natural. La democracia que conciben y defienden los liberales y neoliberales debe garantizar los derechos humanos y libertades fundamentales como los concibe el *liberalismo individualista radical*: como derechos absolutos e ilimitados, a los que no se pueden poner restricciones ni limitaciones consuetudinarias, ni legales, ni jurídico-políticas, sino sólo las derivadas de las capacidades psicofísicas de cada uno, de la conciencia individual y de la libre competencia con los demás. La segunda función esencial consiste en establecer mecanismos eficaces para el control del poder.

Desde esta perspectiva, el liberalismo y el neoliberalismo rechazan absolutamente toda extrapolación de la democracia a otros ámbitos sociales. Para los liberales y neoliberales, la democracia no pinta nada en las relaciones familiares fundadas en la autoridad de los padres; ni en las relaciones laborales, porque se pondría en peligro el derecho de propiedad como derecho absoluto e ilimitado de apropiación y acumulación de bienes y acabaría por anular la eficacia en la esfera productiva; y, sobre todo, no tiene ningún sentido, establecer la democracia en las escuelas y promover una autoeducación democrática en sentido fuerte, porque eso llevaría a una sociedad de ignorantes, de incompetentes y exacerbaría los conflictos y protestas sociales. En los años setenta, diversas organizaciones y, especialmente, la Convención de la Trilateral celebrada en Tokio en 1975, advirtieron de este riesgo y pidieron restringir la democracia (Bowen, J. 1992: 678-679). Si se estableciera la democracia escolar y se promoviera la autoeducación democrática, piensan los liberales y neoliberales, que se multiplicarían los movimientos sociales antisistema.

Aunque los defensores del concepto liberal de democracia quieren restringirlo a la esfera estrictamente política y rechazan extrapolarlo a otras esferas, empiezan a plantearse si no sería posible y conveniente aplicar en las escuelas una noción restrictiva de democracia, siempre y cuando se parta del supuesto de que no existe una relación consubstancial entre

educación y democracia. Este es el trasfondo del debate sobre la educación para la ciudadanía, que, por hipótesis, no puede ser otra que la *autoeducación de ciudadanos libres e iguales*.

Democratización de la educación.

Desde la perspectiva rousseauiana del concepto fuerte de democracia, cabe plantear tres aspectos complementarios de la democratización de las escuelas y de la educación. Un primer grado de democracia educativa consiste en ofrecer a todos los ciudadanos por igual la posibilidad de autoeducarse y de recorrer todos los niveles de la instrucción en función de las capacidades e intereses personales. Desde esta perspectiva el primer grado de democratización consiste en abrir todas las instituciones escolares y educativas a todos los miembros de la sociedad. Desde los supuestos antropológicos y políticos rousseauianos de la libertad y de la igualdad que se implican mutuamente, este grado de democratización parece evidente. Los pedagogos de la Revolución Francesa propusieron y debatieron ampliamente esta democratización. Eran muy conscientes de la contradicción existente entre su lema revolucionario de “libertad, igualdad y fraternidad”, fundamento de la democracia en sentido fuerte y la existencia del sistema de propiedad privada repartida muy desigualmente, que no podían cambiar, si querían consolidar el proceso revolucionario iniciado. Por eso, propusieron, la extensión de la educación identificada con la instrucción a todos los ciudadanos como el principal factor compensatorio de las desigualdades sociales.

El segundo grado de la democratización de la educación, desde la perspectiva rousseauiana, consiste en exigir al *Estado que no se convierta en un Estado educador*, pero que garantice a todos los ciudadanos el derecho a una educación de calidad, el éxito educativo personal y el acceso libre a todos los niveles del sistema educativo en función de los intereses y capacidades de cada uno. Por educación de calidad se entiende la *autoeducación de ciudadanos libres e iguales*, que pueden desarrollar plenamente todos sus potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción. La función del Estado consiste básicamente en aportar recursos para configurar los centros como ecosistemas educativos eficaces y eficientes y controlar que esos recursos se gestionan exclusiva y eficientemente para la mejora continuada de la calidad de la educación desde la perspectiva descrita. La educación debe considerarse como un bien público, como un bien común de todos los miembros del pueblo, compartido y gestionado democráticamente por todos los miembros del pueblo. Este planteamiento excluye y *rechaza absolutamente la concepción del Estado como Estado educador*, la conversión de la educación en una mercancía y la creación de centros educativos como empresas mercantiles o la creación de centros educativos para mantener y promover de modo intencional y sistemático las desigualdades actuales entre los ciudadanos, es decir, el darwinismo escolar al servicio del darwinismo social.

El tercer grado de la democratización de la educación consiste en promover la *autoeducación democrática de ciudadanos del mundo libres e iguales, democráticos y democratizadores*, competentes para cooperar en la extensión de la democracia a todos los ámbitos sociales y para colaborar a *la paz perpetua*, de acuerdo con los ideales de Kant expuestos en el ensayo que tituló *La paz perpetua*, que tiene raíces rousseauianas. Este grado de democratización implica tres retos: a) configurar todos los centros educativos como ecosistemas democráticos de convivencia, de diálogo, de debate, de negociación continua para resolver los conflictos, de aprendizaje individualizado, de aprendizaje colectivo y de aprendizaje cooperativo; b) proporcionar a los educandos abundantes materiales didácticos de calidad bien seleccionados, que sean realmente útiles para la *autoeducación democrática*; c) promover la mejora continua de los métodos didácticos para la praxis de la *autoeducación democrática*.

Educación autoritaria, educación liberal individualista y educación liberal democrática.

Después de este largo recorrido, puede ser útil recordar los tres conceptos radicalmente diferentes de educación que hemos analizado: La educación autoritaria, la educación liberal individualista y la educación liberal democrática.

La educación autoritaria o heterónoma tradicional consistía en la fusión esencial de tres componentes que se implicaban mutuamente: el *instruccionismo* intelectualista y enciclopédico; la *socialización* intencional disciplinante y la *indoctrinación* como inculcación sistemática de valores religioso-morales y políticos. Los tres componentes de la educación autoritaria se apoyaban en un sistema de coacciones morales, psicológicas, físicas y metodológicas sancionadas por los reglamentos de régimen interno de corte carcelario y cuartelero. La educación autoritaria o heterónoma establecía la primacía de los educadores sobre los educandos. El educador es la autoridad que sabe, que establece las normas, que impone los contenidos que se deben explicar y los métodos didácticos. El educando queda reducido a receptor pasivo de la actividad educadora. Los valores, los fines y las orientaciones metodológicas generales eran competencia de las autoridades y jerarquías religiosas y políticas.

La educación liberal individualista y la educación liberal democrática se fundan en sendos conceptos de liberalismo y de libertad, que se excluyen mutuamente: el liberalismo individualista iniciado por Locke y el liberalismo democrático iniciado por Rousseau.

En el liberalismo individualista iniciado por Locke, que llegó a ser hegemónico en el siglo XIX y sigue siendo hegemónico en la sociedad actual, transformado en neoliberalismo, el concepto de libertad como autonomía individual se funda en el siguiente supuesto: los hombres nacen libres, pero desiguales. El principio de individualidad implica reconocer formas y grados de desigualdad natural y social. Los hombres son desiguales por naturaleza. Una sociedad de hombres libres no puede ser una sociedad igualitaria. La igualación de las diferencias implica una coacción que elimina de raíz la libertad. La libertad consiste en liberarse de un poder opresivo. La libertad civil no implica igualdad social. Exige, en primer lugar, que se reconozcan y se respeten las diferencias individuales naturales y sociales: las creencias individuales, las propiedades y pertenencias individuales, la familia. La libertad civil implica, en segundo lugar, crear mecanismos para controlar el poder y garantizar los derechos y libertades individuales. Desde esta perspectiva, Locke propuso una pedagogía individualista y clasista para la *gentry* o aristocracia terrateniente.

Los liberales continuadores de Locke intentaron reducir la educación a mera instrucción y eliminar el sistema de coacciones de la pedagogía tradicional. Empezaron distinguiendo la instrucción de la indoctrinación religioso-moral y de la socialización disciplinante. *Identificaron la educación con la instrucción intelectual, racionalista, científica y libre de valores. Intentaron eliminar la indoctrinación y la socialización disciplinante para liberar a los educandos del poder opresivo y del sistema de coacciones.* Desde una visión panorámica de la evolución histórica de este propósito, constatamos lo siguiente: a) han logrado suavizar lentamente el sistema de coacciones, especialmente eliminando los castigos físicos y corporales, pero no han logrado eliminarlo completamente, porque todavía perviven en los reglamentos de régimen interno, que regulan la convivencia; b) no han eliminado la indoctrinación ni la socialización dominante; sólo han transformado su orientación; c) han incorporado la indoctrinación de carácter liberal-político a la instrucción intelectualista; d) han reforzado la coacción sobre los educandos, especialmente sobre los pertenecientes a las clases populares, con la imposición de un paradigma curricular heterónomo, que organiza el currículo como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, que no tiene en cuenta la situación individual de los educandos; e) han reforzado la coacción con la imposición de los libros de texto y la lección magistral; f) han reforzado la coacción con el sistema de evaluación individualista, competitiva, meritocrática, clasificadora y segregadora, convirtiendo las diferencias naturales y culturales

en desigualdades sociales; g) han reforzado la coacción con la imposición de una organización heterónoma de los educandos, de los educadores, de los espacios y de los tiempos; h) han reforzado la coacción con la imposición de reglamentos heterónomos de convivencia.

Podemos preguntarnos: ¿Qué queda del proyecto de educación liberal individualista basado en la autonomía de los individuos? ¿Se pueden considerar diferencias naturales los grados y formas de desigualdad económica, social (status), política y cultural? ¿Sería lesivo para la libertad de todos acortar las distancias de la desigualdad social? Aceptemos que todos los seres humanos, incluidos los gemelos univitelinos, han nacido con diferencias sustanciales en sus potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción. En este caso la libertad liberal concebida como autonomía del sujeto ¿Sería incompatible con la igual dignidad de los seres humanos? ¿Excluye el intento de mitigar las diferencias naturales para evitar que se conviertan en desigualdades sociales lesivas para su dignidad y sus derechos? Los pedagogos liberales revolucionarios, como Condorcet y otros respondían negativamente a estas preguntas. Para resolver la contradicción que percibían entre su lema revolucionario *Libertad, Igualdad, y Fraternidad* y la situación social de desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales, que no podían eliminar, propusieron la *instrucción* como el principal factor de compensación de las desigualdades, convirtiéndola en un derecho universal.

En el liberalismo radical democrático de Rousseau el concepto de libertad se funda en los siguientes supuestos: “los hombres nacen libres e iguales”. Nacen libres, porque nacen sin los instintos necesarios y eficaces para sobrevivir. Nacen condenados a la libertad, a la elección autónoma y constante entre diversas alternativas. Nacen iguales, porque nacen con idéntico derecho a sobrevivir, pero sin las libertades y sin los derechos morales construidos históricamente, su vida está en constante riesgo. La libertad propia del estado de naturaleza, consiste en un conjunto de egoísmos individuales proclives al conflicto. Las diferencias naturales individuales no impiden el derecho natural a la vida ni tampoco excluyen la igual dignidad. Las desigualdades sociales no se fundan en la naturaleza, son construcciones y creaciones históricas. Son fruto de las injusticias, de las opresiones, de las explotaciones y de las imposiciones. Tampoco son naturales los derechos y libertades individuales. Son fruto de un largo proceso histórico de conflictos, de luchas, de guerras, de convenciones, de acuerdos, de pactos y de contratos. Esta es la tesis central del *Contrato Social* y de otros escritos de Rousseau que abordan el tema. La auténtica libertad humana no es la libertad natural, sino la libertad moral, que se funda en esos derechos y libertades mutuamente reconocidos y otorgados, que son proyectos intersubjetivos, mancomunados y recíprocos. Cada ser humano tiene que transformar su egoísmo natural con el que nace en libertad moral, que es un egoísmo lúcido o altruismo recíproco, que se deriva de los derechos y libertades mutuamente reconocidos y otorgados.

La *autoeducación* fundada en esta concepción de la libertad es el instrumento adecuado para transformar el egoísmo natural en libertad moral. La *autoeducación* debe cumplir dos funciones complementarias: a) transformar la libertad natural en libertad moral; b) capacitar a los educandos como ciudadanos del mundo libres e iguales, demócratas y democratizadores para *aproximarse indefinida y asintóticamente al ideal de la república democrática de ciudadanos libres e iguales, que se autogobiernan y se rigen por la voluntad general, expresada en los derechos y libertades fundamentales.*

A pesar de los esfuerzos realizados por el Movimiento obrero y por el Movimiento de las Escuelas Nuevas y de la Educación Nueva, todavía seguimos muy lejos de la utopía Rousseauiana. Por eso, las pedagogías progresistas del siglo XXI están ensayando nuevos caminos para aproximarse al ideal de la república democrática de ciudadanos libres e iguales que se autogobiernan y se rigen por la *voluntad general.*

La presentación del principio de la educación emancipadora, liberadora y democrática, inspirado en el concepto rousseauniano de la *autoeducación desde la libertad para la libertad, la igualdad y la democracia*, parece el marco teórico más adecuado para reflexionar sobre la esencia y el alcance de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas.

Educación y democracia en las Escuelas Nuevas: experiencias relevantes.

Los treinta principios, reunidos por Adolphe Ferrière en sus visitas a las Escuelas Nuevas y en sus diálogos con los promotores de las mismas, durante más de 20 años, y aprobados por el Bureau International des Ecoles Nouvelles BIEN en su Congreso de Calais de 1919 como criterios para considerar un Centro educativo Escuela Nueva, hunden sus raíces en el Emilio de Rousseau. Las Escuelas Nuevas constituyen un esfuerzo ingente para crear ecosistemas educativos adecuados para la Educación Nueva, es decir, para la autoeducación desde la libertad para la libertad, la igualdad y la democracia, para la autoeducación de ciudadanos libres e iguales, capaces de autogobernarse y de regirse por la voluntad general. La Educación Nueva se puede considerar como un esfuerzo sostenido y sistemático para operativizar los seis grandes constructos del giro copernicano pedagógico de Rousseau: paidocentrismo, naturalismo, vitalismo, psicologismo, activismo y liberalismo democrático. Si analizamos la Psicología experimental de Edouard Claparède, la psicología evolutiva del matrimonio Bühler, de Jean Piaget y de otros muchos, la paidología, la teoría de la Educación y Democracia de John Dewey, la propuesta de la “escuela del trabajo” o escuela activa de Georg Kerschensteiner, que fundamentan los métodos pedagógicos de las Escuelas Nuevas, podemos descubrir la relación directa y explícita con uno, varios o los seis constructos mencionados.

Si analizamos las realizaciones y los métodos educativos y didácticos más relevantes de las Escuelas Nuevas podemos comprobar: a) las continuas referencias directas o indirectas a uno o varios de esos seis constructos; b) la presencia constante de uno o de varios de esos constructos como factores prioritarios dinamizadores de las realizaciones y de los métodos; c) todos los métodos educativos y didácticos de la Educación Nueva tienen como denominador común el paidocentrismo, el activismo y el psicologismo; d) entre las realizaciones más radicales de la autoeducación para la libertad y la democracia podemos destacar el *Plan Jena* y el *Sistema Gary*; e) entre los métodos más complejos y elaborados de autoeducación para la libertad, la igualdad y la democracia, mediante la autoactividad y el aprendizaje individualizado, cooperativo y globalizado, podemos destacar: el *Método Montessori*; el *Método de Proyectos* de Kilpatrick, los *Centros de interés de Decroly* y las *Técnicas Freinet*.

El relato anterior sobre la educación emancipadora y liberadora tenía tres objetivos que consideramos cumplidos: a) presentar las características esenciales de la concepción de Rousseau sobre la *autoeducación* para la libertad y la igualdad y la democracia de ciudadanos libres e iguales que se autogobiernan y se rigen por la voluntad general; b) describir, a grandes rasgos, la influencia de la concepción rousseauniana en la Educación Nueva como teoría de la educación, en las Escuelas Nuevas como ecosistemas educativos y en los métodos educativos y didácticos que experimentaron; c) sugerir una perspectiva que estimule a seguir profundizando en el debate sobre el principio democrático y democratizador, que debe impregnar la *autoeducación* intencional formal y no formal, las pedagogías extraescolares y las pedagogías escolares.

Pero este relato sólo se refiere a una de las múltiples influencias de la concepción rousseauniana. Para ampliar la perspectiva, conviene mencionar alguna más. Podemos disfrutar de una visión panorámica, ágil y amena, sobre las múltiples influencias de legado de Rousseau sobre el tema leyendo el ensayo de Roberto R. Aramayo: *Rousseau: y la política hizo al hombre (tal como es)* (Aramayo, R. R., 2015, Bonallettera Alcompas S. L.). El texto de Manuel

Cruz, director de la colección de ensayos sobre los filósofos más relevantes, reproducido en la contraportada, sintetiza así el legado de Rousseau:

Y la política hizo al hombre...tal como es. Si alguien ha reparado en que la política y sus gobernantes modelan decisivamente a los pueblos, fue Rousseau, firme partidario de gravar las grandes fortunas, al creer que la cohesión social pasaba por propiciar una clase media, erradicando simultáneamente la indigencia y la opulencia. Fue músico, novelista, politólogo, filósofo moral, pedagogo, botánico, e inauguró el género autobiográfico, el culto a la razón, propio de su tiempo, no le hace olvidar el papel de las emociones. De ahí que sus escritos inspirasen tanto a Kant como al romanticismo. Robespierre le idolatró y muchos vieron en él al padre intelectual de la Revolución francesa, pero también se le ha tenido por un ancestro de Marx, sin que falten quienes lo consideran precursor de los totalitarismos. El máximo interés de Rousseau consiste en haber sabido atisbar todas las encrucijadas que caracterizan a la época moderna: la nuestra.

Un ejemplo relevante de la influencia múltiple de Rousseau es el concepto de alienación que introdujo en la filosofía. A partir de este concepto, Marx y sus continuadores elaboraron los conceptos de alienación económica, de alienación política e ideológica. Freud y sus continuadores el concepto de alienación cultural y la alienación sexual, la psiquiatría el concepto alienación mental. Rousseau sugirió, al mismo tiempo, diversos caminos de desalienación, entre los que destaca la autoeducación emancipadora y liberadora. Sin salirnos del tema que nos ocupa, es obligatorio mencionar la influencia en los precursores de la Educación Nueva, como Basedow, Pestalozzi, Fröbel y sus continuadores y, especialmente, en los más inmediatos como Tolstoi, Ellen Key y Ludwig Gurlitt, en algunas realizaciones contemporáneas de las Escuelas Nuevas pero no integradas en ellas, como los educadores libertarios y anarquistas franceses, Ferrer i Guardia y sus continuadores, las escuelas libertarias de Hamburgo (1919-1930), la experiencia de Neill en Summerhill, las actuales pedagogías no directivas y libertarias, las pedagogías no institucionales y las pedagogías críticas y liberadoras. A continuación dedicamos un breve recordatorio a los precursores inmediatos de las Escuela Nuevas y a las escuelas libertarias de Hamburgo, que corren el riesgo de caer en el olvido y a la experiencia de Summerhill como experiencia única y singular.

La escuela de Yásnaya Poliana.

El conde ruso Leo Nicolaievich Tolstoi, (1828-1910) es más conocido como pensador y novelista que como pedagogo. Sin embargo, el autor de Ana Karenina y de Guerra y Paz es digno de ser considerado como pedagogo: Tolstoi aúna las dos dimensiones del auténtico pedagogo: la del educador, que quiere remediar la situación de los campesinos mediante la educación y que se enfrenta a los problemas reales de la actividad educadora. En 2003, José J. de Olañeta publicó en la Colección El Barquero un conjunto de escritos pedagógicos de Tolstoi reunidos bajo el título *La escuela de Yásnaia Poliana* publicada en 1978¹⁴². La edición está precedida por un Prólogo de Alejandro Sanvicens Marfull. Tolstoi inspirado en las ideas de Rousseau y después de visitar y estudiar las instituciones educativas más avanzadas de Inglaterra, Alemania, Suiza y Francia, fundó en 1859 la célebre escuela de Yásnaia Poliana en sus posesiones y la configuró aplicando las ideas pedagógicas más avanzadas de su época. En ella ejerció como maestro y director hasta que la escuela fue clausurada por las autoridades zaristas.

En el Prólogo Alejandro Sanvicens sintetiza en diez puntos los aspectos fundamentales de la práctica pedagógica y de la teoría de la educación de León Tolstoi:

¹⁴² Olañeta, José J. de (coord.) (1978). *La escuela de Yásnaya Poliana*. Colección el Barquero.

1) Preocupación por el hombre, el educando; 2) espíritu de libertad; 3) condena del dogmatismo; repulsa del autoritarismo; 5) implicación de la educación y de la instrucción; 6) vitalismo existencial frente al mero intelectualismo; 7) pragmatismo científico; 8) humanismo liberal; 9) sentimiento, razón y sugestión (creencia selectiva) como causas motivadoras; y 10) educación social-popular. El naturalismo tolstoyano, con su matización propia está implícito en esta relación (José J. de Olañeta, Editor, 2003: p. 8, Palma de Mallorca).

Tolstoi escribió diversas obras para los niños basadas en el folklore nacional. Según él, la educación se fundaba en la libertad de los alumnos, que debía ser respetada por la autoridad del maestro. En la escuela de Tolstoi no existían planes de estudios, sino la enseñanza ocasional que surgía del interés de los alumnos. Tolstoi expresa de modo claro sus pensamientos pedagógicos radicales: “en la escuela tradicional no se educan pastores para rebaños, sino rebaños para pastores”, “La libertad es el único criterio de la pedagogía y la experiencia es su único método”. “La experiencia nos ha convencido de que no hay métodos buenos ni malos: esto es, métodos a los que debemos sujetarnos. Lo mejor es no tener ninguno exclusivo y conocerlos todos para emplearlos con discernimiento propio” (Moreno, Poblador y del Río, 1978: 420).

En sus visitas a las escuelas europeas llega a la conclusión de que la educación que se realiza en ellas está basada en la creencia de valores que se consideran reales y, por tanto, comunicables: Tales valores instauran la *autoridad* del maestro sobre los alumnos que los ignoran. En este sentido, Tolstoi escribe: “La escuela está establecida no de forma que les resulte fácil el aprendizaje a los niños, sino de modo que al maestro le sea cómodo enseñar. Ya que el enseñante, el “maestro” es el mediador de la verdad”. (Jean Marie Besse, “Las corrientes libertarias”¹⁴³ en Guy Avanzini, *La pedagogía del siglo XX*, 1977: p. 156. Madrid: Narcea). Tolstoi rechaza la totalidad del discurso educativo tradicional al rechazar sus postulados. Su reflexión pedagógica procede de la *duda* filosófica y de la *libertad* de su investigación. Erige como único método de investigación libremente vivida, mediante una especie de “tanteo experimental” de modo que la escuela se convierta en un “laboratorio pedagógico”, con el “único criterio... de la libertad y el único método de la experiencia”. Para promover la emergencia de aptitudes sanas, confía plenamente en la naturaleza del niño y otorga plena libertad al educando de acuerdo con el siguiente planteamiento:

El hombre nace perfecto; he ahí la frase sublime expresada por Rousseau y que permanece real e inquebrantable como una roca... La educación corrompe al hombre en lugar de mejorarlo. Es pues, insensato, querer dar instrucción y educación al niño, puesto que se halla mucho más cerca que yo del ideal armonioso de lo verdadero, lo bello y lo bueno, hacia lo que tengo la pretensión orgullosa de elevarme (J. M. Besse, o.c. 1877: p. 156).

Tolstoi define su actitud de educador con el principio de no intervención (“la no intromisión de la escuela en la formación de las creencias, convicciones y carácter del instruido”) lo que le lleva a permitir que “el alumno tenga siempre el derecho de no ir a la escuela o, incluso yendo, de no obedecer al maestro”. Según Tolstoi, “la escuela no tiene derecho a recompensar y castigar; la mejor vigilancia y administración de la escuela consiste en dejar a los alumnos plena libertad para aprender y arreglarse entre ellos como mejor les parezca” (J. M. Besse, o. c. p. 157). Si bien Tolstoi afirma la primacía de la libertad del niño, sería sin embargo, tenerle por partidario de la libertad total o un adversario de la adquisición del saber. Terminamos esta presentación de Tolstoi como pedagogo con la siguiente afirmación de Alejandro Sanvicens Marfull:

¹⁴³ JEAN-MARIE BESSE. “Las corrientes libertarias”, en: “La pedagogía en el siglo XX”. Guy Avanzini, Narcea, S.A. de EDICIONES. España. 1987. 1ª. Edición 1977. Págs.155-170.

Tolstoi concede un papel preponderante a la pedagogía afectiva – incluso en su aceptación plena y vital del “amor pedagógico” – y al descubrimiento natural de las facultades. Con su espíritu abierto y pragmático, con su sentido profundo de la libertad, con su humanismo paidológico, se convierte no sólo en el precursor de la “escuela nueva”, en sentido estricto, sino de toda la escuela nueva en el sentido más amplio (A, Sanvicens Marfull, o. c. p. 8).

Ellen Key: El siglo del niño.

La escritora sueca Ellen Key (1849-1926) con su obra *El siglo del niño* (1900) impulsó la pedagogía revolucionaria iniciada por Tolstoi, que era una renovación radical del paidocentrismo y del naturalismo rousseauiano. Su obra produjo una gran conmoción en su época por su ardiente defensa de la infancia y sus ataques a la sociedad y a la educación existente. Atacaba a la familia, a la escuela, al Estado, a la Iglesia. Fröbel había invitado a sus contemporáneos: “Vivamos para nuestros pequeños”. Ellen Key conmina a los suyos: “dejemos que los niños vivan a su manera”. En una ocasión llegó a afirmar: “Necesitamos un diluvio en la pedagogía del que sólo se salvarán en el arca de Montaigne Rousseau, Spencer y la nueva psicología infantil”. Influida por las ideas de Rousseau, Tolstoi y Nietzsche defendió la libertad del niño y la acción de la naturaleza en su desarrollo. En sentido negativo, la educación consiste en dejar al niño desarrollarse en las condiciones naturales, sin más coacción que la que suponga la libertad de los demás, es decir, en no educar o educar lo menos posible: “el misterio de la educación consiste en no educar”. En sentido positivo, la educación consiste en facilitar el desarrollo de la naturaleza individual y de la independencia personal: “El fin de la educación futura será crear un mundo de belleza en el cual se dejaría al niño desarrollarse y moverse libremente hasta el momento en que tropezara con la frontera infranqueable del derecho de los demás”.

Ludwig Gurlitt: La educación natural.

Ludwig Gurlitt (1855-1931) fue un pedagogo alemán, representante del naturalismo pedagógico y crítico vehemente de la enseñanza tradicional autoritaria y dogmática. Influido por Rousseau, Tolstoi y Ellen Key en su obra *La educación natural* hace una dura crítica de los sistemas educativos vigentes. Califica el instruccionismo intelectualista herbartiano como “un mecanismo muy apropiado para formar dependientes”. Acentúa la primacía de los valores vitales y emotivos y las actividades manuales y físicas en un ambiente de libertad para la formación de la personalidad y del carácter. Sus escritos produjeron un revuelo en el sistema educativo alemán anterior a la I Guerra Mundial por sus ataques a la burocracia y a los profesores tradicionales de los liceos. Ante la acusación de que la idea de volver a la naturaleza era extravagante, trasnochada y retrógrada, porque hacía tiempo que la había propuesto Rousseau y la práctica la ha rechazado y descartado, respondía: “Pero no se trata de eso, pues ninguna conquista de la naturaleza se destruirá. No hay que privar a la juventud de ninguna actividad vital, cultural o científica. Lo único que se pide es que cada individuo pueda desenvolverse libremente con arreglo a su naturaleza y dentro de la gran corriente de la evolución humana” (Moreno, Poblador y del Río, 1978: p. 422).

Las escuelas libertarias de Hamburgo.

El movimiento naturalista y libertario alemán, inspirado en las ideas de Rousseau, de Tolstoi, de Ellen Key y de Ludwig Gurlitt, se desarrolló al mismo tiempo que las primeras Escuelas Nuevas alemanas y llegó a su apogeo en 1919 con la aparición repentina de las “escuelas libertarias” de Hamburgo. Las autoridades escolares las toleraron otorgándoles el status de “escuelas experimentales”. Su eclosión fue repentina y su duración efímera. A partir de 1925, las autoridades escolares les denegaron el status de “escuelas experimentales” y se extinguieron lentamente en la década siguiente. Se trataba de cuatro escuelas de primaria de más de 600 alumnos cada una y de una escuela de secundaria. Los maestros eran

aproximadamente un centenar. Concretamente esas escuelas eran: la *Schule Berlinertor* la *Schule Telemannstrasse*, la *Schule am Tieloh*, la *Wendeschule* y la *escuela secundaria Litchwarkschule*.

El desarrollo simultáneo del movimiento de las primeras escuelas nuevas alemanas y del movimiento naturalista y libertario posibilitó y facilitó la creación de las “escuelas libertarias” de Hamburgo, promoviendo un clima social favorable a su aceptación como “escuelas experimentales”. Para situar las *escuelas libertarias* de Hamburgo en el contexto educativo alemán, posterior a la Primera Guerra Mundial, conviene destacar las concepciones y las realizaciones de los pedagogos alemanes más relevantes que impulsaron el movimiento de las primeras Escuelas Nuevas Alemanas y abonaron el terreno para el surgimiento de las “escuelas libertarias”: Berthold Otto, Herman Lietz, Gustav Wineken y Paul Geheeb.

Berthold Otto (1859-1933) fue un destacado representante del movimiento en defensa de la individualidad del niño. Defiende la libertad del niño para el estudio y el trabajo, sin someterse a los planes de estudio trazados de antemano. Fue el creador de la llamada *Gesamtunterricht* o *enseñanza total*, consistente en la supresión de los planes de estudio por materias, sustituyéndolas por el diálogo y el debate libre de alumnos y maestros sobre los temas y cuestiones que interesan a los alumnos. El contenido se desarrolla mediante las preguntas y respuestas de todos. Es una revitalización del método socrático de problematizar los temas y buscar soluciones entre todos.

Herman Lietz (1868-1919) fue el iniciador de las Escuelas Nuevas en Alemania. Pasó un año en la escuela de Abbotsholme (Inglaterra) fundada por Cecil Reddie en 1889. A su regreso a Alemania fundó una escuela similar a la que llamó *Landerziehugsheim* (*Hogar de educación en el campo*), que pronto se multiplicó. Los “Hogares de educación en el campo” del Dr. Lietz aspiraban a formar la juventud “al modo alemán, sana de cuerpo y alma, delicada de sentimientos, de clara inteligencia, activa, viviendo lejos de la ciudad, en la paz del bosque y de la montaña, que ame a Dios, a la patria y a los hombres, que sienta respeto ante lo noble y elevado, y alegría ante todo lo hermoso y lo bueno”. (Lorenzo Luzuriaga, 1966: 245). Aunque inspirado en las ideas de la naciente Educación Nueva de cultivar la personalidad, el desarrollo físico y estético y las actividades manuales, Lietz acentuó el carácter nacional y confesional que no tenían las escuelas nuevas inglesas.

Gustav Wineken (1875-1964) fue colaborador de Lietz en sus “Hogares de educación en el campo”. Se separó de él por diferencias ideológicas y fundó con Paul Geheeb *la Comunidad escolar libre* de Wickendorf. Muy discutido y perseguido por el gobierno imperial, tuvo que cerrarla. Pero su actividad se extendió más allá de la escuela clausurada. Participó en el movimiento juvenil alemán de los *Wandervogel* (*pájaros migratorios*) y en su revista *Anfang*. Con la llegada de la República de Weimar después de la Primera Guerra Mundial fue nombrado Consejero en el Ministerio de Educación. Wineken aparece como un revolucionario dentro de la educación alemana de su tiempo sometida a la concepción autoritaria de los gobernantes y a la concepción burguesa de las familias. Su concepción pedagógica se basaba en las ideas de Hegel. La educación debe ser el órgano de la vida espiritual. Acérrimo defensor de la cultura juvenil, cree que ésta debe crear su propia concepción de la vida poniéndola al servicio del espíritu y no del Estado. La organización de la escuela debe hacerse en forma de comunidades escolares libres en las que participen por igual padres, maestros y alumnos. Maestros y alumnos forman una unidad y no dos ejércitos combatientes. Wineken fue el gran valedor que apoyó las “escuelas libertarias” de Hamburgo con el *status* de “escuelas experimentales”.

Paul Geheeb (1870-1951) También empezó como educador en los “Hogares de educación” de Lietz. También se separó de él para fundar con Wineken la *Comunidad escolar libre* de

Wikersdorf. Más tarde fundó su propia escuela la *Odenwaldschule*, caracterizada por la coeducación de sexos, y la autonomía de los alumnos, que disfrutaban de gran libertad, por la primacía de la educación estética y literaria, sin planes de estudios fijos. Posteriormente, ante la amenaza nazi, se trasladó a suiza donde fundó la *École d'Humanité*.

La difusión de las ideas de estos pedagogos y de otros que hemos mencionado en diversos lugares creó el contexto y el clima adecuado para el nacimiento de las “escuelas libertarias” de Hamburgo. La mayoría de los maestros y profesores de las “escuelas libertarias” habían participado en el movimiento de los *Wandervogel* (Pájaros migratorios).

La presentación de estos pedagogos parece suficiente para visualizar y comprender el nacimiento y el desarrollo de las comunidades educativas libertarias de Hamburgo, que se situaron en las antípodas de las escuelas tradicionales, reduciendo las relaciones de poder entre educadores y educandos al mínimo posible y reduciendo la autoridad a servicio y colaboración: los maestros-compañeros y servidores de los niños. Creemos que la presentación es suficiente, porque los pedagogos citados son representativos de la tendencia naturalista y libertaria en el hervidero de experiencias educativas alemanas. Aquí no estamos haciendo una historia completa de la educación alemana en el último tercio del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX, sino tratando de mostrar el hilo conductor que va desde Rousseau las comunidades escolares libertarias de Hamburgo. Ni siquiera nos referimos a todas las escuelas de Hamburgo, sino sólo a cinco experiencias emblemáticas descritas por J. R. Schmid. Otras creaciones, análogas al modelo de Hamburgo, aparecieron en Bremen, Magdeburgo, Groszschocher (Leipzig) y en Berlín, donde las había difundido Wilhelm Paulsen.

Para una aproximación a las cinco comunidades escolares libertarias de Hamburgo en la década de 1920 contamos con la monografía de J. R. Schmid, que inspira este relato. J. R. Schmid publicó su monografía *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire* en 1936¹⁴⁴. (Neuchâtel: Delachaux y Niestlé, 1936). Fue traducida al castellano por Emili Bou y publicado en Fontanella (BOU, E. (1973)¹⁴⁵. Barcelona: Fontanella). La primera parte describe la figura del *maestro-compañero* y su credo pedagógico. La segunda parte expone el origen y la evolución de la pedagogía libertaria, que inspira las escuelas libertarias de Hamburgo, sus postulados fundamentales y sus planteamientos pedagógicos. La tercera parte realiza una dura crítica desde el contexto socio-político europeo y desde la perspectiva educativa hegemónica.

El libro de Schmid tiene dos méritos importantes: a) describe el desarrollo de la pedagogía libertaria alemana en el primer cuarto del siglo XX; b) describe el paidocentrismo, el naturalismo y el liberalismo pedagógicos de raíz Rousseauiana llevados a su extremo más radical por los maestros hamburgueses.

Después de la Primera guerra Mundial, la creación de la República de Weimar facilitó la convergencia del movimiento de emancipación del proletariado, del movimiento de la emancipación de la mujer, del movimiento de la emancipación de la juventud, del movimiento de la Educación Nueva y, dentro de éste, del movimiento de la educación libertaria. La República de Weimar impulsó la llamada “era pedagógica alemana” (1918-1933). Puso en marcha una reforma educativa que consistió, sobre todo, en una amplia libertad de experimentación, que concedieron las autoridades educativas republicanas a los pioneros de la Educación Nueva, apoyándoles moral y económicamente, tanto en la educación pública como en la privada, en el contexto de la gran autonomía política reconocida a las dieciséis Regiones o *Länder*.

¹⁴⁴ Schmid, J.R.(1936). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Neuchâtel: Delachaux y Niestlé.

¹⁴⁵ Schmid, J.R. (1973) (Bou, E. trad.). "*El maestro-camarada y la pedagogía libertaria*". Barcelona: Fontanella.

En este contexto de libertad para experimentar, unos cien maestros y profesores de secundaria decidieron convertir en un proyecto radical de experimentación la propuesta rousseauiana de autoeducación desde la libertad natural para la libertad moral y para la igualdad, es decir, la autoeducación de hombres libres e iguales, capaces de autogobernarse y de regirse por la voluntad general en una comunidad democrática. De momento, limitan su experimento a la creación de comunidades escolares democráticas. Se proponen concretar el ideal de educador, que describe Rousseau en el *Emilio*, en la figura del *maestro-compañero* y concretar los consejos que da a ese educador en un credo pedagógico o código de conducta pedagógica.

La figura del maestro-compañero.

De acuerdo con el credo pedagógico radical y revolucionario, los maestros y profesores hamburgueses deciden renunciar al poder y a la autoridad que les reconocen las leyes para integrarse como iguales entre iguales en los grupos de educandos; deciden confiar en la bondad natural y en la responsabilidad de los niños y adolescentes; deciden establecer con ellos una amistad basada en la empatía y en un conjunto de reciprocidades afectivas; deciden convertirse en colaboradores y servidores de los educandos participando en los proyectos de autoeducación y de autoaprendizaje, individuales y colectivos, que eligen los educandos de acuerdo con sus necesidades e intereses de todo tipo. El maestro-compañero o maestro-camarada aspira a sustituir el ejercicio del poder y de la autoridad por la empatía, la afectividad y la amistad, la dirección por la sugerencia discreta, el mandato por la cooperación. Se trataba de desarrollar el “eros paidikós” o “amor pedagógico” que desarrollaron los platónicos y los neoplatónicos, incluido San Agustín, a partir del Banquete de Platón.

La contrapartida de la libertad reconocida y otorgada a los educandos implica la renuncia al ejercicio de la autoridad y del poder de dirección. Por eso, los maestros de las comunidades escolares libertarias de Hamburgo intentaban evitar toda acción directa, ya sea de aviso, de llamada al orden, de censura o de castigo. La actividad educadora se traspasó de los educadores individuales a la comunidad educadora de iguales. En esta situación la actividad del maestro-compañero consistía en promover situaciones estimulantes para que el grupo de iguales desarrollara actitudes de cooperación y de solidaridad. Uno de aquellos maestros lo expresaba así: “Queremos empezar a vivir fraternalmente con los niños en la escuela. No queremos únicamente instruirles ni trabajar con ellos. Queremos vivir con ellos como verdaderos compañeros”.

Teniendo en cuenta los modelos de liderazgo que identifican los investigadores de la dinámica de grupos – *autoritario*, *autocrático*, *democrático* y *permisivo* – el modelo del *maestro-compañero* sería el modelo democrático escorado hacia el modelo permisivo, siempre que no se interprete el lema de “*laisser-faire, laisser-passer*” como indiferencia, despreocupación, negligencia, descuido o abandono. Se trata de una permisividad desde la *confianza* en los educandos, en su bondad, en sus criterios y en su responsabilidad, desde la esperanza, desde la amistad y desde la dedicación intensa.

El credo pedagógico o código deontológico del maestro-compañero.

Rechaza radicalmente el credo pedagógico o código deontológico hegemónico en la educación tradicional: la ética heterónoma, los fines, el paradigma curricular, las relaciones de comunicación didáctica, los exámenes y la evaluación, la organización de los educandos y de los educadores, de los tiempos y de los espacios, los reglamentos de convivencia y los métodos de control económico y pedagógico establecidos por las administraciones educativas.

Rechazo de toda moral o ética heterónoma. Los maestros-compañeros de Hamburgo rechazaban absolutamente todo tipo de inductación en una moral o ética heterónoma

concreta, sea religiosa, filosófica o política, incluidas las propias opciones morales o éticas. Quieren que los educandos experimenten su libertad natural y sus consecuencias en el centro escolar, aceptando de antemano que ese proyecto puede desembocar en un caos de consecuencias imprevisibles, que resulte ingobernable. Esperan que, en ese caos, los educandos descubran por sí mismos sus libertades y derechos con su alcance y limitaciones. Quieren que, a partir de la experiencia del caos, los educandos se vean forzados a llegar a pactos y convenciones indefinidamente revisables y perfectibles para establecer libertades y derechos recíprocos e iguales para todos y a convertir los derechos y libertades pactados en proyectos intersubjetivos y mancomunados para regular la convivencia pacífica, agradable, justa y solidaria en la comunidad escolar.

El rechazo de todos los fines educativos y didácticos de la escuela tradicional. Los educadores de las escuelas libertarias de Hamburgo tenían una actitud antifinalista radical: no sólo rechazaban los fines instructivos y didácticos de la escuela tradicional, sino, sobre todo, los fines educativos propiamente dichos, especialmente el concepto de un fin heterónomo de educación moral y social. Además de rechazar los fines vigentes, refutaban la legitimidad y el fundamento de la noción misma de fin de la educación. La escuela no es una institución para la enseñanza de unos conocimientos y saberes seleccionados por otros e impuestos desde fuera a los educandos (“a los que han de autoeducarse a sí mismos”) y menos todavía para una indoctrinación en una moral o ética heterónomas impuestas desde fuera por la sociedad, las iglesias, el Estado o los educadores. La escuela no ha de ser una preparación para la vida adulta, sino un lugar donde pueda realizarse la actividad y la vida de los niños, de los adolescentes y de los jóvenes. La escuela *Berlinertor* exponía su oposición a los fines de la educación tradicional en el *Informe* a los padres, que querían escolarizar allí a sus hijos, con las siguientes palabras:

Conoces la escuela, lo has aprendido en tu juventud, como el lugar en que, siguiendo un plan definido, el niño se prepara para su profesión, para la “vida”. Nosotros, por el contrario, no nos dejamos guiar, en nuestro trabajo escolar, por las exigencias de la profesión, de la vida económica, de la lucha por la vida. Es por este motivo que no tenemos ni un plan, ni un fin determinados de instrucción. A nuestro parecer, la tarea de la escuela es ofrecer al niño un lugar en el que podrá ser niño, joven y alegre, sin preocuparse de los fines a alcanzar, pero desarrollándose en él un sentido de la responsabilidad hacia los otros seres humanos entre los cuales vive. (Schmid, R. J., 1973: 52).

El fin al que debe tender la educación siempre ha sido una variable discutida en el debate teórico. Las respuestas a la pregunta “¿A qué fin debe aspirar la educación?” son muy variadas. Desde tiempo inmemorial se ha supuesto que “educar” consiste en “conducir” al educando desde un estado de imperfección y de carencias a un estado de perfección y plenitud. Desde las diferentes creencias religiosas y desde los valores supremos vinculados a ellas, se han asignado a la educación diferentes fines trascendentes. Desde las diferentes filosofías, de acuerdo con los valores que exaltan, se asignan diversos fines a la educación. Desde las doctrinas de la modernidad secularizada también se han asignado diversas finalidades terrenas e intramundanas a la educación. Son variadas las respuestas dadas a la pregunta “¿A dónde debe conducir la educación?” entre esas respuestas podemos destacar las siguientes: la educación escolar debe conducir a la modelación de sujetos obedientes a las leyes y a sus representantes, a la formación de ciudadanos libres e iguales, críticos y justos, demócratas y democratizadores, a la creación de patriotas dispuestos a sacrificarse por la patria, a la formación de personas humanitarias, a la formación de profesionales competentes y eficientes, a la formación de explotadores y predadores egoístas y eficaces de los recursos naturales, a la creación de consumidores compulsivos o de críticos radicales del consumismo y del despilfarro, de la destrucción y del agotamiento de los recursos naturales, a la formación de ecólogos responsables del planeta Tierra y de la biosfera.

Los educadores hamburgueses niegan el supuesto: “educar es conducir a un fin”. C. H. Müller en la compilación programática de los maestros de la *Wendeschule* responde así:

¿Qué quieres hacer con esta juventud sentada ante ti?, ¿ciudadanos?, ¿cristianos?, ¿artistas?, ¿socialistas?, ¿alemanes?, ¿cosmopolitas?, ¿súbditos?... No, ya que debe rehuirse el imponer por medio de la educación un fin que provenga de afuera, que emane del ideal social de la época. (o. c. p. 54).

La escuela debe negarse a ser sometida a la influencia de cualquier comunidad religiosa, de cualquier Iglesia, de cualquier Estado y de cualquier partido político o de otras instituciones externas.

Los maestros de Hamburgo estaban en contra de toda enseñanza religiosa en la escuela y, sobre todo, de que la religión se enseñara como una asignatura en las escuelas. Sin embargo, no tenían una actitud hostil o indiferente respecto a la religión. Cuando se planteaba un problema religioso, era tratado con consideración y dignidad, con espíritu liberal, respeto y tolerancia.

Más duros eran con el Estado. Negaban de modo apasionado y vehemente la autoridad del Estado en materia de educación y su derecho a influir en la escuela e imponerse sus finalidades. Gläser de la *Berlinertorschule* lo expresaba así:

El Estado no tiene ningún derecho sobre el niño en cuanto se refiere a su educación, sino tan sólo obligaciones. Dos cosas ha de hacer: primero dejar la escuela en paz y sustentarla, es decir, protegerla. Si le quiere abrir un camino que también le sea posible seguir, conviene que le deje el cuidado de asignarse, ella misma, esta ruta y dejar a la escuela como su propia mandataria. (Schmid, J. R., 1973): p. 55).

Las comunidades escolares de Hamburgo necesitaron defenderse en repetidas ocasiones contra los partidos políticos, que querían tener alguna influencia sobre ellas, reaccionando contra sus “ataques”, o esquivando sus “simpatías”. El claustro de maestros de una de aquellas escuelas declaró que ellos rechazaban dejarse influir en su trabajo por presiones políticas. A raíz de una discusión política con los padres de los niños, proclamaron el siguiente manifiesto:

Donde quiera que la generación adulta intente preparar al niño con sus fines propios (ya sea el pangermanismo, el antisemitismo, la política de revancha, el pacifismo o la lucha de clases), en todos estos casos nos oponemos. Es cierto que nosotros, adultos, hemos tomado una decisión sobre estos fines, pero jamás intentaremos atraer a los niños a nuestras opiniones.

No somos la escuela de un partido político en la que se aceptan adversarios y amigos. No tenemos nada en común con los partidos. Nos es absolutamente igual que un día nuestros alumnos pertenezcan a un partido u otro. Lo que deseamos es que ellos obren de una manera desinteresada, que escojan su partido, conscientes de sus convicciones y no por un interés personal. (Schmid, J. R., (1973): p. 56).

Después de relatar estos episodios y de comentar los textos citados J. R. Schmid hace la siguiente reflexión:

Este triple desafío lanzado a la Iglesia, al Estado y a los partidos políticos deseosos de imponer unos fines egoístas ajenos a la educación, demuestra hasta qué punto esos pedagogos valoraban la autonomía de la educación y de qué modo les interesaba que la educación estuviera desprovista de cualquier teleología, conforme al postulado fundamental manifestado por estas negaciones concretas. Pero alguien preguntará ¿Le queda algún punto de partida a esta educación? ¿Acaso no se preconiza una pedagogía sin ningún punto de apoyo, sin ninguna noción segura y definida? ¿No corre el riesgo de convertir a la educación, en una actuación irracional o, como un barco sin timón, predestinada a zozobrar? (Schmid, J. R., 1973: pp. 56-57).

Los pedagogos de Hamburgo estaban absolutamente convencidos y seguros de que su punto de partida era el más sólido, el más concreto, el más evidente y el más exigente. Por eso, no temían que su actividad educadora se convirtiera en un activismo irracional, sin sentido, errático y sin rumbo fijo. Ese punto de partida era cada niño concreto como individuo psicofísico singular e irrepetible con sus impulsos y tendencias naturales, con sus potenciales de conocimiento y de acción, con sus necesidades y sus carencias, sus posibilidades y limitaciones, con sus deseos e intereses. La función de los educadores consiste en conocer y comprender a cada niña y a cada niño, sirviéndose de la psicología disponible, y colaborar con ellos para crear situaciones, ambientes y climas convivenciales que estimulen la autoeducación de cada niño y de cada niña para ser y expresar lo que es, para llegar a ser lo que puede ser y lo que quiere ser. Cada niño concreto, singular e irrepetible, es el punto de partida, el fin, el plan y el programa de la autoeducación. Una circular sin fecha de la Berlindertorschule lo expresaba así: “el niño con sus tendencias, dotes, fuerzas y debilidades, he aquí lo que nos sirve de plan para nuestro trabajo” (Schmid, J. R., (1973): 57). Johannes Glässer, uno de los pedagogos destacados de Hamburgo, había formulado ya en 1908 el lema por el que se regían las comunidades escolares libertarias de Hamburgo: *Vom Kinde aus* (“Partamos del niño”). La pedagogía, tal como la entendían los educadores hamburgueses no debía tener otro punto de partida ni otra finalidad que la naturaleza del niño, ni someterse a otra regla o prescripción que a las leyes que se derivan de la naturaleza del niño.

La pedagogía tradicional estaba determinada por dos factores ajenos a la espontaneidad del niño: a) las exigencias prácticas de la vida en la sociedad vigente y de la vida profesional, expresadas en los fines asignados al proceso educativo por los adultos, las familias, las iglesias, la sociedad, los partidos gobernantes y el Estado; b) las leyes derivadas de la estructura lógica y epistemológica de las materias que componen el paradigma curricular académico-disciplinar oficialmente prescrito. Los educadores hamburgueses, capitaneados por William Lottig, Johannes Glässer, Carl Götze y otros, se esforzaron por invertir – o tal vez subvertir – este orden, convirtiendo el lema *Vom Kinde aus* en el principio regulador de la pedagogía libertaria de las comunidades escolares de Hamburgo. Como consecuencia quedaron abolidos esos dos factores determinantes de la pedagogía clásica y todos los demás factores relacionados con ellos. El niño se convierte en el referente único y en la medida de todos los factores que intervienen en el proceso educativo.

La pedagogía clásica pretendía conducir al niño desde fuera hacia las metas previstas y prescritas. El principio *Vom Kinde aus* rechazaba esa conducción desde fuera. La educación debía fundarse exclusivamente en el movimiento individual y espontáneo del niño, es decir, convertirse en autoeducación, autoaprendizaje, autodidactismo. La autoeducación como proceso dinámico intelectual debía identificarse con el proceso biológico natural de maduración, con el impulso espontáneo y libre del desarrollo natural de todas las facultades, cualidades y dimensiones de la personalidad.

Las actitudes del maestro-compañero no se tomaban por azar, por debilidad o por capricho revolucionario. Eran la aplicación coherente de un principio fundado en una convicción profunda: la educación no debe ser más que la educación libre y espontánea de la personalidad infantil. Desde esta convicción se proclama el valor natural y absoluto de la infancia y la escuela se concibe no como una institución preparatoria para la vida adulta, sino como un ecosistema convivencial adecuado para la eclosión de la personalidad infantil.

La experiencia pedagógica de las comunidades escolares de Hamburgo constituye el ensayo más sistemático para conseguir unas relaciones de comunicación didáctica, democráticas e igualitarias, entre los educadores y educandos, conocido en la historia de la educación. Pero no es una experiencia aislada. Es el término de un largo proceso, cuya acta de nacimiento es el *Emilio* de Rousseau. Es la culminación de todos los esfuerzos realizados

durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX para convertir el paidocentrismo rousseauiano en una realidad, para afirmar la primacía absoluta del educando, para que el maestro se ponga por iniciativa propia al servicio del niño. En síntesis: es la culminación del proyecto de la modernidad de sustituir la pedagogía, fundada en el ejercicio de la autoridad y del poder dominador de los enseñantes como representantes de la sociedad y de sus jerarquías, por una pedagogía emancipadora y liberadora, fundada en la libertad, la igualdad y la cooperación de los educadores y de los educandos en una comunidad de iguales, donde todos son alternativamente educandos y educadores.

Desde esta perspectiva, el gran ídolo destronado fue el paradigma curricular, que concibe el currículo como un sistema de disciplinas autónomas, imitaciones simplificadas y caricaturescas de las ciencias de referencia. Fue sustituido por las investigaciones parciales, funcionales y cooperativas, de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños y adolescentes y con los problemas que iban surgiendo en el proceso de autoeducación. Era un planteamiento similar y próximo a los “centros de interés” y a “los juegos educativos” de Decroly. En el planteamiento de una pedagogía democrática radical, el mito del currículo académico-disciplinar excelente por antonomasia como instrumento del poder dominador perdía toda su funcionalidad. Tenía que ser sustituido.

Suprimida la ética heterónoma, los fines impuestos desde fuera y el currículo académico-disciplinar que determinaban la educación tradicional e impedían la autoeducación, coherentemente había que transformar todos los factores que configuraban el proceso educativo. Las relaciones de comunicación didáctica de la pedagogía tradicional unidireccionales (educador/educandos), jerárquicas y autoritarias se convierten en relaciones multidireccionales, horizontales igualitarias de acuerdo con el ideal democrático. La lección magistral se relega a un plano secundario, su función tiene carácter de ayuda y suplencia. El libro de texto pierde su función como recurso por antonomasia del proceso instructivo buscando otros muchos recursos de equipos técnicos y materiales didácticos.

Se eliminan los exámenes y la evaluación de la asimilación de los contenidos de las materias del currículo académico-disciplinar. Se sustituye la evaluación individualizada, competitiva, meritocrática, clasificadora, selectiva y segregadora, expresada en una nota numérica, por un sistema de evaluaciones cualitativas: evaluación colectiva de los procesos seguidos, autoevaluación y heteroevaluación.

Se suprime la organización rígida de los grupos de alumnos y se facilita la organización flexible según los propósitos, necesidad o intereses de los alumnos. Se permiten los cambios de grupo, la formación de grupos heterogéneos o de grupos homogéneos. También se facilita la flexibilidad de organización de los profesores. Se suprimen los períodos lectivos rígidos y uniformes, facilitando la organización de períodos de diversa duración y un uso flexible del tiempo para las diversas actividades. La misma flexibilidad se aplica al uso de los espacios: aulas, talleres, laboratorios, biblioteca, gimnasio, pistas deportivas, huertos escolares.

Se eliminan los reglamentos heterónomos y uniformes impuestos por las autoridades académicas para regular la convivencia. Se sustituyen por los acuerdos tomados en la asamblea de la comunidad, a partir de debates y deliberaciones necesarias. Esos acuerdos se revisan periódicamente o cuando surgen problemas no previstos.

Por último, se cuestionan los métodos tradicionales de control, aunque no se excluye la rendición de cuentas. Se reclama una amplia autonomía pedagógica, de autogestión y de autogobierno, autonomía para contratar educadores que asuman el proyecto de centro y autonomía para gestionar el presupuesto del centro.

El debate sobre la experiencia y los planteamientos de las comunidades escolares de Hamburgo puede servir para estimular la reflexión, durante la formación inicial, de los que aspiran a ser educadores y la reflexión de los educadores en servicio durante las sesiones de formación permanente.

Summerhill: una experiencia original de educación liberadora.

Alexander Sutherland Neill (1883-1973), médico psicoanalista y pedagogo inglés, era hijo de un director de escuela y de una maestra. Recibió una educación muy estricta. Frente a ella reaccionó con una tendencia a la contestación y a la rebeldía, especialmente frente al ejercicio de la autoridad y frente a la moral puritana sobre la sexualidad. Estudió Matemáticas y Letras. Fue discípulo de Freud y de Marcuse y admirador de Wilhem Reich, de Adorno y de Erich Fromm; fue seguidor de Marx y de Nietzsche. También recibió influencias de Rousseau, de Tolstoi, de Ibsen, de Ellen Key y de Ludwig Gurlit. Dirigió una escuela en Alemania (1919) y otra en Suiza (1921). De regreso a Inglaterra, fundó su célebre escuela-internado denominada *Summerhill (1921)*, situada primero cerca de Londres y luego en Leiston (1927). Él y su mujer regentaron la escuela hasta su muerte. Actualmente, la dirige su hija Zoë Neill. Escribió cuatro libros explicando sus teorías. Los dos más importantes son: *Los niños libres de Summerhill (1960)* y *Libertad, no anarquía (1970)*.

La escuela de *Summerhill* se inicia en la misma década que las comunidades libertarias de Hamburgo. Pero no es una escuela libertaria. Es un internado donde conviven y aprenden unos 50 o 60 chicos y chicas de edades comprendidas entre cinco y dieciséis años, divididos en tres secciones: de cinco a siete años, de ocho a diez años y de once a dieciséis años. Viven en una atmósfera de libertad y “hacen lo que quieren”: cuando quieren leer, leen; cuando quieren divertirse, se divierten... en completa libertad, sin sombra de represión.

Neill ofrece la felicidad a sus alumnos aboliendo las formas habituales de jerarquía y liberándoles de la moral sexual represiva. A este respecto, Neill declaraba: “Estoy convencido de que la enseñanza de la moral es lo que hace malo al niño. He comprobado que, cuando destruyo la enseñanza moral que un alumno ha recibido, se mejora automáticamente”. El niño para Neill, igual que lo era para Rousseau, es naturalmente bueno y realista; dejado en libertad puede desarrollarse y evolucionar tanto como se lo permitan sus capacidades naturales.

El respeto a la libertad del niño es un postulado esencial de Neill. Pero no todo está permitido al niño. Hablando en términos freudianos podría decirse que Neill se propone ofrecer a los alumnos de *Summerhill* un *principio de realidad no represivo*. Según Neill:

No existe la libertad absoluta. El que permita a un niño hacer todo lo que le guste se sitúa en un camino peligroso... Defino la anarquía como una interferencia con la libertad de los demás. Por ejemplo, en mi escuela, un alumno es libre de asistir o no a clase, ya que esto sólo le concierne a él; pero no es libre de tocar la trompeta cuando los demás quieren estudiar o dormir.

La distinción entre libertad y anarquía reside en que la libertad de cada uno se termina allí donde se hace necesario respetar el derecho de los demás: “en el hogar disciplinado, los niños no tienen ningún derecho, en el hogar desordenado, los tienen todos. El buen hogar es aquel en que padres e hijos poseen iguales derechos”. El “principio de realidad no represivo” tiene para Neill un sentido preciso: No se deben formar niños “mimados”; “no se debe dar al niño todo lo que pide”:

“Una disciplina excesivamente escasa puede ser a la larga mucho más perjudicial que un exceso de disciplina”. Si esto ha sido lo que la experiencia ha enseñado a Neill, que ciertamente no posee un espíritu disciplinario, bueno sería meditar sus palabras... Crítico con las medidas coercitivas de la educación inglesa, Neill no preconiza una actitud de lasser-faire

descomprometida del educador ni de sumisión a los deseos del niño (Besse, J. M. 1977: o. c. p. 162).

La finalidad de la educación de Summerhill es permitir la experiencia de la vida libre, que implica tanto el respeto de sí mismo como el respeto del otro. En Summerhill se aprende a vivir libre y a convivir libremente, a partir del postulado de que los niños y adultos posean iguales derechos. La escuela de Summerhill está autogestionada por la comunidad escolar. Esta modalidad de democracia directa se encuentra facilitada en Summerhill por el número limitado de alumnos. 50-60 por término medio. En la asamblea general de cada semana, cada educador y cada educando, sólo tiene derecho a un turno de palabra. En esas asambleas semanales se decide todo lo relacionado con la convivencia.

En el plano de la instrucción y del aprendizaje, los niños trabajan según sus necesidades e intereses de forma espontánea. No existen medidas restrictivas ni coercitivas por parte de los maestros. Los cursos no son obligatorios y cada niño acude al que desea. Neill estima que la sociedad no debería exigir trabajar antes de los dieciocho años, ni imponer objetivos externos a la infancia, para que ésta pueda cumplir su función.

Respecto al desarrollo sexual, Neill se muestra muy permisivo. Se sitúa en la perspectiva del psicoanalista vienés Wilhem Reich, declarando que “los niños que carecen de culpabilidad sexual no reclaman religión ni misticismo de ningún tipo”. Es tolerante con la masturbación. Pero no tolera las relaciones sexuales entre los adolescentes, sobre todo, por miedo a que le cierren la escuela.

Neill ha sido catalogado por algunos como el “hippy” de la pedagogía, como heredero de Rousseau, de Tolstoi, de Freud e influido por Wilhem Reich en una época en que la educación estaba en franca crisis. En junio de 1949, el gobierno británico ordenó una investigación sobre la escuela de Summerhill. El *Informe* de los “Inspectores de su Majestad” concluye:

...Escuela nueva que funciona según ideas revolucionarias... El principio fundamental de la escuela es la libertad...Sin embargo, la escuela no funciona según los principios anarquistas... El director es un hombre profundamente convencido y sincero... Tiene el raro poder de poseer una fuerte personalidad, sin ser dominador. Es imposible verle en su escuela sin respetarle... Su feliz vida de familia la comparte con los alumnos... Los niños están llenos de vida y de ánimos. No hay signo alguno de descontento o de apatía. Una atmósfera de alegría y de tolerancia impregna la escuela... Los modales de los niños resultan encantadores. No hacen caso de las convenciones usuales, pero su franqueza, su gracia y su naturalidad, así como su falta absoluta timidez hacen que las relaciones con ellos resulten fáciles y agradables. (Moreno, Poblador y del Río, 1978: p.522).

La concepción de la educación de Neill conduce a la felicidad que suscita relaciones armoniosas entre los hombres. Neill tiene una “creencia absoluta en el hecho de que el niño no es malo sino bueno” y por eso, enfrentado a su libertad, redescubre la sabiduría de la humanidad. Neill rechaza la educación autoritaria que forma individuos obedientes y respetuosos. La concepción tradicional de la disciplina no puede conducir al niño a la autonomía moral. Siguiendo a Jean- Marie Besse en su trabajo *Las corrientes libertarias* (Avanzini, G. 1977: p 164), reproducimos las siguientes citas de Neill:

Jamás un hombre dichoso ha turbado la paz de una reunión, incitado a la guerra, o linchado a un negro. Ninguna mujer feliz ha intentado fastidiar a su marido o a sus hijos. Jamás un hombre feliz ha cometido un crimen o un robo. Nunca un patrón dichoso ha oprimido a sus empleados.

Es absolutamente inútil enseñar al niño como debe conducirse. El niño aprende a su debido tiempo lo que está bien y lo que está mal, a condición de que no se ejerza sobre él ninguna presión.

[La educación autoritaria] restringe al niño su vida emotiva y sus tendencias creadoras, orientándole a obedecer a todos los dictadores y patronos que encuentre en su vida. El miedo que se inicia en la cuna se acrecienta al contacto de profesores severos, cuya rígida disciplina emana de sus propios instintos agresivos.

Creo que imponer lo que sea con autoridad es injusto. El niño no debería jamás verse forzado a hacer algo antes de haberse hecho por sí mismo a la idea – su idea – de que debe hacerlo.

La educación liberadora y democrática en las Escuelas Nuevas y en las organizaciones obreras.

La educación para la república democrática de ciudades libres e iguales que se autogobiernan y se rigen por la voluntad general, expresada en las libertades fundamentales y derechos consensuados, objeto de esta reflexión sistemática, logró un importante desarrollo teórico y práctico en el último cuarto del siglo XIX y en primer cuarto del siglo XX. Ese desarrollo fue fruto de la convergencia y de la influencia recíproca del Movimiento de las Escuelas Nuevas y del Movimiento obrero. El núcleo central de la convergencia fue la educación integral emancipadora y liberadora, democrática y democratizadora (holismo educativo) asumida y compartida por ambos movimientos. La concepción de la educación integral, que desarrolla el Movimiento obrero en sus diversas tendencias, acentúa la finalidad emancipadora y liberadora de todas las alienaciones humanas – ideológicas, sociales, económicas, políticas y culturales – y la finalidad ético-crítica y transformadora de las sociedades humanas vigentes. La concepción de la educación integral del Movimiento de las Escuelas Nuevas pone el acento en la búsqueda de métodos didácticos democráticos para garantizar el protagonismo de cada niña y de cada niño como sujetos activos de su propia autoeducación y el protagonismo de de los diversos grupos de educandos – grandes o pequeños, homogéneos o heterogéneos, estables o cambiantes – en sus aprendizajes colectivos y cooperativos. Muchos educadores de las Escuelas Nuevas pensaban que la finalidad última de la educación integral debía consistir en que los educandos –niños y niñas – se convirtieran en autodidactas democráticos y democratizadores.

En la época que consideramos, muchos educadores de todos los niveles educativos simpatizaban, al mismo tiempo con los ideales de las organizaciones obreras y de las Escuelas Nuevas. Cada vez se incorporaban más educadores a las organizaciones obreras como militantes de base o como líderes, sobre todo, para colaborar en sus iniciativas educativas y en la formación de militantes, como las que realizaban los anarquistas españoles en los Ateneos obreros y los socialistas en las Casas del Pueblo. Otros, recorren el camino inverso: partiendo de una militancia sindical o política se integran en el Movimiento de las Escuelas Nuevas como padres o ciudadanos colaboradores en las instituciones periescolares, paraescolares o postescolares. Algunos se convierten en educadores.

De esta convergencia y de este trasiego, surgen asociaciones pedagógicas: como *Los Hogares de educación en el campo*, del Dr. Lietz, la *Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia y su prolongación en las “escuelas racionales” y en la *Liga para la educación racional de la Infancia*, la *Escuela Nueva* de Núñez de Arenas y su proyección social y democrática transformadora, la *Internacional de la Educación Nueva*, fundada en 1921 por Adolphe Ferrière, Beatriz Ensor y Elisaberth Rotten, que, en 1938, llegó a tener tres millones de afiliados y otras muchas asociaciones en cada país. También surgen organizaciones híbridas, como las asociaciones pedagógico-sindicales y pedagógico-políticas. En esta categoría podemos encuadrar la *Sociedad para la educación del pueblo* de orientación socialdemócrata, creada en Alemania y liderada por Johannes Tews; la *Asociación de Maestros Laboristas* de Gran Bretaña; y las federaciones españolas de Maestros de la UGT y de la CNT.

Entre los educadores que profundizaron en las relaciones entre educación y democracia destacamos a John Dewey en Norteamérica, a Kerschensteiner, Paul Natorp y Johannes Tews

en Alemania y a Lorenzo Luzuriaga en España. Aparte de sus obras sobre la educación Nueva y las Escuelas Nuevas, Lorenzo Luzuriaga sintetiza el pensamiento común de Europa y América sobre educación y democracia en numerosos artículos breves, densos y enjundiosos de su *Diccionario de Pedagogía*, como los siguientes: “Democracia y educación” (1966: 109-110); “Ética y pedagogía” (1966: 145-146); “Moral, Educación” (1966: 266-268); “Sociedad y Educación” (1966: 340-341); “Social, Educación” (1966:339); “Social, Pedagogía”(1966: 339-340); “Dewey, John” (1966: 112-113); “Paul Natorp” (1966:272); Tews Johannes” (1966:352) y otros muchos sobre autores y temas relacionados.

En la década de 1930, el Movimiento de las Escuelas Nuevas amplió su ideal de educación democrática, incluyendo la *educación para la paz y la comprensión internacional*. La educación para la vida no se debía limitar a la educación para la vida adulta individual. La educación escolar debía promover la autoeducación de los educandos como ciudadanos del mundo, ético-críticos, justos, solidarios, demócratas y democratizadores, capaces de colaborar al pacifismo y evitar los conflictos armados. Desde la perspectiva cosmopolita que propuso Kant en su ensayo sobre *La Paz Perpetua*, tanto el Movimiento obrero como el Movimiento de las Escuelas Nuevas y numerosos intelectuales y pensadores, consideraban la *paz* y la *democracia* como interdependientes y proponían el desarrollo de una ciudadanía global para fomentar el bienestar de la humanidad en su conjunto. Desgraciadamente, la crisis económica del 1929 y sus consecuencias, el ascenso del Nazismo, el desarrollo del estalinismo, la Segunda Guerra Mundial y el holocausto truncaron los propósitos de la ciudadanía cosmopolita y de la paz mundial.

La educación para la libertad, la igualdad y la democracia después de la Segunda Guerra Mundial.

A finales de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), los promotores de la Educación Nueva, que todavía vivían y sus continuadores recibieron un espléndido regalo de los organismos internacionales recién creados: La *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (10-XII- 1948). La *Declaración Universal* constituía un programa ético de educación para la libertad, la igualdad y la democracia internacionalmente avalado.

La educación es valorada universalmente como el factor más decisivo para la liberación individual de los seres humanos de todas sus alienaciones – culturales, ideológicas, sociales, laborales y políticas – y de todas sus situaciones de marginación, de pobreza, de explotación, de opresión y de injusticia. Al mismo tiempo, la educación es valorada como el eje central de todos los proyectos nacionales e internacionales para la descolonización y emancipación de los pueblos y de las etnias oprimidas, para el desarrollo económico de los países y para la transformación (*metamorfosis*) de las sociedades, de los Estados y del sistema jurídico-político mundial.

Los tres documentos que avalan las afirmaciones anteriores son los siguientes: el *Acta fundacional* de las Naciones Unidas; el *Acta constitutiva* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (DUDH). Estos documentos se deben interpretar teniendo en cuenta los debates que se produjeron en las Conferencias y Asambleas fundacionales y los desarrollos posteriores en las Conferencias y Asambleas sucesivas. El *Acta fundacional* de la ONU se firmó en junio de 1945, en la Conferencia de San Francisco. En noviembre de 1945, se celebró en Londres la *Conferencia fundacional* de la UNESCO y en ella se firmó el *Acta constitutiva*. En ambas se promovió y configuró la Comisión de los Derechos del Hombre, que inició sus trabajos en febrero de 1947 y los culminó el 10 de diciembre de 1948 con la proclamación de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* en la Asamblea General de la ONU celebrada en París.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se retoman los procesos de unificación de los sistemas educativos duales. Pero el nuevo contexto socio-político, condicionado por las consecuencias de la guerra y por la creación de los organismos internacionales mencionados, obliga a incorporar nuevas perspectivas y exigencias a las reformas educativas. Los procesos de unificación terminan al final de la década de 1970, salvo alguna excepción. Pero en esas tres décadas se plantean profundos debates sobre la educación escolar, que desembocan a finales de los sesenta en la crisis de la misma que analiza Philips H. Coombs en su obra *La crisis mundial de la educación* (Philips H. Coombs, 1971. Barcelona: Península). Los debates sobre la educación escolar se plantean desde diferentes perspectivas antagónicas, originando varios frentes de polémicas simultáneas. A continuación mencionamos los más relevantes, destacando los relacionados con la educación para la libertad, la igualdad y la democracia.

A partir de la década de los cincuenta se reaviva la vieja polémica, que protagonizaron en el primer tercio del siglo XX Franklin Bobbitt y sus partidarios y John Dewey y sus seguidores. Los primeros proponían orientar la educación escolar hacia el desarrollo económico desde la perspectiva del *taylorismo* y del *fordismo* y colaboraron con otras corrientes de pensamiento en la configuración de los sistemas educativos escolares como un *darwinismo escolar*, al servicio del *darwinismo económico y político*. Los segundos, proponían configurar los centros educativos como comunidades democráticas o “democracias en miniatura” para formar ciudadanos libres e iguales, demócratas y democratizadores, capaces de promover la *democracia cívica, económica y política*. A partir de la década de los cincuenta los defensores y detractores de la ideología desarrollista sobre la educación escolar reavivaron esa polémica, que ha ido transformándose, pero que continúa vigente en los debates educativos actuales. La ideología desarrollista concebía la educación escolar como una inversión rentable a largo plazo para producir capital humano y desarrollo económico. Para un primer contacto con este tema pueden ser útiles: el capítulo “Desarrollismo mundial de la educación” de Florentino Sanz Fernández (Tiana A., Ossenbach, G. y Sanz, F., 2009:281-301); las observaciones de James Bowen (Bowen, J. 1992: 654-657; 677-680). J. Bowen pone de relieve el eje central de esta polémica en el siguiente texto:

En mayo de 1975 una convención financiada por Rockefeller reunió en Kyoto, a líderes de los más importantes sectores multinacionales de los negocios y las industrias de los Estados Unidos, Europa y Japón, en lo que se designó como la Comisión Trilateral. Su objetivo era considerar la crisis que afectaba a los privilegiados y al sector de las empresas privadas, debido al resurgimiento de las demandas populares a favor de una democracia de participación. Admitiendo claramente que este crecimiento de sentimientos populistas, la creciente presión del consumismo, la preocupación ecológica y del medio ambiente y las demandas para una educación más adecuada presentaban una amenaza más seria que nunca, la Comisión Trilateral respondió con contraataques sobre la “ingobernabilidad” de las sociedades, si los procedimientos democráticos continuaban incrementándose. “Un exceso de democracia supone un déficit en la gobernabilidad”, observó la Comisión de Kyoto. Sus conclusiones se publicaron el mismo año bajo el desalentador título: *La crisis de la democracia* y llevó a Sam Bowles a escribir un comentario crítico titulado con aguda ironía: “¿Puede la Comisión Trilateral hacer que la democracia sea segura para el Capitalismo?” Una de las principales recomendaciones de la Comisión Trilateral fue que los gobiernos debían invertir el crecimiento de la educación superior, y reestructurar la educación así recortada “en sus programas, de manera que se encuadren en modelos de desarrollo económico y en las futuras oportunidades de trabajo”; además, señalaban que también “debían de reducirse las expectativas de trabajo”. (Crozier, M (1975). *Crisis of Democracy*, New York University Press). (Bowen, J., 1992: 678-679)

El segundo debate se dio entre los que valoraban la educación escolar como un medio eficaz de liberación y de promoción económica y social y de ascenso en la escala social y los que criticaban la educación escolar tradicional, calificándola como un elemento de colonización y dominación ideológica y como un mecanismo reproductor de la sociedad

clasista injusta. Los primeros, desde una mentalidad conformista y acrítica, configurada por la ideología liberal hegemónica desde la Revolución francesa, estaban firmemente convencidos de que la educación escolar tradicional era una fuente de oportunidades para la igualación, para liberarse de las condiciones laborales esclavizantes, para tener una cualificación profesional, un buen puesto de trabajo y salario decente, para ascender a *Status* económico y social superior. Esta mentalidad de las clases populares se refleja en las consignas motivadoras de los padres: “estudia para ser algo y alguien en la vida”; estudia para tener un puesto de trabajo digno y bien remunerado”. También se refleja en la pregunta recurrente de los hijos de las clases trabajadoras: “¿sirve esto que estudiamos para conseguir un “curro”?” Los segundos eran básicamente sociólogos. Desde la perspectiva neomarxista y estructuralista de Louis Althusser calificaban la escuela como un aparato ideológico de los estados burgueses y como un mecanismo reproductor de la sociedad clasista y capitalista y la educación escolar como un proceso de dominación ideológica para producir los individuos sumisos y obedientes a las reglas del sistema capitalista, Esa sumisión y mentalidad acrítica se manifiestan en la aprobación y aceptación de las reformas educativas, que proponen los gobernantes de vez en cuando para mejorar los resultados, aunque todo siga igual. Los que aprueban y aplauden las reformas escolares orientadas exclusivamente a la formación profesional no son conscientes de la trampa: la escuela puede aumentar la “empleabilidad”, pero no puede crear empleos; la producción de una mano de obra cualificada, y despolitizada es la mejor manera de contar con una mano de obra abundante y barata, que se resigna a la precariedad laboral y a la sobreexplotación.

El tercer gran debate se libró entre los defensores de la desescolarización de la sociedad, capitaneados por Ivan Illich y Everett Reimer y los que seguían confiando en que la profundización en las reformas llevadas a cabo en la línea de la escuela comprensiva podrían garantizar a todos los educandos el derecho a una educación de calidad y el éxito educativo personal. Illich, Reimer y sus seguidores pensaban que el modelo vigente de educación escolar estaba agotado y que la educación emancipadora para la libertad, la igualdad y la democracia era imposible como educación escolar institucionalizada y reglamentada. Pero ni unos ni otros proponían alternativas convincentes y viables. El Movimiento de desescolarización sirvió para estimular el desarrollo de las pedagogías no directivas y no institucionales.

El cuarto debate se entabló entre los que defendían una educación escolar crítica, pero despolitizada y los que defendían una educación escolar y extraescolar fuertemente politizada, no desde la perspectiva partidista sino desde la perspectiva emancipadora y liberadora de todas las alienaciones, dominaciones, explotaciones y marginaciones. Entre estos podemos citar a Freire, Giroux, Apple, Mc. Laren, que tienen muchos puntos de contacto con los sociólogos críticos de la educación escolar tradicional como mecanismo reproductor de la sociedad clasista y capitalista: Burdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Young y Berstein. Freire y los demás defensores de la pedagogía política consideraban la actividad educadora como la actividad política por antonomasia, porque se haga lo que se haga en la educación, repercute en la convivencia dentro de la *polis*. Por eso defienden identificar la *paideia* y la *politeia* desde la perspectiva de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Habermas y Gramsci son dos referente básicos de los defensores de la educación política. Los planteamientos actuales plantean abiertamente orientar la pedagogía ético-crítica y ético-política hacia la transformación (*metamorfosis*) de las plutocracias nacionales, que actúan como satrapías de la plutocracia mundial, en democracias cívicas, económicas y políticas. La obra de Peter Mc Laren y de Ramin Farahmandpur *La enseñanza*

*contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*¹⁴⁶ es una muestra excelente de la pedagogía crítica ético-política.

El quinto gran debate es el que mantienen los defensores del *instruccionismo intelectualista* y los defensores del *holismo educativo*. Este debate comenzó con la Revolución francesa y se ha mantenido vivo hasta hoy, aunque se ha ido metamorfoseando a lo largo de los siglos XIX y XX. Actualmente, los planteamientos de la OCDE están escorados hacia el *instruccionismo intelectualista* vinculado a la educación para el desarrollo económico y los planteamientos de la UNESCO escorados hacia el *holismo educativo* vinculado a los derechos humanos, y orientado hacia la profundización democrática. Entre nosotros, este debate ha tenido tres manifestaciones: temas transversales o competencias básicas, educación para la ciudadanía o instrucción para la formación profesional y la última formación intelectual y formación emocional.

A modo de conclusión parcial sobre el principio democrático y democratizador de la educación escolar.

El relato y la reflexión que hemos desarrollado sobre la educación emancipadora y liberadora y sobre el principio democrático y democratizador nos plantean un reto fundamental e ineludible: la conveniencia de promover debates amplios, intensos y constantemente renovados entre los educandos capaces, los educadores familiares, los educadores escolares y los ciudadanos en general sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué lugar debe ocupar la autoeducación de los educandos para la libertad, la igualdad y la democracia en el paradigma educativo global de la educación básica, desde el nacimiento hasta los dieciocho años, y en los paradigmas educativos y didácticos sectoriales que lo componen?
2. ¿Qué lugar debe ocupar en dichos paradigmas la autoeducación de los educandos para llegar a ser ciudadanos del mundo éticos, críticos, demócratas y democratizadores desde su compromiso radical con los derechos humanos y las libertades fundamentales?
3. ¿Es posible y deseable configurar los centros educativos como “repúblicas democráticas en miniatura” de ciudadanos que se autogobiernan y se rigen por la *voluntad general*, expresada en los derechos humanos y libertades fundamentales mutuamente reconocidos y otorgados, y por los derechos de la infancia en la familia, la sociedad y la escuela, para que sean ecosistemas educativos adecuados para la autoformación de ciudadanos del mundo responsables?
4. En caso de lograr un consenso en las respuestas a las cuestiones anteriores, ¿Cómo podemos hacerlo operativo en la praxis educadora cotidiana?
5. ¿Cómo se puede articular la cooperación entre la autoeducación para la ciudadanía desde la institución escolar con las iniciativas extraescolares de la educación para la ciudadanía que promueven movimientos sociales y asociaciones de diversos tipos: ciudad de los niños, ciudades educadoras, cooperativas para diversos fines, ONGS, movimientos infantiles y juveniles, etc.?

3.2.7. Principio de autoeducación ecológica.

Cuando el “estudio del hogar” (ecología) y la “administración del hogar” (economía) puedan fusionarse, y cuando los preceptos éticos puedan ampliarse para incluir el medio ambiente junto a los valores humanos, entonces se podrá ser optimista respecto al futuro

¹⁴⁶ Mc Laren, P. y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.

de la humanidad. En consecuencia, el holismo esencial y el gran aprendizaje para nuestro futuro pasa por la consideración conjunta de las tres Es; Ecología, Economía, Ética. (Odum, E. P., 1992:271).

El enfoque científico de la ecología contemporánea es una actualización del *holismo científico* desarrollado por Joseph Priestley (1733-1804), William Whewell (1794-1866), Alexander von Humboldt (1769-1859) y Charles Darwin (1809-1882). El *holismo educativo* de Pestalozzi y de Fröbel asumió como base el *holismo filosófico* conocido como *Naturphilosophie*, el *holismo científico* y el *holismo humanista educativo* desarrollado por el “Círculo de Weimar” a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX. La autoeducación ecológica actual consiste en retomar la perspectiva holística, que ha destrozado el positivismo industrialista y que está destruyendo el planeta Tierra como ecosistema, aniquilando la biosfera y condenando a la humanidad a un proceso de degradación y de autodestrucción.

La cita que encabeza la reflexión sobre el principio de autoeducación-ecológica reproduce el párrafo final con el que el prestigioso ecólogo Eugene P. Odum cierra su obra *Ecología: bases científicas para un nuevo paradigma*¹⁴⁷. (Odum, E. P. (1992). Barcelona: Ediciones Vedral). Odum nos invita a reconstruir el *holismo esencial*, destruido por el industrialismo y la economía capitalista de mercado del *Homo Egoicus*, fusionando la Ecología, la Economía y la Ética, desde la perspectiva del Homo Reciprocans).

Este no es el lugar más adecuado para hacer un relato detallado de los avatares antagónicos del holismo filosófico, científico y humanista iniciado por el “Círculo de Weimar” y del positivismo científico y tecnológico aliado con el industrialismo y la economía capitalista desde el siglo XIX hasta nuestros días. Pero parece útil y necesario recobrar la memoria de algunos pensadores y científicos, cuyos planteamientos fueron marginados desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX y que los científicos y ecólogos actuales pretenden revitalizar y actualizar, teniendo en cuenta la situación desastrosa a la que nos ha llevado el industrialismo capitalista de mercado.

Joseph Priestley (1733-1804) fue el representante más célebre de la Ilustración científico-religiosa. Fue el descubridor del oxígeno. Se situaba en la perspectiva Kantiana de hacer una síntesis del racionalismo continental con el empirismo inglés. Todo el conocimiento, incluidas las categorías kantianas, proceden de la totalidad de la experiencia humana pasada y presente. Rechazaba el dualismo espíritu-materia, porque no explica la interacción entre espíritu y cuerpo. Propuso una teoría unitaria, según la cual, el ser humano es una manifestación de la naturaleza, que es de origen divino. Su planteamiento coincide con el de J. Gottfried Herder (1774-1803), que en su obra *Ideas sobre la filosofía de la historia de la humanidad* afirmaba: “[La razón] no es innata en el hombre, sino que se adquiere; y según las impresiones que ha recibido, las ideas que ha formado, y el poder y la energía internos con los que ha asimilado estas diversas impresiones con sus facultades mentales, su razón es... enana o bien desarrollada, al igual que su cuerpo” (Bowen, J., 1992:420).

Alexander von Humboldt (1769-1859), siguiendo la estela de Kant, sostenía que los conceptos generales (categorías) no son innatos, sino que se construyen a partir de la experiencia humana en el contexto de la naturaleza y en el curso de la historia: “Veía al hombre, a la naturaleza y al conocimiento como un todo dinámicamente interrelacionado y esto fue el comienzo del posterior pensamiento holista sobre el ecosistema” (Bowen, J., 1992:422). “Lo esencial del enfoque de Humboldt es que el hombre y la sociedad deben ser vistos como una parte integrante de la naturaleza; se oponía totalmente a la idea dualista de que el hombre está fuera de la naturaleza, y a la inferencia correlativa de que ésta está ahí

¹⁴⁷ Odum, E.P. (1992). *Ecología: bases científicas para un nuevo paradigma*. Barcelona: Ediciones Vedral.

para ser explotada” (Bowen, J. 1992:423). Humboldt se oponía a la creciente parcelación de las nuevas ciencias como a su creciente separación de las humanidades. En su monumental obra maestra KOSMOS esbozó una nueva ciencia del universo, cuyo concepto clave era lo que designaba como “la comunidad de la naturaleza”. Herbert Spencer (1820-1903) retomará, a partir de 1862, la idea de construir una ciencia unitaria del universo y durante los treinta años siguientes se dedicó a componer su *sistema de filosofía sintética*, desde una perspectiva evolutiva darwiniana. Herbert sostenía que la filosofía es el conocimiento *más general* y su cometido es reunir los resultados más generales de cada ciencia particular y unificarlos por medio de un principio aún más general, que no puede ser otra cosa que una teoría de la evolución. Pero, Spencer, como partidario profundamente convencido del liberalismo político económico tradicional, contribuyó a desarrollar el darwinismo educativo al servicio del darwinismo económico y político basado en la lucha y competencia por la existencia, colaborando con el positivismo industrialista y económico.

Sin embargo, Humboldt, cuando todavía no existían las crisis ecológicas, ya nos advertía de los problemas que nos esperaban. La teoría de la conciencia social de Humboldt y la implicación de la conciencia social en cuestiones de acción medioambiental “estaban en diametral oposición con el enfoque explotador del incipiente industrialismo y con la embriagada excitación de los científicos, quienes consideraban que sus métodos eran capaces de hacer que la naturaleza cediese sus secretos al hombre. Por desgracia, su pensamiento científico no recibió pleno reconocimiento” (Bowen, J., 1992:423).

Friedrich Schiller (1759-1805) con sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1794 y ss.), J. H. Pestalozzi (1746-1827) con su método de la *Anschauung* (intuición), que era la aplicación pedagógica del holismo científico, y Friedrich Fröbel con su obra maestra *Die Menschenerziehung* (La educación de la humanidad), asumieron y aplicaron a la pedagogía el holismo elaborado por el “Círculo de Weimar”.

A principios del siglo XIX, el holismo estaba en pleno apogeo y era hegemónico en todas las sociedades científicas prusianas y en las universidades más prestigiosas. En la Universidad de Jena eran profesores Friedrich Schiller (1759-1805) y el célebre biólogo alemán Lorenz Oken (1779-1855), que publicó en 1810 el primer manual de ciencia holista titulado *Lehrbuch der Naturphilosophie* (Manual de Filosofía de la Naturaleza) y en 1917 inició la publicación de la revista científica “*ISIS*”, que rápidamente adquirió fama mundial. Fröbel, después de tres años como aprendiz forestal con un ingeniero de bosques, asistió entre 1799 y 1802 a varios cursos de ciencias, mineralogía, filosofía y arquitectura en la Universidad de Jena. Allí tuvo como profesor a Schiller. La represión contra el holismo empezó en 1819, cuando las autoridades exigieron a Oken someter la revista *ISIS* a la censura oficial. Oken prefirió dimitir de su cátedra. Pero su ejemplo no cundió. El crecimiento continuo de la industria manufacturera a lo largo de toda la primera mitad del siglo XIX estimuló una creciente interrelación entre la ciencia y la industria interesada por la tecnología. Esa colaboración *llevó del holismo al positivismo científico utilitarista*. La revolución industrial desencadenó unos procesos irreversibles que aceleraban la producción, conduciendo a una economía que requería el crecimiento continuo del mercado y para ello era necesario sobreexplotar los recursos naturales del propio país y colonizar otras regiones del mundo para conseguir materias primas, originando las guerras coloniales. El holismo era crítico con los métodos de sobreexplotación de la naturaleza del industrialismo. Por eso, los poderes fácticos trataban de desprestigiarlo y eliminarlo. James Bowen describe la situación a mediados del siglo XIX con las siguientes palabras:

En una época de represión política, después de las revoluciones de 1848, ni las industrias ni los gobiernos querían una ciencia holista, socialmente responsable; los industriales querían beneficios, los gobiernos conformismo; los científicos, mecánicos y tecnólogos aceptaron estas condiciones a cambio de empleo y facilidades para la investigación y esto fue reforzado por

un sistema de recompensas y honores: entrada en las academias con círculos cerrados, títulos de noble y caballero para algunos, medallas otorgadas profusamente por sociedades científicas y numerosos premios, culminando en la institución por parte de Alfred Nobel (1833-1896), inventor de la dinamita, de los cinco premios anuales de física, química, medicina, literatura y promoción de la paz. Los científicos rindieron sus conciencias a cambio de financiaciones y el espíritu de la postura de Oken contra la interferencia gubernamental desapareció. En la segunda mitad del siglo los científicos renegaron de los valores; la actividad estaba cada vez más fragmentada en instituciones especializadas, los trabajadores científicos y tecnológicos fueron separados unos de otros, y se rechazó el mantenimiento de una visión del mundo unificada.

Desde este aislamiento y la creciente especialización, los científicos escapaban a toda obligación de responsabilidad social, aceptando la idea de una teoría completamente exenta de valores: las consecuencias de la aplicación tenían que ser soportadas por otros... el método científico es un método de la objetividad inductiva... La ciencia y el método experimental, [según Auguste Comte], son las vías últimas y correctas hacia el conocimiento y la verdad. El positivismo prosperó: era exactamente lo que querían los científicos; resultaba adecuado al capitalismo explotador, e incluso la teoría de la evolución de Darwin... fue convertida en la doctrina del darwinismo social que parecía demostrar la superioridad burguesa en la lucha por la supervivencia... Aunque había oposición al positivismo... la mayoría de las naciones occidentales "avanzadas" llevaron a cabo fácilmente una separación de papeles, aceptando los beneficios de la ciencia y de la tecnología positivistas los días laborables y dejando los escrúpulos morales para los domingos. (James Bowen, 1992: 438-439.)

En 1851, Prusia y otros estados menores prohibieron los "jardines de niños". La prohibición se basaba en la idea de que la educación que proponía Fröbel era "atea y socialista". En 1852 Fröbel falleció en el Castillo de Marienthal, que le había sido concedido poco antes para fundar el *Instituto de unificación integral de la vida mediante la formación evolutivo-educativa del hombre*.

En 1859, entra en escena Charles Darwin (1809-1882) con su obra *El origen de las especies por medio de la selección natural* (1859) y en 1871 con su obra *El origen del hombre*. La rápida difusión de la teoría evolucionista de Darwin inicia un período de debates intensos y apasionados que cuestiona los cimientos de la antropología social e influye en la perspectiva de la Educación Nueva. Herbert Spencer (1820-1903) es uno de los actores más destacados que aviva el fuego del debate con la publicación de las distintas partes de su obra *Sistema de Filosofía sintética*.

Un protagonista destacado en el debate de la teoría evolucionista fue el biólogo alemán Ernst Haeckel (1834-1919), que elaboró el materialismo evolucionista, que era una "especie de religión monista" fundada en la identificación de Dios con la naturaleza, que eliminaba el dualismo espíritu-materia característico de las religiones tradicionales. Sus dos obras fundamentales fueron *Historia de la creación natural* (1868) y *Los enigmas del mundo* (1899), que pretendía resolverlos mediante la teoría de la evolución. Haeckel formuló la llamada "ley biogenética fundamental", según la cual existe un perfecto paralelismo entre el desarrollo de un embrión cualquiera y el de la especie a la que pertenece. Por lo que se refiere al ser humano, la *ontogénesis* o desarrollo del individuo es una repetición abreviada y veloz (una recapitulación) de la *filogénesis* u origen evolutivo de la especie humana. Esta concepción influyó en la Paidología y en las realizaciones de la Educación Nueva. De acuerdo con ella, a partir del nacimiento, era necesario acompañar el proceso de *humanización* (autoeducación) al proceso de *hominización* o proceso de maduración biológica, facilitando la interacción entre ambas.

Ernst Haeckel fue el creador del neologismo *Ecología, Ökologie* en alemán. El término *ecología* proviene de dos palabras griegas: *Oikos* que significa "casa", "hogar" y *logos*, que

significa “discurso” o “ciencia”. La *ecología* es “la ciencia del hogar”. En este caso, “el hogar” es el planeta Tierra en su totalidad con todo lo que alberga: el mundo mineral, la biosfera (biorganismos microscópicos, plantas y animales) y dentro de la biosfera, la especie humana. Hückel planteaba la necesidad de ajustar la *economía* a la *ecología*. El término *economía* etimológicamente significa “administración del hogar” de acuerdo con “la ciencia del hogar”. Los promotores de la Educación Nueva con la creación de escuelas en el campo querían garantizar a los educandos una experiencia de armonía entre la *economía* y la *ecología*, facilitando que los niños crecieran en interacción con el bosque, los ríos y las montañas como medio más adecuado para realizar el ideal educativo formulado en la antigüedad por Juvenal: *mens sana in corpore sano*, “una mente sana en un cuerpo sano”. No podían impedir el industrialismo ni el crecimiento acelerado del urbanismo con sus suburbios degradados, contaminados e insalubres. La única posibilidad era alejarse de los núcleos industriales y de las grandes ciudades. En este sentido, fueron paradigmáticos los *Landerziehungsheime* (“hogares de educación en el campo”) del pedagogo alemán Hermann Lietz (1868-1919).

El botánico inglés Sir Arthur Tansley (1871-1955) fue uno de los fundadores de la primera sociedad ecológica del mundo: la *British Ecological Society*. Su campo de trabajo era la vegetación, pero, al contrario que muchos especialistas, se interesaba por muchos otros campos, incluyendo la geología, la psicología, la filosofía de la ciencia y su metodología. No sólo reconoció que los animales dependen de las plantas, sino también que las plantas dependen de los animales en muchos casos y que ambos están estrechamente relacionados entre sí y con el mundo no vivo. En 1935 acuñó el término *ecosistema* para designar los componentes bióticos y abióticos considerados como un todo. El término sistema designa una “unidad múltiple”, cuyos componentes están vinculados por una red de relaciones recíprocas, dependen unos de otros e interactúan mutuamente unos sobre otros. El planeta Tierra es un sistema de elementos bióticos, que constituyen una comunidad de seres vivos, que comparten el mismo hogar (*oikos*). El término *ecosistema* sugiere una unidad organizada como una cadena trófica circular que necesita el equilibrio para sobrevivir.

El relato anterior muestra por qué la conciencia social del holismo y de la ecología fue marginada sistemáticamente por el positivismo científico y el positivismo industrial, orientado a la máxima acumulación de beneficios. Desde principios del siglo XX hasta 1970, esa marginación se intensificó exponencialmente hasta que, en la década de 1970, estalló el conflicto en forma de un dilema ético radical: la humanidad tiene que elegir entre seguir tolerando la sobreexplotación irresponsable de la naturaleza para que unos pocos sigan acumulando riquezas y poder, con el riesgo de acelerar la destrucción del ecosistema planetario y la autoaniquilación de la humanidad, o frenar en seco esa sobreexplotación para detener la destrucción del ecosistema planetario y la autoaniquilación de la humanidad. Los ciudadanos de cada país han de elegir entre permitir a sus representantes legislativos, a sus gobernantes y a sus jueces que sigan favoreciendo la sobreexplotación del planeta por los magnates de la industria y del “complejo industrial-militar” o exigirles que respeten los derechos de todos los seres humanos y de la humanidad en su conjunto. Igualmente, los ciudadanos de cada país deben elegir entre tolerar que los científicos sigan poniendo su ciencia al servicio de la sobreexplotación del planeta en beneficio de unos pocos, o impedirles toda financiación para las investigaciones, que no estén directamente vinculadas al bienestar de los individuos y el bienestar de la humanidad en su conjunto.

A estas alturas, más que seguir acumulando datos sobre la marginación del holismo y de la ecología, parece oportuno plantear un debate entre los propósitos de la Educación Nueva y, los propósitos de los promotores del industrialismo sobreexplotador y destructor, carnavalescamente disfrazados de progresistas y modernizadores.

Los promotores de la Educación Nueva, a medida que aumentaba su comprensión del *todo sistémico* que constituían el medio ambiente natural y el medio ambiente social, exploraban diferentes caminos para configurar los centros educativos como “ecosistemas en miniatura” y como “comunidades democráticas en miniatura” con los siguientes propósitos generales: a) facilitar el crecimiento físico y mental, armónico y equilibrado de los educandos como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y como individuos sociales interdependientes, comunitarios y políticos; b) ofrecer a todos los educandos posibilidades reales de acompañar y adecuar la autoeducación integral de todas sus dimensiones y potenciales de conocimiento y de acción (*humanización*) al ritmo de su crecimiento biológico y de su maduración biopsicológica; c) ofrecer a los educandos posibilidades reales de autoeducarse como profesionales competentes y como ciudadanos del mundo comprometidos con los derechos y libertades fundamentales de todos los seres humanos y dispuestos a colaborar al bienestar y convivencia de los grupos humanos, de los pueblos y naciones y de la humanidad en su conjunto; d) colaborar con los educandos a descubrir la necesidad ineludible de promover la armonía entre los componentes del ecosistema planetario – reino mineral, reino vegetal, reino animal y humanidad – y la armonía de los componentes de la humanidad como un todo: individuos, grupos, pueblos, naciones y Estados.

Mientras los promotores de la Educación Nueva trabajaban día y noche en estas tareas humildes, pacientes y pacíficas, los magnates de la industria y de las finanzas invertían grandes cantidades de dinero en las universidades, en las sociedades académicas científicas y en la creación de institutos científicos especializados, para formar y comprar investigadores científicos entusiasmados con los dogmas del positivismo científico libre de valores éticos, para perfeccionar los métodos y los procesos de sobreexplotación de la naturaleza, incorporando los saberes y los poderes explotadores a las máquinas para poder prescindir de los obreros y de sus luchas.

Mientras los magnates de la industria y de las finanzas nos distraían a través de sus medios de comunicación y de sus profetas aúlicos con temas banales del “famoso”, con sus chismografías deportivas y políticas intrascendentes, con críticas a las religiones tradicionales y a sus dioses y a las utopías planetarias y a sus mentores, a los que acusaban de retrasar y frenar el progreso, fueron construyendo silenciosamente dos grandes religiones que consideraban progresistas: la religión de la ciencia positivista, libre de valores éticos, dispuesta a destruir el ecosistema planetario a cambio de recibir un plato de lentejas: el dinero para investigar y perfeccionar los métodos de sobreexplotación de la naturaleza; y la religión de la apropiación y acumulación indefinida del patrimonio de la humanidad en unas pocas manos.

El dios “ciencia-positivista” y el dios “riqueza ilimitada” se aliaron entre sí, dando origen a una nueva religión: la religión del complejo industrial-militar, que concentra el poder económico, político y militar en manos de los magnates de la economía industrial, financiera y militar. A esta alianza la llaman alianza para el progreso y la modernización. El “dios-ciencia”, el “dios-riqueza” y el “dios-poder-político y militar” nos amenazan diariamente con sus divinas revelaciones sobre las catástrofes que nos esperan, si no creemos en sus dogmas y no obedecemos sus mandatos divinos, que nos predicen el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE, los “lobbies” industriales y financieros y su clero integrado por sus mensajeros y predicadores economistas.

Además este trío divino, desde la celebración de la Conferencia de la Trilateral financiada por Rockefeller y celebrada en Kyoto (mayo de 1975), nos viene recortando los gastos en educación, recomendando frenar los movimientos democráticos y la democratización de los sistemas educativos, para no convertirlos en nidos de antisistemas, que impiden “la gobernabilidad” del mundo; destruyen las posibilidades de empleo, incorporando a sus máquinas explotadoras, pagadas con el dinero de todos los productores, los saberes y los

poderes de explotación y deslocalizando sus industrias, y luego echan la culpa del desempleo a la baja calidad de la educación; y, para colmo, pretenden mejorar la calidad de la educación, reduciéndola a una instrucción para desarrollar las competencias profesionales básicas y castrando la conciencia ético-crítica a los educadores y educandos para que no cuestionen el sistema de explotación y de alienación ideológica, social, laboral, política y cultural.

El debate planteado entre los promotores de la Educación Nueva y los propósitos de los magnates de la industria, de las finanzas y del complejo “industrial-militar” está formulado en términos radicales y duros. Pero no sería ético que los educadores familiares y escolares, los educandos de acuerdo con su edad y su madurez, los ciudadanos en general y los responsables de las políticas educativas eludieran un debate bien informado y crítico con las valoraciones anteriores. Actualmente, contamos con abundante material sobre el tema, que plantean la situación del ecosistema planetario y de la humanidad dentro de él. La mayoría pintan un cuadro deprimente de los problemas mundiales que plantean las relaciones actuales entre *economía* (administración del hogar-Tierra), la *ecología* (la investigación diagnóstica sobre el hogar-Tierra) y la *ética* (la ausencia de valores éticos en la economía destruye el ecosistema-Tierra).

En la comunidad científica y en el conjunto de la ciudadanía mundial consciente de la problemática hay dos visiones sobre el futuro que nos espera: unos confían plenamente en que las ciencias y las tecnologías actuales irán resolviendo la problemática actual; la mayoría piensan que, para afrontar esa problemática, es necesario y urgente que la humanidad busque una transformación completa del sistema jurídico-político actual y que ponga en marcha procedimientos políticos y económicos desde una perspectiva holística a fin de redistribuir los recursos finitos del ecosistema de un modo más justo y más sostenible. Entre los convencidos que defienden la primera perspectiva, destacan: Herman Kahn, coautor del libro *The Next 200 Years (Los próximos 200 años)*¹⁴⁸ y el economista Julian Simon autor de *The Ultimate Resource*¹⁴⁹ (*El último recurso*)¹⁵⁰. Entre los que defienden la segunda perspectiva, podemos destacar: el biólogo Paul Ehrlich con su obra *The Population Bomb* (La explosión demográfica)¹⁵¹; Kennet Watt coauthor of *The Unsteady State (El estado inestable)*¹⁵²; el físico Fritjof Capra con su obra *El punto crucial*¹⁵³.

El Club de Roma ha publicado varios informes de carácter interdisciplinar en los que participan muchos colaboradores. El Club de Roma fue creado por un nutrido grupo de científicos, economistas, educadores, humanistas, industriales, funcionarios y líderes políticos, que se reunieron por iniciativa del industrial italiano Dr. Arillio Peccei, que estaba convencido de la necesidad urgente de publicar una serie de libros sobre el futuro incierto de la humanidad. El primero de ellos fue *Los límites del crecimiento*¹⁵⁴. Con este libro se inició la controversia mundial sobre el futuro crecimiento económico. A este informe siguieron otros que describían detalladamente la situación presente, las tendencias futuras y sugerían actuaciones para evitar los catastróficos ciclos de abundancia-declive.

¹⁴⁸ Kahn, H., W. Brown y Martel, L., (1976). *The Next 200 years: A scenario for America and the World..* Nueva York William Morrow.

¹⁴⁹ Simon, J. L., (1981). *The Ultimate Resource*. Princeton University Press.

¹⁵⁰ Simon, J. L., (1986). *El último recurso*. Madrid: Dossat Ed.

¹⁵¹ Ehrlich, P. R. (1968). *The Population Bomb*. New York: Ballantine Books.

¹⁵² Watt, K. E. F., Molloy, L. F., Varshney, C. K. y otros. (1977). *The Unstead State*. Honolulu: University Press of Hawai.

¹⁵³ Capra, F. (1982). *The Thurning, Point*. Bantam Books, Nueva York; versión castellana, Barcelona: Editorial Integral.

¹⁵⁴ Meadow, D.H. (Coord.), (1972). *The limits to Growth*. Universe Books. New York.

En 1987, La *Comisión Mundial Para el Desarrollo y el Medio Ambiente* promovió un informe titulado *Nuestro futuro común*, conocido como *Informe Brundtland*, primera ministra de Noruega y presidenta de la Comisión. El Informe concluye que las tendencias actuales del desarrollo económico acompañado por la degradación medioambiental son insostenibles. El daño irreversible a los ecosistemas planetarios acabará por disminuir el estatus económico de la mayor parte de la población mundial. La supervivencia de la humanidad depende de “cambiar ahora”. El primer paso para empezar los cambios es buscar las vías para mejorar la cooperación y el multilateralismo entre las naciones, de tal modo que puedan trabajar conjuntamente en el desarrollo mundial justo para todos y sostenible.

Terminamos la exposición sobre el *principio de educación ecológica* con dos consideraciones sobre la ética ecológica y la economía ecológica. El deterioro de los sistemas naturales que sustentan la vida debe ser considerado como un delito legal y castigado con penas proporcionadas al daño causado. Pero es necesario, además, que el conjunto de la ciudadanía se conciencie, de que es un comportamiento éticamente reprobable por las consecuencias que tiene para el ecosistema planetario, la biosfera, los seres humanos individualmente considerados y la humanidad en su conjunto. El mantenimiento y la mejora del medioambiente, necesita un respaldo ético.

El 1933 Aldo Leopold publicó un ensayo sobre ética ambiental titulado *The Land Ethic (La ética de la Tierra)*¹⁵⁵. Sus planteamientos no han perdido actualidad. Pero es necesario profundizar en ellos y desarrollarlos. Aldo Leopold pasó los primeros años de su vida como guardabosques en un lugar del Oeste que sólo era accesible a caballo. El y su familia pasaban el mayor tiempo posible en una cabaña rehabilitada a partir de una granja abandonada que compraron en Sand County (Wisconsin). Allí escribió numerosos textos sobre la conservación medioambiental. Actualmente, aquella cabaña rehabilitada se considera un santuario del conservacionismo.

Leopold define la ética desde la perspectiva ecológica como “una limitación de la libertad de acción en la lucha por la existencia” y desde el punto de vista filosófico como “una distinción entre la conducta social y la conducta antisocial”. Según Aldo Leopold, a lo largo de la historia, hubo diversos enfoques: en la primera etapa, las religiones desarrollan una ética del *hombre- para- el- hombre*; en la segunda etapa, cuando surge el ideal de la democracia, se desarrolla una ética del *hombre- para- la- sociedad*; en la tercera etapa, se plantea una *ética* sobre la relación de los hombres individualmente considerados y de la humanidad con el medio ambiente, que está por desarrollar.

Actualmente hay un debate apasionado sobre el enfoque ético de la propiedad sobre la tierra y sobre la propiedad de las empresas. Dos folletos de la primera etapa de la Editorial ZYX, pueden servir de introducción al tema: *La propiedad* de Pierre Bigó¹⁵⁶ y el ensayo de Roviroso *¿De quién es la empresa?*¹⁵⁷.

Sobre la economía ecológica desde un punto de vista más técnico, los especialistas proponen la aplicación conjunta de tres principios o paradigmas:

1. Cuando se trata de sistemas complejos, es necesario tener un enfoque holístico.
2. La cooperación tiene un valor de supervivencia superior a la competitividad cuando la comunidad se aproxima a los límites de recursos u otros.

¹⁵⁵ Leopold, A. (1949). *The land ethic*. New York: Asand County Almanac. Oxford University Press

¹⁵⁶ Bigó, P., (1968). *La propiedad*. Madrid: ZYX.

¹⁵⁷ Roviroso, G. (1964). *¿De quién es la empresa?*. Madrid: ZYX.

3. El desarrollo sostenido de las comunidades humanas, al igual que en las comunidades bióticas, requiere retroalimentaciones tanto positivas como negativas. En este caso, un control del crecimiento de las poblaciones humanas y del crecimiento urbano-industrial.

3.3. El desarrollo del “holismo educativo” como paradigma global de la educación básica

Podemos considerar el *Emilio* (1762) de Rousseau como el acta de nacimiento del *holismo educativo*. Desde entonces hasta hoy ha sido enriquecido y desarrollado con numerosas aportaciones de filósofos, de científicos, de biólogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, pedagogos, de educadores de base y de movimientos sociales juveniles y adultos. El Movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas, con sus múltiples perspectivas pedagógicas y sus múltiples creaciones, llevó a cabo una transformación sustancial del *holismo educativo*. Para valorar adecuadamente la *metamorfosis sustancial*, que experimentó el *holismo educativo* en el Movimiento de las Escuelas Nuevas y de la Educación Nueva, conviene recordar los hitos más importantes de su desarrollo histórico.

Basedow inició el desarrollo del *holismo educativo*, que propone Rousseau con su filosofía filantrópica, la creación de su famoso centro educativo experimental llamado *Philanthropinum* (1774-1780), su *Methodenbuch* (Libro del Método) y su *Das Elementarenwerk* (La cartilla elemental). Kant alabó el *Philanthropinum* como la mejor escuela experimental de todos los tiempos y escribió un artículo en el periódico de *Königsberg* (27-III-1777) solicitando suscripciones para su mantenimiento; Kant dedicó sus dos cursos rotatorios de pedagogía en la Universidad (1776-1777 y 1786-1787) a comentar los planteamientos pedagógicos de Rousseau, partiendo del comentario al *Methodenbuch* de Basedow. El “Círculo de Weimar” hizo aportaciones relevantes para el *holismo educativo* con el desarrollo de la *Naturphilosophie*, que era, al mismo tiempo, un holismo filosófico, científico, humanista y educativo. Pestalozzi y Fröbel nutrieron sus planteamientos pedagógicos con las aportaciones del *Emilio*, de Basedow, de Kant, del “Círculo de Weimar”. Sus discípulos y continuadores difundieron su *holismo educativo* por toda Europa y América con el nombre de “educación integral”. A través de Robert Owen, la “educación integral” fue asumida por los socialistas utópicos y difundida en las diversas tendencias del movimiento obrero: anarquistas, franceses, rusos y españoles; social-demócratas alemanes, socialistas españoles y laboristas ingleses. La Institución Libre de Enseñanza (ILE), capitaneada por Giner de los Ríos y Bartolomé Cossío desarrolló una versión original del *holismo educativo* en sus sesenta años de actividad educadora. También fueron relevantes las aportaciones de León Tolstoi, Ellen Key y Ludwig Gurlitt, contemporáneos del inicio del Movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas, que representaron la plena eclosión del *holismo educativo*.

El *holismo educativo* sustancialmente transformado que nos legaron los promotores de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas, se puede sintetizar en la concepción original de los educandos, antagónica de la concepción tradicional y en el paradigma educativo global de la educación básica con su serie de paradigmas educativos y didácticos sectoriales.

La nueva concepción de los educandos. En los apartados anteriores hemos comentado ampliamente las aportaciones más relevantes de las ciencias biológicas, de las ciencias psicológicas y de las ciencias sociales a la *paidología* o ciencia del niño y a la *antropología pedagógica*, que nos dan una imagen de los seres humanos como seres *autoeducables* (“educandos: los que pueden y deben autoeducarse a sí mismos”), antagónica de la concepción tradicional vinculada al instruccionismo intelectualista.

Frente al *instruccionismo intelectualista*, que considera que los educandos – niñas y niños – en cuanto menores son sujetos de deberes, pero carecen todavía de derechos, el *holismo educativo* considera que los educandos – niños y niñas – son ciudadanos de pleno derecho desde su nacimiento y, como tales, sujetos de todos los derechos humanos y libertades fundamentales y, especialmente, del derecho a la educación. Esto implica el rechazo de toda indoctrinación contraria y de toda socialización disciplinante que lleve a la alienación ideológica y a la incapacitación para el ejercicio de los derechos y libertades a su debido tiempo. Los creadores de las Escuelas Nuevas impulsaron decididamente el desarrollo de los derechos del niño en la escuela, en la familia y en la sociedad, que llegaron al apogeo de su formulación en la *Declaración de los derechos del niño* (20-11-59) y en la *Convención de los derechos de la infancia* (20-11-89) (Clara Barreiro Barreiro, 1986; Jean Le Gal¹⁵⁸, 2005; Luís Acebal, 2014).

Frente al *Instruccionismo intelectualista*, que considera a los educandos – niñas y niños – en cuanto *aprendices* como sujetos pasivos, objetos de instrucción, de indoctrinación y de socialización disciplinante, como cera blanda moldeable, como arcilla de alfarero, como recipientes vacíos, como *tabula rasa*, el *holismo educativo* considera que los educandos – niñas y niños – son sujetos activos de aprendizaje y que el protagonismo de los niños y niñas en su *autoeducación* desde el nacimiento no sólo es posible, sino inevitable, por más que los adultos se empeñen en lo contrario.

Los defensores del *instruccionismo intelectualista* se apoyan en el determinismo biológico y en la psicometría para justificar el darwinismo escolar, reproductor de las clases sociales y de sus estratos; como la instrucción que proponen se basa en el lenguaje, en la lección magistral y en los libros de texto, coherentemente consideran que los *infantes* (“los que no hablan”) son incapaces de aprendizaje, porque son incapaces de instrucción lingüística. Los educandos de 3 a 6 años pueden recibir una instrucción elemental y propedeútica para la Primaria (Primarización de la Educación Infantil), de carácter “preescolar”, pero la etapa 0-6, desde el punto de vista del *instruccionismo intelectualista*, no es una etapa educativa, sino una etapa preescolar compuesta de dos ciclos: uno asistencial y otro propedeútico para la primaria; por eso, debe excluirse de la *instrucción básica*.

Por el contrario, los defensores del *holismo educativo* apoyados en las Ciencias biológicas, psicológicas y sociales, especialmente en la antropología evolutiva y en la psicología evolutiva, actualmente en proceso de transformación por la biología molecular y las neurociencias, consideraban que los educandos inician su *autoeducación* en el momento de nacer bajo la sinergia de la *ontogénesis biológica*, que continúa de modo automático después de nacer, y de la *ontogénesis cultural* que se inaugura con el nacimiento: el ser humano se va construyendo en un proceso de *autoeducación (autopoiesis) biológico-cultural*: hominización y humanización simultáneas.

Concluyendo: el estatus de educandos como aprendices en el *instruccionismo intelectualista* y en el *holismo educativo* se inspira en sendos paradigmas científicos sobre la educabilidad humana antagónicos: uno obsoleto y en declive y otro en crecimiento constante y cargado de promesas. (R. Dawkins, 2002 (o.c.); Lewontin, R. E., Rose, S. y Kamin, J. L. 2009 (o.c.); Stephen Jay Gould, 2007; Gimeno Sacristán, 2003; Querrien Anne y Varela, Julia 1994).

¹⁵⁸ Le Gal, Jean (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Grao.

Desde la perspectiva holística, podemos condensar las aportaciones más relevantes de los creadores de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas en la siguiente descripción sintética de una utopía de la educación posible, deseable y realizable, que es, al mismo tiempo, una descripción sintética del *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica.

La educación básica debe ser una educación única, unitaria, holística, universal, laica, ética, científica, liberadora, democrática, democratizadora, ecologista y gratuita; se debe concebir como un proceso de autoeducación, es decir, como un proceso de “autopoiesis” (autocreación) único, continuo y progresivo desde el nacimiento hasta los 18 años; que integra en un “ciclo único” la Educación Infantil como etapa educativa unitaria desde el nacimiento hasta los seis años y como etapa inicial y fundamentante de toda la educación básica, la Educación Primaria como etapa intermedia con su doble carácter terminal y propedeúico de “autopoiesis” y la Educación Secundaria como etapa culminante, que consolida la educación básica y posibilita la autoeducación permanente a lo largo de toda la vida.

Parece conveniente explicitar el sentido de los términos más relevantes utilizados en esta descripción sintética para destacar algunas características esenciales del *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica, con las aportaciones de los promotores de la Educación Nueva descrita más arriba. Describiremos todas las características mencionadas brevemente y, por último, desarrollaremos ampliamente el concepto de “educación holística”.

La descripción anterior afirma que “la educación básica debe ser *única*. Con esta rotunda afirmación los creadores de la Educación Nueva y promotores de la unificación de los sistemas educativos duales rechazaban la educación básica dual – una para las élites y otra para las clases populares – iniciada en el siglo XVI, consolidada en los sistemas educativos nacionales construidos a partir de la Revolución Francesa y hegemónica hasta el siglo XX. Los promotores de la Educación Nueva consideraban que la *educación dual* era injusta, porque impedía a la mayoría de los hijos de las clases populares con capacidades suficientes acceder a los niveles superiores del sistema educativo y negaba el derecho de todos los ciudadanos a una educación básica de calidad y al mayor éxito educativo personal posible en base a la capacidad y al esfuerzo. La educación básica debe ser la misma para todos los ciudadanos, es decir, *única* y *común*. Al reclamar la unicidad, no estaba proponiendo la uniformidad, como hace el *instruccionismo intelectualista*, imponiendo un currículo idéntico para todos con el pretexto de igualar por arriba. Pensaban que había muchos caminos o itinerarios diferentes para lograr los mismos fines generales de la educación básica, como suele haberlos para subir a las cumbres más altas de las montañas, incluso para los que padecen alguna incapacidad corporal congénita o adquirida.

“La educación básica debe ser *unitaria*”, es decir, se debe concebir como un *ciclo único* continuo y progresivo desde el nacimiento hasta los 18 años, como proponían Comenio y Rousseau, como aconsejan *la antropología evolutiva, la psicología evolutiva* y *la paidología* descritas más arriba. Según los promotores de la Educación Nueva, el proceso de autoeducación protagonizado por los educandos se debe desarrollar como un proceso de *ontogénesis cultural*, que sintonice con la *ontogénesis biopsicológica* y la acompañe como un proceso continuo y progresivo de *autopoiesis (autocreación)*, de acuerdo con los siete principios educativos y didácticos aplicados por los creadores de la Educación Nueva.

“La educación básica debe ser *potencialmente universal*”, es decir, debe ser una educación deseable, conveniente, útil y necesaria para todo ser humano, sin distinción de raza, de sexo, de género, de cultura, de ideología y de religión.

“La educación básica debe ser *laica*”: la laicidad es una condición necesaria para que la educación pueda ser *universal* y *pública*. El adjetivo *laica* se deriva del griego *laós (pueblo)*. En

sentido etimológico, *laico* es sinónimo de *público* y de *popular*, derivados del *latín populus* (*pueblo*). En su evolución se convirtió en sinónimo de *aconfesional*. La educación *pública* o *laica* es aquella que está intencionalmente diseñada para que puedan asumirla todos los miembros del pueblo, es decir, todos los ciudadanos de las sociedades actuales caracterizadas por el pluralismo social, ideológico, cultural, religioso y político, sin distinción de credos religiosos, ideológicos, filósofos, científicos, culturales y políticos. Pero la educación básica no es una educación neutra o libre de valores. Para ser *realmente pública* debe promover explícitamente el *universalismo ético* implicado en el proyecto de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Para ser *pública*, la educación básica debe ser esencialmente laica o aconfesional. Desde el respeto profundo al pluralismo social, filosófico, científico, religioso, ideológico, moral y político partidista. La educación básica no puede admitir en su seno ningún proselitismo particular ideológico, religioso o político-partidista. Ningún centro educativo configurado desde una intencionalidad proselitista ideológica, religiosa o político-partidista puede ser considerado como un *servicio público*, porque, de entrada, excluye a todo el que no comparta esa intencionalidad proselitista.

“La educación básica debe ser una educación *esencialmente ética*”: debe estar al servicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todos y cada uno de los seres humanos, incluidos los propios derechos humanos y las propias libertades fundamentales. Los educandos y los educadores deben realizar el proceso educativo de la educación básica desde un compromiso radical con el Proyecto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales que impregne profundamente todas las prácticas y actividades educadoras.

“La educación básica debe ser una *educación científica*”: Debe aprovechar al máximo posible las aportaciones de las ciencias para lograr los fines generales y los objetivos concretos de la educación básica y de sus etapas mediante un paradigma curricular *globalizador-interdisciplinar* que posibilite el trabajo por proyectos educativos: ciencias antropológicas, naturales y tecnológicas, históricas y sociales, económicas, políticas, culturales, artísticas, etc.

“La educación básica debe ser una *educación esencialmente liberadora*” o emancipadora orientada a la liberación de todos los seres humanos de las ideologías y de las prácticas de dominación, de opresión, de explotación, de marginación y de exclusión.

“La educación básica debe ser una *educación esencialmente democrática* en sus finalidades, en sus prácticas y en sus métodos de aprendizaje individual y cooperativo. Los centros y los grupos-aula deben configurarse como comunidades democráticas de convivencia y de aprendizaje cooperativo caracterizadas por el debate, el diálogo y la negociación continua.

“La educación básica debe ser una *educación esencialmente democratizadora*”, orientada a capacitar a los educandos como ciudadanos libres, iguales, solidarios, justos, demócratas y democratizadores para la transformación o la metamorfosis de las tiranías políticas y de las plutocracias nacionales subordinadas a la plutocracia mundial en democracias políticas y económicas. Esto puede parecer demasiado radical. Sin embargo, sería conveniente reflexionar sobre la advertencia de José Saramago: “No tengamos la inocencia o ingenuidad de creer todo lo que nos dicen. Tenemos que ser críticos. No tenemos la democracia, tenemos la plutocracia, el poder de los ricos. El poder real lo tiene el dinero, las multinacionales” (Citado por Esteban Cabal, en la primera página de su obra *el gobierno Mundial*, Editorial Mandala, Madrid, 2012).

“La educación básica debe ser una *educación ecologista*”, comprometida con la defensa y conservación del ecosistema planetario y de la biosfera desde los planteamientos éticos y desde los conocimientos científicos actuales.

“La educación básica desde el nacimiento hasta los 18 años debe ser *gratuita*: financiada por el Estado-gestor del dinero que recauda con los impuestos directos e indirectos a los ciudadanos. Conviene tener en cuenta que las clases populares, por ser más numerosas, trabajan y producen más que las élites y, al mismo tiempo, tienen salarios más escasos, pero aportan más ingresos con sus impuestos al valor añadido de los productos, porque, precisamente por ser más numerosas, consumen mayor cantidad de productos.

3.3.1. La educación holística desde el punto de vista de la autoeducabilidad de los seres humanos.

“La educación básica debe ser *holística* o *integral*”. Para reflejar la concepción holística de la educación básica que proponían los creadores de la Educación Nueva desde la perspectiva de la educabilidad de los seres humanos, se pueden seguir dos procedimientos: a) formular la intencionalidad holística de los creadores de la Educación Nueva en forma de principios educativos generales; b) utilizar esquemas o tablas de categorías taxonómicas para reflejar el mayor número posible de propósitos, o propuestas holísticas: una *tabla de fines educativos* individuales y sociales; una *tabla de dimensiones relevantes de la persona humana*; una *tabla de potenciales de conocimiento*. No es necesario exigir que estos sistemas de categorías constituyan clasificaciones no-solapantes. Para el objetivo de explicitar los propósitos holísticos son suficientes las clasificaciones solapantes, si se fundan en criterios razonables. La utilización conjunta de las tres tablas de categorías taxonómicas puede ser útil para reflejar más aspectos, destacar matices y ofrecer perspectivas complementarias.

Para expresar la intencionalidad holística o el proyecto holístico de la Educación Nueva para la educación básica se han formulado los siguientes principios generales: “promover el pleno desarrollo de la personalidad humana”; perseguir el ideal propuesto por el poeta latino Juvenal: “*mens sana in corpore sano*”; realizar la máxima de Séneca: “Aprender no para la escuela, sino para la vida”; “desarrollar todas las capacidades corporales y mentales de los educandos”; “atender todas las necesidades, intereses y proyectos personales de los educandos, teniendo en cuenta sus posibilidades, limitaciones y carencias”; “Facilitar a los educandos el logro de los fines generales y de los objetivos concretos estipulados, tanto individuales como sociales que se consideran relevantes”. Una formulación más elaborada puede ser la siguiente: “la concepción holística de la educación básica consiste en promover, desde el nacimiento hasta los 18 años, el máximo desarrollo posible, armónico y equilibrado, de las dimensiones relevantes de la personalidad humana y de los potenciales de conocimiento y de acción de cada educando – de cada niña concreta y de cada niño concreto – como ser psicofísico singular e irrepetible y como ser social interdependiente, comunitario y político”.

Otra manera de expresar la intencionalidad holística de la Educación Nueva en la educación básica puede ser la siguiente: “según los promotores de la Educación Nueva y de la Escuela Nueva, la educación holística consiste en configurar la educación básica como un proceso de *autoeducación* o de *autopoiesis* (*autocreación*) de cada educando como sujeto autónomo y responsable, es decir, como sujeto personal, como sujeto conocedor, como sujeto ético, como sujeto comunitario y político, como ciudadano del mundo demócrata y democratizador, como sujeto profesional competente y como sujeto ecologista responsable del ecosistema planetario y de la biosfera. Esta sería una *tabla de fines individuales con repercusión social*.”

Atendiendo a los principales campos de conducta y de actividades humanas que destacan los psicólogos (conductistas y no conductistas), los psicoanalistas, los antropólogos, los pedagogos y psicopedagogos, se pueden identificar, al menos, ocho dimensiones relevantes de la persona humana, que se pueden designar con los siguientes nombres: *dimensión corporal*, *dimensión emocional*, *dimensión cognitiva*, *dimensión desiderativa (autoproyectiva y proyectiva)*, *dimensión sexual*, *dimensión socio-creativa*, *dimensión estético-artística* y *dimensión técnico-productiva*. No es un catálogo cerrado de dimensiones. Es un catálogo abierto. En cada dimensión es posible distinguir subdimensiones.

El concepto de “dimensión” es un constructo mental muy general que admite tipos y subtipos. Las “dimensiones de la persona” también son constructos mentales y como tales categorías abstractas y universales que resultan útiles para hablar de ciertos rasgos de las personas concretas. No existe una definición compartida por todos sobre el constructo “dimensión de la persona”. Una definición estipulativa y convencional, útil para entendernos puede ser la siguiente: “*una dimensión de la persona humana es un sistema biopsicológico complejo y estable de capacidades congénitas de conocimiento y de acción, que origina un campo específico de conductas y actividades humanas y que puede ser desarrollado mediante diversos conjuntos de actividades y destrezas de uso, culturalmente inventadas y aprendidas*”. La intencionalidad holística y el proyecto holístico de los creadores de la Educación Nueva se pone de manifiesto en las propuestas de cultivo de estas ocho dimensiones.

El cultivo de la *dimensión corporal* ocupaba el primer plano en el proyecto de educación holística de los creadores de las Escuelas Nuevas. Pretendían que los educandos desarrollaran un cuerpo sano, robusto, ágil y habilidoso en técnicas manuales, productivas, rítmicas, expresivas y deportivas, como base para un desarrollo mental emocional y cognitivo, equilibrado y armonioso. Eran plenamente conscientes de las aportaciones novedosas y relevantes de la biología evolutiva y querían ponerlas al servicio del máximo rendimiento de la actividad educadora.

Las aportaciones biológicas mencionadas estaban relacionadas: a) con el crecimiento corporal: variaciones de volumen, peso y morfología; b) con la maduración corporal: capacidades vitales, como el metabolismo basal, los ritmos cardíacos y los movimientos respiratorios; calcificación de los huesos y aumento de la masa muscular; psicomotricidad y locomoción, mecanismo de la marcha, habilidades manuales; desarrollo del lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura; maduración sexual; c) con la adaptación del organismo al medio ambiente físico y social: interacción entre la herencia natural y el ambiente, entre el genotipo (genes y cromosomas) y el fenotipo (caracteres morfológicos y capacidades), entre la *nature* (genotipo) y la *nurture* (nutrición, crianza), de acuerdo con la propuesta de Nathan Oppenheim; d) con el condicionamiento endocrino y nervioso, actualmente interpretado como la actividad de la red *neuro-endocrino-inmunológica* descrita más arriba, que garantiza la identidad corporal (Capra, F., 2010: 291-294).

Los creadores de la Educación Nueva defendieron y promovieron la colaboración con la educación escolar y extraescolar de la biología, de la pediatría, de la medicina preventiva y terapéutica y de la puericultura; practicaban en la escuela la revisión médica de los educandos, el higienismo, la dietética; practicaban el desarrollo de la psicomotricidad, de las habilidades manuales, de las habilidades técnicas, productivas y artísticas – fabricar objetos, tocar instrumentos – unían el ritmo corporal y la música, sustituyeron la gimnasia por la educación física, practicaban los deportes y la expresión corporal.

La *dimensión emocional* es una dimensión relevante de la persona humana. Este no es el lugar ni el momento para construir una teoría sobre la dimensión emocional. Pero es oportuno mostrar si hay fundamento para considerarla una dimensión relevante de la persona humana.

Si la educación emocional ha ocupado un puesto destacado en las culturas orientales y en las culturas occidentales, parece una razón suficiente para considerar la dimensión emocional como dimensión relevante de la persona humana. Así ha sido. Basta recordar a Confucio, Buda, Laotsé, la meditación, la educación en los monasterios y las diversas filosofías educativas vinculadas al yoga con sus diversas tendencias. En la escuela occidental basta recordar el debate iniciado por la filosofía y la *paideia* griega sobre las *pasiones* (emociones) y las virtudes, que ha llegado hasta nuestros días: Sócrates, Platón, Aristóteles, estoicos epicúreos, el cristianismo con San Agustín y el agustinismo, Santo Tomás de Aquino y el tomismo, las humanistas del Renacimiento, filósofos cercanos a nosotros como Max Scheler, Jean Paul Sartre y otros muchos.

A partir del último tercio del siglo XIX, diferentes escuelas psicológicas inspiradas o estimuladas por la biología evolucionista han elaborado diversas teorías sobre las emociones. Paul Mc Lean lanzó la hipótesis de que el sistema límbico, que incluye partes del hipotálamo, del área septal, la amígdala, el hipocampo y el giro cingulado, es la sede cerebral de las emociones. William James y Carl George Lange difundieron en 1884 la llamada teoría periférica de las emociones. Cannon y Bard proponen en 1927 la teoría córtico-hipotalámica y Arnold y Lindsley proponen la teoría de la “activación”. También se han ocupado de las emociones las diversas tendencias de la llamada psicología profunda y del psicoanálisis y los cultivadores de la psicología humanista, como Carl Rogers y Maslow. En el siglo XX, el Movimiento de las Escuelas Nuevas concedía una gran importancia a la educación emocional, mientras el instrucionismo intelectualista hegemónico vinculado al positivismo científico prescindía de ella.

A partir de la década de los setenta cada vez se da más importancia a la educación de las emociones en la escuela: educación en valores, educación en habilidades sociales, educación para la convivencia y para la solución de conflictos. Concluyendo: la dimensión emocional cuenta con un aval histórico suficiente para ser considerada una dimensión relevante de la persona humana.

El término “emoción” deriva del latín “*emovere*” que significa “mover de abajo-arriba”, “mover de dentro hacia fuera”, “agitar”, “remover”. Las emociones remueven y agitan nuestro ánimo. A veces, son un oleaje tranquilo y sereno. Otras veces parecen una marejadilla. Pero también hay marejadas, mar de fondo y maremotos emocionales. Las emociones son extraordinariamente activas. Sin embargo, los antiguos las llamaban “pasiones” del sujeto, porque el sujeto “padece” las emociones, que nos embargan y se apoderan de nosotros. Las padecemos y se resisten a nuestro control. Generan en nosotros afectos y desafectos, sentimientos positivos y negativos, actitudes positivas y negativas. Producen en nosotros conflictos y tensiones, nos sitúan ante dilemas de diverso tipo, especialmente ante dilemas morales. Por eso, podemos clasificar las “pasiones” en positivas y negativas. En sentido positivo, llamamos “apasionada” a una persona que es llevada en volandas por sus emociones positivas, estéticas, morales o cognitivas.

El trato con las cosas, con las personas y con las conductas humanas individuales y colectivas genera en nosotros, desde que nacemos hasta que morimos, multitud de procesos páticos inconscientes en nuestro sistema límbico que la red neuro-endocrino-inmunológica difunde por el cerebro y el cuerpo. A veces irrumpen en nuestra conciencia como emociones o vivencias de diversa intensidad. Nos hace sentirnos a gusto o a disgusto, encantados o decepcionados, bien o mal, alegres o tristes, eufóricos o deprimidos, entusiasmados o aburridos, halagados o molestos, humillados o enaltecidos, indignados, airados o furiosos. Esas vivencias emocionales se guardan en nuestra memoria episódica, cuya sede parecen ser la amígdala y el hipocampo. Desde la memoria episódica, influyen decisivamente en la configuración de nuestros afectos, de nuestros sentimientos, de nuestras actitudes

sentimentales, de nuestros deseos y de nuestros conocimientos. Pueden estimular y activar los centros del cerebro pensante o pueden bloquearlos y secuestrarlos.

Los promotores de la Educación Nueva, aunque no tenían un conocimiento de la vida emocional de los niños y niñas tan elaborado como el que ofrecen la psicología y las neurociencias actuales, estaban profundamente convencidos de que un clima emocional y convivencial gratificante, alegre y feliz, era imprescindible para estimular y facilitar el aprendizaje. Por eso, aprovechaban todas las situaciones emocionales de los educandos para fomentar actitudes de empatía mutua, de respeto, estima y comprensión mutua, relaciones recíprocas de afectividad y amistad. Con sus principios educativos y didácticos se proponían promover emociones y reacciones positivas de los educandos y ayudarles a moderar las emociones negativas. Para mejorar el clima de convivencia agradable y feliz, eliminaron el sistema tradicional de coacciones físicas, morales y psicológicas, basado en métodos autoritarios y carcelarios que imponían la inmovilidad, el silencio y la pasividad mediante reproches, amenazas y castigos, que generaban una actitud de rechazo y de odio hacia la escuela aburrida y torturadora. Querían que los niños estuvieran contentos, alegres y felices, que se interesaran por los aprendizajes y disfrutaran con ellos, dejando fluir su curiosidad espontánea y sus iniciativas personales. Fomentaban la formación de grupos afines y su configuración como pequeñas comunidades de convivencia y de aprendizaje cooperativo donde todos pudieran participar en la formulación y realización de los proyectos de aprendizaje. Los juegos educativos y didácticos de uso libre constituían un complemento para facilitar el bienestar, la convivencia y desarrollar habilidades sociales y cognitivas de autorregulación. Los educandos negociaban las normas de convivencia, las revisaban y las mejoraban.

En la educación de la dimensión emocional destacaban los métodos de Montessori, Decroly, Dewey, Kerschensteiner, el Plan Jena, las Comunidades libertarias de Hamburgo y Summerhill,

La *dimensión cognitiva* de la persona humana ha sido reconocida por todos los educadores, a lo largo de la historia como una dimensión fundamental y relevante. Tal vez haya sido la más estudiada, la más discutida y la que ha generado más teorías filosóficas, científicas y psicológicas. La fuente de esas teorías son sus relaciones con un conjunto de constructos complejos, como las facultades mentales cognitivas – inteligencia, imaginación, razón y memoria – con sus respectivos productos – conceptos, imágenes, razonamientos y recuerdos – y con los diversos potenciales biopsicológicos de conocimiento sensoriales y neurocerebrales.

Podemos expresar la complejidad de la dimensión cognitiva con unos cuantos interrogantes fundamentales. ¿Cuáles y cuántos son los potenciales biopsicológicos de conocimiento sensoriales y neurocerebrales? ¿Cómo se pueden desarrollar? ¿Qué podemos y qué debemos conocer? ¿Para qué debemos conocer? ¿Qué es más importante? ¿Memorizar una gran cantidad de conocimientos prefabricados por otros o desarrollar los potenciales de conocimiento para que los educandos se conviertan en sujetos conocedores?.

El conocimiento de los potenciales cognitivos sensoriales había progresado bastante en la época de los creadores de la Educación Nueva. Sin embargo, el conocimiento de las facultades mentales, a pesar de las múltiples investigaciones sobre la inteligencia, la imaginación, la razón y la memoria, estaba inmerso en una proliferación de teorías y contradicciones que se sucedían, sustituyéndose unas por otras. Es cierto que se lograron algunos conocimientos valiosos, pero fragmentarios. El caso paradigmático eran las múltiples teorías sobre la inteligencia que estaban inmersas en una problemática compleja condicionada por la psicometría, la investigación cuantitativa y los tests de inteligencia.

A partir de la obra *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (Gardner, H. 1983 y 1993. Versión castellana, FCE, 2001)¹⁵⁹ ha surgido un nuevo planteamiento sobre la inteligencia y los potenciales cognitivos que parece prometedor, por la aceptación que ha logrado. Lo más importante de la teoría de Gardner son los potenciales cognitivos “neurocerebrales” o “biopsicológicos”, que establece como base de las inteligencias múltiples. Podemos identificarlos con las siguientes denominaciones: *potencial cognitivo lógico-lingüístico, potencial cognitivo cinestésico-corporal, potencial cognitivo musical, potencial autocognitivo o cenestésico personal, potencial heterocognitivo o empático interpersonal, potencial cognitivo espacial, potencial cognitivo ecológico-clasificador, potencial cognitivo lógico-numérico o lógico-matemático*. El profesor brasileño Nilson Machado propone añadir un noveno: *el potencial cognitivo pictórico* (Antunes, 2009: 21)^{160 161}.

Tal vez habría que prescindir de los términos tradicionales “entendimiento” o “inteligencia” como facultades o entidades del espíritu, del alma o de la mente, que pueden enturbiar y contaminar el hallazgo de Howard Gardner. Partiendo de la concepción de Edgar Morin de “la inteligencia como arte estratégico” (Morin, E. 2006:193)

Se podría establecer la siguiente definición estipulativa o convencional: *La inteligencia como arte estratégico es un conjunto de destrezas y habilidades técnicas procedimentales y estratégicas de uso de los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción, inventadas social y culturalmente, para realizar determinadas actividades y crear determinados productos*”. Coherentemente con esta definición se pueden aceptar los ocho potenciales neurocerebrales o biopsicológicos congénitos y calificarlos como inteligencias. No obstante, parece mejor prescindir de esa calificación y evitar la confusión que puede generar la historia del término “inteligencia”. Para una exposición más detallada de esta problemática remitimos a *Educadores y educandos infantiles. Una utopía posible*. (Domínguez Rodríguez, J., 2012: 225-240)¹⁶².

Los creadores de la Educación Nueva idearon métodos para estimular el desarrollo perceptivo de los diferentes sentidos corporales, especialmente en la Educación Infantil desde el nacimiento hasta los seis años. El *Instruccionismo intelectualista* hegemónico en la educación tradicional primaba la asimilación de una gran cantidad de conocimientos mediante el currículo académico-disciplinar concebido como un sistema de disciplinas autónomas, que Paulo Freire calificaba como “educación bancaria”. Los creadores de la Educación Nueva ponían el acento en el perfeccionamiento de las capacidades, habilidades y destrezas cognitivas, en la invención de técnicas, procedimientos y estrategias para descubrir y reconstruir los conocimientos relevantes para lograr los fines generales y los objetivos concretos de la educación básica, para “aprender a ser” (Faure, E. 1973). Querían que los educandos se convirtieran en sujetos conocedores, en autodidactas, capaces de aprender a lo largo de toda la vida, es decir, “aprender a aprender”.

La dimensión desiderativa: Desde la antigüedad hasta nuestros días fue reconocida como una dimensión fundamental de la persona humana. Se puede considerar como el sistema dinámico del psiquismo humano. Los deseos son las *dynámeis*, fuerzas o energías, que impulsan y sostienen la acción. Las acciones humanas brotan en el campo de los deseos. El

¹⁵⁹ Gardner, H. (1983 y 1993, versión castellana 2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

¹⁶⁰ Antunes, C. (2006). *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea.

¹⁶¹ Antunes, C. (2009). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.

¹⁶² Domínguez Rodríguez, J. (2012). *Educadores y educandos infantiles. Una utopía posible*. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica. ISBN: 978-84-15519-39-3.

motor de la acción son los deseos centrados en los objetivos, los fines y los proyectos, es decir, los deseos conscientes, deliberados y razonados.

Aristóteles escribió: “la elección (*proairesis*) es una razón desiderante (*orektikós nous*) o un deseo razonado (*orexis dianoetiké*) y esta clase de principio (*arjé*) es el hombre” (Ética a Nicómaco, 139 b). Más tarde, Baruch Spinoza (1632-1677) afirmó: “La esencia del hombre es el deseo” (Ética III Def Afectos, 1), que es equivalente al *conatus* o esfuerzo por mantener la propia integridad o supervivencia o incrementar la capacidad o poder de actuar. La interpretación del hombre como el “gran deseo” fue desarrollada por Schopenhauer con su “teoría de la voluntad” y por Nietzsche con su concepción de la “voluntad de poder”. La Psicología contemporánea a la Educación Nueva investigó a fondo la dimensión desiderativa en torno a uno de sus tres grandes constructos: “la motivación”, que constituye una trilogía con el “aprendizaje” y la “personalidad”. Investigó las necesidades, los impulsos, los intereses, los deseos, los propósitos, los valores y las actitudes. La Psicología analizaba, además, la interacción de la dimensión desiderativa con la dimensión emocional, que suelen ir juntas.

La ausencia de deseos nos puede sumir en la pereza, en la desidia, en el abandono y en la depresión. Los deseos son el motor de la vitalidad, de la entrega esforzada y apasionada al logro de fines y objetivos valiosos. Los deseos elaborados cognitivamente y sentimentalmente bajo el control de la razón encauzan las energías psíquicas hacia la consecución de objetivos, metas y fines que pueden satisfacer nuestras necesidades vitales, tanto biológicas como culturales y proporcionarnos los estados placenteros que acompañan esa satisfacción. Los proyectos de *autopoiesis* (*autocreación*) del sujeto humano sólo pueden ser mantenidos en la conciencia y traducidos en planes concretos de acción por el deseo ardiente de conseguir las metas que proponen. Las necesidades humanas biológicas y culturales irrumpen en nuestra conciencia como deseos espontáneos. Pero no es posible trazar una línea divisoria entre ambos tipos, porque las necesidades biológicas son transfiguradas culturalmente, como ocurre con las necesidades de comer y de beber.

Continuamente aparecen en nuestra conciencia, de modo espontáneo, infinidad de deseos referidos a los más diversos objetos, fines, actividades y relaciones interpersonales. Algunos son fugaces y se van como vienen. Otros son persistentes o recurrentes. Algunos se traducen en planes de acción inmediata por la autodeterminación consciente. Otros se traducen en planes de acción diferida durante algunas horas o días. Otros empiezan a configurarse como proyectos a corto, medio o largo plazo. A veces se abandonan y se olvidan; otras, los retomamos, los concretamos y no paramos hasta que los realizamos, aunque en el proceso se vayan transformando. Podemos elaborar proyectos positivos y negativos para nosotros mismos y para los demás. Entre los proyectos positivos destacan los proyectos orientados a la *autopoiesis* (*autocreación*) del sujeto humano y a la *transformación* (*metamorfosis*) de las sociedades humanas.

Es imposible hacer un catálogo exhaustivo de los deseos humanos o una clasificación completa de los mismos. Desde el punto de vista de la *autoeducación*, puede resultar útil la siguiente tipología: a) deseos orientados a sobresalir; b) deseos orientados a poseer bienes materiales; c) deseos orientados a disfrutar placeres; d) deseos orientados a ser personas dignas de aprecio y de respeto; e) deseos orientados a desarrollar las capacidades cognitivas y a lograr los saberes necesarios para la *autopoiesis* (autocreación personal) y para la *transformación* (*metamorfosis*) de las sociedades humanas (Domínguez Rodríguez, J., 2012: 241-251, o.c.).

Si recordamos los siete principios educativos y didácticos expuestos más arriba y los métodos didácticos que originaron, como la educación democrática de John Dewey, el Método Montessori, los centros de interés de Decroly, la *Arbeitschule* de Kerschensteiner, el método

de Proyectos de Kilpatrick y otros, constatamos que una de las mayores preocupaciones de los creadores de la Educación Nueva consistía en lograr la activación de la *dimensión desiderativa* de los educandos, es decir, *motivarlos* en tres planos complementarios a lo largo de todo el proceso de la educación básica:

- a) Estimular a los educandos un deseo ardiente de convertirse en protagonistas de su propia autoeducación para autocrearse como personas, como profesionales y como ciudadanos responsables, capaces de colaborar en la transformación de las sociedades y de la humanidad.
- b) Estimular el deseo de los educandos de hacerse conscientes de lo que son, de lo que pueden llegar a ser y de lo que quieren ser a lo largo de su vida, para que cada uno vaya configurando y remodelando su proyecto personal de autoeducación como sujeto conocedor, como sujeto ético, como sujeto político o ciudadano, como sujeto profesional y como sujeto ecologista y su proyecto de participación en la transformación ética de las sociedades humanas y de sus instituciones básicas.
- c) Promover la autoconciencia de los educandos sobre la necesidad de un autocontrol reflexivo y razonado de los propios deseos para evitar el riesgo de una personalidad dispersa, desorganizada, fragmentada o confusa y lograr una personalidad integral, armónica y equilibrada, es decir, construir la propia identidad personal, renegociándola con los demás en las interacciones de la convivencia cotidiana.

La *dimensión sexual* es otra de las dimensiones fundamentales de la persona humana y reconocida como tal por todos (Domínguez Rodríguez, J., 2012: 251-253). La sexualidad humana es una sexualidad similar a la de los primates superiores. Pero ha sido transfigurada culturalmente en múltiples direcciones, según las concepciones socioculturales de la sexualidad humana y bajo la influencia de numerosos factores económicos, laborales, sociales, morales, religiosos, científicos y políticos. Resulta difícil dar una visión panorámica sencilla de la *dimensión sexual* de la persona humana y de la problemática compleja de la misma, de sus múltiples historias pasadas y de sus múltiples manifestaciones actuales. Marvin Harris en su obra *Nuestra especie* se acerca bastante a esa panorámica (Harris, M.,1992: 167-334). Hace una brillante síntesis de las investigaciones antropológicas actuales sobre la sexualidad humana desde una “perspectiva panhumana, biosocial y evolutiva”. Ofrece descripciones claras, concisas y bien razonadas de todos los problemas humanos relevantes que han contribuido a configurar la mentalidad hegemónica y los comportamientos humanos relacionados con la sexualidad.

Actualmente, todos están de acuerdo en la necesidad de proporcionar a los educandos una visión ético-crítica de la historia pasada en la sexualidad humana y una propuesta de transformación futura posible, deseable y realizable. El problema consiste en encontrar una perspectiva de consenso entre los educadores familiares, los educadores escolares, los responsables de las políticas educativas y los ciudadanos en general.

El punto de partida de una educación sexual debería ser una información científica sobre la sexualidad y sus funciones, desde el punto de vista de la biología, de la psicología, de la sociología y la ética basada en los derechos humanos, adecuada a cada tramo de edad de los educandos. Esa información científica debía abarcar información solvente sobre la homosexualidad y el reconocimiento de la dignidad humana de gays y lesbianas y sobre sus derechos; información sobre el fenómeno de la prostitución; información sobre las enfermedades venéreas y la transmisión de otras enfermedades; información sobre las patologías sexuales: pederastas, violadores y maltratadores. La información debería abarcar una historia ético-crítica de los tabúes sexuales, sociales, morales y religiosos, aunque este tema puede resultar polémico y conflictivo. Por último, a partir de la coeducación habría que

fomentar una autoeducación sexual positiva basada en la igualdad de los sexos, igualdad de derechos y libertades recíprocas, en la empatía y reciprocidad afectiva de las relaciones de pareja, en el respeto profundo a los homosexuales, gays y lesbianas.

Los promotores de la Educación Nueva tenían una conciencia crítica sobre la problemática de la dimensión sexual, del peso de las tradiciones sexuales de origen religioso, moral o social y, sobre todo, de los grandes tabúes sexuales de todo tipo. Su conciencia ético-crítica se basaba en la biología, el psicoanálisis y la ética derivada de los derechos humanos y libertades fundamentales. Desde esa conciencia, dieron el primer gran paso: implantar la coeducación de niños y niñas, afrontando estoicamente los retos cotidianos de la coeducación y las críticas externas que les llovían de todas partes. Aunque no resolvieron todos los problemas, iniciaron un camino que cada día cuenta con más adeptos y que resulta prometedor para superar las problemáticas de género y, sobre todo, la violencia de género.

Dimensión socio-creativa. Los seres humanos somos por naturaleza individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y, al mismo tiempo, individuos sociales interdependientes, comunitarios y políticos. La individualidad y la sociabilidad se interpenetran, son dos caras de la única realidad, son inseparables e indivisibles, se codeterminan mutuamente y determinan las demás dimensiones de la persona. La *dimensión socio-creativa* tiene cinco manifestaciones básicas: a) la creatividad asociativa; b) la creatividad de relaciones socio-afectivas; c) la creatividad de relaciones socio-morales; d) la creatividad de relaciones socio-jurídicas; e) la creatividad de relaciones jurídico-políticas entre ciudadanos. Todas estas relaciones pueden ser igualitarias o asimétricas, jerárquicas o igualitarias, verticales u horizontales, autoritarias o democráticas, unilaterales o recíprocas (Domínguez Rodríguez, J., 2012: 253-264 o.c.).

La *creatividad asociativa*: desde que empezó la filogénesis de la especie humana, los seres humanos no han parado de crear grupos primarios o secundarios, asociaciones de todo tipo, instituciones, sociedades de diverso tamaño, desde las tribus a las complejas sociedades actuales. La asociación ha sido el gran instrumento inventado para lograr los fines más diversos. A lo largo de la historia, los seres humanos han remodelado sin cesar sus creaciones asociativas; con frecuencia las disuelven y las sustituyen por otras.

La *creatividad de las relaciones socio-afectivas*. Las relaciones socio-afectivas han ido evolucionando lentamente en todas las culturas humanas. Predominan en los grupos primarios, especialmente en los que se han convertido en instituciones, como la pareja y la familia. Se dan entre los miembros de las parejas, los miembros de la familia – los padres y madres, hijos e hijas, hermanos y hermanas – entre los familiares con diversos grados de parentesco por consanguinidad o afinidad, entre amigos, compañeros de estudio o de trabajo, socios y vecinos. Estas relaciones tienden a ser recíprocas, igualitarias, horizontales y simétricas, a pesar de la edad y de los roles de estatus.

La *creatividad de relaciones socio-morales*. Se refieren al reconocimiento mutuo de la dignidad personal, de la igualdad, de la libertad individual y de los derechos individuales y recíprocos y al respeto mutuo. Estas relaciones que en otras épocas fueron asimétricas, jerárquicas, autoritarias, en los últimos siglos han ido haciéndose cada vez más simétricas, igualitarias y recíprocas, suavizando la jerarquía y la autoridad concebida como poder de dominación. El referente actual son los *derechos humanos y las libertades fundamentales*, que dan lugar al *universalismo ético* internacionalmente reconocido y aceptado.

La *creatividad de relaciones socio-jurídicas* afecta sobre todo a las relaciones económicas, laborales y contractuales de todo tipo. Actualmente incluyen la regulación y la protección legal y jurídica de los derechos humanos y de las libertades fundamentales en las relaciones interindividuales e intergrupales.

La creatividad de las relaciones jurídico-políticas. Tienen lugar en las sociedades dotadas de un Estado. La evolución de las mismas se ha manifestado en la progresiva transformación de esclavos, siervos y súbditos en ciudadanos con derechos iguales. La evolución de la ciudadanía restringida a determinados varones adultos hasta la inclusión de todos los miembros de cada sociedad nacional y de cada Estado fue lenta. Actualmente, continúa la evolución hacia una ciudadanía mundial y cosmopolita.

La convergencia del Movimiento obrero con el Movimiento de la Educación Nueva aceleró la evolución de la *dimensión socio-creativa* en todos los aspectos anteriores. Los promotores de las Escuelas Nuevas y de la Educación Nueva contribuyeron con sus planteamientos teóricos y sus realizaciones prácticas al desarrollo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y, sobre todo, al desarrollo de los derechos de los niños y de las niñas en la sociedad, en la familia y en la escuela. El ideal de la escuela como “república democrática” y la visión ético-crítica de la historia y de la sociedad contribuyeron decisivamente a la evolución de la ciudadanía.

En general, los promotores de la Educación Nueva con la aplicación sistemática de sus principios educativos y didácticos contribuyeron decisivamente al desarrollo de estos cinco aspectos de la dimensión socio-creativa.

La dimensión técnico-productiva. El ser humano ha sido definido con *Homo Faber*. Desde el *Homo Habilis* hasta el *Homo Technologicus* actual, el perfeccionamiento de las capacidades técnico-productivas ha sido incesante. La capacidad de fabricar objetos e instrumentos se ha desarrollado paralelamente al aumento y reorganización del cerebro. La evolución del cerebro ha conducido a una característica fundamental del ser humano: la capacidad de usar las manos de forma cada vez más refinada. Basta observar dos casos paradigmáticos: las habilidades de los cirujanos y las habilidades de los músicos de instrumentos de cuerda. Los objetos y los instrumentos fabricados por la mano del hombre constituyen un testimonio extraordinario para comprender la evolución del cerebro, que no se fosiliza (Domínguez Rodríguez, J., 2012: 264-267 o.c.).

Para comprender la importancia de la dimensión técnico-productiva basta recordar las destrezas y habilidades implicadas en la producción y el uso de instrumentos sofisticados en la producción de objetos útiles y artísticos, de servicios y conocimientos: alimentos, fármacos, edificios, carreteras, coches, barcos, aviones, ordenadores, robots, microscopios y telescopios, telecomunicaciones, tecnologías, nanotecnologías y tecnociencias, etc.

El desarrollo de las habilidades y destrezas técnico-productivas es inseparable de las capacidades psicomotoras básicas y de las capacidades cognitivas implicadas de muchas maneras en las tecnologías actuales. La aplicación constante de técnicas, procedimientos y estrategias basadas en las tecnociencias actuales y la continua innovación tecnológica ha desarrollado la dimensión técnico-productiva de numerosos profesionales hasta límites increíbles.

Los creadores de la Educación Nueva con el desarrollo de la escuela activa, la estimulación constante de la psicomotricidad, el cultivo de las habilidades manuales en los talleres, huertos escolares y laboratorios, en las aulas de dibujo y de plástica, en las actividades deportivas y artísticas y en el desarrollo de la formación profesional, pusieron en el primer plano el cultivo de la dimensión técnico-productiva.

“La dimensión estético-artística de la persona humana”. La denominación de esta dimensión pretende poner de relieve las dos funciones básicas que cumple: la función estética

y la función artística: la función estética es una función perceptiva y valorativa. La función artística es una función productiva.

La función estética tiene dos momentos de actuación. El primer momento consiste en percibir y valorar el mundo y sus realidades como materia para elaborar obras de arte o productos artísticos: las realidades naturales, los fenómenos, los acontecimientos, las ideas, las vivencias emocionales, los climas sociales y convivenciales, como celebraciones, fiestas, encuentros deportivos. El segundo momento consiste en percibir y valorar la calidad de los productos artísticos terminados.

La función artística, técnica o productiva consiste en realizar tres procesos complementarios de actividad: un proceso de simbolización de las realidades percibidas y valoradas como materia para elaborar productos artísticos; un proceso de búsqueda de expresión adecuada; y un proceso de plasmación de la simbolización y de la expresión en el producto final: un dibujo, una pintura, una escultura, un edificio, un monumento, una poesía, una novela, una comedia, un drama, una pieza musical, una canción, una danza, un baile, una fotografía, un film, un documental, un corto, etc. Si tenemos en cuenta las múltiples artes desarrolladas por las culturas humanas, no podemos hacer un catálogo completo de los numerosos tipos de productos artísticos y de sus variedades, sobre todo, si incluimos las actividades artesanas en las actividades artísticas. Entre los grandes géneros de actividades artísticas, podemos destacar: artes plásticas, artes arquitectónicas, artes literarias, artes escénicas, artes musicales, artes ritmo-cinéticas, artes fotográficas, artes cinematográficas, artes audiovisuales.... y entre las artesanías, la orfebrería y la ebanistería.

La dimensión estético-artística es una resultante de la combinación y la sinergia de las siguientes dimensiones: la dimensión emocional, uno o varios potenciales cognitivos que integran la dimensión cognitiva, la dimensión corporal y diversas capacidades que integran la dimensión técnico-productiva. En determinados casos, intervienen otras dimensiones.

Las personas que sobresalen en todas las artes son una excepción. Bastantes sobresalen en varias. Son muchos los que pueden sobresalir en una. La mayoría tienen un rendimiento aceptable en una o varias de las artes. Es más frecuente que las personas estén más dotadas para percibir y valorar la calidad de los productos artísticos y deleitarse con ellos, que estar dotadas de capacidades técnicas para elaborar productos artísticos. Se puede disfrutar de la buena música, sin ser capaces de producirla, se puede disfrutar de la poesía sin ser poetas, se puede uno emocionar en una pinacoteca, sin ser pintor.

Los creadores de la Educación Nueva dieron una gran importancia a las actividades artísticas de todo tipo, ofreciendo a los educandos situaciones y posibilidades reales para descubrir y desarrollar sus capacidades estético-artísticas en diferentes artes: música, pintura, dibujo, plástica, teatro, novela, poesía, etc. Así tenían la posibilidad de descubrir y cultivar una vocación artística.

Podemos concluir este apartado diciendo: los creadores de la Educación Nueva realizaron una *auténtica educación holística* desde la perspectiva de la educabilidad de los seres humanos: con los lemas universales que orientaban su actividad; con la concreción de los fines individuales y sociales implicados en la autoeducación de los educandos como sujetos conocedores, como sujetos éticos, como sujetos políticos y ciudadanos del mundo, como profesionales competentes y como ecologistas responsables; con el desarrollo intencional de las ocho dimensiones relevantes y fundamentales de la persona humana, que hemos presentado.

3.3.2. La transformación de los paradigmas educativos y didácticos sectoriales del holismo educativo de la Educación Nueva.

A medida que nos adentramos en el conocimiento y comprensión del fenómeno histórico de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas, tenemos la impresión de que hemos entrado en un bosque frondoso o en el “país de las maravillas”. Nos asombra y nos emociona la belleza de sus ideas, sus múltiples perspectivas pedagógicas, la originalidad de sus creaciones innovadoras, sus ecosistemas convivenciales y educativos, sus métodos didácticos y, sobre todo, la vida laboriosa, alegre y cooperativa de educandos y educadores.

A la hora de ofrecer un relato diáfano y atractivo de la experiencia emocionante mencionada para mostrar que todos los planteamientos teóricos y todas las realizaciones prácticas de los promotores de la Educación Nueva convergen en la transformación sustancial del *holismo educativo* tradicional, se plantea el problema de encontrar un conjunto de categorías o un esquema adecuado para expresar la convergencia de esa realidad compleja y poliédrica en el *holismo educativo* como *unitas multiplex* (“unidad múltiple”), sin falsearla.

Enseguida se presentan dos posibles candidatos prestigiosos y cargados de éxitos en diversos campos científicos: la “teoría general de sistemas” formulada por Von Bertalanffy y la “teoría de los paradigmas científicos” formulada por Thomas Kuhn. Estas dos teorías son compatibles entre sí, tienen elementos comunes que pueden ser intercambiables y elementos diferentes que pueden ser complementarios. Ambas admiten una jerarquización de sistemas y subsistemas, de paradigmas y subparadigmas, que permiten expresar las relaciones funcionales de interdependencia recíproca y de dependencia o de subordinación. En este relato, se opta por la teoría de los paradigmas de Kuhn. Pero no se renuncia a recurrir a la teoría de sistemas cuando resulta más útil para evitar confusiones o repeticiones o para facilitar la comprensión. Para que el discurso resulte inteligible, parece oportuno estipular el significado que se da a los dos grandes constructos: *paradigma* y *sistema*.

Los gramáticos utilizaron el término “paradigma” derivado del griego *paradeigma*, que significa “ejemplar”, “ejemplo” o “modelo” de algo, para designar los conjuntos de flexiones de los nombres llamados *declinaciones* y los conjuntos de flexiones de los verbos llamados *conjugaciones*. En su evolución semántica “paradigma” se convirtió en sinónimo de “modelo” como conjunto de características esenciales y relevantes de algo y en sinónimo de “esquema” o conjunto de procedimientos o de pasos o de procesos que se deben seguir para investigar o producir algo. Thomas Kuhn, partiendo de estos últimos significados, usó el término “paradigmas científicos” para designar los modelos o esquemas de investigación seguidos por las distintas comunidades de científicos. En su obra *La estructura de las revoluciones científicas* leemos: “Los científicos trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición subsiguiente a la literatura, con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer que características les han dado a esos modelos su *status*”. (Kuhn, Th., 1981: 84)¹⁶³. El concepto de “paradigma” es un constructo abstracto que puede incluir dentro de sí numerosas especies y dentro de cada especie numerosos individuos. Es similar al constructo de “polígono”, que incluye desde el triángulo hasta al miriángono.

En el caso que nos ocupa, utilizamos el constructo “paradigma” como *conjunto* de componentes y de características relevantes de una determinada concepción de la educación básica, o como *esquema* para clasificar los componentes esenciales de dicha concepción para investigarlos. Se pueden identificar dos paradigmas globales de la educación básica como ciclo educativo unitario desde el nacimiento hasta los dieciocho años y como ciclo único y común para todos los educandos: *el instruccionismo intelectualista*, que es reduccionista, cuya

¹⁶³ Kuhn, Th., (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

aplicación resulta inviable en determinados tramos de edad y genera graves problemas por sus rigideces; el *holismo educativo*, que incluye todos los aprendizajes relevantes y a todos los educandos de cada edad y, aunque su aplicación es compleja, no presenta dificultades insalvables por su apertura y flexibilidad.

Ambos paradigmas educativos globales son radicalmente antagónicos y mutuamente excluyentes y están compuestos por sendas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos, que reflejan el antagonismo de sus respectivos paradigmas globales. Los paradigmas educativos y didácticos sectoriales son los siguientes: los *paradigmas éticos*, los *paradigmas teleológicos*, los *paradigmas curriculares*, los *paradigmas de comunicación didáctica*, los *paradigmas instrumentales (equipos técnicos, recursos didácticos y actividades)*, los *paradigmas organizativos (de personas, de tiempos, de espacios)*, los *paradigmas convivenciales*, los *paradigmas de gobierno*, los *paradigmas de autonomía económica, pedagógica, de gestión y de control o rendición de cuentas y los paradigmas evaluadores*.

Condillac definió en la “Introducción” a su *Tratado de los Sistemas* (1749) el concepto de *sistema* como la “disposición de las diferentes partes de un arte o de una ciencia en un orden en que todas las partes se sostienen mutuamente y en el que las últimas se explican por las primeras”. Las partes que dan razón de otras son los *principios*, los cuales deben reducirse a un mínimo. Los principios pueden ser de tres clases y cada una de esas clases da origen a una clase de sistema: a) máximas generales o abstractas, como la “nada no es causa de nada” o como los axiomas o postulados; b) hipótesis o suposiciones posteriormente comprobables por la experiencia; c) principios extraídos de la experiencia y del examen de los hechos bien comprobados. Condillac estaba fabricando “zapatos a la medida” para explicar los diferentes sistemas y métodos científicos.

Bertalanffy era un biólogo y formuló la “teoría general de sistemas” a partir de la “biología orgánica” desarrollada por su maestro Paul Weiss y otros para explicar los organismos vivos. Esa perspectiva se opone a todo tipo de “atomismo” y a todo “reduccionismo”; concibe el organismo como un todo o una totalidad, cuyos componentes están unidos por una red de relaciones funcionales o estructura para cumplir una finalidad bajo la forma de autoregulación. Ludwig Von Bertalanffy fundó en 1956 la *Sociedad para la Investigación de los Sistemas Generales*”.

Según Bertalanffy, un sistema es un todo unitario, cuyos componentes están unidos por una red de relaciones recíprocas y funcionales (*estructura*) que garantizan su unidad, su interdependencia y su autorregulación”. Bertalanffy distinguió entre *sistemas naturales* – sistema en sentido “real” u ontológico – y *sistemas cognocitivos* en sentido metodológico o conceptual. En cada uno de estos dos géneros se pueden distinguir muchos tipos de sistemas, puesto que toda la realidad – natural y social – y toda la ciencia se presentan en forma de sistemas. Mario Bunge ha propuesto la tesis de que las teorías de sistemas generales son a la vez científicas y ontológicas, formando un eslabón en el continuo que va de las ciencias a la ontología.

Aclarados los dos grandes constructos – *paradigma y sistema* – recurrentes en este discurso, es conveniente hacer una última observación: los promotores de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas no utilizaron estos constructos en la categorización y codificación de sus teorías y de sus prácticas, porque en aquella época no habían sido formuladas las teorías correspondientes. Su aplicación exige una precaución vigilante y crítica para no falsearlas.

Los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica – *instruccionismo intelectualista* y *holismo educativo* – y sus correspondientes series de paradigmas educativos y didácticos antagónicos, repetidamente mencionados en los relatos y reflexiones anteriores,

son fruto de una larga búsqueda iniciada en la década de 1960. Esa búsqueda partió de la necesidad de encontrar un instrumento adecuado para analizar, comparar, distinguir y valorar la educación básica tradicional hegemónica en los sistemas educativos occidentales, la educación básica postulada por el Movimiento obrero y la Educación Nueva desarrollada por el Movimiento de las Escuelas Nuevas.

En la década de 1970 las *Alternativas para la Enseñanza* del bienio 1974-1976 estimularon esa búsqueda. Las Escuelas de Verano, la consolidación de los MRP y sus Congresos, los debates educativos de los ochenta, la creación de los CEP y las reformas educativas en marcha hacían más acuciante la necesidad de contar con un esquema operativo y funcional para ordenar los debates educativos fácilmente manejable por todos los afectados: educandos, educadores familiares, educadores escolares, ciudadanos en general y responsables de las políticas educativas en todos los niveles.

En la configuración definitiva de los paradigmas globales de la educación básica y de sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales tuvieron una influencia decisiva las dos obras siguientes: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* (Gimeno Sacristán, J., 1985: 122-152 y ss.)¹⁶⁴ y *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (Torres Santomé, J., 1994: 221-222 y ss.)¹⁶⁵.

El desarrollo del *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica con sus respectivos paradigmas educativos y didácticos sectoriales, que venían promoviendo los creadores de la Educación Nueva desde el último tercio del siglo XIX, alcanzó su madurez en el período temporal entre las dos guerras Mundiales (1920-1939). Ese *holismo educativo* era el fruto maduro del paidocentrismo radical, de una nueva concepción del ser humano como ser educable a partir de las aportaciones de las ciencias biológicas, psicológicas y sociales integradas en la Paidología y de las paidotécnicas educativas y didácticas formuladas en sus principios pedagógicos y experimentadas en sus realizaciones metodológicas. El *holismo educativo* estaba suficientemente experimentado para ser introducido en los sistemas educativos tradicionales. Pero esa introducción chocaba con una problemática compleja prácticamente irresoluble. Así se puso de manifiesto en los procesos de unificación de los sistemas educativos duales para convertirlos en sistemas únicos y comunes para todos los ciudadanos.

El paradigma ético y el paradigma teleológico del *holismo educativo* transformado, seducían a los educadores familiares y escolares y a los educandos por sus ideales y sus promesas. Pero muchos los consideraban inviables, porque eran incompatibles con el paradigma curricular académico-disciplinar, que era el eje central del *instruccionismo intelectualista*, que había configurado todos los sistemas educativos tradicionales. Algunos buscaron fórmulas de compromiso entre el *holismo educativo* y el paradigma curricular académico-disciplinar. Pero los resultados no eran satisfactorios. Otros, más radicales y coherentes con las exigencias del *holismo educativo* optaron por eliminar el paradigma curricular académico-disciplinar y sustituirlo por otros paradigmas curriculares más operativos y funcionales. Este fue el caso de Montessori, Decroly, Kilpatrick, Freinet, el Plan Jena, Las Escuelas libertarias de Hamburgo y otros.

Pero sustituir el paradigma curricular académico-disciplinar por otro alternativo de modo general y sistemático en un sistema educativo tradicional era extraordinariamente problemático, como sigue siéndolo actualmente. Esa sustitución implicaba cambiar las bases

¹⁶⁴ Gimeno Sacristán, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

¹⁶⁵ Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

del contrato a todos los educadores de las etapas de educación básica, renunciar a derechos adquiridos, cambiar profundamente de mentalidad y asumir una profunda reconversión profesional para lo que no estaban preparados. Generaba dudas e incertidumbres en los educadores familiares, en los educandos y en los responsables de las políticas educativas por las consecuencias incontrolables que podía tener la sustitución. Implicaba, además, transformar los demás paradigmas educativos y didácticos sectoriales configurados para hacer viable el *instruccionismo intelectualista*. De manera especial, implicaba transformar el paradigma organizativo de personas – educadores y educandos – de espacios – remodelación de los espacios internos de los edificios escolares, y cambios de mobiliario – de tiempos – períodos lectivos de diversa duración, actividades en el aula o en diferentes espacios o fuera del centro. Por eso, en los debates parlamentarios sobre los procesos de unificación de los sistemas duales resultó relativamente fácil asumir elementos del paradigma ético y del paradigma teleológico. Pero hubo una fuerte resistencia a sustituir el paradigma curricular académico-disciplinar por algún paradigma alternativo, como el Método de Proyectos de Kilpatrick.

A continuación describimos las transformaciones más relevantes, que realizaron los creadores de la Educación Nueva en los diferentes paradigmas educativos y didácticos sectoriales que componen el *holismo educativo*.

El paradigma ético del holismo educativo.

Los factores más importantes que determinaron la transformación del paradigma ético tradicional fueron: a) el reconocimiento de los niños y niñas como seres autoeducables desde el nacimiento: al principio de modo automático e inconsciente a través de las interacciones con el medio físico y sociocultural y luego, de modo consciente e intencional; b) el tránsito de la concepción del niño como *objeto* de derechos a la concepción del niño como *sujeto* de derechos; c) la nueva concepción de los niños y niñas como sujetos de los derechos humanos y de las libertades fundamentales; d) la concepción de niños y niñas menores de edad como ciudadanos de pleno derecho desde el nacimiento; e) la evolución de los conceptos de democracia y de ciudadanía: democracia cívica, económica y jurídico-política; f) la concepción del centro educativo como democracia cívica: como una “república democrática en miniatura”, en la que los educandos actúan como ciudadanos de pleno derecho; g) la nueva interpretación de los derechos humanos; h) la concepción holística del derecho a la educación.

Desde la antigüedad más remota hasta el siglo XX, los niños fueron considerados *objeto* de derechos. En el siglo XX, especialmente en el Movimiento de las Escuelas Nuevas, las niñas y los niños son considerados *sujetos* de derechos. La evolución fue muy lenta. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX se aceleró. Pero la concepción de los niños y niñas como *objeto de derecho* no ha sido eliminada totalmente. Todavía resuena en muchos discursos sobre el derecho de los padres a elegir – ¿imponer? – la educación de sus hijos.

Del niño objeto de derechos al niño sujeto de derechos.

En las sociedades primitivas, el trato que se daba a los niños era muy variado. En unas tribus, los niños eran objeto de mimos y de atención. En otras, se les imponían trabajos y obligaciones tan pronto como eran capaces de asumirlos. En otras, se les dejaba en libertad hasta la pubertad. En algunas, era frecuente el abandono o la eliminación de los que tenían malformaciones o manifestaban síntomas de debilidad.

En Esparta, ciudad-estado (*polis*) aristocrática y militar, los niños eran propiedad del Estado. Su vida dependía del consejo de ancianos. El objetivo de la educación era formar ciudadanos obedientes y disciplinados. Desde los siete a los veinte años iban a campamentos

de juventud, donde eran sometidos a una férrea disciplina. Las niñas tenían que convertirse en mujeres sanas y robustas, capaces de dar a luz hijos sanos y fuertes. En las obras de Platón se perciben ciertas simpatías por los planteamientos espartanos. En sus *Leyes* (VII, 808, d7 y ss) consideraba que “de todos los animales, el niño es el más difícil de dominar... Es un animal hábil, astuto e insolente...hay que atarlo de múltiples formas”. En Atenas, en las familias de ciudadanos, era el padre quién aceptaba o rechazaba al niño. Los niños y las niñas eran educados en la familia hasta los siete años y luego los llevaban a las escuelas para aprender la lecto-escritura y la aritmética, música y danza y realizar ejercicios físicos. Los hijos de los esclavos debían contentarse con aprendizajes utilitarios para trabajar en la casa, en los campos o en las minas. En Roma, el poder paterno se ejercía en todos los ámbitos. Era el reino de la *patria potestas*. Los hijos eran propiedad del padre, lo mismo que las mujeres. La minoría de edad se prolongaba hasta los 25 años.

En la Edad Media, los hijos eran educados en las familias, o eran entregados, cuando tenían edad, a otras familias como servidores. Otros estaban en los gremios y cofradías donde aprendían un oficio. Los más afortunados asistían a escuelas comunales, monacales y episcopales. Los maestros eran considerados como delegados de los padres y de las autoridades sociales. Se les reconocía un amplio poder de dominación. Se dejaban llevar fácilmente por la ira: reprimendas, gritos, injurias y castigos corporales. En las escuelas medievales la disciplina tenía tres componentes: el control constante; la delación erigida en principio de gobierno; la aplicación sistemática de castigos corporales. Estas actitudes y estas prácticas se conservaron en los reglamentos de las escuelas como sistemas de coacción hasta el siglo XX, aunque se fueron suavizando poco a poco.

La Educación Nueva supone una ruptura radical de la concepción de los educandos como *objeto de derecho* de los padres, del estado y de los maestros como delegados de las familias, de las Iglesias y del Estado. Tradicionalmente se consideraba a los niños y niñas como seres inmaduros e irresponsables, a los que los adultos, padres y maestros, debían conducir, sometiéndolos a su autoridad, a su dependencia y a sus criterios, hasta el grado de desarrollo en que, asumida la normativa de la sociedad, e integrados en el sistema productivo, se convertían en adultos sumisos, conformistas y obedientes. Los creadores de la Educación Nueva consideraban a las niñas y a los niños como seres en crecimiento y protagonistas de su autoeducación, que deben descubrir y asumir sus libertades y derechos y sus responsabilidades en cada etapa de su ontogénesis biológica y cultural.

En este proceso, es imprescindible el apoyo, la ayuda y la colaboración de los padres y maestros para crear ecosistemas educativos y situaciones ambientales que faciliten el autoaprendizaje de cada niño y niña, de acuerdo con su propio ritmo. Es necesario que los padres y maestros respeten al niño como *sujeto de su propia libertad*, para que pueda descubrir el mundo y recrear la normativa social a través de juego y del trabajo escolar. De acuerdo con estos criterios, los niños y niñas son considerados como *sujetos de derechos*. Los derechos de la infancia constituyen el reconocimiento jurídico de sus necesidades biológicas y materiales, afectivas, de cariño, de comprensión y seguridad, la necesidad de afirmar su personalidad y de construir su identidad y el derecho a satisfacerlas para lograr su pleno desarrollo moral, social e intelectual.

A principios del siglo XX, vemos aparecer en el debate público la idea de que el niño es capaz de ejercer sus derechos por sí mismo. Ya no se trata de protegerlo, de educarlo, de instruirlo, sino también de reconocerlo como una persona capaz de ser *sujeto de derechos*. La primera *Declaración de los Derechos del Niño* se adoptó en la V Asamblea de la Sociedad de Naciones celebrada en Ginebra el 26 de septiembre de 1924. Esta Declaración afirma por primera vez en el ambiente internacional la existencia de derechos específicos para los niños.

En 1946, se creó la UNICEF para ayudar a los millones de niños desplazados por la Guerra. El 20 de noviembre de 1959, la ONU proclamó la actual *Declaración de los Derechos del Niño*. El año 1979 fue declarado por la ONU como “Año Internacional del Niño” para celebrar el vigésimo aniversario de la *Declaración*. El gobierno polaco propuso convertir la *Declaración* de 1959 en *Convención* y se creó un grupo de trabajo. El 20 de noviembre de 1989 se aprobó la *Convención* de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia por aclamación unánime de los países miembros. Entró en vigor el 7 de noviembre de 1990. Actualmente sólo hay dos países que no la han ratificado; Estados Unidos, porque mantiene la pena de muerte para menores en varios Estados y Somalia, cuyas estructuras jurídicas han dejado de funcionar.

Para profundizar en este tema, son útiles, entre otras muchas, las siguientes obras: *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. (Le Gal, J., (2005) (o.c.). Barcelona: Graó); *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (Verdoot, A. (1969) (o.c.). Bilbao: Mensajero); *Educación y Derechos Humanos: asignatura suspensa* [Informe sobre la formación en las escuelas de Magisterio y en las Facultades de Pedagogía y Ciencias de la educación en materia de derechos humanos] (Amnistía Internacional, febrero, 2003)¹⁶⁶.

Los niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas.

El reconocimiento de los niños y niñas en 1924 como sujetos de derechos y libertades llevó al reconocimiento de los mismos como ciudadanos y ciudadanas. En la década de 1920, como consecuencia de la situación geopolítica generada por la Primera Guerra Mundial y de las presiones de las organizaciones obreras sindicales y políticas, se difunde en el Movimiento de la Educación Nueva el convencimiento generalizado sobre la necesidad de desarrollar modelos educativos orientados hacia la creación de “una sociedad más humana y más fraternal”, hacia la democratización y el pacifismo internacional. Este convencimiento impulsó la reformulación de los principios pedagógicos de la Liga Internacional de Educación Nueva en el Congreso de Niza en 1932, en el que asignó a la educación la tarea de formar “ciudadanos del mundo” y preparar a la infancia para atender “las complejidades de la vida social y económica de nuestro tiempo” y de construir “una generación nueva para el mundo nuevo en el que debe vivir y a cuya creación debe colaborar” (Geheeb, P., (1932))¹⁶⁷.

El Congreso de Niza inició un debate nuevo sobre ciudadanía y democracia, ciudadanía del niño y educación para la ciudadanía y la democracia. Los conceptos de ciudadanía, democracia y educación para la ciudadanía y la democracia han sido sometidos a un profundo proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción. El debate con altibajos ha continuado vivo a lo largo de todo el siglo XX, tanto en Europa como en América. En Europa, han destacado, sobre todo, los colaboradores y continuadores de Freinet. En Norteamérica, han destacado Dewey y sus continuadores. En Latinoamérica, se ha dado una convergencia de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire con la Filosofía de la liberación de Enrique Dussel y la teología de la liberación. *La Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, la *Declaración de los Derechos del Niño* y, sobre todo, la *Convención de los Derechos de la Infancia* han sido factores decisivos para mantener vivo el debate, que a nivel teórico continúa sobre todo en las pedagogías críticas de Freire, Giroux, Apple, McLaren y otros.

Entre las experiencias relevantes que han mantenido vivo el debate es de obligado cumplimiento mencionar dos, que se iniciaron en Italia y luego se difundieron en otros países:

¹⁶⁶ Amnistía Internacional (2003). *Educación y Derechos Humanos: asignatura suspensa*. [Informe sobre la formación en las escuelas de Magisterio y en las Facultades de Pedagogía y Ciencias de la educación en materia de derechos humanos]. Edita: Amnistía Internacional.

¹⁶⁷ Geheeb, P., (1932). “Impressions du Congrès”, *Pour l’Ere Nouvelle*, 83, p. 305.

la *Ciudad educadora* y la *Ciudad de los niños*. La ciudad Educadora se desarrolló en la ciudad italiana de Turín entre los años 1975-1985. Intentaba influir simultáneamente en el cambio escolar, en el cambio social y en la gestión municipal. En 1990 se celebró en Barcelona el Primer Congreso Internacional de las Ciudades Educadoras, se aprobó la *Carta fundacional* de la Ciudad Educadora y se creó la Asociación Internacional de las Ciudades Educadoras (AICE). La experiencia de la “ciudad de los Niños” se inició en el municipio italiano de Fano. Pronto se extendió por otras ciudades de Italia y del mundo. La red española de la “Ciudad de los Niños” está coordinada por un grupo de trabajo del MRP Acción Educativa. La “Ciudad de los Niños” ha sido teorizada e impulsada por el psicólogo italiano Francesco Tonucci en sus obras: *La ciudad de los niños* (Tonucci, F., (1996). Buenos Aires: Losada) y *Cuando los niños dicen ¡basta!* (Tonucci, F., (2003). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez).

Para ilustrar el debate iniciado por la Liga Internacional de la Educación Nueva en el Congreso de Niza de 1932 y su repercusión posterior, parece adecuado transcribir el testimonio de Jean Le Gal que es uno de los representantes más destacados de ese debate. En 2002 Jean Le Gal escribía:

Como militante de la Liga de los Derechos Humanos y preocupado por respetar la dignidad y los derechos del niño, decidí, hace ya cuarenta años, acompañar a Freinet en su trabajo para que, a través de la cooperación escolar, los niños tomen, efectivamente, las riendas de la organización de la actividad, del trabajo y de la vida en la escuela.

Hoy, basándome en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, puedo afirmar, junto a otras personas, que el niño debe ser reconocido como una persona y un ciudadano con capacidad de ejercer derechos y libertades... el niño se convierte en ciudadano a través del ejercicio de esta ciudadanía. Y debemos apostar por su libertad, por su autonomía, por su responsabilidad y por su capacidad de discernimiento, para permitirle que se convierta en un ciudadano libre, autónomo, responsable y capaz de vivir en una sociedad democrática. Este proceso educativo complejo engloba, según mi parecer, la socialización democrática y el aprendizaje de una autonomía social (Le Gal, J.,(2002): p.11).

A pesar de los debates continuados sobre ciudadanía, democracia y educación para la democracia y la ciudadanía, todavía no se ha logrado un consenso en las respuestas a determinados interrogantes decisivos. Persiste una gran división de opiniones. Entre esos interrogantes, podemos destacar los siguientes: ¿Es suficiente la democracia jurídico-política representativa con su división de poderes? ¿O son posibles, deseables o necesarias otras formas de democracia? ¿Es posible, deseable y necesaria la democracia social o cívica en todos los grupos humanos primarios y secundarios y en todas las instituciones básicas como la familia, la empresa, el municipio y la escuela? ¿Es necesario promover la democracia económica desde la educación escolar y desde la educación extraescolar? ¿Cuál es el estatus de los educandos, niños y adolescentes en relación con la ciudadanía? Los menores de 18 años ¿son ya ciudadanos como plantea la Convención Internacional de los Derechos del Niño? ¿o bien adquieren la ciudadanía exclusivamente con la mayoría de edad una vez cumplidos los 18 años?. Si se considera que el niño no es ciudadano de pleno derecho hasta los 18 años, las prácticas de iniciación al debate, al voto, a la delegación, a la participación, a la comprensión de los principios del derecho y al funcionamiento de la justicia serán “*simulacros*”, “jugar a la democracia”, que correrán el riesgo de no tener sentido para los educandos. Pero, si se considera que el niño ya es un ciudadano, deberá plantearse qué se debe hacer para que pueda ejercer sus libertades y sus derechos de participación, mientras construye los conocimientos y competencias necesarias.

Freinet y su Movimiento optaron por la segunda alternativa y otros muchos han seguido su estela. En 1946 Freinet y el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna sostenían: “mediante la cooperación escolar, son los niños quienes toman las riendas, efectivamente, de

la organización escolar, del trabajo y de la vida en la escuela. Sólo eso es lo que importa” (Freinet, C., (1946))¹⁶⁸. En 1957, el movimiento Freinet, aprobó en su Congreso de Nantes una *Carta del Niño*, cuyo artículo 15 estipula que “los niños tienen el derecho de organizarse democráticamente para el respeto de sus derechos y la defensa de sus intereses”. (Le Gal, J., (2005): 18).

En Agosto de 1998, en el tercer Foro Mundial de la Juventud, organizado por la ONU en Braga (Portugal), jóvenes de todo el mundo exigieron que la educación para los derechos humanos se reconociera como un derecho fundamental del ser humano. En el Parlamento Mundial de los Niños, celebrado del 21 al 27 de octubre de 1999, Laurent Fabius, presidente de la Asamblea Nacional Francesa afirmó que: “en un planeta en el que casi un habitante de cada dos es menor de 18 años, ya va siendo hora de inventar formas originales de ciudadanía que asocien y preparen a los adolescentes para el ejercicio de la democracia...Se está forjando un nuevo siglo y hay que inventar los valores universales que lo impulsarán”. (Le Gal, J., 2005:19). “Democracia”, “derechos humanos” y “valores universales” se constituyen como valores fundamentales de la ciudadanía.

El 17 de octubre de 1998, en el marco del 50 aniversario de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 41 ciudades europeas reunidas en Barcelona, firmaron el compromiso de promover los derechos del hombre en la ciudad, de defender la dignidad humana y de hacer llegar a los ciudadanos la noción de ciudadanía. El compromiso de Barcelona, revisado y completado, se convirtió en mayo de 2000, en Saint-Denis en la *Carta Europea de los derechos del Hombre en la Ciudad*. El artículo 8 de la *Carta* establecía:

Las ciudades promoverán la participación democrática al margen de las elecciones periódicas destinadas a renovar el gobierno municipal. Permitirán a los ciudadanos y a sus asociaciones el acceso a debates públicos y a la expresión de sus opiniones, ya sea de forma directa mediante el referendo municipal o a través de las reuniones públicas y de la acción popular (Le Gal, J., 2005: p23).

Jean Le Gal concluye el capítulo primero de su obra *Los Derechos del niño en la Escuela. Una educación para la ciudadanía (2005)* con la siguiente reflexión:

El oficio del ciudadano participativo exige competencias, compromiso, concienciación sobre las responsabilidades y sus implicaciones, sentido de la acción solidaria y cooperativa, dominio de las técnicas necesarias para la elaboración, la ejecución y la evaluación de un proyecto democrático...

Por tanto, es necesario, tanto para adultos como para niños un aprendizaje a través de la práctica ciudadana y para la práctica de la participación lúcida y eficaz en la gestión democrática. No existe ningún individuo que pueda considerarse como ciudadano completamente consumado. En consecuencia, la educación para la ciudadanía debe concebirse como una dinámica, un proceso, una construcción permanente. (Le Gal, J., 2005: p.26).

En el conjunto del relato anterior sobre el *holismo educativo*, que elaboraron y aplicaron los creadores de la Educación Nueva, destacan tres componentes esenciales del paradigma ético que lo fundamentan: a) el reconocimiento de los niños y niñas como seres autoeducables desde el mismo momento de nacer: primero de modo automático, espontáneo e inconsciente en las interacciones con el medio físico y con el medio socio-cultural; luego, de modo cada vez más consciente e intencional; b) el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de los derechos humanos y libertades fundamentales desde el nacimiento; c) el reconocimiento de los niños y de las niñas como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho desde el nacimiento.

¹⁶⁸ Freinet, C., (1946). “La cooperación a l’Ecole Moderne”. *L’Educateur*, nº 18, 15 de Junio

Nos queda destacar dos componentes esenciales más del paradigma ético, que ya han sido expuestos, sobre todo, a propósito del principio democrático y democratizador: *la interpretación de los derechos humanos* y *la interpretación de la democracia*. Estos cinco componentes esenciales del paradigma ético transformaron la concepción del derecho a la educación, que resultó incompatible con el *instruccionismo intelectualista* y con la reducción de la educación a la asimilación del currículo académico-disciplinar.

La interpretación de los derechos humanos base del paradigma ético.

Johann Friedrich Herbart (1776-1842), filósofo, psicólogo y pedagogo eminente es considerado el creador de la pedagogía científica, o, al menos, de la pedagogía como sistema. En su obra *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1806) afirma: “La pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica [ética] y de la psicología. Aquella muestra el fin de la educación, ésta el camino, los medios, los obstáculos”. (Luzuriaga, 1966: 145). Este planteamiento ha logrado una amplísima aceptación. El problema es que hay demasiadas perspectivas éticas. ¿Qué criterio debemos seguir para elegir acertadamente la ética? ¿Qué ética elegimos? Un criterio razonable puede ser éste: elegir la ética que cuente con más apoyos. Siguiendo este criterio, parece que el *universalismo ético* implicado en los derechos humanos y libertades fundamentales es el mejor candidato, porque es el que cuenta con más apoyos internacionales, después de haber sido sometido a intensos debates desde múltiples perspectivas culturales. El proyecto de los derechos humanos todavía es sólo una utopía posible, deseable y realizable. Pero ha generado una esperanza razonable de convertirse en una realidad empírica constatable, sobre todo cuando comprobamos que aumentan exponencialmente los defensores de los mismos en todo el mundo.

Pero no todo está resuelto con la aceptación del proyecto de los derechos humanos. Hay diversas teorías sobre el origen y fundamento de los derechos humanos y diversas interpretaciones de los mismos que matizan el *universalismo ético* implicado en ellos y, consecuentemente, el derecho a la educación como punto de partida del *holismo educativo*.

Hay dos concepciones antagónicas sobre el origen de los derechos humanos y las libertades fundamentales: el *iusnaturalismo* y el *contractualismo*. Los *iusnaturalistas* conciben los derechos y libertades fundamentales como propiedades de la naturaleza humana, como propiedades innatas o intrínsecas radicadas en el alma o en el complejo “cerebro-mente”. El *iusnaturalismo* tiene su origen en la concepción teológica de la “creación del hombre a imagen y semejanza de Dios”. La concepción de la naturaleza humana secularizada por la filosofía moderna continuó teniendo las mismas características que la concepción teológica.

Los *contractualistas* conciben los derechos humanos y las libertades fundamentales como constructos culturales, creados históricamente para resolver conflictos y organizar una convivencia pacífica. Son fruto de un largo proceso de conflictos, de luchas, de guerras, de diálogos, de debates, de disensos y de consensos, de acuerdos y desacuerdos, de convenios, de pactos y de contratos. Lentamente se fueron definiendo, reinterpretando, remodelando, y perfeccionando. El catálogo de derechos y libertades no está cerrado, sigue estando abierto y los derechos y libertades reconocidos y consolidados siguen siendo indefinidamente reinterpretables y perfectibles.

Desde esta perspectiva, los derechos humanos y libertades fundamentales no son propiedades reales de los seres humanos. Sólo son posibilidades realizables. Son poderes simbólicos mutuamente reconocidos y otorgados, similares a los poderes otorgados mediante notario: como el poder reconocido a un menor para determinados actos jurídicos, el poder

reconocido a un gestor, a un administrador o a un albacea, el casamiento por representación, etc. Son creaciones humanas, inventos humanos, proyectos intersubjetivos, recíprocos, mancomunados. Los derechos están preñados de *deberes*. Los derechos implican colaboración de todos, relaciones de reciprocidad, es decir, *deberes*. Tengo que contar con los demás para disfrutar mis derechos. Los demás tienen que contar conmigo para disfrutar los suyos. Cada derecho es un proyecto ético recíproco, intersubjetivo, una utopía. Los *deberes* son el envés de los derechos. El conjunto de todos los derechos y libertades, definidos y acordados en los Organismos y las Asambleas internacionales constituyen el proyecto ético de la humanidad, una utopía de la humanidad, la utopía de una ética universal.

El *universalismo ético* implicado en los derechos humanos puede unificar la ética material y la ética formal, la ética de la felicidad y la ética del imperativo categórico. Disfrutando de mis derechos y libertades puedo ser feliz en un determinado grado. Defendiendo los derechos de los demás, puedo contribuir a su felicidad y consolidar la mía. La ética basada en los derechos y libertades puede unificar la ética de los valores y la ética de los deberes. En la medida en que todo ser humano desea tener derechos y libertades, los derechos y libertades deseados por todos se convierten en valores. La ética de los derechos y de las libertades es el fundamento de la ética de la justicia universal. “La justicia – decía una venerable definición – consiste en dar a cada uno lo suyo”. “lo suyo” de cada uno son sus derechos y libertades. La ética de los derechos recíprocos está encontrando una nueva dimensión en la neurociencia del *Homo Reciprocans* (Hauser, M.D. (2008))¹⁶⁹.

El *iusnaturalismo* hace juego con la antropología esencialista y fijista tradicional de la *filosofía perenne* y de la filosofía moderna. El *convencionalismo* hace juego con una antropología panhumana, biosocial, dinámica y evolucionista. Podemos situar el inicio del convencionalismo en nuestros ancestros más primitivos. La *filogénesis* sería al mismo tiempo un proceso biológico y sociocultural, una *hominización* y una *humanización*. La ontogénesis de cada individuo humano sería, igualmente, un proceso de maduración biológica y biosocial, a modo de *recapitulación* de la filogénesis, idea muy querida de algunos de los creadores de la Educación Nueva. Esta perspectiva iluminaría todo el proceso que va desde Rousseau a las neurociencias, pasando por Darwin y sus seguidores. Explicaría mejor la *autoeducación* o *autopoiesis* como proceso automático, espontáneo e inconsciente desde el nacimiento, que, a partir de determinado momento, puede hacerse cada vez más autoconsciente e intencional.

Estas dos concepciones antagónicas de los derechos y libertades fundamentales originan dos interpretaciones sistemáticas antagónicas: el *individualismo radical* o *atomismo social* y el *comunitarismo*. El *individualismo radical*, al estilo de *El único y su Propiedad* (Stirner, Max, (1971))¹⁷⁰ concibe la sociedad como un conjunto¹⁷⁰ de individuos autónomos o átomos sociales (o.c.). e interpreta los derechos y libertades fundamentales, como derechos absolutos e ilimitados, a los que no se pueden poner restricciones ni limitaciones consuetudinarias, legales o políticas sino sólo las derivadas de las capacidades psicofísicas individuales, de la conciencia individual y de la libre competencia con los demás. El *comunitarismo*, por el contrario, concibe la sociedad como un conjunto de individuos sociales, interdependientes, comunitarios y políticos, con libertades y derechos recíprocamente reconocidos y otorgados, iguales, limitados y relativos: los derechos y libertades de los demás terminan donde empiezan mis derechos y libertades, que, a su vez, terminan donde empiezan los derechos y libertades de los demás.

¹⁶⁹ Hauser, M. D. (2008). *La mente moral. Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Paidós

¹⁷⁰ Stirner, Max, (1971). *El único y su Propiedad*. México: Editorial Extemporáneos

Estas dos interpretaciones tienen consecuencias importantes para la interpretación de los derechos, especialmente para dos de ellos: el llamado *derecho de propiedad* y el derecho a la acumulación y *ejercicio del poder político*. El *individualismo liberal* defiende el derecho a la acumulación ilimitada de bienes económicos y propiedades de todo tipo, mediante el ejercicio de la competencia incontrolada, mediante la práctica del darwinismo social, económico y político, que legitima las relaciones de dominación, de opresión y de explotación de los demás, basadas en la lógica del más fuerte, y la acumulación de poder político configurando los poderes del Estado al servicio de los intereses de una clase: el *Estado clasista* que se presenta como el *estado de todos*.

De acuerdo con el *convencionalismo comunitarista*, el *derecho de propiedad*, si es un derecho recíproco, no puede ser absoluto. Debe garantizar a todos los seres humanos un dominio sobre los bienes materiales y culturales suficiente para desarrollarse como personas y vivir con dignidad. En la situación actual de desigualdad, de extrema riqueza de unos pocos y de extrema pobreza de la mayoría, la única interpretación correcta sería interpretarlo como el derecho a la difusión y distribución justa de la propiedad. Lo mismo habría que decir sobre el derecho de participación, apropiación, distribución y ejercicio del poder político que debería estar sometido a la aplicación de principios y procedimientos democráticos en todos los niveles de la sociedad, desde los grupos primarios – familia, barrio, municipio, escuela, empresa – hasta el Estado: *democracia cívica, democracia económica, democracia política*.

Es evidente que la interpretación *iusnaturalista* y la interpretación *contractualista* de los derechos humanos y de las libertades fundamentales son interpretaciones antagónicas mutuamente excluyentes. Consecuentemente, es obvio que planteen exigencias contradictorias a la educación para los derechos y libertades, a la educación para la ciudadanía, a la educación en general y a la organización de los centros escolares como ecosistemas educativos.

El *universalismo ético* implicado en el proyecto global de los derechos humanos y libertades fundamentales regula las relaciones éticas interindividuales, intragrupalas, intergrupales, las relaciones ético-jurídicas estatales e internacionales. El desarrollo coherente de todas estas relaciones desde el punto de vista ético genera diferentes tipos de democracia a partir de las interpretaciones antagónicas *iusnaturalista* y *convencionalista*.

Dos concepciones antagónicas de democracia.

Tampoco hay unanimidad en la definición de “democracia”. Actualmente, se habla de democracia liberal, democracia social o socialdemocracia, democracia cristiana, democracia popular. Los calificativos añadidos al término “democracia”, para resaltar las características específicas de cada concepción y distinguirla de las demás, complican la definición. Hasta el momento, la definición de Lincoln parece la más valorada: “Democracia es el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo”. La etimología griega apoya esta definición. Los términos griegos derivados de *demos* y *kratos*, “democratia” o “democrateia” significan “poderío del pueblo”, “ejercicio del poder por el pueblo”, es decir, “gobierno del pueblo”.

El Movimiento de la Educación Nueva y el Movimiento Obrero coinciden en que la educación es necesaria para la vida de la democracia y la democracia es necesaria para la educación. La comisión política de la más poderosa asociación pedagógica de Estados Unidos, la *National Education Association* afirmaba: “Ni la democracia ni la educación real pueden existir la una sin la otra”. Por su parte, John Dewey afirmaba en su obra maestra *Democracia y Educación* (1916): “La educación y la democracia tienen una relación recíproca. No es sólo que la democracia es en sí misma un principio educativo, sino que la democracia no puede durar

mucho y menos desarrollarse sin la educación en un sentido más estricto del que ordinariamente pensamos". (Luzuriaga, 1966:109).

El problema es que hay dos concepciones antagónicas e incompatibles de la democracia y las dos reclaman los servicios de la educación: la concepción del liberalismo político iniciada por Locke y desarrollada durante los siglos XVIII y XIX y la concepción iniciada por Rousseau y desarrollada por los pedagogos continuadores de Rousseau, el Movimiento Obrero y el Movimiento de las Escuelas Nuevas.

La democracia según el liberalismo.

El liberalismo tradicional elaboró un concepto de democracia restringido al ámbito jurídico-político del Estado, que no se podía extrapolar ni extender a otras instituciones, como la familia, la empresa y la escuela. La democracia no pinta nada en las relaciones familiares fundadas en la autoridad del padre o, a lo sumo, en la autoridad de los padres y madres. Tampoco es aplicable a las relaciones laborales y económicas, porque pondría en peligro el derecho de propiedad como derecho absoluto e ilimitado de apropiación y acumulación de bienes y acabaría por anular la eficacia en la esfera productiva. Y, sobre todo, no tiene ningún sentido, establecer la democracia en las escuelas y promover una autoeducación democrática en sentido fuerte, porque eso llevaría a una sociedad de ignorantes, de incompetentes y exacerbaría los conflictos y protestas sociales. Así razonaban los magnates de la industria y de las finanzas y el ejército de tecnócratas, que les acompañaba, en la Convención de la Trilateral, celebrada en Tokio en 1975, financiada por David Rockefeller, en la que advirtieron de este riesgo y pidieron restringir la democracia, porque las demandas democráticas podían conducir a la "ingobernabilidad del mundo". Los liberales y neoliberales pensaban que, si se estableciera la democracia escolar y se promoviera la autoeducación democrática, se multiplicarían los movimientos sociales antisistema. De hecho, muchos responsabilizaban a la escuela de los movimientos estudiantiles de los sesenta y setenta. (Bowen, J., 1992:678-679).

Según la perspectiva del liberalismo tradicional la democracia tiene dos funciones esenciales: a) garantizar a los ciudadanos los derechos humanos y libertades fundamentales, tal como los interpreta el *iusnaturalismo liberal*, es decir, como propiedades naturales intrínsecas y constitutivas de la naturaleza racional del ser humano; b) establecer mecanismos eficaces para controlar el poder político y a los representantes y gestores del mismo. El poder político está constituido por el conjunto de poderes simbólicos – derechos y libertades – que reconocen, regulan y distribuyen la Constitución y las leyes que la desarrollan y concretan. El mecanismo básico de control es la separación y la independencia de los representantes del poder legislativo, del poder ejecutivo y del poder judicial, estableciendo leyes y reglamentos específicos para definir y acotar sus respectivas competencias.

Pero esto que parece sencillo a primera vista, es enormemente complejo en la práctica, porque son graves los interrogantes que se plantean y las dudas que surgen ¿Qué ocurre si determinados grupos con poderes fácticos – grupos económicos, financieros y tecnócratas – pueden ejercer una capacidad de presión, de la que carecen la mayoría de los ciudadanos, para diseñar los mecanismos de control y controlar la actividad de los gestores del poder de acuerdo con sus intereses? ¿Los mecanismos de control benefician a todos o sólo a una minoría? ¿Perjudican a alguien? ¿Qué ocurre con el principio "todos somos iguales ante la ley", si constatamos que hay leyes, que legitiman, de hecho, nuestras desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales? Si luchamos contra ellas, somos calificados como "grupos antisistema". Si nos callamos, aceptamos ser víctimas de la injusticia, de la opresión, de la explotación y de la marginación ¿Cómo resuelve esta problemática el "sentido común" frecuentemente invocado?

Los defensores del concepto liberal de democracia quieren restringirlo a la esfera estrictamente política y rechazan extrapolarlo a otras esferas, pero quieren que la educación escolar esté al servicio de su idea de democracia. No obstante, empiezan a plantearse si no sería posible y conveniente aplicar en las escuelas una noción restrictiva de democracia, siempre y cuando se parta del supuesto de que no existe una relación consubstancial entre educación y democracia. Este es el trasfondo de los debates sobre la dirección de los centros educativos, sobre el liderazgo pedagógico, sobre la participación de los educandos y de sus padres, del personal de administración y servicios y de los ciudadanos en general en las deliberaciones y las decisiones importantes sobre el currículo, la convivencia y la gestión pedagógica y económica y sobre el control externo y la rendición de cuentas. Sobre todo, este es el trasfondo del debate sobre la educación para la ciudadanía, que, por hipótesis, no puede ser otra que la *autoeducación de ciudadanos libres e iguales*, ético-críticos y responsables, demócratas y democratizadores.

La república de los ciudadanos libres e iguales, según Rousseau.

La segunda concepción de la democracia es la que propuso Rousseau en el *Contrato Social* y el *Emilio*. Rousseau no pretende mostrar cómo se podría desarrollar la democracia ideal en los estados modernos. Quería mostrar que la democracia, en la que se reconcilian la libertad y la igualdad, ambas constitutivas del ser humano, es la única forma de gobierno ideal deseable para los seres humanos libres e iguales. Su intención era tener un criterio desde el que poder juzgar los regímenes existentes. Su concepto de democracia era un concepto fuerte como gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo, es decir, como *autogobierno*. La democracia como *autogobierno* es el horizonte de la *autoeducación*, aunque no haya existido nunca una democracia verdadera ni probablemente exista en el futuro. La democracia ideal es como una idea regulativa de la autoeducación y de la actividad política. La democracia en el sentido fuerte y estricto resulta prácticamente imposible en la situación actual. Así lo constata Rousseau en el capítulo IV del *Contrato Social*: “tomando el término en su acepción más rigurosa, jamás ha existido verdadera democracia y no existirá jamás... Si hubiera un pueblo de dioses, se gobernaría democráticamente. Un gobierno tan perfecto no es adecuado para el hombre” (Armiño, R. R. (2008): 93-94). La educación, en parte, es un sustituto de la democracia y, en parte, su complemento.

Según Rousseau, la *autoeducación democrática* sólo tiene sentido desde el concepto fuerte de democracia como autogobierno de los ciudadanos libres e iguales, que se rigen por la voluntad general sintetizada en los derechos y libertades mutuamente reconocidos y otorgados. La *autoeducación democrática* debe aspirar a extender la democracia en sentido fuerte a todos los ámbitos de la vida social: *democracia cívica*, *democracia laboral* y *económica*, *democracia jurídico-política* y *democracia cultural-educativa*. La democracia política posible y deseable debe mantener su rumbo y su desarrollo constante hacia el ideal de la república democrática de ciudadanos libres e iguales que se autogobiernan y se rigen por la *voluntad general* expresada en los derechos y libertades iguales para todos. Para lograrlo, necesita apoyarse en formas de convivencia democrática en todas las esferas de la sociedad. El progreso constante hacia la democracia de los ciudadanos libres e iguales, necesita el complemento indispensable del desarrollo democrático en todos los ámbitos sociales. Hay que fomentar la democracia en la familia, en las relaciones entre los sexos, en las relaciones entre generaciones, en las relaciones laborales y económicas, en todas las instituciones públicas y privadas, incluidas las instituciones escolares, las empresas y las instituciones políticas locales, autonómicas y estatales.

Entre los creadores de la Educación Nueva que desarrollaron las relaciones entre *Educación* y *democracia*, destacamos a John Dewey, a Georg Kerschensteiner, a Edouard Claparède, a Adolphe Ferrière, a Celestín Freinet y sus múltiples seguidores. Entre las realizaciones más radicales de la autoeducación para la libertad, la igualdad y la democracia, podemos destacar las Escuelas Libertarias de Hamburgo, el Plan Jena, el Sistema Gary presentados más arriba. Entre los métodos más complejos y elaborados de autoeducación para la libertad, la igualdad y la democracia, mediante la autoactividad y el aprendizaje individualizado y cooperativo, podemos destacar: el Método Montessori, los Centros de Interés de Decroly, el Método de Proyectos de Kilpatrick y el Movimiento Cooperativo puesto en marcha por Celestin Freinet. Una mención especial merecen las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia (Malaguzzi, L., 2001), la *Ciudad de los niños* de Fano y otras ciudades (Tonucci, F., 2001), que son continuadoras del legado de la Educación Nueva.

Aunque en las páginas anteriores han sido mencionados repetidamente los planteamientos de John Dewey, parece oportuno recordar de nuevo brevemente su pensamiento sobre democracia y educación y citar algunas de sus obras. Para Dewey, la escuela es una institución social: “es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se hallan concentrados todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales”. En otro lugar la llama “comunidad embrionaria” y “sociedad en miniatura”. Su obra maestra es *Democracia y Educación* (Dewey, J. (2002). Madrid: Morata)¹⁷¹. Otras obras son *La Escuela y la Sociedad* (1899)¹⁷², *La Pedagogía y la práctica social* (1901), *Experiencia y Educación* (1938)¹⁷³, *La Educación hoy* (1940)¹⁷⁴.

Georg Kerschensteiner, influido por Rousseau, Pestalozzi y Dewey realizó a partir de 1895 la reforma de las Escuelas de Munich de acuerdo con su teoría de la “escuela del trabajo” (*Arbeitschule*), mediante la unión de la educación general con la profesional, acentuando el sentido social, poniendo la actividad autoeducadora al servicio de la finalidad social y moral, de la colaboración y la comunidad. La idea de la educación en y para la comunidad reaparece constantemente en la obra de Kerschensteiner y se realiza principalmente mediante la educación cívica. (Kerschensteiner, G., (1923))¹⁷⁵

Edouard Claparède influido por Rousseau y por Dewey, creador de la educación funcional y promotor de la escuela activa y democrática, fue el animador de un destacado grupo de psicólogos – Ferrière, Bovet, Baudoin, Piaget, Dottrens – que desde la psicología fomentaron la educación democrática.

Adolphe Ferrière tuvo sus primeras experiencias educativas en los “Hogares de Educación en el campo” creados en Alemania por el Dr. Lietz. Fue un teórico destacado de la escuela activa, incansable predicador, defensor y coordinador del Movimiento de la Educación Nueva y, como tal, ha influido en la educación democrática y para la democracia de todo el Movimiento.

Freinet inició su experiencia en 1920, en una escuela rural en condiciones precarias. Desde el primer momento buscaba una nueva educación popular. Se informó de todas las experiencias de de Educación Nueva en diferentes países. En 1925 fue a la URSS para estudiar

¹⁷¹ Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

¹⁷² Dewey, J.(1960). *Escuela y sociedad*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: LOSADA.

¹⁷³ Dewey, J.(1960). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: LOSADA

¹⁷⁴ Dewey, J. (1957). *La Educación hoy*. Traducido por Carlos Luzuriaga. Buenos Aires: LOSADA

¹⁷⁵ Kerschensteiner, G., (1923). *Concepto de la escuela del Trabajo*. Madrid. La Lectura.

sus realizaciones en las “Escuelas del Trabajo”. Como hijo de campesinos y maestro rural confesaba después de varios años de experiencia que “no podía identificarse con la pedagogía de los ricos”. Se refería a la “pedagogía de Ginebra” cuyas experiencias “son llevadas a cabo en el plano intelectual, en una atmósfera de laboratorio, con el riesgo permanente de divorciarse del ambiente social”.

Freinet contestaba la educación moral y cívica preconizada en los textos oficiales. Quería cuestionar la autoridad absoluta del maestro, que conducía los alumnos, con una obediencia pasiva por parte de éstos, a la formación de ciudadanos sumisos. Afirmaba que se forma para la libertad a través de la libertad y se forma para democracia a través de la democracia. En 1928, en las jornadas pedagógicas de Leipzig, desarrolló sus ideas y afirmó que la “autoorganización de los niños y el trabajo comunitario con objetivos sociales eran la base de la nueva disciplina”. A través de una organización cooperativa de la clase, los niños tenían que poder tomar las riendas, efectivamente, del trabajo y de la vida en la escuela.

En el Congreso de Nantes de 1957, el Movimiento de escuelas cooperativas de Freinet aprueba la *Carta del año*, en la que se establece el funcionamiento de la Asamblea General de la Cooperativa y la mesa de presidencia de la Cooperativa.

La disciplina se inscribía en un proyecto educativo que tenía como objetivo “forjar al ciudadano, consciente de sus derechos y de sus deberes, que sabrá desempeñar su función esencial como miembro activo de una comunidad democrática. Pero también se inscribió en una organización pedagógica a la que estaba íntimamente ligado.

Resumiendo: los cinco componentes esenciales de paradigma ético del holismo educativo que transformaron el derecho a la educación son los siguientes: a) el reconocimiento de los seres humanos como seres autoeducables desde el nacimiento; b) el reconocimiento de las niñas y niños como sujetos de los derechos humanos y de las libertades fundamentales desde el nacimiento; c) el reconocimiento de los niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho desde el nacimiento; d) la autoeducación para el disfrute y ejercicio de los derechos y libertades mutuamente reconocidos y otorgados (interpretación contractualista o convencional); e) la autoeducación para la extensión de la democracia en sentido fuerte a todos los grupos humanos y, especialmente, a las instituciones básicas: familia, empresa, municipio, escuela y otras.

De la educación como obligación impuesta al derecho a la educación.

Desde esta perspectiva, es conveniente recalcar la evolución desde la educación básica obligatoria, heterónoma y autoritaria puesta en marcha en el siglo XVI hasta la concepción actual de la educación básica como un derecho pleno a la autoeducación de todos los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción de cada uno y al éxito educativo personal.

A comienzos del siglo XVI, cuando todavía no se había producido la separación de las iglesias y de los estados, las jerarquías religioso-políticas católicas y protestantes idearon un proyecto de escolarización universal y obligatoria para formar (*modelar*) a todas las niñas y los niños como fieles obedientes a sus respectivas iglesias y como súbditos sumisos a sus respectivos estados. La escolarización y la educación no se concebían como un derecho de los niños y de las niñas, sino como una obligación impuesta a los niños y niñas y a sus padres por las respectivas jerarquías religioso-políticas. Las jerarquías religioso-políticas se arrogaban el derecho a educar a los moradores de su jurisdicción territorial como fieles y súbditos y debatían si la primacía correspondía a las iglesias educadoras o a los estados educadores. A los

padres y maestros se les reconocía una autoridad educadora delegada y, en función de ella, se les reconocían ciertos derechos. Las consecuencias de este planteamiento han generado ríos de tinta desde el siglo XVI hasta el siglo XXI. Este es el contexto socio-histórico del debate sobre la escuela pública laica.

Desde la finalidad asignada a la escolarización y a la educación obligatoria, la educación necesariamente tenía que ser heterónoma y autoritaria. El diseño del proyecto de educación básica heterónoma y autoritaria se basaba en la función esencial de tres componentes, que se implicaban mutuamente: un *instruccionismo intelectualista enciclopédico* (Comenio, *Didáctica Magna*, capítulos XXVII-XXX), la *indoctrinación* como inculcación sistemática de los valores religioso-morales y políticos y la *socialización disciplinante*. Los tres componentes de la educación autoritaria se apoyaban en un sistema de coacciones morales y psicológicas, de diversos tipos de sanciones y castigos, incluidos los castigos corporales legitimados por los reglamentos de régimen interno de corte carcelario o cuartelero. La educación heterónoma y autoritaria establecía la primacía de los educadores sobre los educandos. El educador es la autoridad que sabe, que establece las normas, que impone los contenidos que se deben explicar y los métodos didácticos. El educando queda reducido a receptor pasivo de la actividad educadora. Los valores, los fines y las orientaciones metodológicas generales eran competencia de las autoridades y jerarquías religioso-políticas que establecían los programas, censuraban los materiales didácticos y controlaban su desarrollo.

Los liberales continuadores de Locke, especialmente los ilustrados franceses, los pedagogos liberales de la Revolución francesa y sus herederos redujeron la *educación a la instrucción intelectual racionalista, científica y libre de valores (Ilustración)*, es decir, identificaron la *educación* con la *instrucción*. Consecuentemente, intentaron eliminar la indoctrinación religioso-política, la socialización disciplinante del Antiguo Régimen y el sistema de coacciones tradicional para facilitar el ejercicio de la libertad como autonomía de la razón individual.

Si nos preguntamos cuál ha sido la evolución histórica del proyecto liberal de orientar la educación básica al ejercicio de las libertades individuales desde la autonomía de la razón individual, constatamos lo siguiente: a) han logrado suavizar lentamente el sistema de coacciones de la educación autoritaria, especialmente, los castigos físicos y corporales; pero todavía perviven en los reglamentos de régimen interno diversos tipos de coacción moral y psicológica, sanciones y castigos; b) no han eliminado la indoctrinación ni la socialización disciplinante; sólo han transformado su orientación; c) han reforzado la coacción sobre los educandos, especialmente sobre los pertenecientes a las clases populares, con la imposición de un paradigma curricular heterónimo, que organiza el currículo como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, que no tiene en cuenta la situación individual de los educandos y que se ha convertido en el fin primordial de la instrucción; d) han reforzado la coacción con la imposición de los libros de texto y la lección magistral; han reforzado la coacción con el sistema de evaluación individualista, competitiva, meritocrática, clasificadora y segregadora, que convierte las diferencias individuales (*diversidad*) naturales y culturales en desigualdades sociales; f) han reforzado la coacción con la imposición de una organización heterónoma de los educandos, de los educadores, de los espacios y de los tiempos; g) han reforzado la coacción con la imposición de reglamentos heterónomos de convivencia. A la vista de estos datos, podemos afirmar que la educación liberal sigue siendo autoritaria y que favorece la desigualdad de los ciudadanos.

Rousseau, desde su liberalismo radical democrático, en el *Emilio* propuso la autoeducación como el método adecuado para transformar la libertad natural (egoísmo natural) en libertad moral (egoísmo lúcido o altruismo recíproco), para garantizar la igualdad,

consensuando derechos iguales y recíprocos, para convertirse en ciudadanos libres e iguales, demócratas y democratizadores, capaces de aproximarse indefinida y asintóticamente al ideal de la república democrática de ciudadanos libres e iguales que se autogobiernan y se rigen por la voluntad general, expresada en los derechos humanos y libertades fundamentales como poderes simbólicos mutuamente reconocidos y otorgados. Basedow, Pestalozzi, Fröbel, Tolstoj, el Movimiento Obrero y el Movimiento de la Educación Nueva desarrollaron esta concepción con sus aportaciones teóricas, con sus métodos didácticos y sus realizaciones prácticas.

El desarrollo de los cinco componentes esenciales del paradigma ético del holismo educativo, desde la perspectiva de la *autoeducación (autopoiesis)*, transformó profundamente el derecho a la educación. De la *concepción reduccionista* del derecho a la educación como derecho a la instrucción hemos pasado a una *concepción holística* del mismo, que concibe el derecho a la educación: a) como un derecho a disfrutar de ecosistemas y climas educativos, que faciliten el autodesarrollo de los propios potenciales de conocimiento y de acción y de las dimensiones relevantes de la persona humana; b) el derecho a tener ecosistemas y climas educativos adecuados para descubrir y ejercer los derechos y libertades fundamentales como personas y ciudadanos autónomos y responsables; c) el derecho a contar con sistemas y climas educativos que fomenten la autoeducación para la ciudadanía y para la democracia cívica, laboral-económica, jurídico-política y educativo-cultural.

El paradigma teleológico del holismo educativo.

Los creadores de la Educación Nueva, con su paidología, sus principios educativos y didácticos, sus métodos pedagógicos y sus realizaciones prácticas, pusieron las bases del nuevo paradigma teleológico del *holismo educativo*, concebido como un sistema de fines para orientar la actividad autoeducadora de los educandos y la actividad pedagógica de los educadores como actividades conscientes, intencionales, convergentes e interactivas.

Desde finales del siglo XIX y a lo largo de todo el siglo XX, los filósofos, científicos y pedagogos más influyentes en la Educación Nueva daban una importancia extraordinaria al debate continuado sobre los fines de la educación básica. A pesar de ello, nunca llegó a ser un debate social amplio, que interesara vitalmente a la mayoría de los ciudadanos, quizás tampoco a la mayoría de los educadores familiares y escolares y, menos aún, al conjunto de los educandos. En este aspecto hay grandes diferencias entre países.

La explicación de esta situación parece ser la siguiente. Las ideologías hegemónicas han logrado inocular en la mentalidad social común dos reduccionismos teleológicos que funcionan como dogmas incuestionables y prejuicios proactivos: a) la finalidad esencial y primordial de la educación básica consiste en la formación de productores competentes y consumidores compulsivos, la modelación del “hombre unidimensional”, según la expresión de Marcuse; esta finalidad domina el discurso de la mayoría de los educadores familiares y determina las decisiones de los educandos; los padres argumentan: “estudia para ser algo y alguien”; los educandos preguntan: “profe, ¿sirve esto para conseguir un curro?”; b) la segunda finalidad esencial complementaria de la primera consiste en la asimilación de los contenidos de las disciplinas que constituyen el currículo académico-disciplinar oficialmente impuesto; este es el fin que orienta la actividad instructiva de los profesores de materia. Junto a ellas había otras finalidades complementarias que no se trabajaban explícita y sistemáticamente, porque se suponía que se conseguían con las actitudes de los profesores y con la enseñanza de los contenidos de las disciplinas. Las dos finalidades mencionadas constituían el núcleo y el eje central del paradigma teleológico utilitarista y economicista del *instruccionismo intelectualista*.

La confrontación de paradigmas teleológicos.

A comienzos del siglo XX, se inició una confrontación entre el paradigma teleológico del *instruccionismo intelectualista*, que podemos calificar como utilitarista, economicista y mercantilista, y el paradigma teleológico del *holismo educativo*, que podemos calificar como ético-crítico, personalista, democrático y democratizador. En Norteamérica, el debate sobre los fines de la educación básica fue un debate titánico capitaneado durante varias décadas por dos titanes: John Dewey (1859-1952) y Franklin Bobbitt (1876-1952).

Franklin Bobbitt introdujo en la escuela el darwinismo económico desarrollado por los grandes empresarios norteamericanos – Vederblit, Rockefeller, Duke, Stanford, Morgan, Ford, Andrew Carnegie – asesorados por el profesor escocés Herbert Spencer (1820-1903) y el norteamericano William Graham Sumner (1840-1919). Estos grandes empresarios fueron los creadores de los monopolios y oligopolios económicos norteamericanos, los que asumieron y divulgaron la ideología del darwinismo económico social y político y los que crearon numerosos centros educativos, institutos y asociaciones, que difundieron la ideología del darwinismo económico, social y político. Con el tiempo, muchos de esos centros se convirtieron en Universidades o Institutos tecnológicos.

Frederick Winslow Taylor (1856-1915) sintetizó los principios del darwinismo económico en su obra *Los principios del management científico* (1911). Por su parte, Franklin Bobbitt transformó el darwinismo económico, social y político en darwinismo escolar con sus dos obras *The Curriculum* (1918) y *The new Technique of Curriculum Making* (1924).

John Dewey como filósofo, psicólogo y pedagogo, que influyó decisivamente en la mayoría de los creadores más relevantes de la Educación Nueva promovió la elaboración de un paradigma teleológico ético-crítico, personalista, democrático y democratizador, que desarrollaron sus discípulos y colaboradores y los demás creadores de la Educación Nueva mencionados repetidamente más arriba.

El debate sobre ambos paradigmas teleológicos se prolongó a lo largo de todo el siglo XX. El paradigma ético-crítico contó con eminentes colaboradores y defensores. Entre ellos podemos destacar los siguientes: Bertrand Russell (1872-1970), Alfred North Whitehead (1861-1947). La pléyade de filósofos, científicos, pedagogos y juristas que contribuyeron con sus conferencias y trabajos a la creación de la UNESCO, de la UNICEF, a la elaboración de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (10-XII-1948), de la *declaración de los Derechos del Niño* (20-XI-1959) de la *Convención de los Derechos de la Infancia* (20-XI- 1989). Los informes de la UNESCO, especialmente el dirigido por Edgar Faure (1971) y el Informe Delors (1996). Entre nosotros cabe destacar a Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío, Lorenzo Luzuriaga, el Colectivo Lorenzo Luzuriaga y otros muchos. Para una visión panorámica y sintética remitimos a la obra *Educandos y Educadores infantiles: una utopía posible*. (Domínguez R. J., 2012: 288-299).

Los ámbitos de referencia de fines educativos en la Educación Nueva.

Desde una visión panorámica de la Educación Nueva – paidología, principios educativos, métodos pedagógicos, realizaciones prácticas – constatamos que los creadores de la Educación Nueva distinguían cinco ámbitos fundamentales de conocimiento, de acción y de compromiso ético, a los que se referían los fines que formularon. Esos cinco ámbitos son los siguientes:

- **1.** La consideración de los educandos como individuos psico-físicos singulares e irrepetibles y como individuos sociales, interdependientes, comunitarios y políticos,

que son *autoeducables* como individuos, como sujetos de derechos y libertades y como ciudadanos del mundo para actuar éticamente en todas las interacciones individuales, intragrupales e intergrupales. (Principios educativos del I al VI).

- **2.** La consideración de los educandos como miembros de la biosfera, que comparten con los demás seres vivos el ecosistema del planeta Tierra como “casa” (oikos) común y como actores individuales y agentes sociales éticamente responsables, que deben conservar y mejorar la casa común y la biodiversidad, mediante el uso ético de las ciencias y de las tecnologías. Desde esta perspectiva, los educandos tienen que elaborar su compromiso ético para frenar la destrucción sistemática del ecosistema planetario y de la biodiversidad y evitar el riesgo de aniquilar la humanidad. (Principio de autoeducación ecológica).
- **3.** La consideración de los educandos como miembros éticamente responsables de los grupos primarios y secundarios a los que pertenecen, de las instituciones básicas – familia, municipio, empresa, escuela –, de las instituciones (regiones, autonomías, estados federados), Estados nacionales y otras supranacionales (como la ONU y sus organismos). (principios educativos V y VI).
- **4.** La consideración de los educandos como partícipes del acervo o patrimonio cultural de la humanidad: sistemas filosóficos y éticos, ciencias, tecnologías, artes, lenguajes naturales y artificiales y sus diversos productos culturales, materiales e ideológicos. Desde esta perspectiva, los educandos deben aprender a apropiarse de todos aquellos saberes, conocimientos y procedimientos que necesitan para autoeducarse como personas y actuar como sujetos éticos y ciudadanos del mundo. (Principios educativos III y IV).
- **5.** Consideración de los educandos como protagonistas de su propia autoeducación en la escuela como comunidad democrática de convivencia y de aprendizaje cooperativo y solidario, que se caracteriza por el diálogo, el debate abierto, la deliberación razonada, la negociación continua y las decisiones consensuadas. Desde esta perspectiva, los educandos deben participar activamente en la revisión constante y la remodelación continua del *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica y de cada uno de sus paradigmas sectoriales. (Principios educativos I, II, III y V).

Los creadores de la Educación Nueva, para formular los fines educativos en cada uno de los cinco ámbitos mencionados, generalmente siguieron el siguiente procedimiento: a) partir de un conocimiento genético o sociohistórico y de una comprensión científica actualizada de las realidades que componen cada ámbito; b) analizar la situación actual del ámbito desde una doble perspectiva – científica y ética – para discernir lo que merece la pena mantener y potenciar, lo que se debe corregir o eliminar, porque se considera perjudicial y lo nuevo que se puede aportar para mejorar la situación, c) formular las finalidades, debatirlas y consensuarlas, dejando la puerta abierta para la revisión periódica y la reelaboración.

En el primer ámbito, que podemos definir como el mundo de las personas o el mundo de los seres humanos que integran la especie humana (la humanidad), desde la perspectiva de la Educación Nueva, podemos indicar los siguientes fines generales de la *autoeducación holística* que promovían los creadores de la misma: a) el pleno desarrollo de todos los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción implicados en las ocho dimensiones de la persona que reconocían; b) la *autoeducación (autopoiesis)* de los educandos como sujetos conocedores; c) la *autoeducación (autopoiesis)* de los educandos como sujetos emocionales, estéticos y artísticos; d) la *autoeducación (autopoiesis)* de los educandos como sujetos éticos comprometidos con el proyecto de los derechos humanos; e) la autoeducación (*autopoiesis*) de los educandos como sujetos políticos o ciudadanos del mundo ético-críticos, personalistas,

demócratas y democratizadores; f) la *autoeducación (autopoiesis)* de los educandos como sujetos ecologistas éticamente responsables; g) la *autoeducación (autopoiesis)* de los educandos como sujetos profesionales competentes y éticamente responsables. El logro de estas finalidades de *autoeducación individual* es la condición *sine qua non* de todas las posibles finalidades de autoeducación relativas al mundo natural y tecnológico, al mundo socio-cultural y al mundo semiótico o lingüístico-simbólico (*eidosfera*).

En el segundo ámbito, que podemos caracterizar como la interacción del mundo tecnológico del *homo faber* con el mundo natural – ecosistema planetario, biosfera, biodiversidad, humanidad –, las finalidades de la autoeducación holística deben estar orientadas a la regulación ética y responsable de las interacciones individuales y colectivas, mediante el uso ético de las ciencias y de las tecnologías, de acuerdo con el principio VII sobre la autoeducación ecológica, ética y responsable.

En el tercer ámbito, que podemos definir como el mundo socio-cultural, producto de la actividad socio-histórica de los seres humanos, originado por su dimensión socio-creativa, las finalidades de la educación holística deben estar orientadas a la transformación democrática de todas las instituciones humanas, desde un compromiso radical con el proyecto de los derechos humanos: democracia educativo-cultural, democracia cívica, democracia económico-laboral, democracia jurídico-política desde el nivel local al nivel internacional.

En el cuarto ámbito, que se puede calificar como mundo semiótico o mundo lingüístico-simbólico o simplemente *eidosfera* y que se considera como una reconstrucción socio-cultural de los tres mundos anteriores, las finalidades de la autoeducación holística están orientadas a la adquisición de las capacidades necesarias para apropiarse los lenguajes, los productos culturales científicos, éticos, artísticos y tecnológicos del acervo cultural de la humanidad necesarios y útiles para conocer y comprender los tres mundo anteriores.

Por último, las finalidades de la autoeducación holística relacionadas con la transformación de las escuelas, se orientan a la participación continua en la mejora de los ecosistemas educativos, de los climas convivenciales, del paradigma holístico global de la educación básica y de los paradigmas sectoriales que lo integran, para facilitar la autoeducación holística en las escuelas infantiles, en las escuelas primarias y en las escuelas secundarias.

El paradigma curricular del holismo educativo: cuatro áreas curriculares

Todos los promotores de la Educación Nueva, especialmente los que querían introducirla en las escuelas públicas, comprobaron experimentalmente que el paradigma académico-disciplinar, elaborado desde la perspectiva del *instruccionismo intelectualista* hegemónico en la educación básica tradicional, tenía dos consecuencias graves: a) provocaba el fracaso escolar de muchos educandos, especialmente entre los hijos de las clases populares, obreros y campesinos; b) constituía el mayor obstáculo para la aplicación coherente de los principios educativos y didácticos de la Educación Nueva, que consideraban irrenunciables. Para superar estos dos problemas ensayaron tres soluciones básicas que, a veces, se combinaron entre sí. Son las siguientes:

1.-Individualizar el aprendizaje, organizando a los educandos en grupos homogéneos de nivel: a) clases para los educandos normales, que son la mayoría; b) clases de “aceleración” para los educandos superdotados; c) clases de “recuperación” para los retrasados: 1) clases de “recuperación” para los retrasados por causas externas: ambiente familiar, ambiente cultural, absentismo, negligencia; 2) clases para los débiles mentales con discapacidades leves, que no

podían seguir el ritmo normal; 3) clases para los discapacitados profundos. Para estos tres grupos de retrasados se reducía la *ratio* y se podaba el currículo. Esto dio lugar a itinerarios paralelos y desiguales en el mismo centro o en centros distintos. Podemos mencionar como ejemplos típicos de esta solución: el Sistema MANNHEIM (Alemania) extendido por Hamburgo, Breslavia, Berlín, Leipzig, Maguncia; el sistema OAKLAND (California); el TRINIDAD Plan, basado en el cociente intelectual como criterio de agrupación de los educandos; ideado por Lewis Terman y aplicado por H. M. Corning en las escuelas de Trinidad (Colorado). Para evitar las quejas de los padres y las comparaciones desventajosas, los grupos eran designados por letras. Esta costumbre sigue vigente entre nosotros, sobre todo en Secundaria.

2. La segunda solución consistió en individualizar el aprendizaje, manteniendo los grupos heterogéneos, troceando el currículo oficial para adaptarlo a los diferentes niveles y ritmos de los educandos. En este planteamiento destacan el Plan DALTON, desarrollado por Helen Parkhurst entre 1905 y 1922 en Dalton (Estado de Massachussetts) y el Sistema WINNETKA, desarrollado por Carleton Washburne en las escuelas de Winnetka, suburbio de Chicago. Para más detalles puede consultarse lo dicho a propósito del Principio II sobre individualización del aprendizaje. Ambos métodos tienen todavía seguidores en Norteamérica y en Europa, como en los sistemas de fichas y de folletos autoinstructivos y autocorrectivos

3. La tercera solución es más compleja. Combina en diferentes grados el aprendizaje individualizado, el aprendizaje colectivo y el aprendizaje globalizado, desarrollado en grupos reducidos dentro del mismo grupo-clase. En este planteamiento destacan el Sistema GARY, desarrollado por W. Wirt a partir de 1908 en la ciudad industrial Gary (Chicago); el Sistema DETROIT desarrollado por C. L. Spain en Detroit, ciudad de la industria automovilística; el Método de Proyectos desarrollado por W. H. Kilpatrick; el Sistema de Unidades Didácticas de Morrison; las *Unidades de trabajo* desarrolladas en la *Escuela Horace Mann* y en la *Escuela Lincoln*, ambas vinculadas a la Universidad de Columbia e influidas por John Dewey; las series de proyectos que, según la profesora A. Krackowizer, se desarrollaban en su escuela primaria; las técnicas Freinet; el *Humanities Curriculum Project*, coordinado por Laurence Stenhouse; el *Man: A Course study* (MACOS), coordinado por Jerome S. Bruner; el Plan Jena y las Escuelas libertarias de Hamburgo. Para más información consultar lo expuesto sobre estos métodos en el desarrollo de los principios educativos y didácticos III, IV y V (Torres Santomé, J.(1998): 184-221; (Filho, L. M. (1994): 215-244)

Esta tercera opción transformó profundamente el paradigma curricular académico-disciplinar. Los defensores más radicales del *holismo educativo* lo sustituyeron por un paradigma curricular basado en *series de proyectos* o en *series de unidades de trabajo*, que resultaba más operativo y funcional para desarrollar el nuevo paradigma educativo ético y el nuevo paradigma educativo teleológico. Desde la década de 1920, cada día son más los que defienden la sustitución del paradigma académico-disciplinar, elaborado desde la perspectiva del *instruccionismo intelectualista*, por un paradigma integrador e interdisciplinar, que sea más operativo y funcional para desarrollar el *holismo educativo*. Entre nosotros han tenido un gran impacto las siguientes obras: *Globalización e interdisciplinariedad: el Currículum integrado* (Torres Santomé, J. (1994 y 1998). Madrid: Morata, 3ª Edición)¹⁷⁶; *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio* (Hernández, F. y Ventura, M. (1992 y 2000). Barcelona: GRAÓ, 9ª edición)¹⁷⁷ *Enfoque globalizador y*

¹⁷⁶ Torres Santomé, J. (1994 y 1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el Currículum integrado*. Madrid: Morata, 3ª Edición.

¹⁷⁷ Hernández, F. y Ventura, M. (1992 y 2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: GRAÓ, 9ª edición.

pensamiento complejo (Zabala Vidiella, A. (1999). Barcelona: GRAÓ)¹⁷⁸; *Aprendo porque quiero. El aprendizaje Basado en Proyectos* (APB) (Vergara Ramírez, J. J. (2015). Madrid: SM)¹⁷⁹.

La dificultad mayor para sustituir el paradigma curricular académico-disciplinar por el paradigma integrado por series de proyectos curriculares o series de unidades de trabajo, consiste en que la mentalidad de los profesores configurada en su experiencia como educandos, en su formación inicial y permanente está orientada exclusivamente hacia el desarrollo del *instruccionismo intelectualista*. Exigirles una conversión al *holismo educativo* y al paradigma globalizador e interdisciplinar es cambiarles las bases del contrato y dejarles sin recursos ante un reto y un desafío que les generaría una enorme inseguridad y ansiedad. Por eso, no se puede generalizar por decreto el paradigma curricular integrado por series de unidades de trabajo o series de proyectos curriculares. Este cambio exige una formación previa y que las administraciones educativas faciliten y apoyen experiencias de renovación pedagógica.

A pesar de las dificultades, parece conveniente y deseable presionar para hacer posible esa sustitución. El paradigma curricular basado en series de unidades de trabajo o en series de proyectos curriculares ofrece muchas ventajas para un desarrollo coherente del *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica concebida como *ciclo único* desde el nacimiento hasta los 18 años. La primera ventaja consiste en que este paradigma puede eliminar todas las rigideces organizativas de personas, tiempos y espacios, que ha generado en la educación básica el paradigma académico-disciplinar. El nuevo paradigma permite la organización de los educandos en grupos pequeños, flexibles y cambiantes; facilita la organización y funcionamiento eficaz de equipos flexibles y cambiantes de educadores para que puedan realizar un trabajo colegiado y cooperativo; posibilita la eliminación de los horarios rígidos basados en períodos lectivos breves y uniformes; permite la organización de períodos lectivos de diversa duración más acordes con las tareas a realizar; facilita las tutorías individualizadas a todos los educandos; posibilita los refuerzos a grupos pequeños; permite un uso más cómodo, personalizado y racional de los laboratorios y de los talleres con grupos más pequeños; permite una utilización más operativa y funcional de los espacios escolares.

Para analizar los problemas que genera el paradigma académico-disciplinar y las posibilidades que ofrece el paradigma curricular basado en series de unidades de trabajo y series de proyectos se pueden consultar los dos trabajos siguientes: *Un currículo democrático para una escuela democrática* (Domínguez R. José. (2005). Federación de MRP de Madrid)¹⁸⁰; *Eliminar el fracaso escolar. Garantizar a todos el éxito educativo* (Domínguez R., J. (2007)¹⁸¹. Federación de MRP de Madrid).

Para profundizar en el método de proyectos: reducir todas las disciplinas a cuatro áreas

A partir de los paradigmas educativos y didácticos sectoriales – ético, teleológico y curricular – que componen el *holismo educativo*, parece razonable considerar los cuatro ámbitos, de conocimiento, de actuación y de compromiso ético, destacados por los creadores de la Educación Nueva, para formular las finalidades generales de la educación básica, como

¹⁷⁸ Zabala Vidiella, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

¹⁷⁹ Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje Basado en Proyectos* (APB). Madrid: SM.

¹⁸⁰ Domínguez R. José. (2005). *Un currículo democrático para una escuela democrática*. Madrid: Federación de MRP.

¹⁸¹ Domínguez R., J. (2007). *Eliminar el fracaso escolar. Garantizar a todos el éxito educativo*. Madrid: Federación de MRP.

las *cuatro áreas fundamentales* del paradigma curricular integrador, globalizador e interdisciplinar. Todas las disciplinas del paradigma curricular académico-disciplinar quedarían integradas en estas cuatro áreas de conocimiento, de actuación y de compromiso ético. Las series de unidades de trabajo y las series de proyectos curriculares se construirían a partir de cada una de esas áreas o a partir de varias de ellas. Podemos presentar las cuatro áreas curriculares del siguiente modo:

Área antropológica: estaría centrada en el conocimiento y comprensión del origen y evolución de la especie humana y de los seres humanos como individuos. Se fundamentaría en una visión antropológica interdisciplinar, basada en las aportaciones actualizadas de las ciencias humanas biológicas, de las neurociencias, de las ciencias psicológicas y sociales. La visión antropológica interdisciplinar se condensaría en una antropología pedagógica científico-filosófica, en una *paidología* actualizada y en una visión actualizada de lo que Claparède llamaba “paidotécnicas”. Entre los contenidos relevantes podríamos destacar los siguientes: la *filogénesis* biológica y cultural de la especie humana, los procesos dialógicos de *hominización* y de *humanización*; la *ontogénesis* biológica y cultural de los individuos humanos desde el estado de cigoto al estado de adultos; los derechos y libertades de los niños y niñas como personas y ciudadanos, especialmente el derecho a la salud y a la educación; los cuidados eugenésicos prenatales; la puericultura, la crianza y la *autoeducación holística* desde el nacimiento hasta los 18 años como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y como individuos sociales, interdependientes, comunitarios y políticos.

Área físico-biológica y tecnológica. Este área de experiencia, de conocimiento, de actuación y de compromiso ético se centraría en el conocimiento científico e interdisciplinar sobre el origen y evolución de la Tierra como ecosistema, sobre el origen y evolución de la biodiversidad y de la humanidad como parte integrante de la biosfera, interdependiente de las demás partes y del ecosistema como casa (oikos) común. Esta visión panorámica científica e interdisciplinar debería integrar, en primer lugar, las aportaciones actualizadas más relevantes y punteras de las ciencias geológicas, físicas, químicas y biológicas. En segundo lugar, se fundamentaría en una visión científica, interdisciplinar y ético-crítica de la evolución histórica de las actuaciones tecnológicas de la humanidad sobre la biodiversidad y el ecosistema planetario. En tercer lugar, debería tener en cuenta un análisis ético-crítico del uso perverso de las ciencias y de las tecnologías para que algunos grupos ambiciosos y egoístas acumulen riquezas, explotando a los seres humanos, destruyendo el patrimonio natural de la humanidad, el ecosistema planetario y la biodiversidad y abocando a la autodestrucción de la humanidad. En cuarto lugar, debería fundamentarse en un análisis científico y ético-crítico del posible uso positivo de las ciencias y de las tecnologías para reparar y revertir los daños causados a la biodiversidad y al sistema planetario, para mejorarlos y conservarlos, para garantizar la alimentación, la salud y la supervivencia de todos los seres humanos. Esta visión científica y ética, compleja e interdisciplinar, se debería condensar en una *Pedagogía ecológica* como base para diseñar unidades de trabajo y proyectos curriculares para la autoeducación científica, interdisciplinar, tecnológica y ética de los educandos.

Área sociocreativa. La comprensión del área sociocreativa debe apoyarse en el conocimiento disponible sobre las creaciones de los seres humanos como individuos sociales, interdependientes, comunitarios y políticos a lo largo de la filogénesis biológica y cultural, de la prehistoria y de la historia evolutiva de la humanidad. Conviene tener presente que nacer es incorporarse como miembros de pleno derecho a diversas comunidades de cerebros, creadoras de todo tipo de grupos sociales para los más diversos fines: creación de grupos primarios y secundarios; creación de instituciones básicas de diverso tamaño: familias, linajes, tribus, pueblos; creación de formaciones sociales complejas, de sistemas económico-productivos y comerciales, de estados e imperios; creación de sistemas de relaciones afectivas

entre parientes; creación de normas consuetudinarias y morales y creación de sistemas de normas jurídico-políticas para regular las interacciones individuales, intragrupal y entre pueblos, naciones y estados.

Para acotar los contenidos del área socio-creativa pueden ser útiles dos obras de divulgación científica mundialmente muy valoradas: *Nuestra especie*, que es una síntesis de antropología “panhumana, biosocial y evolutiva” (Harris, M. (1992). Madrid: Alianza Editorial) (o.c.); *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global* (Mattelart, A. (2000) . Barcelona: Paidós) (o.c.). La configuración como área científica e interdisciplinar debe integrar las aportaciones más relevantes y punteras de las ciencias históricas, sociales, económicas, políticas y artísticas. Debe configurarse como una historia y una sociología pedagógica y ético-crítica de las ideologías, de los sistemas económico-productivos, de los regímenes políticos y de las políticas educativas y culturales, que permita relacionar núcleos temáticos, conceptos o constructos para diseñar unidades de trabajo y proyectos curriculares para la *autoeducación* ética, política, económica y cultural.

Área lingüístico-simbólica o semiótica. Está constituida por el conjunto de todos los saberes humanos pasados y presentes. Es inabarcable, incluso para equipos numerosos de especialistas altamente cualificados. Se caracteriza por su riqueza infinita y multiforme de reconstrucciones sociales y mentales de las realidades de las tres áreas anteriores: reconstrucciones ideológicas, científicas y artísticas expresadas mediante diversos sistemas de signos y de símbolos y diversos códigos de uso de los mismos. Desde el punto de vista del paradigma curricular, la máxima relevancia corresponde al conjunto de las ciencias antropológicas, de las ciencias físico-naturales, de las ciencias histórico-sociales, de las ciencias matemáticas, tecnológicas y artísticas, de las ciencias lingüísticas y semióticas, de los sistemas filosóficos, de las ideologías filosóficas, religiosas, morales, éticas, sociales, económicas, políticas y culturales, con las numerosas concepciones, tendencias y escuelas en cada uno de esos ámbitos. Esta es la fuente inagotable para encontrar y seleccionar los contenidos curriculares necesarios para desarrollar las unidades de trabajo y de proyectos. Por eso, los educandos deben aprender a manejar las claves de acceso, los sistemas de signos, los códigos de uso, los soportes materiales y los equipos técnicos y, sobre todo, aprender a seleccionar contenidos valiosos desde criterios científicos y éticos.

Calificamos este área como *lingüística* porque su principal medio de codificación y expresión de los saberes son los lenguajes naturales, los lenguajes formalizados, los lenguajes artificiales, como los lenguajes de signos para los sordomudos y los lenguajes para ciegos, los lenguajes musicales y artísticos y lo que podemos llamar lenguajes especializados o dialectos científicos. La calificamos como *simbólica*, porque usa símbolos lingüísticos, artísticos y algebraicos. También la llamamos *semiótica* por el uso sistemático de sistemas de signos para codificar y expresar los saberes. También la podemos llamar *eidósfera* como esfera de las ideas y representaciones.

Los diversos saberes humanos están distribuidos y vinculados a diversos soportes materiales: cerebros, productos y artefactos materiales. Antes de la invención de la escritura, los únicos soportes de los saberes humanos eran las mentes y cerebros de los individuos humanos. La transmisión se hacía a través del lenguaje hablado, las actividades, los gestos y artefactos. Los paleontólogos y arqueólogos actuales extraen muchas informaciones culturales del análisis de los artefactos y productos de nuestros ancestros más lejanos, como las hachas de piedra y las pinturas rupestres, los instrumentos de caza, la construcción de campamentos.

A partir de la invención de la escritura, los soportes materiales para la codificación de los saberes se multiplicaron: las tablillas de barro de Sumer (actual Iraq), las estelas, obeliscos,

columnas y templos con inscripciones, como el Código de Hanmurabi, la Columna de Trajano, los templos egipcios. Pronto se utilizaron materiales renovables para la escritura, como los papiros y los pergaminos. Durante siglos, los copistas utilizaron esos materiales. Con Gutenberg (1400-1468) la impresión de libros en serie multiplica exponencialmente el uso de soportes materiales y, consecuentemente, la difusión de los saberes. En el siglo XX, a los soportes tradicionales se han añadido numerosos soportes magnéticos y artefactos electrónicos, que han multiplicado de nuevo exponencialmente las posibilidades de almacenamiento, expresión y comunicación de los saberes humanos: ingeniería informática, electrónica, cibernética; radio, TV, Internet, satélites de comunicaciones, telefonía móvil; la proliferación de películas, documentales, audiovisuales y equipos multimedia.

Los educandos deben autoeducarse a lo largo de toda la educación básica para un uso técnico correcto y eficaz de los equipos técnicos y soportes, que dan acceso a esta área y para un uso ético-crítico de los contenidos que ofrece. Las unidades de trabajo y los proyectos curriculares, deben combinar las exigencias del paradigma ético y las exigencias del paradigma teleológico con los contenidos o saberes seleccionados en el área lingüístico-simbólica. Así se podrá prescindir de la selección y organización de los saberes del paradigma tradicional académico-disciplinar y, al mismo tiempo, mejorar la calidad de los aprendizajes.

La reducción de todas las disciplinas tradicionales a estas cuatro áreas y la combinación con el método de unidades de trabajo o de proyectos curriculares pueden potenciar el desarrollo del *holismo educativo*, eliminar las rigideces organizativas que impone el paradigma académico-disciplinar y facilitar la atención a la diversidad de los educandos. *La autoeducación sistemática* hasta los 18 años, desde esta perspectiva, puede generar una mentalidad interdisciplinar en los educandos, necesaria para comprender la complejidad de los procesos de globalización y de mundialización, que se están desarrollando a un ritmo acelerado en la “aldea global”, y que es también necesaria para ejercer como ciudadanos del mundo, ético-críticos, personalistas, justos, solidarios, democráticos y democratizadores.

El paradigma democrático de relaciones de comunicación didáctica

Los creadores de la Educación Nueva promovieron un paradigma democrático de relaciones de comunicación didáctica, que, en algunos casos, como las Escuelas Libertarias de Hamburgo, logró cotas insuperables. William Heard Kilpatrick (1871-1965), creador del Método de Proyectos, propone este paradigma en 1940 en su obra *Group Education for a democracy* (Kilpatrick, W. H., (1940))¹⁸² donde aborda la relación de la democracia y los grupos. El paradigma democrático de las relaciones de comunicación didáctica pretendía lograr la máxima coherencia con el *paidocentrismo* que defendían y con el protagonismo que reconocían a los educandos como personas y ciudadanos sujetos de los derechos humanos y como sujetos del derecho a la autoeducación para llegar a ser ciudadanos libres e iguales, ético-críticos, justos, solidarios, democráticos y democratizadores. El paradigma democrático de las relaciones de comunicación didáctica pretendía, además, ser coherente con los principios educativos y didácticos que profesaban, descritos más arriba: principio de autoactividad, principio de autoaprendizaje individualizado, principio de autoaprendizaje colectivo y cooperativo, principio de autoaprendizaje globalizado y principio de autoeducación democrática.

Frente a las relaciones de comunicación didáctica entre profesores y alumnos, jerárquicas, autoritarias y unidireccionales basadas en la lección magistral, los libros de texto, los exámenes y las evaluaciones unilaterales, los creadores de la Educación Nueva, promovían unas

¹⁸² Kilpatrick, W. H., (1940). *Group Education for a democracy*. New York: Association Press

relaciones de comunicación didáctica democráticas, horizontales, multidireccionales. Esas relaciones se expresaban en el diálogo permanente, en los debates para buscar soluciones a los problemas y tomar las decisiones pertinentes, en la negociación continua para lograr consensos y acuerdos. En las sesiones dedicadas al diálogo y al debate se podía cuestionar y discutir todo, siempre con orden y método: el paradigma global de la educación básica y los paradigmas educativos y didácticos sectoriales que lo integran, especialmente los paradigmas ético, teleológico, curricular y evaluador.

Actualmente, podemos fundamentar el paradigma democrático de las relaciones de comunicación didáctica desde la perspectiva ética en la obra *Teoría de la acción comunicativa* de Jürgen Habermas (Habermas, J.,(1988). Madrid: Taurus)¹⁸³. Desde la perspectiva de la realización práctica, se pueden utilizar las técnicas de la dinámica de grupos. *El manual de dinámica de grupos* de Jack R. Gibb puede resultar muy útil. Aparte de la Bibliografía que cita el autor, el traductor Gustavo F. J. Cirigliano aporta una bibliografía complementaria en castellano. (Gibb, J. R., (1973). Buenos Aires. Editorial Humanitas)¹⁸⁴.

Paradigma didáctico instrumental: equipos técnicos, materiales didácticos y actividades.

Los creadores de la Educación Nueva al plantear el *Holismo Educativo* como un proceso de autoactividad, de autoeducación y de autoaprendizaje individualizado, cooperativo y globalizado, se vieron obligados a adaptar los medios técnicos, los materiales didácticos y las actividades de los educandos al nuevo planteamiento. La lección magistral, el libro de texto, el pizarrón, el sistema de exámenes, de evaluaciones y de repeticiones tradicionales resultaban poco operativos y funcionales para la autoeducación.

El criterio básico para configurar el paradigma didáctico instrumental consistía en poner los medios técnicos, los materiales didácticos y las actividades al servicio de la autoactividad, de la creatividad, de la libertad de exploración y de la expresión libre de los educandos. Basta recordar el Método Montessori, el Método Decroly, el Plan DALTON de Helen Parkhurst, el Sistema WINNETKA de Carleton Wasburne, el Plan Jena de Peter Petersen, las Escuelas Libertarias de Hamburgo, el Método de Proyectos de Kilpatrick y las técnicas Freinet, entre otros.

El paradigma instrumental adecuado al *holismo educativo* concebido como autoaprendizaje, autoeducación y, en definitiva, como *autopoiesis (autocreación)* debe garantizar la participación, la interacción y el control por parte de los educandos, de los medios técnicos, de los materiales didácticos y de las actividades. Para ello, lo mejor es que los alumnos participen en la búsqueda y selección de los medios técnicos, de los materiales didácticos y en la elaboración de algunos de ellos, en la elaboración de los mensajes y en su emisión. Así se garantiza, al mismo tiempo, la comprensión crítica de los medios, la participación en su elección o elaboración y el control por parte de los educandos. Lo mismo puede decirse de la participación de los educandos en el diseño de las actividades, que después deberán evaluar.

Poco a poco fue surgiendo la idea de convertir cada espacio-aula en una mediateca de libre disposición para los educandos, como la organización por “rincones” en la Educación Infantil, y la organización de las aulas-materia a las que acuden los educandos en busca de información. Se multiplicaron los libros útiles, las fichas, los cuadernos de autoaprendizaje, de ejercicios y de autocorrección. Progresivamente se fueron incorporando los nuevos medios

¹⁸³ Habermas, J.,(1988). *Teoría de la acción comunicativa* Madrid: Taurus.

¹⁸⁴ Gibb, J. R., (1973). *El manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires. Editorial Humanitas

técnicos que aparecían en el campo de las informaciones documentales, de la radio, del cine, de la televisión. En los Estados Unidos esta incorporación fue vertiginosa a partir del final de la Segunda Guerra Mundial hasta llegar a los actuales sistemas multimedia sofisticados y altamente tecnologizados y controlados por ordenador en los estudios superiores.

Este no es el lugar adecuado para examinar en detalle el uso correcto, desde la perspectiva del *holismo educativo*, de la multitud de medios técnicos y de materiales didácticos disponibles, que sus creadores presionan para introducirlos en las escuelas. Pero parece imprescindible añadir dos consideraciones: una sobre el uso acrítico y otra sobre el uso crítico de los mismos.

La introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) constituye una *innovación tecnológica y didáctica cualitativamente deferente* de la tecnología didáctica tradicional. Pero eso no implica que sea una *renovación pedagógica*. De hecho, en muchos casos, se están usando para reforzar y hacer más eficaz el *instruccionismo intelectualista* tradicional que pretende modelar una mentalidad acrítica y conformista en los educandos, utilizando el poder de fascinación de las TIC. El poder ilusionista y prestidigitador de las TIC en la emisión de los mensajes puede jugar contra el *holismo educativo*. Cuando las políticas educativas diseñan el uso de las TIC a favor del *instruccionismo intelectualista* y en contra del *holismo educativo*, ese uso puede convertirse en una práctica de vudú alienante, que castra la conciencia ético-crítica de los educandos.

La renovación pedagógica es mucho más que innovación tecnológica y didáctica. La renovación pedagógica implica una *transformación (metamorfosis) sustancial del instruccionismo intelectualista* como paradigma global de la educación básica, del paradigma ético que lo fundamenta, del paradigma teleológico que lo expresa y del paradigma curricular que lo posibilita. La mera innovación tecnológica y didáctica, por muy radical que sea, no implica esa *transformación o metamorfosis*.

La segunda reflexión es que hay que lograr, en la medida de lo posible, poner las TIC al servicio del *holismo educativo*, especialmente, al servicio de los paradigmas sectoriales ético, teleológico y curricular. En este sentido, el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación deberían promover la formación de equipos de educadores de base de cada una de las etapas educativas y de investigadores universitarios, conocedores y comprometidos con el *holismo educativo*, juntamente con expertos cualificados en las TIC, que trabajan en las radios y televisiones públicas y privadas para elaborar materiales didácticos que puedan ser utilizados por los educadores de base y los educandos. Esto se podría realizar mediante convenios con las cadenas de radio y de televisión, públicas y privadas, y con las productoras de cine para utilizar las producciones que conservan en sus archivos.

De acuerdo con Gimeno Sacristán, los criterios para valorar la utilidad pedagógica de los distintos medios y materiales técnicos, atendiendo a sus características internas pueden ser los siguientes: *nivel de iconicidad y abstracción; carácter monosémico o polisémico de sus mensajes; estaticidad o dinamicidad de los mensajes; soporte del mensaje; canales de percepción: ver, escuchar, manipular o formas combinadas; Complicación de uso; uso simultáneo por varios receptores o uso individual*. (Gimeno Sacristán, J. (1985): 205-206. Madrid: Anaya).

El paradigma organizativo del holismo educativo.

Los promotores de la Educación Nueva, por coherencia con sus principios educativos y didácticos, acometieron una transformación radical del paradigma organizativo tradicional de

las personas, de los tiempos y de los espacios escolares. Algunas experiencias lograron cotas impensables de transformación como el Plan Jena dirigido por Peter Petersen y las Comunidades Escolares de Hamburgo. El nuevo paradigma organizativo pretendía transformar la organización, la participación y el rol de los educandos, de los educadores familiares y escolares y del personal de administración y de mantenimiento del centro.

Desde la concepción del centro educativo como una comunidad democrática de convivencia, de aprendizaje individual, colectivo y cooperativo, comunidad de ciudadanos libres e iguales, que se autogobiernan y se rigen por la voluntad general expresadas en los derechos y libertades iguales de todos, se propusieron eliminar el autoritarismo tradicional y su sistema de coacciones de la estructura organizativa y del gobierno. Querían lograr una comunidad democrática caracterizada por el debate abierto, ordenado y sereno, la participación de todos en las deliberaciones y decisiones sobre los temas de fondo más relevantes y la negociación continua para llegar a los consensos y acuerdos posibles. En este empeño destacan el Sistema Gary (Indiana) promovido por W. Wirt, el Plan Jena promovido por el Dr. Peter Petersen, las Comunidades Escolares de Hamburgo, la Escuela Cooperativa de Freinet, la *Horace Mann School* y la *Escuela Lincoln* vinculadas a la Universidad de Columbia.

Las principales transformaciones en la organización de los grupos de educandos fueron mencionadas más arriba en la exposición de los principios educativos y didácticos. A propósito del principio de aprendizaje individualizado mencionamos las dos alternativas: trabajarlo desde la organización de grupos homogéneos o desde los grupos heterogéneos. En la primera alternativa mencionamos los grupos homogéneos en el Sistema MANNHEIM, de Sickinger y Moses, en el Sistema OAKLAND (California), en el de TRINIDAD Plan (Colorado). Mencionamos la aplicación del aprendizaje individualizado en grupos heterogéneos en el Plan DALTON de Helen Parkhurst y en el Sistema WINNETKA de Carleton Washburne, que eliminó las repeticiones y las promociones, y en el que los educandos podían permanecer en el mismo grupo-clase a lo largo de toda una etapa hasta completar el programa de unidades de trabajo, mediante tarjetas o fichas, libros, folletos autoinstructivos y folletos autocorrectivos.

En la aplicación del principio de aprendizaje cooperativo, se combinaba el trabajo individual, el trabajo en pequeños grupos y el trabajo en el gran grupo donde se exponía el trabajo de los pequeños grupos. En este caso, los grupos eran muy flexibles: había grupos transitorios para determinados fines de recuperación y refuerzo, para realizar un determinado proyecto: había en muchos casos libertad para constituir los grupos por afinidades y para cambiar de grupo. El grado de flexibilidad y de libertad era variable en los distintos métodos: en el Plan Jena, en las Comunidades Escolares de Hamburgo, en el Método de Proyectos de Kilpatrick, en el Método de Roger Cousinet, en las Técnicas Freinet.

También se flexibilizó la organización de los educadores para constituir diversos equipos para fines concretos: diseño de proyectos curriculares, elaboración de materiales didácticos, tutorías, coordinación de áreas interniveles; organización flexible de períodos lectivos de diversa duración en función de los proyectos educativos elaborados y de las actividades planificadas; remodelación de los horarios diarios o semanales en función de las actividades previstas y de las reuniones periódicas de los educadores para diversos fines y para la autoformación permanente.

Con la sustitución del paradigma curricular académico-disciplinar por el paradigma de proyectos y de unidades didácticas fue posible eliminar todas las rigideces organizativas de los tiempos, que dimanaban de la exigencia de distribuir el tiempo disponible entre las numerosas disciplinas del currículo académico-disciplinar en períodos lectivos breves y uniformes. A medida que aumentaban las disciplinas, la división del tiempo diario y semanal se hacía más

rígida: dejaba huecos en los horarios individuales de los educadores, sobre todo en secundaria, que no podían ser utilizados ni para las reuniones de los profesores ni para las tutorías individuales. A partir de la propuesta de reducir todas las disciplinas a las cuatro áreas descritas en el paradigma curricular y trabajar mediante series de proyectos o de unidades de trabajo, las posibilidades de diversificar los tiempos escolares diarios y semanales son ilimitadas.

Por último, los creadores de la Educación Nueva también se propusieron transformar profundamente los espacios escolares: creación de “Hogares educativos en el campo” del Dr. Lietz y otras experiencias similares en otros países; remodelación de los viejos edificios educativos, en las ciudades; construcción de edificios educativos adaptados a las necesidades de la Educación Nueva; remodelación de las aulas; cambio del mobiliario, de la decoración y de la distribución; adaptación de las aulas para el trabajo en grupos; la organización de laboratorios, de talleres y de aulas materia; comedores escolares, gimnasio, pistas deportivas, duchas, salón de actos para asambleas y actividades artísticas, sala de usos múltiples. Las escuelas actuales, tanto públicas como privadas han explotado la propuesta de las Escuelas Nuevas para remodelar sus espacios.

El paradigma convivencial del holismo educativo

Todos los creadores de la Educación Nueva daban mucha importancia al tema de la convivencia. Basta repasar las experiencias mencionadas en los distintos capítulos del relato anterior. El denominador común de todas ellas es la concepción del centro educativo como una comunidad democrática de convivencia y de aprendizaje cooperativo. Querían configurar los centros escolares como ecosistemas educativos en los que cada educando experimentara el holismo educativo como una vivencia gratificante y profunda, que le permitiera iniciar un proyecto de autorrealización personal que pudiera ampliarse a lo largo de toda la vida con nuevos aprendizajes y nuevos compromisos. Por eso, cuidaban con esmero la creación de un clima emocional sereno y agradable en el conjunto del centro, en cada grupo-aula y en cada equipo de trabajo para ofrecer a los educandos la oportunidad de disfrutar de la amistad, del compañerismo, del cuidado mutuo y de la cooperación en las actividades de aprendizaje, artísticas, deportivas y lúdicas.

Para lograr ese clima convivencial consideraban importante que todos los educandos participaran en la elaboración del plan de convivencia y de las normas que debían regular las conductas individuales, las relaciones recíprocas y las interacciones, especialmente, entre los niños y niñas, dado el sistema de coeducación. Para revisar su cumplimiento y ajustarlas, celebraban asambleas periódicas por niveles y por secciones no muy numerosas para que todos pudieran participar. Entre las experiencias mencionadas más arriba destacan por su radicalidad el Sistema Gary, el Plan Jena, las Comunidades Escolares de Hamburgo, Summerhill y las Técnicas Freinet.

El paradigma evaluador del holismo educativo.

Los promotores de la Educación Nueva llevaron a cabo una profunda transformación del paradigma evaluador tradicional. Cambiaron la finalidad esencial de la evaluación tradicional, trasladando el centro de gravedad de la evaluación de los educandos a los procesos educativos. El objetivo principal de la evaluación tradicional consistía en valorar, medir y cuantificar el grado de asimilación de los contenidos disciplinares logrado por los educandos para clasificarlos, seleccionarlos y segregarlos.

Las preguntas fundamentales a las que debía responder el nuevo paradigma evaluador eran las siguientes: ¿Qué han aportado las actividades y los procesos educativos seguidos al logro de las finalidades generales de la educación básica y de los objetivos concretos de cada unidad de trabajo o de cada proyecto? ¿Por qué las actividades y los procesos educativos, que hemos seguido, no han garantizado el éxito personal de todos los educandos? ¿En qué hemos fallado? ¿Qué tenemos que cambiar para que todos logren el éxito educativo personal? Para responder a estas preguntas, los exámenes, pruebas objetivas y tests tradicionales no eran operativos ni funcionales. Por eso utilizaron métodos alternativos de evaluación: autoevaluación individual y de las vivencias experimentadas en la realización de las actividades y procesos educativos y de los logros obtenidos; autocrítica de la propia participación en las actividades y del compromiso personal con el proyecto y los procesos acordados; heteroevaluación en los grupos pequeños y evaluación colectiva en el grupo-clase; evaluación mutua entre profesores y alumnos sobre las aportaciones positivas o negativas y propuestas de mejora.

En el caso de tener que reflejar el grado de asimilación de los contenidos disciplinares, por exigencias burocráticas era frecuente negociar la nota sobre la base de criterios objetivos, razonables y justos previamente establecidos. A las preguntas básicas sobre el paradigma evaluador eran frecuentes las siguientes respuestas:

1. *¿Para qué evaluar?* Para mejorar los procesos de autoaprendizaje y de autoeducación; para garantizar a todos una autoeducación básica de calidad y el éxito educativo personal.
2. *¿Qué evaluar?* El logro alcanzado por los educandos de las finalidades generales de la educación básica y de los objetivos de cada unidad de trabajo evaluado por el testimonio personal de cada educando y las pruebas que pueda aportar para demostrarlo. La responsabilidad de las actividades realizadas y de los procesos seguidos.
3. *¿Para qué evaluar?* Principalmente para que cada educando sea consciente de sus posibilidades y de sus responsabilidades. Secundariamente, para las administraciones educativas.
4. *¿Cómo evaluar?* Con los métodos indicados más arriba.
5. *¿Cuándo evaluar?* A lo largo de la ejecución de cada unidad de trabajo y de cada proyecto y al finalizarlos. Evaluaciones trimestrales y a finales de cada curso, ciclo o etapa.
6. *¿Quién debe evaluar?* Todos. Pero cada uno desde su propia situación y rol.

El paradigma de autonomía y la rendición de cuentas.

Las Escuelas Nuevas, privadas y públicas, reclamaban un fuerte grado de autonomía económica, pedagógica y de gestión, para poder realizar sus experiencias educativas con plena libertad. Las escuelas privadas financiadas por fundaciones privadas o por las familias, al contar con una autofinanciación suficiente, la autonomía económica les permitía mayor autonomía pedagógica y de gestión. Sólo tenían que lograr determinados convenios con el Estado para validar oficialmente sus estudios y sus títulos.

Las escuelas públicas recurrían con frecuencia a solicitar al Estado el “estatus de escuelas experimentales” que se concedía con cierta facilidad a las escuelas anejas a las Escuelas Normales de Magisterio, o a las Facultades Universitarias de Pedagogía o de Ciencias de la Educación. La dotación económica solía ser suficiente, a cambio de un mayor control externo o de una rendición de cuentas.

Conseguir un estatus de autonomía económica, pedagógica y de gestión en los centros públicos normales era más difícil. Los controles, las inspecciones y la rendición de cuentas mediante pruebas externas dificultaban mucho la libertad de experimentación. Sólo muy pocos conseguían un estatus adecuado de autonomía como escuelas experimentales.

A modo de conclusión parcial.

Este contexto del holismo educativo fue la matriz educativa de la génesis histórica de las dos utopías, que estamos investigando: la utopía de la educación básica como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los dieciocho años y la utopía de un cuerpo único de educadores para implementar la utopía de la educación básica. Los profesores que realizaron las Escuelas Nuevas públicas y privadas constituían ese núcleo prometedor del cuerpo único de educadores.

El renacimiento y el empuje del *instruccionismo intelectualista* a partir de los años setenta, propulsado por el neoliberalismo económico y político, frenó el *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica e impidió el desarrollo del *cuerpo único* de educadores. Afortunadamente, desde los años noventa, el *holismo educativo* se recupera con fuerza y está cuestionando la hegemonía del *instruccionismo intelectualista*, que se ha aliado con el capitalismo neoliberal para poner la educación al servicio de las plutocracias nacionales y de la plutocracia mundial.

Capítulo 4: La síntesis de Lorenzo Luzuriaga

Lorenzo Luzuriaga Medina (1889-1959) destaca como figura central y polifacética en la gestación del Proyecto de reforma educativa (1914-1931), que la II República española puso en marcha a partir de 1931. Ese proyecto fue interrumpido en el segundo bienio de la República por el triunfo de la Coalición de los radicales de Lerroux y la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA) de Gil Robles en noviembre de 1933. Gobernaron hasta febrero de 1936 y practicaron una contrarreforma educativa. Con el Triunfo del Frente Popular en febrero de 1936, regresó Marcelino Domingo al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, e inmediatamente retomó la ejecución de los Proyectos pendientes del bienio azañista (1931-1933). De nuevo fue paralizado el Proyecto de Reforma por el inicio de la Guerra Civil (julio 1936) y finalmente truncado por el desenlace de la misma.

Aunque destacamos la figura de Lorenzo Luzuriaga y su papel de animador del diálogo y la cooperación de distintas personalidades relevantes, instituciones, partidos políticos y sindicatos en la gestación del Proyecto de reforma educativa de la II República, conviene recordar que no estaba solo. Junto a él destaca la corriente liberal e institucionista con Bartolomé Cossío, Ortega y Gasset, Unamuno, Altamira, María de Maeztu y otros (B. Delgado, 1994: 649-684). También había una pléyade de educadoras y educadores de base en todas las etapas educativas. Basta recordar maestras como Rosa Sensat, Justa Freire y otras muchas (*Retratos de Maestras*, Cuadernos de Pedagogía, 2005)¹⁸⁵; maestros como Ángel Llorca, Félix Martí Alpera y otros muchos (B. Delgado 1994: 738 y ss.); los maestros integrados en la CNT, en la UGT y en el PSOE; los profesores y profesoras de la Sección Preparatoria y de la Sección de Bachillerato del Instituto-Escuela (L. Palacios Bañuelos, 1988:303-307)¹⁸⁶. Los profesores y

¹⁸⁵ Autoría Compartida. "Retratos de Maestras". *Cuadernos de Pedagogía – Especial 30 años*. CISSPRAXIS. Madrid, 2005.

¹⁸⁶ Palacios Bañuelo, L. (1988). *Instituto - Escuela, Historia de una renovación educativa*. Madrid: Editorial del Ministerio de Educación y Ciencia.

profesoras de las Escuelas de Magisterio y de las secciones de pedagogía de Universidades. Para una visión panorámica de conjunto se pueden consultar: *Escuela para todos* de Antonio Viñao (2004: 15-59) y *Educación e ideología en la España contemporánea* de Manuel de Puelles Benítez (1999: 195-295) y *Medio Siglo de cultura española (1885-1936)* de Manuel Tuñón de Lara (Madrid: Tecnos, 1968)¹⁸⁷.

Para conocer la biografía y la obra de Lorenzo Luzuriaga contamos con los numerosos trabajos y publicaciones que ha realizado sobre él Herminio Barreiro Rodríguez (1984, 1985, 1989, 1993, 2001). La "Introducción" de Herminio Barreiro a la edición de la *Escuela Única* de Lorenzo Luzuriaga empieza con la siguiente síntesis de su biografía, que consideramos muy útil para comprender sus aportaciones:

Lorenzo Luzuriaga Medina nació en Valdepeñas (Ciudad Real), el 29 de octubre de 1889. Era hijo de un maestro de Murrieta (Navarra), Santiago Luzuriaga, y de Ángeles Medina de Socuéllamos (Ciudad Real). Se trasladó de niño a Aravaca (Madrid), donde terminó sus estudios primarios. Ingresó pronto en la Escuela Central de Maestros y realizó más tarde estudios en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, donde conoció a María Luisa Navarro, que pronto sería su mujer. Fue más tarde discípulo y profesor en prácticas en la Institución Libre de enseñanza, en cuya biblioteca y ambiente se formó intelectualmente. En 1909 sería pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios para cursar estudios en Alemania. En 1913 ganó la oposición al cuerpo de Inspectores, cargo que desempeñó en Guadalajara durante unos meses. Ese mismo año regresó a Alemania e inició sus colaboraciones en la prensa especializada. Estudió en Jena y Berlín y tradujo a Kant y a Goethe. En 1914, ya de regreso en España, entró en la editorial Calleja como asesor de publicaciones escolares.

En 1914 comienza la actividad publicista de Luzuriaga en el semanario *España*. Es nombrado Inspector Agregado al Museo Pedagógico Nacional. Entre 1917 y 1921 dirige una página de Pedagogía en el diario El Sol. En 1922, funda la *Revista de Pedagogía*. A lo largo de estos años van naciendo sus hijos Jorge, Carlos, José e Isabel. La familia Luzuriaga está ya definitivamente instalada en Madrid. Su mujer, María Luisa Navarro, sería colaboradora asidua de la *Revista de Pedagogía* y profesora de la Escuela de Sordomudos.

A partir de 1931 se abre su época más prolífica como publicista, como miembro del movimiento internacional de la Escuela Nueva, como autor de importantes obras (entre las que se encuentra *La escuela única*, publicada precisamente en 1931), como Secretario Técnico del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, como profesor de la Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid y como personaje importante de la obra educativa que pone en marcha la Segunda República.

En 1936 sale exiliado para Londres. Se traslada después a Glasgow, impartiendo cursos de español en aquella ciudad. Viaja después con toda su familia a Tucumán (Argentina). Sólo su hijo mayor, Jorge, permanece en España, encarcelado. Luzuriaga se trasladó pronto a Buenos Aires, donde trabaja en la editorial Losada y es nombrado más tarde profesor en la Universidad. Vivirá algún tiempo en Caracas, retornando por último a Argentina, donde moriría el 23 de diciembre de 1959.

Lorenzo Luzuriaga inicia una intensa actividad intelectual y profesional en torno a 1914-1915, que duró hasta 1936 que emprendió el camino del exilio. A su actividad inicial como maestro se unió luego su actividad como inspector, como profesor universitario, como militante del PSOE, como publicista, como funcionario del Ministerio de Instrucción Pública. Herminio Barreiro, investigador especializado en la biografía intelectual de Lorenzo Luzuriaga, sintetiza así esa actividad:

¹⁸⁷ Tuñón de Lara, M.(1968). *Medio Siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Tecnos.

Su nombre está entre los socios fundadores de la *Liga de Educación Política*, auspiciada por Ortega y Azaña, y de la *Escuela Nueva* de Núñez Arenas, dos instituciones que tendrán gran peso e influencia en la vida nacional. Será también un colaborador pionero en el *Semanario España* – vanguardia de la intelectualidad del 14-. Colaborará asiduamente en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, en *El Socialista* y en otros órganos de prensa y revistas especializadas. Dirigirá una página de *Pedagogía e Instrucción Pública* en el diario *El Sol* (1917 a 1921). Fundará y dirigirá la *Revista de Pedagogía* en 1922, órgano de primera magnitud y portavoz en España del movimiento internacional de la Escuela Nueva. Viajará con frecuencia por Europa y América y escribirá en varias publicaciones extranjeras (*Die Deutsche Schule*, *Revista pedagógica*, etc.) (Barreiro, H. (1994): “Lorenzo Luzuriaga” en *La Educación en la España contemporánea (1789-1975)* (Delgado Criado, B. (Coord.) (1994):658. Madrid: Morata S.M)¹⁸⁸.

La aportación de Lorenzo Luzuriaga al Proyecto de la Segunda República Española es fruto de las múltiples influencias recibidas: a) las concepciones pedagógicas de Giner y Cossío en la ILE; b) la filosofía de Ortega y su actividad en la Escuela Superior de Magisterio; c) la línea política del PSOE en el que militaba; d) el Movimiento de las Escuelas Nuevas que conocía profundamente: fue amigo personal de muchos de sus promotores y mantuvo un intenso contacto epistolar con los más destacados y representativos; conocía las asociaciones de maestros vinculadas a la socialdemocracia alemana y al laborismo inglés; e) la *Revista Pedagogía* (1922-1936), obra común y mancomunada de Lorenzo Luzuriaga y su esposa María Luisa Navarro, que era la revista portavoz del Movimiento de la Educación Nueva en España y la Editorial de la Revista, que publicaba las obras más destacadas de los creadores de la Educación Nueva.

Su actividad político-pedagógica, a partir de 1918, en que redactó la ponencia Bases para un programa de instrucción pública, debatida en la Escuela Nueva, creada por Núñez de Arenas y presentada al XI Congreso Ordinario del PSOE (1918), estuvo dedicada a la difusión y defensa de la implantación en el sistema educativo español de la escuela única, activa, pública y laica. El modelo de la escuela única, lo expone en su obra *La escuela unificada* (1922) y en la *Escuela Única* (1931 y reedición de Herminio Barreiro de 2001). Sus obras más importantes relacionadas con la *escuela activa* son: *La preparación de los maestros* (1918) (O.C.), *Las Escuelas Nuevas* (1923) (O.C.), *Escuelas de Ensayo y reforma* (1924)¹⁸⁹, *Escuelas activas* (1925) (O.C.).

Lorenzo Luzuriaga proponía para el sistema educativo español *una escuela pública* que fuera la *síntesis histórica* de las mejores aportaciones de la ILE, del Movimiento Obrero y del Movimiento de las Escuelas Nuevas. Desarrolló esta propuesta en la obra citada *La Escuela única* y en dos monografías importantes: *Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única* (reelaboración y actualización de la ponencia de 1918) e *Ideas para una reforma constitucional de la educación pública*. Ambas se publicaron en 1931 como sugerencias para el programa de política educativa republicana inmediata.

En estas dos monografías, Lorenzo Luzuriaga propone de nuevo las dos utopías: la utopía de la educación básica como *ciclo único* y la utopía del *cuerpo único de profesores*, formuladas por la ILE y el Movimiento de las Escuelas Nuevas. No sabemos cómo se hubieran incorporado al sistema educativo español porque los acontecimientos impidieron el debate parlamentario previsto y la transformación del anteproyecto de Ley, en Proyecto definitivo y en Ley aprobada.

¹⁸⁸ Barreiro, H. (1994): “Lorenzo Luzuriaga” en *La Educación en la España contemporánea (1789-1975)* (Delgado Criado, B. (Coord.) (1994):658. Madrid: Morata S.M).

¹⁸⁹ Luzuriaga, L. (1924). *Escuelas de Ensayo y Reforma*. Madrid: Cosano.

Capítulo 5: El proyecto de unificación de los sistemas educativos duales y el proyecto de la II República Española

Al final del siglo XIX, se habían consolidado en todos los países de nuestro entorno cultural los sistemas educativos duales o bipolares: uno para las élites o ciudadanos de primera y otro para la masa o ciudadanos de segunda. Esta dualidad era una fuente permanente de conflictos y de problemas por diferentes razones. Durante los primeros veinte años del siglo XX, se había llegado a un consenso prácticamente unánime sobre la necesidad de unificar los sistemas duales en un sistema único y común para todos los ciudadanos. Después de la Primera Guerra Mundial, se iniciaron los procesos de unificación, que, en algunos países, como España, fueron interrumpidos en 1939 y retomados en 1970.

A partir de 1920, en todos los países de nuestro entorno cultural, los pedagogos de mayor prestigio internacional, especialmente los creadores de las Escuelas Nuevas, numerosos educadores de base que ejercían en esas escuelas o las conocían y eran simpatizantes de las mismas, agentes sociales de las políticas educativas, como las asociaciones de educadores/as, de padres, de estudiantes, sindicatos y partidos políticos y muchos ciudadanos cultos y críticos, pertenecientes a diversas profesiones y de prestigio reconocido por la opinión pública habían llegado a un consenso casi unánime acerca de la conveniencia de fusionar los sistemas educativos duales – el sistema de las élites y el sistema de las clases populares – en un sistema único y común para todos los ciudadanos de cada país, sin discriminación por raza, clase, sexo, religión, cultura e ideología.

Para legitimar la unificación se aducían razones de todo tipo: *éticas*, como el derecho a la educación y el derecho a la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos para acceder a los niveles superiores del sistema educativo sobre la base de capacidad y mérito; *económicas*: como racionalizar el gasto, evitar el despilfarro y la duplicidad de instituciones educativas, y aumentar la productividad económica, social y cultural de la educación; *políticas*: como reducir el analfabetismo, aprovechar todos los talentos, mejorar la cohesión social y la convivencia; *profesionales*: facilitar a todos los ciudadanos la cualificación profesional más adecuada a sus capacidades y preferencias; *pedagógicas*: mejorar los centros escolares como ecosistemas educativos con instalaciones y equipamientos adecuados y mejorar las etapas educativas con proyectos educativos justos, coherentes y viables y con educadores suficientes y competentes para atender a la diversidad de los alumnos/as; *razones de eficacia y eficiencia*: como simplificar y racionalizar la gestión (J. Bowen, 1992: 652-653).

La conversión de los sistemas educativos duales en sistemas educativos únicos no implicaba que los sistemas unificados fueran uniformes, como acusaban los sectores conservadores más reaccionarios y fanáticos. De hecho, los planificadores de la unificación de cada país intentaron mantener en los sistemas educativos unificados las fragmentaciones o segmentaciones tradicionales, tanto verticales como horizontales que habían demostrado su corrección ética y su eficacia educativa en la evolución histórica de sus tradiciones escolares: la fragmentación vertical por etapas, ciclos y cursos y la creación de escuelas graduadas; la fragmentación horizontal: la oferta a todos los ciudadanos de varios itinerarios paralelos de igual o equivalente valor educativo, con pasarelas bien definidas entre ellos, dentro del mismo nivel o etapa – Secundaria Obligatoria y postobligatoria –, como en Bélgica o en Alemania, para atender a la diversidad de los alumnos, principalmente a los que manifestaban necesidades educativas especiales.

5.1. El programa mínimo y el programa máximo de la unificación.

En la utopía de la unificación el programa mínimo compartido por todos era la unificación de los sistemas educativos duales. Pero muchos promotores de la unificación, como los procedentes del Movimiento de las Escuelas Nuevas o los miembros de la ILE en España, defendían un programa más amplio de unificación que abarcaba los siguientes aspectos relevantes: 1. Unificar todas las etapas de la educación básica en un ciclo único desde el nacimiento hasta los 18 años, inspirado en el paradigma ético-crítico derivado del universalismo ético basado en los derechos humanos y en el paradigma teleológico derivado de él, aunque adaptado a la evolución psicológica de los educandos. 2. Unificar el concepto francés de *Instruction*, los dos conceptos alemanes de *Bildung* (formación) y *Erziehung* (crianza) y el concepto pragmático anglosajón de *Education*; el concepto francés reduce la educación a mera “*instruction*” para evitar el riesgo de regresar al estado-educador del despotismo ilustrado; el concepto de “*instruction*” era proclive al intelectualismo y al enciclopedismo; el concepto pragmático anglosajón de “*education*” estaba más escorado hacia la didáctica; y el concepto filosófico de origen Kantiano “*Bildung*” (*formación*), orientado a la *Umbildung* (*transformación, metamorfosis*), fue desarrollado por Göthe y otros miembros del Circulo de Weimar y asumido por Pestalozzi y Fröbel; el concepto de *Erziehung* abarcaba la crianza corporal, mental y social. Y se difundió por Europa bajo la denominación de *educación integral u holística*. (N. Abbagnano y A. Visalberghi, 1969: 442-443). 3. Unificar y refundir en uno los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica: el *instruccionismo* y el *holismo educativo*. 4. Unificar las dos series de paradigmas educativos sectoriales antagónicos, generados por el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo*, en una sola serie.

Estos cuatro elementos constituían el programa máximo de los pedagogos y políticos progresistas que lideraron los procesos de unificación. Pero el consenso de todos los implicados en esos procesos era decreciente en cada punto y la oposición entre los defensores del *instruccionismo intelectualista* y los defensores del *holismo educativo* era cada vez mayor. Este proyecto y este programa de unificación se hicieron más complejos después de la II Guerra Mundial.

En los procesos de unificación, la Educación Infantil quedó fuera del ciclo único de la educación básica por razones ideológicas, pedagógicas y económicas, a pesar de Comenio, de Fröbel y de sus seguidores, de las aportaciones de María Montessori y de sus “*casas de niños*”, y de las experiencias exitosas en diversos países. Lo mismo ocurrió con el período 15-18 años, salvo algunas excepciones, como Suecia, el Proyecto de la ILE y el proyecto fallido de la II República española de multiplicar los Institutos-Escuela concebidos como centros experimentales hasta completar un centenar.

La fusión del concepto francés de “*Instruction*” con el concepto anglosajón de “*Education*” no ofrecía mayores dificultades. Pero colocar el concepto de “*Bildung*” en el centro, entre la “*Instructuion*” francesa y la “*Education*” anglosajona, convirtiéndolo en el nuevo núcleo del concepto de educación y añadir como finalidad relevante de la misma la “*Umbildung*” o transformación de las realidades sociales y económicas provocaba rechazo y resistencia en los que se identificaban con el *instruccionismo*, porque este concepto les evocaba el fantasma del “*estado-educador*” en el clima creado por el nazismo y las dictaduras proletarias del Este. Por la misma razón rechazaban el concepto de *Erziehung* (Crianza global o “*educación integral*”).

Los defensores del “*holismo educativo*” preferían: a) sustituir el *paradigma ético del liberalismo* económico y político, basado en los derechos individuales absolutos y en las libertades individuales absolutas, es decir, sin limitaciones sociales, morales, ni legales impuestas por la sociedad y el Estado, sino solo por la propia conciencia, *por el paradigma*

ético-crítico del universalismo ético, basado en *las libertades fundamentales y los derechos humanos*, individuales y sociales, concebidos como proyectos mancomunados, intersubjetivos y recíprocos que implicaban algunas restricciones; b) sustituir el paradigma curricular académico-disciplinar por el paradigma curricular globalizador-interdisciplinar e integrador y el trabajo por proyectos, siguiendo a Decroly, Kilpatrick, Freinet y otros; c) sustituir el paradigma de la evaluación competitiva, clasificadora y segregadora de los educandos por el paradigma de evaluación de los procesos educativos para mejorarlos y facilitar la inclusión y el éxito escolar de todos los educandos.

Los defensores del *instruccionismo intelectualista* se oponían radicalmente a estas sustituciones y defendían a capa y espada que se mantuvieran en los sistemas educativos unificados las características esenciales del sistema educativo de las élites: a) el *instruccionismo intelectualista* tradicional racionalista y científico puro y duro; b) El paradigma curricular académico-disciplinar, que concebía el currículo como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, aliado con el positivismo filosófico y científico, mitificado y sacralizado como el paradigma curricular excelente por antonomasia; c) el carácter eminentemente propedeútico de la educación básica para la Universidad, el carácter propedeútico de cada etapa educativa para la siguiente y el carácter propedeútico de las disciplinas de cada curso para las disciplinas de los siguientes.

Ante esta situación, en los debates parlamentarios, que dieron luz verde a la unificación de los sistemas educativos duales, las mayorías parlamentarias adoptaron una actitud pragmática e irénica y siguieron una pauta de ambigüedad calculada y de compromiso con los adversarios para no cerrar las puertas a la experimentación y al cambio, sino para dejarlas entreabiertas; se tomaban de cada paradigma los elementos más valiosos, que parecían compatibles, como los fines generales de la educación relacionados con el proyecto de hombre y el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos; evitaban aludir a las funciones de la educación para reproducir, conservar y perfeccionar la sociedad vigente o para transformarla y eliminarla; asumían como paradigma curricular hegemónico el paradigma curricular académico-disciplinar, sin excluir la experimentación del paradigma curricular globalizador-interdisciplinar o integrador, ni el trabajo por proyectos experimentado, sobre todo, en el sistema educativo de las clases populares; asumían como hegemónico el paradigma evaluativo tradicional, pero no descartaban la evaluación para mejorar los procesos educativos y el éxito escolar de los educandos. El mismo criterio se siguió para asumir los demás paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos, dejando las puertas abiertas para experimentar los nuevos paradigmas.

Así se produjo la *fusión fallida del instruccionismo intelectualista y del holismo educativo y de las dos series de paradigmas educativos antagónicos generados por ellos*. Así se produjo el asentamiento por yuxtaposición de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los sistemas educativos unificados europeos y occidentales y la coexistencia conflictiva de las dos series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos. Con el tiempo, se configuró una especie de *sincretismo caótico* en las grandes leyes educativas, en las normativas de rango inferior, y consecuentemente, en las prácticas de los centros educativos y de los educadores/as. El *sincretismo caótico* se ha instalado en las mentes de los educadores familiares y escolares y constituye una fuente de contradicciones.

El *irenismo* practicado en los procesos de unificación resultó ser un error. Provocó las críticas y las resistencias de los sectores más conservadores y reaccionarios y de los sectores educativos más radicales e izquierdistas. El fuego cruzado de ambos bandos, unido a la ideología desarrollista de la educación, que se estaba incubando a finales de los cincuenta y que se presentaba como la nueva alternativa, provocaron el estallido de la nueva crisis de la educación en los años sesenta.

5.2. Los procesos de unificación de los sistemas educativos duales de 1920 a 1939.

En este contexto no es posible hacer un relato completo de la unificación de los sistemas educativos duales en los países de nuestro entorno cultural. Por eso se mencionan brevemente. En el caso de Inglaterra se amplía el relato por la influencia que ejercerá en las reformas del sistema educativo español de 1970 y, sobre todo, de 1990 con la propuesta de la escuela comprensiva. El relato más largo corresponde a España, porque es imprescindible conocer los antecedentes históricos del proceso de unificación del sistema educativo español en la II República, truncado por la Guerra Civil.

5.2.1. El proceso de unificación en Francia

El movimiento de los autodenominados *Compagnons de l'Université Nouvelle*, que se hicieron amigos en las trincheras durante la I Guerra Mundial, defendía la creación de *l'école unique*: una escuela única e igual para todos, verdaderamente democrática, que eliminara las barreras que separaban entre sí los niveles educativos primario y secundario. Defendían un solo ciclo integrado, obligatorio y gratuito hasta los 14 años. Las ideas de los *Compagnons* en parte fueron recogidas en el proyecto de Buisson de 1920 y también fueron adoptadas por el Frente Popular en la Francia de 1936. (José Luís García Garrido, 1993: 232-233).

5.2.2. El proceso de unificación en USA.

La Oficina Federal de Educación de USA publicó en 1918 el documento titulado *Principios Cardinales de la Educación Secundaria*, que era un programa de reforma de este nivel educativo, que originó el paradigma de la educación básica 6+3+3, llamado *Junior High School*, que se desarrolló en los diferentes estados hasta la II guerra Mundial con 12 cursos de escolarización. (F. Pedró e I. Puig, 1998: 223-224).

5.2.3. El proceso de unificación en la URSS.

Un año después de la Revolución de Octubre, en la URSS se hacían públicos los denominados *Principios Básicos de la Escuela unitaria del Trabajo*, que establecían una enseñanza integrada para todos bajo la fórmula 5+4, de carácter técnico y polivalente. A partir de 1929, la escuela unitaria del trabajo derivaría hacia el academicismo, que sería más evidente después de la II Guerra Mundial. (Alejandro Tiana, UNED, 2009: 179-183 y 275-277; F. Pedró e I. Puig, 1998: 224).

5.2.4. El proceso de unificación en Alemania.

Tras el fracaso de la I Guerra Mundial, Alemania deseaba eliminar el militarismo expansivo e instaurar una verdadera democracia. Creó la efímera República de Weimar de corta y azarosa vida. Retomó el debate de la *Einheitsschule* o escuela unificada con la intención de eliminar el sistema dual. Sustituyó los dos tipos de escuelas primarias – las *Vorschulen* o escuelas preparatorias y las *Volksschulen* o escuelas populares elementales – por la *Grundschule* o escuela básica, única y común para todos los niños de seis a diez años. Pero no logró la unificación de la secundaria. Lo más que logró fue ofrecer dos alternativas al *Gymnasium*: la *Aufbauschule*, pensada para que los que se retrasaban en Primaria pudieran cursar los estudios secundarios en seis o siete años en lugar de los nueve del *Gymnasium* y la *Deutsche Oberschule*, que concedía más atención a la literatura, al arte y a las ciencias alemanas que a las lenguas clásicas. En 1934, se creó el Ministerio del *Reich* para las ciencias, la enseñanza y la educación popular. En la reforma de 1938, se mantuvieron todas las instituciones creadas por la República de Weimar, incluida la *Mittelschule* o escuela media o secundaria inferior con predominio de los estudios comerciales. El gobierno Nazi prefería la

Deutsche Oberschule por su acendrado germanismo y la *Aufbauschule*, recuperadora de talentos, al *Gymnasium* “extranjero” y “librepensador”. Con Hitler renace la idea de unidad y poderío imperialista: “*ein Volk, ein Reich, ein Führer*”: “un pueblo”, “un imperio”, “un caudillo”. (J. L. García Garrido, 1993: 67-70).

5.2.5. El proceso de unificación en Inglaterra y Gales (1902-1944).

Cuando se habla de educación inglesa, si no se indica lo contrario, generalmente sólo se refiere a Inglaterra y Gales. No se hace referencia a Escocia, a Irlanda ni a las colonias como Australia, Nueva Zelanda y Canadá. Aun considerando sólo Inglaterra y Gales, el sistema educativo inglés es “extremadamente complejo” en su historia y su presente. (M. Fernández Enguita, 1986:29). El Acta de educación de 1902 reconocía que no había ningún “sistema real de educación en Inglaterra, sino, por el contrario, un parcheo de ofertas por parte de diversas autoridades no coordinadas” (J. Bowen, 1992:529)

Según Alejandro Tiana, desde el comienzo del siglo XIX hasta comienzos del siglo XX, la educación inglesa “constituía un ejemplo concreto de los sistemas educativos que algunos autores han denominado *duales*, o utilizando un calificativo aún más adecuado, *bipolares*, apreciación que llevó a Brian Simon a hablar de la existencia de “dos naciones” en la Inglaterra decimonónica” (A. Tiana, 2009:121). De acuerdo con este modelo, “el sistema educativo liberal solía estar compuesto por un conjunto de escuelas primarias, dirigidas a las clases populares, que funcionaban de manera paralela y sin conexión directa con otro conjunto de instituciones de formación secundaria y superior, dirigidas a las clases superiores. El acceso a estas últimas no solía hacerse desde las escuelas primarias, sino más bien a través de escuelas preparatorias ligadas a las escuelas secundarias... esa era precisamente la estructura que dibujaría la Ley Moyano de 1857 para el sistema educativo español”... (A. Tiana, 2009:121).

“El sistema educativo inglés estaba, pues, formado, durante esa época por dos subsistemas yuxtapuestos, pero no integrado en una estructura única. Por una parte, existía un sistema de educación popular, organizado y mantenido en buena medida por diversas organizaciones caritativo-benéficas, muchas de ellas ligadas a las iglesias, tanto la anglicana como las no oficiales o disidentes (como la cuáquera o la metodista). Por otra parte, existía un sistema paralelo de educación de las clases superiores, que era muy antiguo (alguna de sus instituciones procedían de los siglos XIV y XV) y que estaba basado en dos pilares fundamentales: las Grammar Schools y las Universidades de Oxford y Cambridge” (A. Tiana, 2009: 122).

La evolución de este sistema tradicional se inició con el Informe de la Comisión Cross creada en 1886, que investigó la educación elemental de los trabajadores y presentó su *Informe* en el 1888 y la Comisión Bryce que publicó en 1895 su *Informe* sobre la educación secundaria. Los debates provocados por ambos informes desembocaron en el *Acta de Educación de 1902* que dio origen al nuevo Código (1904) (paradigma ético y teleológico) de la educación primaria, centrado en el desarrollo de la personalidad, del carácter y de la inteligencia, que abolió las Juntas Escolares Locales y las substituyó por las *Autoridades de Educación Local* (LEA) y en la publicación de nuevas regulaciones de 1904 sobre las escuelas secundarias, capacitando a las LEA para proporcionar escuelas, en un número limitado, para niños prometedores hasta la edad de 16 años. Había que pagar honorarios, pero las LEA estaban autorizadas para ofrecer el 25% de la matriculación como puestos gratuitos para casos meritorios. (J. Bowen, 1992:560)

En 1917 se introdujo el certificado escolar de examen externo y un *Informe sobre el empleo Infantil* de la posguerra recomendaba elevar la edad mínima de salida de la escuela de 12 a 14 años. En 1918 el historiador H. A. L. Fischer impulsó el Acta de educación de 1918 que estableció nuevas disposiciones que duraron hasta 1944. (J. Bowen, 1992:560).

A lo largo de la década de 1920, cada vez se daba más importancia al pensamiento educativo y a las aplicaciones de la psicología. Los insignes filósofos y matemáticos B. Russell y A. Whitehead hicieron aportaciones relevantes desde la ética al paradigma teleológico y al paradigma didáctico de la educación básica. El partido laborista se unió al Movimiento de las Escuelas Nuevas y lideró la democratización de la educación. En el período de entreguerras, el laborismo formuló un programa educativo que pretendía dar unidad a la enseñanza primaria y secundaria, evitando la escisión de estos dos niveles, ya que consideraba que ambos formaban parte de un continuo. El laborismo pensaba que la división entre enseñanza primaria y secundaria, tal como se había organizado en Inglaterra, era pedagógicamente defectuosa e implicaba, además, la exclusión de las escuelas secundarias de aquellos niños, que, pudiendo ingresar en ellas por sus capacidades, no podían hacerlo por la situación económica de su familia y que esto constituía una pérdida para el conjunto de la sociedad.

En 1924, la *Asociación Nacional de Maestros Laboristas* pidió que cada escuela posprimaria fuera “multilateral” o de “múltiples opciones”, es decir, que ofreciese una educación de diferentes tipos, de manera que la educación académica coexistiera con una educación de tipo técnico o de tipo práctico. Ese mismo año de 1924, el partido laborista creó un comité consultivo presidido por William Henry Hadow para elaborar un Informe sobre la educación de los “adolescentes”. Pero, cuando presentó el Informe en 1926, gobernaba el partido conservador, que no lo atendió. Cuando el partido laborista retornó al gobierno en 1929, retomó el Informe Hadow y lo convirtió en proyecto de Ley. Entre las propuestas del Informe convertido en Proyecto de Ley destacaban las siguientes: proponía dos etapas de educación para todos los niños como una unidad; ampliaba la edad mínima de salida de la escuela a los 15 años; proponía cinco o seis años de escuela primaria hasta los 11 años y cuatro años de escuela secundaria hasta los 15 años. El Proyecto de Ley fue aprobado menos la cláusula de edad mínima de 15 años para la salida de la escuela. En 1931, Hadow presentó la segunda parte de su Informe, dedicado a la escuela primaria con ideas progresistas relevantes: actividades centradas en la experiencia en lugar de materias como fundamento del currículum, clasificación de habilidades intelectuales, aceptación del pensamiento pedagógico y psicológico progresista, ratio máxima de 40 alumnos por clase. Las recomendaciones de Hadow, aunque bien recibidas, tuvieron que esperar hasta 1944. (J. Bowen, 1992:561).

En 1932, R. H. Tawney, pedagogo y líder del partido laborista, publicó la obra *La enseñanza secundaria para todos*¹⁹⁰. En ella hacía un extracto-resumen sobre las aspiraciones programáticas del laborismo inglés de aquellos años sobre la educación con un comentario sobre el sentido de las mismas. En ese extracto leemos:

“el partido laborista está convencido de que la única política pedagógicamente sana y adecuada a una comunidad democrática es aquella por la cual la educación primaria y la secundaria se hallan organizadas como dos momentos de un solo y continuo proceso, siendo la educación secundaria la educación del adolescente y la primaria la preparatoria para ella” (R. H. Tawney, 1932: 5).

El objetivo de la política educativa era doble: mejorar la educación pública primaria y desarrollar la educación pública secundaria, consideradas como dos estadios de una misma estructura, que abarca el desarrollo total de la niñez y de la adolescencia hasta los 15 años. Las propuestas del partido laborista se oponen a la disgregación en dos tipos de educación destinados a dos clases sociales diferentes, que se suponía que tenían no sólo necesidades y

¹⁹⁰ Tawney, R. H., *La segunda enseñanza para todos*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932.

funciones diversas, sino también capacidades intelectuales distintas. La política educativa laborista se orientaba a la creación de un sistema educativo más justo. En el extracto de R. H. Tawney (1932:23) leemos:

“En lugar de educación primaria para las nueve décimas partes de los niños y educación secundaria para los excepcionalmente afortunados o los excepcionalmente capaces, necesitamos considerar la educación como dos estadios de un solo curso, que abarcará el desarrollo total de la niñez y de la adolescencia hasta los 16 años y destruir los vulgares desatinos de las desigualdades de clases y la posición económica en una nueva síntesis educativa”. (Miryam Carreño, 2000: 85).

La nueva organización de la educación comprendería la educación primaria hasta los 11 años aproximadamente, y, a partir de ese momento, comenzaría el período de la enseñanza secundaria, que podría realizarse en alguna de las variadas escuelas de este nivel hasta los 16 años. Para que cualquier niño, independientemente de la fortuna, clase social u ocupación de sus padres, pudiera pasar, a partir de los 11 años, a alguna escuela secundaria, era necesario suprimir las barreras económicas. Por eso, se proponía la abolición de las tasas de matrícula y el establecimiento de una política de becas más amplia que la que existía hasta entonces. El programa laborista sostiene que las pruebas de admisión deberían ser las mismas para los que pagan su matrícula y los que aspiran a una matrícula gratuita. Se opone a la costumbre de dar más facilidades de admisión a los que pagan su matrícula que a los que no pueden pagarla. Esto implicaría la creación de más plazas y cambiar el diseño arquitectónico de los edificios.

El Informe de R. H. Tawney es un antecedente de la *comprehensive School* o “escuela comprensiva” o “escuela abarcadora”, aunque él no utilizara esta expresión. Cuando Tawney proclama una escuela secundaria para todos, no entiende que la totalidad de los alumnos deban asistir al mismo tipo de escuela, sino que éstas podrían ser de varios tipos, aunque coincidieran en el mismo edificio. *La segunda enseñanza para todos* de R. H. Tawney, fue para muchos reformadores, después de la Segunda Guerra Mundial un libro muy leído y estimulante de la reflexión.

Para una visión de conjunto sobre la evolución del sistema educativo inglés hasta 1944 son útiles las aportaciones de James Bowen (1992: 559 - 566) y de Myriam Carreño (2000: 83-86).

5.2.6. El proyecto de unificación de la II República española.

Por último, es necesario mencionar los proyectos y realizaciones más relevantes de la II República española para comprobar que España estaba en esa época entre los países más avanzados en las reformas educativas. Manuel de Puelles afirma: “si algo no puede negarse hoy a la II República es, sin duda, su ambicioso proyecto de reforma en la que latían los viejos principios del liberalismo español, la moderna pedagogía de los institucionistas y las ideas educativas del socialismo histórico” (M. de Puelles, 1999: 262). Podemos añadir:

“y los planteamientos más avanzados de las Escuelas Nuevas: los paradigmas que configuraban su holismo educativo: paradigma ético-crítico, personalista y democrático, basado en los derechos humanos; paradigma teleológico derivado del paradigma ético-crítico; los demás paradigmas educativos sectoriales coherentes con ellos: curricular, didáctico, convivencial, evaluador, autonómico”.

Entre los educadores de base destacaron Ángel Llorca, director del grupo escolar “Cervantes” (Madrid) y Justa Freire, colaboradora de Ángel Llorca en el “Cervantes” y directora del grupo escolar “Alfredo Calderón” de la Ciudad Jardín. (Madrid).

En el gobierno provisional, surgido del 14 de abril de 1931 fue nombrado ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo, Subsecretario Domingo Barnés y Director General de Enseñanza Primaria Rodolfo Llopi. Antes de aprobar la Constitución, Marcelino Domingo y sus colaboradores iniciaron inmediatamente las reformas educativas que habían soñado y madurado largo tiempo. Entre ellas destacan las siguientes: *Decreto* (29-4-1931) para regular el bilingüismo en las escuelas catalanas, extensible a otras regiones con lengua propia; *Decreto* (6-5-1931) que suprime la enseñanza obligatoria de la religión en la escuela. En el mismo mes de mayo, otro *Decreto* reorganiza el Consejo de Instrucción Pública y nombra Presidente del mismo a Miguel de Unamuno; el *Decreto* (de 1929-5-31) crea el Patronato de las Misiones Pedagógicas presidido por Manuel Bartolomé Cossío; se acometió una política de aumento de las retribuciones de los maestros con efectos económicos a partir de 1 de julio de 1931; el *Decreto* de 3 de julio suprimió el sistema de oposiciones para obtener plaza de maestro y estableció que los candidatos a maestros recibieran una formación de tres meses bajo el control del ministerio; la formación se dividía en tres partes: clases en las Escuelas del Magisterio, prácticas pedagógicas en las escuelas primarias y lecciones de orientación en las Universidades, finalmente, selección por tribunales competentes nombrados “ad hoc”; el *Decreto* de 29-9-31 reforma profundamente las Escuelas Normales; el 22 de octubre de 1931 las Cortes Constituyentes aprueban la Ley que respaldaba el Plan quinquenal del Gobierno para crear 27.000 escuelas, creando el primer año 7.000 y los demás 5.000 cada año.

El 21 de agosto de 1931, Marcelino Domingo pide al Consejo de Instrucción Pública un informe para elaborar un proyecto de ley para reformar la educación básica. Manuel de Puelles, relata esta decisión así:

“en la carta que Marcelino Domingo dirigió el 31 de agosto a Miguel de Unamuno, presidente a la sazón del Consejo de Instrucción Pública, se urgía la preparación de una ley, cuya finalidad sería instituir en España la “Escuela Única” [el subrayado es mío] y autorizaba al Consejo para que requiriera de cuántos organismos y entidades estimase preciso orientación y ayuda. El Consejo encargó a Lorenzo Luzuriaga la elaboración de las bases del anteproyecto de Ley, inspirado en la Escuela Única como eje del sistema educativo” (Manuel de Puelles, 1999:258).

Fernando de los Ríos Urruti, sucesor de Marcelino Domingo, después de aprobar la Constitución de la II República (9-12-1931), presentó a las Cortes el 9 de diciembre de 1932 el *“Proyecto de Ley de Bases sobre la Primera y Segunda enseñanza”* (Ver Anexo IX) y el *“Proyecto de Reforma Universitaria”*, que se quedaron sin debatir antes de que ganara las elecciones la CEDA de Gil Robles.

La Constitución de la II República, aprobada el 9 de diciembre de 1931, dedicó tres artículos – 48,49 y 50 – a la educación, que establecían las bases constitucionales para el profundo proyecto de reforma global del sistema educativo. Las exigencias y consecuencias de estos artículos tienen su reflejo en el artículo 3, que proclama la aconfesionalidad del Estado y en el 26, que pone las bases constitucionales para la ley de confesiones religiosas, la extinción del presupuesto del clero y la disolución de las órdenes religiosas que impongan estatualmente la obediencia al Estado del Vaticano (caso de los Jesuitas). Los debates sobre estos problemas y la elaboración de las respectivas normativas, retrasó el debate de la ley de Reforma Global del sistema Educativo.

Las elecciones de noviembre de 1933 dieron el triunfo a la coalición de los radicales de Lerroux y de la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), que conservaron el poder hasta las elecciones de febrero de 1936 y practicaron una contrarreforma educativa.

El triunfo del Frente Popular, en febrero de 1936, significó el regreso de Marcelino Domingo al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y enseguida retomó la ejecución de los proyectos del “bienio azañista”. Aquí es imprescindible destacar el Decreto del 27 de julio de 1936 por el que se crea en Cataluña el *Consell de l’Escola Nova Unificada* (CENU) con la colaboración de los sindicatos socialista y anarquista. Según Antonio Viñao:

el CENU “llevaría a cabo una decidida política escolarizadora y aprobaría ese mismo año un nuevo “Plan General de Enseñanza” o sistema educativo integrado por una “escuela cuna” desde los 0 a los 3 años; la “escuela materna” desde los 3 a los 6 años; una “escuela unificada” desde los 6 a los 15 años, dividida en cuatro ciclos escolares, tres de 2 años y uno de 3 años y una “escuela politécnica de base”, a modo de quinto ciclo, desde los 15 a los 18 años”. Es decir, una estructura unificada y gradual, que puede considerarse, en parte, un precedente de lo que en Francia sería el Plan Langevin-Wallon de 1945, de la Grundskola sueca adoptada en 1962 o incluso, desde el punto de vista estructural, de las reformas españolas de 1970 y 1990”. (A. Viñao, 2004:53).

Analizando los documentos citados – ponencias, informes, decretos, proyectos de leyes – podemos comprobar la presencia en ellos de los dos paradigmas globales de la educación básica que se pretende fusionar, - el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo* - y las dos series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales mencionadas. No obstante, hay que reconocer que en esos documentos hay un predominio del *holismo educativo* y de los paradigmas que lo configuran.

ANEXO I. LA UTOPIA DE LA EDUCACION BASICA COMO CICLO UNICO Y LA UTOPIA DE UN CUERPO UNICO DE ENSEÑANTES EN LA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA APROBADA POR EL COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS DE MADRID (Enero de 1976) (Extracto).

La *Alternativa para la Enseñanza* se compone de cuatro apartados y una introducción. Los apartados se ocupan de los siguientes temas: a) Enseñanza y sociedad. b) Organización de la enseñanza. c) Organización del profesorado. d) Libertades democráticas.

La Introducción sitúa la *Alternativa* en el contexto histórico y da razón de las necesidades de su aparición – libertades democráticas – indica el marco o el contexto en que la *Alternativa es posible*, el medio que conlleva. A continuación se reproduce la *Introducción*, que expone los motivos y la perspectiva de la *Alternativa* y se reproducen sólo los párrafos que se refieren al *ciclo único* y al *Cuerpo único*.

INTRODUCCIÓN

Nadie ignora que, cinco años después del Libro Blanco, el caos más absoluto reina en la enseñanza española. La improvisación y la arbitrariedad son las únicas constantes de nuestro panorama educativo. Las protestas de profesores, alumnos y padres caen en silencio ante un Ministerio firmemente decidido a dar la espalda a todos los interesados en la enseñanza. Y ésta se degrada de día en día porque, frente a la demanda social de una enseñanza mejor para más personas, tan sólo se ponen parches en una estructura que ya se había quedado ridículamente corta hace un decenio.

La Ley General de Educación ha fracasado. El punto de inflexión que ha marcado la definitiva entrada en lo que muchos llaman la *contrarreforma* de la educación fue probablemente la ley de Selectividad. El Estado reconoció con ella su incapacidad para dar educación universitaria a todos los que la reclamaban; pero esta era sólo un síntoma de incapacidades más graves. Se reconocía que no se habían puesto en marcha auténticos mecanismos evaluativos, se reconocía, a través de la puesta en marcha de las subvenciones, que el Estado no podía enfrentarse con los intereses privados, enquistados en una enseñanza de estructura cada día más especulativa.

La introducción del B.U.P., su separación de la formación profesional, la doble titulación al final de la E.G.B., la desescolarización, el aumento del número de licenciados en paro mientras no se satisfacen las crecientes necesidades de profesorado, la reducción incluso del número de profesores, el recorte de los presupuestos, la falta de gratuidad, la subida de los precios de los colegios mientras no se negocia el convenio colectivo de la enseñanza privada, el Decreto de Complementos (especialmente grave para el Magisterio), los despidos y la represión contra los profesores de Enseñanza Privada, I.N.B., el Decreto sobre disciplina y permanencia en la Universidad, las purgas académicas, el regreso de la fuerza pública al interior de las Facultades y el énfasis unilateral que el Ministerio pone en la cuestión de la disciplina en la enseñanza: todo ello da idea del deterioro de la situación.

El fracaso de la reforma educativa no es una casualidad. Un proyecto reformista no podía tener viabilidad en un momento general de crisis y transición como es el de la España de los setenta. Aquellos sectores del capital que, por ser los más avanzados, se habrían beneficiado de una racionalización capitalista de la enseñanza, no han conseguido implantar en ningún momento su hegemonía. Ni ahora ni anteriormente. Por poner un ejemplo, los sectores más fuertes del capital son aquellos a los que una reforma fiscal – por supuesto imprescindible para sacar adelante la L.G.E. – habría supuesto un recorte de sus beneficios a cambio de unas dudosas ventajas a largo plazo.

El fracaso de la reforma educativa es el reflejo de las contradicciones internas del capital español y de su representación política, cuyo autoritarismo intrínseco ha pretendido frenar con todos los medios a su alcance el tratamiento y la resolución de la problemática educativa en el marco de una perspectiva democrática, tanto en sus aspectos estructurales y de contenido como por parte de las personas y sectores sociales implicados. Por eso, frente a la reforma educativa del capital, es necesario ofrecer la posibilidad de una *Alternativa para la enseñanza*.

Cuando proponemos una alternativa para la enseñanza, no estamos haciendo castillos en el aire. No presentamos unas propuestas utópicas – cómo sería nuestro sistema educativo

no prescindimos de la realidad política, social y económica de nuestro país. Partimos, por el contrario, de esa realidad, de la contradicción de un sistema capitalista que no consigue sacar adelante una reforma capitalista de la enseñanza.

No proponemos tampoco una serie de valores morales sin conexión con nuestra realidad actual. Lo que hacemos es enfrentar esos valores – la solidaridad, el rechazo del autoritarismo, la racionalidad, el carácter pluridimensional de la personalidad, la creatividad, la pura y simple libertad - , con una realidad especialmente sórdida, en la que estos valores son *valores de cambio*. Tratamos así de enumerar unas reivindicaciones que, aceptadas conjuntamente, no como problemas independientes, sino como facetas de un mismo problema, no pueden ser alcanzadas sino a través de un proceso simultáneo, mediante una dinámica que atravesará fases diferentes en un mismo sentido: el de la democratización de nuestra sociedad y de nuestro sistema educativo.

La *Alternativa* a la enseñanza que aquí proponemos no puede, por último, ser pensada como un nuevo intento de *reforma*. La reforma se ha demostrado imposible por las contradicciones del capital. Por ello no puede pensarse que el capital acepte o apoye – excepto, quizá coyunturalmente – ningún intento de ofrecer una verdadera alternativa a la enseñanza. La lucha por la educación alternativa sólo puede ser protagonizada por los directamente interesados en ella – profesores, alumnos, padres - , y en un sentido más amplio por todos los trabajadores. Pues esta transformación de la enseñanza se inscribe en el marco de una transformación global que abandone la lógica del beneficio privado para entrar en la lógica del trabajo, en la lógica de la utilidad social.

[La mayoría de los subrayados con cursiva son nuestros]

1. CICLO ÚNICO

Punto fundamental en la planificación general de la enseñanza será la consideración de la formación del alumno, *desde la preescolar hasta los dieciséis años, como un todo conexo sin solución de continuidad. El ciclo educativo deberá establecerse en forma de un ciclo único* [en el subrayado es nuestro] en que las distintas etapas formativas del niño se irán sucediendo íntimamente entre sí y con una planificación previa de objetivos y contenidos para cada una de ellas. Este *ciclo único*:

1.A. Será obligatorio y gratuito para todos los niños desde los cuatro hasta los dieciséis años.

1.B. Incluirá la educación preescolar, al menos desde los cuatro años. Es cada día más evidente la importancia de la formación del niño durante los primeros años de su vida de cara al desarrollo futuro: la obligatoriedad y gratuidad de la preescolar es, pues, una premisa fundamental para evitar la primera selectividad que supone la llegada a la enseñanza escolar con distintos grados de formación.

Por las mismas razones será conveniente extender la gratuidad al período de dos a cuatro años, tan pronto como el crecimiento económico lo permita. Hasta entonces, un objetivo fundamental será la creación de los centros-guarderías suficientes para que todos los niños, cuyos padres lo deseen, puedan asistir a ellos, permitiéndose de esta manera la inserción plena del padre y de la madre en la sociedad a través del trabajo profesional.

1.C. *Incluirá a todos los niños hasta los dieciséis años, sin discriminación alguna.* Eso implica la *eliminación de la doble titulación existente* actualmente a los catorce años. En ningún caso deberá orientarse a ningún niño hacia la formación profesional antes de terminar *el ciclo único obligatorio*. Por el contrario, se fomentará a lo largo de éste la simultaneidad de las enseñanzas intelectuales y manuales, de forma que el niño adquiera una visión general de sus posibilidades y pueda elegir libremente entre ellas de acuerdo con sus aptitudes y deseos.

1.D. Facilitará al alumno una *titulación única* que le permita acceder libremente a la enseñanza profesional y a la superior, sin perjuicio de que para cursar ésta última deba realizar un curso previo de orientación universitaria.

1.E. En el último período del *ciclo único* se establecerá un sistema de asignaturas optativas, con carácter voluntario, que, abarcando campos más específicos de la cultura o de la técnica, permitan a los alumnos ir adquiriendo las bases de aprendizaje básicas para su posterior especialización.

2. ESCUELA UNIFICADA

A la implantación del *ciclo único* debe corresponder, paralelamente, el establecimiento de una *escuela unificada* de calidad y nivel homogéneos y sin discriminaciones clasistas en cuanto a instalaciones, medios, profesorado y contenidos. Esta homogeneidad hará necesaria una mayor atención a las zonas y sectores hasta ahora más discriminados en los que los alumnos han recibido una formación de nivel inferior al resto.

La escuela unificada proporcionará una enseñanza general sólida y de nivel elevado, adaptada a las tareas sociales modernas. Su misión será:

2.A. Suministrar los elementos necesarios para poder alcanzar una visión científica del mundo, abierta a todas sus realidades. Al mismo tiempo, permitirá tener una visión histórica del progreso humano e insertarlo en las realidades sociales y políticas del mundo contemporáneo.

2.B. Insertar la formación del niño en el entorno social, cultural, económico y político, conectándola con la realidad más inmediata de su pueblo, ciudad, región... para ello será necesario un contacto más profundo entre la escuela y las demás entidades y organizaciones locales, tales como empresas, sindicatos, entidades culturales, asociaciones de vecinos, ayuntamientos, etcétera, de forma que al niño se le presente el aprendizaje como algo vivo y conectado constantemente con el medio en el que él se desarrolla. Los centros educativos se conciben como un *servicio a la comunidad* en que radican, de modo que sus actividades e instalaciones sirvan para el desarrollo cultural de jóvenes y adultos.

2.C. Desarrollar el espíritu crítico y observador, la inquietud cultural que permite aprovechar más allá de la escuela todas las fuentes de cultura con la perspectiva de una formación permanente. Sólo así la cultura adviene lo que verdaderamente tiene que ser: transformación de la realidad.

2.D. Capacitar para la inserción en una sociedad pluralista. Esto implica el final del autoritarismo en la relación profesor-alumno, sustituido por la disciplina razonada y

libremente consentida. Se educará a los alumnos en el respeto a los demás, la *convivencia* y la *democracia*.

2.E. *Desarrollar multilateralmente todas las capacidades posibles*, sin especializaciones prematuras. Se concederá una especial importancia al trabajo manual en la formación del individuo, como medio para combatir la supeditación clasista del trabajo manual al intelectual.

2.F. Eliminar de la enseñanza toda discriminación en función del sexo. *La escuela unificada* deberá ser mixta y preparar a la mujer para la integración en la sociedad y en el proceso productivo en condiciones de plena igualdad con el hombre y de completa autonomía, suprimiendo todos los condicionamientos educativos que permiten el mantenimiento de la mujer en una situación de inferioridad y dominación.

Favorecerá la realización de estos objetivos la creación de un servicio psicopedagógico, que actúe en estrecha vinculación con el equipo de enseñantes y las asociaciones de padres de alumnos. Entre posibles tareas estarían: la adecuación de los métodos pedagógicos a las características psicológicas de los niños; lograr el mayor desarrollo posible de las aptitudes de la capacidad creativa; desarrollar una auténtica orientación escolar, científica y no clasista, ayudar a los niños que padezcan trastornos emocionales o de conducta etc.

ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO

1. CUERPO ÚNICO DE ENSEÑANTES.

Se consideran derechos mínimos de los enseñantes los siguientes:

- 1.A. Pleno empleo. Todo enseñante tiene derecho a un puesto de trabajo suficientemente remunerado.
- 1.B. Estabilidad y seguridad en el empleo,
- 1.C. Sueldo suficiente, con escala móvil de salarios en función del coste de la vida.
1. D. Condiciones de trabajo, adecuadas a una enseñanza de calidad.
1. E. Participación en la planificación educativa.
1. F. Formación permanente e investigación pedagógica.
1. G. Ejercicio de la libertad docente, sin condicionamientos ideológicos o de otro tipo.
1. H. Cogestión democrática de los centros.
- 1.I. Acceso objetivo al puesto de trabajo. La actual inadecuación entre los sistemas de selección y la organización corporativista y las necesidades reales de la enseñanza, hacen rechazable el método de oposiciones, considerando que los únicos criterios de acceso a la docencia estatal deberán ser los conocimientos y la competencia profesional, según criterios elaborados y controlados por organismos representativos de los enseñantes y los otros sectores implicados. El modo de acceso y las formas administrativas (contrato laboral o funcionariado) deberán ser asimismo discutidos.
- 1.J. En tanto persistan núcleos importantes de la enseñanza privada y paralelamente al proceso de estatalización de la educación, los profesores que trabajen en dicho sector deberán gozar de análogas condiciones de trabajo, consideración y remuneración que los enseñantes de la estatal.

Estas condiciones mínimas de trabajo servirán de base para la constitución del *Cuerpo Único*. A cada nivel de enseñanza, y en concreto al *ciclo único*, debe corresponder una *calificación única y una sola categoría de enseñantes*, frente a la actual división entre maestros-licenciados, estatal-privada, numerarios-no numerarios. Hay que tender a un *Cuerpo Único de los enseñantes de cada nivel*, con las especialidades científicas y pedagógicas oportunas, con remuneraciones análogas y condiciones de trabajo idénticas. El objetivo de la política de formación del profesorado será el de dar una formación universitaria completa, incluida en la capacidad pedagógica.

A fin de formar el *cuerpo único* y mientras se logra, se establecerán sistemas de convalidación que eviten lesionar los intereses de los distintos cuerpos de profesores ahora existentes.

ANEXO II. EXTRACTO DE LAS CONCLUSIONES DE LAS PRIMERAS JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA (Alcobendas, junio, 1976).

A las Jornadas asistieron unas seiscientas personas preferentemente profesores de todos los sectores de la enseñanza, pero también padres e incluso algunos alumnos. Se dividieron en cuatro grupos de trabajo que trataron de los temas: enseñanza y sociedad, *ciclo único*, *cuerpo único* y organización del profesorado. En todos los casos se presentó una diversidad de ponencias que fueron debatidas por los asistentes, en ocasiones de una forma especialmente viva. El Colegio, a través de sus comisiones, presentó ponencias en los diferentes temas.

El *Boletín* del Colegio correspondiente al 25 de octubre describe muy sobriamente las *Jornadas* a la vez que reproduce sus conclusiones.

CONCLUSIONES DE LA COMISIÓN DEL CICLO ÚNICO

A) INTRODUCCIÓN

En el grupo de trabajo dedicado al *estudio del Ciclo Único* partimos de un concepto democrático de la enseñanza que supone que la misma sea gestionada por los tres estamentos: padres, profesores y alumnos. Consideramos que esta etapa de la educación (cuatro-dieciséis años) debe constituir una *enseñanza unificada, obligatoria y gratuita, de carácter polivalente y politécnico*.

Al justificar el *Ciclo Único* se comenzó, como uno de los aspectos iniciales, del hecho de comprender la inteligencia como un conjunto de capacidades o potencialidades que se desarrollan en un proceso de interacción dinámica con el medio (familia, sistema escolar, etc), y que la escuela debe servir de estímulo al máximo.

En cuanto a la interpretación del concepto de inteligencia, se discutió si es o no innata. Una postura planteó la importancia de los condicionamientos psicosociales y afectivos personales, en la maduración del proceso intelectual del individuo. En general, hubo acuerdo en considerar como fundamental el influjo del medio.

B) OBJETIVOS

Los *objetivos del Ciclo único* se establecieron en los siguientes términos:

1). Los mismos que propone la Alternativa del Colegio en el punto 2 de la organización de la enseñanza.

2) Se añadieron los siguientes puntos:

a) En el proceso educativo hay que tender a desarrollar en el educando la capacidad de enfrentamiento con la realidad, la capacidad para encontrar soluciones a los problemas que se planteen en la vida. Tanto a nivel intelectual como práctico.

b) *Rechazamos* la discriminación que surge de la *división entre trabajo intelectual y trabajo manual*, como resultado de una sociedad clasista, y por lo tanto proponemos que en el *Ciclo Único* estén integrados esos dos factores del trabajo.

c) Con el *Ciclo Único* no se pretende preparar una profesión concreta, sino que se intenta desarrollar una base formativa general, tanto intelectual como manual, que permita a quienes lo deseen comenzar a trabajar en profesiones en las que se necesita una formación general.

d) Para aquellas profesiones que requieren una especialización concreta, ésta se desarrollará *después del Ciclo Único* con la duración adecuada a cada profesión.

e) Con el sistema de *Ciclo Único* se potenciará una mayor maduración de la personalidad, al no fragmentar precozmente la visión de la realidad y al ser estos dos años (catorce a dieciséis) decisivos en el proceso evolutivo de la personalidad.

C) CONTENIDOS

Sobre los *contenidos del Ciclo Único* hubo acuerdo general en los siguientes apartados:

1). Deben incluir materias intelectuales, técnicas y manuales.

2) Las actividades manuales podrán ser la aplicación práctica de determinados conocimientos teóricos ya adquiridos o podrán servir de campo de investigación que conduzca al descubrimiento subjetivo de determinados conocimientos, hasta entonces desconocidos por el alumno. Además ello comportará la adquisición de determinadas habilidades manuales/técnicas útiles en sí mismas.

3) Para la escuela pública se subraya su carácter pluralista, entendiendo por tal que sea democrática en sus formas y en su contenido y que inculque un profundo respeto entre los alumnos para con todas las ideologías que respetan la democracia. La escuela pública debe *eliminar la "confesionalidad" obligatoria de cualquier forma, sea política, filosófica o religiosa*, pero, sí, por supuesto, prever, por ejemplo, la instrucción religiosa para los que lo deseen, de forma voluntaria. El pluralismo también significa que no se debe negar la entrada de ningún profesor ni de ningún alumno en la escuela pública por motivos ideológicos.

4) Esta escuela pública no excluye la existencia de centros profesionales de carácter privado o mixto. - Un grupo minoritario no ha estado de acuerdo con este concepto de escuela pública y plantea la necesidad de una escuela pública confesional.

5) Al afirmar que el *Ciclo Único* será igual para todos, sin ningún obstáculo por el camino que elimine a los alumnos, *no queremos decir que será totalmente uniforme*. Ya que el *Ciclo Único* de la escuela pública del futuro pretende abrirse a la sociedad y al mundo que la rodea, en cada aula se debe tener en cuenta el contorno social y adaptar las actividades a ello. Con esto no queremos decir que se limite a las posibilidades del contorno (con lo cual se condenaría a las zonas subdesarrolladas, por ejemplo, a no salir de tal situación), sino que habrá que estimular una interacción entre la escuela y el medio que permita una diversidad según la localidad, región o nacionalidad. *Lo único uniforme será la calidad*, asegurada por la gestión democrática del sector y la formación permanente del profesorado. Pero hasta dentro del

grupo del aula habrá que respetar las opciones individuales, a la vez que se garantiza la misma instrucción y educación para todos. Se discutió la posibilidad de aumentar la duración del ciclo por abajo, es decir, iniciándole desde unos meses en vez de desde los cuatro años, y el tema quedó para discusión posterior.

Al estudiar el nivel educativo siguiente al *Ciclo Único* llegamos a los siguientes planteamientos: al finalizar el *Ciclo Único* el alumno saldrá con una titulación que le capacite para integrarse directamente en el mundo del trabajo, sin embargo, la sociedad necesita de especialistas a distintos niveles y deberá crear los institutos adecuados para su formación. Los organismos democráticos gestores de la educación, los consejos educativos a distintos niveles, dictaminarán cuales son las necesidades cuantitativas de estos especialistas, técnicos y graduados. Asimismo deberá proponer los criterios de selección y decidir qué alumnos pueden pasar, si lo desean, al nivel educativo superior.

Este *Ciclo Único* de enseñanza superior *deberá ser único*, pero desde el principio irá impartiendo una especialización encaminada a las diversas salidas profesionales. Existirán distintos niveles de especificación que irán creando los trabajadores cualificados que las necesidades sociales y económicas del país demanden.

CUERPO ÚNICO

Dos tendencias existentes en el movimiento de enseñantes fueron perfilando sus posiciones a lo largo del debate, hasta un punto de imposible síntesis: *cuero único del profesorado que imparte el ciclo único obligatorio de 4-6 a 16-18 años, o bien cuerpo único de todo el profesorado desde preescolar hasta universidad*. Para los defensores de la primera postura, personas más integradas en la elaboración de la Alternativa, la discusión por separado de los temas de *cuero único* y *ciclo único* había dificultado una mayor comprensión del problema. Para los segundos, que enunciaban una postura nueva dentro del movimiento, la idea de evitar cualquier división jerárquica y clasista constituía el núcleo de sus argumentos. El resultado fue la elaboración de dos comunicados, en nuestra opinión faltos de una mayor elaboración.

CONCLUSIONES SOBRE EL CUERPO ÚNICO

Se han propuesto dos ponencias, una aceptada por mayoría y otra por minoría, si bien algunas personas se han abstenido de apoyar una u otra.

La que ha obtenido mayor aceptación es la siguiente:

La definición que se pretende llevar a cabo de un *Cuerpo Único de enseñantes*, limitado el conjunto de los trabajadores de la enseñanza que impartiría las diferentes disciplinas que *compondrían el Ciclo Único* y que abarcaría la formación del alumno desde los *cuatro hasta los dieciocho años*, *nos parece totalmente artificial y carente de la más mínima racionalidad*.

Creemos que esta cuestión no es meramente una cuestión técnica de ampliar el Cuerpo de enseñantes a los profesores de Universidad y preescolar, sino que es una cuestión de clase, de romper las diferencias elitistas en que el Estado actual y el empresario privado nos mantiene.

Creemos asimismo que una auténtica alternativa democrática, que vaya más allá de la mera democracia formal, debe partir inevitablemente de esos problemas reales, de base, evitando perpetuar divisiones clasistas, estamentarias y elitistas.

Por tanto, entendemos por *Cuerpo Único*:

Frente a las divisiones contractuales y de titulación que hoy día nos desunen, definimos el *Cuerpo Único de Enseñantes* como la organización de todos los docentes de todos los niveles de enseñanza.

En concreto: *Cuerpo Único* se caracteriza por:

1. Tener la misma titulación.
2. Mismo salario y acceso único
3. A igual tiempo de trabajo, igual salario, entendiendo por tiempo de trabajo:

Tiempo de impartición de clases, tiempo de impartición de investigación, tiempo de impartición de preparación de clases, tiempo de impartición de corrección de pruebas, tiempo de impartición de educación permanente.

Por tanto, queda claro que, en cuanto a titulación, retribución salarial y caracterización o estatuto profesional frente al Estado o cualquier empresario privado, el enseñante ya sea de Preescolar, *Ciclo Único* o Universidad, tiene la misma categoría.

A este fin conviene precisar que la consecución de dicho *Cuerpo Único* está directamente encaminada no sólo a acabar con nuestra desunión, sino y sobre todo, va encaminada a destruir la concepción clasista de la enseñanza, que hace concebir la Universidad como algo reservado a los escogidos, cuando, de hecho, en las actuales escuelas de Magisterio, el nivel de conocimientos que se imparte es universitario y, por supuesto, una gran parte de enseñantes son universitarios de Facultades o Escuelas Técnicas.

Creemos, pues, que los distintos niveles de conocimientos que se exigen al profesorado para impartir sus clases a sus respectivos niveles docentes deben ser considerados como meras especializaciones, dentro de un *tronco único de formación* de dicho profesorado.

Asimismo, pensamos que, de alguna manera, este *cuerpo Único* es un paso más en la línea de hacer desaparecer la radical separación que se configura entre el *Ciclo Único* y la Universidad, desde el punto de vista del estudiantado.

SEGUNDA PONENCIA SOBRE CUERPO ÚNICO.

El punto de *cuerpo Único* en la Alternativa de la Enseñanza acompaña al de *ciclo único obligatorio y gratuito para toda la población de cuatro a dieciocho años*. Ha surgido como propuesta de los profesores de Enseñanza Primaria y Media ante la división artificial en múltiples categorías en que se encontraban y encuentran dichos enseñantes, a pesar de desempeñar funciones semejantes.

Pensamos que este *Cuerpo Único* no ha sido únicamente una bandera de lucha, sino que cobra su contenido como el profesorado de la escuela pública que venimos propugnando.

Como característica de este *cuerpo único* vemos la necesidad de una *preparación equivalente a nivel universitario*, aunque con distintas especializaciones del profesorado destinado a impartir este nuevo tipo de enseñanza.

El desarrollo de la lucha reivindicativa en todos los sectores de la enseñanza, de forma cada vez más creciente, y la coincidencia en numerosos puntos de los programas

reivindicativos, indica la necesidad de alcanzar objetivos comunes, entre los cuales señalamos ya ahora:

- a) A igual tiempo de trabajo, igual salario
- b) Estabilidad sometida al control de su rendimiento educativo.
- c) A negociar convenios colectivos para mejorar condiciones de trabajo y salarios.
- d) A sindicarse y ejercer los derechos correspondientes de huelga y de reunión.
- e) A defensa ante un tribunal independiente en caso de conflicto con el organismo empleador.
- f) A participar en la planificación y desarrollo de la política educativa a nivel estatal, provincial, etc., así como a la gestión democrática del centro educativo y también a la elección y revocación de los cargos directivos. Todos los profesores podrán ser elegidos para dichos cargos.
- g) Actualización profesional de los docentes.
- h) Derecho a la libertad de enseñanza, sin discriminaciones ni imposiciones ideológicas.

Será un deber de los profesores el respeto a los derechos de los alumnos.

La conquista paulatina de estos derechos supondrá de hecho la *superación de las categorías artificiales que dividen hoy a los profesores*. Esta nueva situación permitiría plantearse la *estructuración del profesorado según el ciclo* que se esté impartiendo, siendo necesario que cada movimiento del profesorado profundice en un debate abierto de las formas más viables de unificación a medio y largo plazo.

Las dos posibles vías que proponemos a discusión son:

- a) *Cuerpo Único en cada ciclo de enseñanza, y*
- b) *Cuerpo Único para todos los ciclos.*

Por otro lado, opinamos que:

1º No es posible la obligatoriedad de la enseñanza universitaria, aunque es absolutamente necesario eliminar toda selectividad basada en condiciones económicas y sociales para acceder a ella.

2º Aunque no debe existir ningún privilegio económico y social del profesorado universitario respecto de los demás enseñantes, si abogamos por una formación específica y más profunda de éste, que es el encargado de preparar los técnicos superiores, profesores e investigadores, mientras no se transformen radicalmente las relaciones sociales con la desaparición de las sociedades clasistas.

ANEXO III. TEXTO COMPLETO DE LA PONENCIA REDACTADA POR LA ESCUELA NUEVA DE MADRID, PRESENTADA AL PROGRAMA MÍNIMO DEL PARTIDO SOCIALISTA OBRERO ESPAÑOL EN EL CONGRESO CELEBRADO EN 1918. (El SOL, 25 de noviembre de 1918).

Todo programa de reorganización de la instrucción pública en España ha de inspirarse en este principio fundamental: la socialización de la cultura, que supone no sólo la idea universalmente reconocida del derecho a la instrucción, sino también esta otra igualmente admitida, pero muy pocas veces realizada: la igualdad de derechos ante la instrucción.

No se trata aquí, naturalmente, de esa igualdad ficticia, convencional, reconocida hoy en la legislación de todos los países, incluso en el nuestro, sino de una igualdad real, verdadera, la cual únicamente es posible cuando se dan a cada hombre los medios necesarios para poder educarse y se suprimen los obstáculos que se oponen al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana.

Un 95% de los españoles se ven reducidos hoy a no pasar – cuando llegan a ella – de la educación elemental. El acceso a la enseñanza secundaria y superior está prácticamente reservado a una reducidísima minoría constituida casi exclusivamente por las clases más pudientes de la sociedad. Las demás quedan alejadas de aquéllas.

Las razones de esta exclusión son esencialmente económicas: las matrículas y derechos de examen, la carestía de los libros, las jornadas excesivas de trabajo, etc. Tal estado de cosas debe desaparecer rápida y radicalmente, facilitando a cada hombre el acceso a todas las instituciones de educación. y si fuera necesaria una selección, ésta debe hacerse única y exclusivamente por las capacidades intelectuales y no por la situación económica.

Esto exige no sólo la gratuidad absoluta de todas las instituciones oficiales de educación y de instrucción – como por lo demás ya ocurre en algunos países, los Estados Unidos, por ejemplo – y la provisión también gratuita de los libros y material de enseñanza necesarios, sino el establecimiento de becas de estudio numerosas y el acuerdo de los planes de enseñanza con las jornadas ordinarias de trabajo.

De otra parte, los establecimientos elementales de educación, que aspiran o deben aspirar a abrazar la vida entera de los alumnos, deben estar provistos de todos los medios necesarios para atender a aquéllos tanto fisiológica como espiritualmente.

Todo esto se refiere a la educación desde el punto de vista social. Pero aún en el mismo aspecto técnico-pedagógico, es necesario marchar a la unificación de la enseñanza en todos sus grados, según la fórmula de la <escuela unificada>. Esta supone la desaparición de todas las barreras que separan a la enseñanza primaria de la secundaria, y a ésta de la superior, y que hacen de ella verdaderos compartimentos estancos. Y tal unificación debe hacerse tanto en los planes de estudio como en el personal docente.

La unificación no supone la uniformidad u homogeneidad absoluta de la enseñanza: por el contrario, hace posible la verdadera diversidad y variedad de las instituciones docentes, basadas en las condiciones intelectuales y técnicas de los alumnos y en las funciones sociales.

Aplicadas a nuestra organización pedagógica actual estas ideas, podrían establecerse las bases siguientes:

ASISTENCIA INFANTIL PREESCOLAR

- 1.- Para los niños menores de dos años cuyas madres no pueden atenderlos debidamente durante el día, bien por su trabajo fuera de casa, bien por otras circunstancias cualesquiera, se crearán salas de cuna, en las que aquellos serán cuidados debidamente.
- 2.-Asimismo para los niños de dos a cuatro años y de cuatro a seis se instituirán refugios infantiles (*nurseries*) y jardines de infancia (*Kindergarten*). Los primeros, organizados como lugares de custodia y recreo, y los segundos, como instituciones en las cuales se inicia una labor educativa, no sistemática ni literaria, sino basada enteramente en la acción ya coordinada.
- 3.- En todas estas instituciones preescolares se proporcionará gratuitamente alimentación, vestidos, juguetes, etc. a los niños a ella confiados; pero sin que en modo alguno adquieran tales instituciones carácter de asilos benéficos.
- 4.-Todos aquellos establecimientos correrán a cargo de personal femenino seglar especialmente preparado para este fin y con gustos y aptitudes maternas.
- 5.-Los patronos de grandes explotaciones o empresas industriales, comerciales y agrícolas que den ocupación a mujeres con hijos pequeños estarán obligados a sostener o contribuir al sostenimiento de estas Instituciones. También contribuirán a él los sindicatos obreros y los Ayuntamientos, los cuales tendrán participación en su administración. Al Estado debe reservarse sólo la alta inspección de aquellas.

EDUCACIÓN PRIMARIA

- 6.- La escuela primaria pública será gratuita, alejada de todo dogmatismo en materias políticas y religiosas, y obligatoria para todos los niños y niñas comprendidas entre los seis y los catorce años.
- 7.-En la enseñanza primaria se darán, juntamente con los fundamentos de la cultura general, los elementos de la educación profesional, aunque sin referencia a un oficio o profesión determinados.
- 8.- La coeducación será establecida en todas las escuelas primarias, las cuales serán todas graduadas, aún en los pueblos más pequeños. Introduciendo, si es necesario para ello, el sistema alternativo de clases.
- 9.- Toda separación por motivos económicos, sociales, políticos o religiosos, será alejada de la educación primaria.
10. Cada escuela estará provista, además de las salas ordinarias de clases, de talleres en embrión o de campos agrícolas, en los que pueda iniciarse la cultura profesional, y de campos de juego para la educación física de los niños.
11. Para los niños que lo necesiten se establecerán en las escuelas las Instituciones de asistencia Infantil necesarias (comedores escolares, roperos, clases de guarda, duchas, etc.).
12. La inspección y el tratamiento médico se extenderán a todas las escuelas, de modo que los niños puedan ser reconocidos médicamente por lo menos una vez al año y sometidos al correspondiente tratamiento.

13. En la protección de la enseñanza primaria y en el fomento de la asistencia escolar tendrán intervención representantes de las diversas agrupaciones sociales de la localidad, respetando, naturalmente, la necesaria autonomía de la escuela y del maestro.

14. Siendo uno de los fines fundamentales de la educación primaria la educación de ciudadanos independientes y sociales, a la vez, se concederá a los niños de los últimos grados cierta autonomía e intervención en el régimen de la escuela.

15. Con este fin también se fomentará entre los niños el espíritu de asociaciones mediante agrupaciones deportivas, de auxilio mutuo, de consumo de materiales escolares, etc.

EDUCACIÓN AMPLIADA

16.-Habrà de suprimirse la actual separación entre la primera y la segunda enseñanza, juntamente con los obstáculos que dificultan el acceso a ésta.

17.-Con tal objeto, a la terminación de la educación primaria, y no antes, a los catorce años, los muchachos y muchachas proseguirán su formación hasta los dieciocho, en dos clases de Instituciones, según sus aptitudes y sus gustos: a) las escuelas de segunda enseñanza y b) las escuelas profesionales de perfeccionamiento.

18. La asistencia a unas u otras de estas Instituciones será obligatoria para todos los muchachos y muchachas comprendidos entre los catorce y los dieciocho años. Para facilitar esta asistencia, las horas de clase necesarias serán tomadas – cuando aquellos tengan una ocupación – de la jornada ordinaria de trabajo, sin que por esto sufran reducciones sus jornales. Asimismo se instituirán becas de estudio para aquellos muchachos de excepcionales condiciones, a fin de que puedan consagrarse plenamente al estudio.

19.-Las escuelas de segunda enseñanza serán de carácter general y se establecerán a base de los Institutos actuales, pero ampliando su número, seleccionando su personal, reduciendo a cuatro los años de estudio – sobre los ocho de las escuelas primarias – e introduciendo el principio de la elección y especialización de los estudios.

20.-Como mínimo se establecerán tres sistemas de estudios, electivos en las escuelas de segunda enseñanza; los humanistas o clásicos, los realistas o modernos y los clásicos realistas.

21.-Las escuelas de perfeccionamiento tendrán un carácter técnico y podrán ser establecidas a base de las actuales escuelas de artes y oficios e industriales. Estas, sin embargo, deberán ser radicalmente reformadas, mejorando sus planes de estudios, métodos de trabajo y personal y dando intervención en ellas a los gremios y sindicatos existentes en cada localidad.

22.-En las escuelas de perfeccionamiento se enseñarán – basándose en la iniciación profesional de la escuela primaria – los oficios y profesiones más importantes de la localidad y de la comarca. Cuando las escuelas no dispongan de medios para talleres, maquinaria, etc..los alumnos asistirán, para practicar, a las mejores explotaciones industriales, agrícolas o comerciales existentes en cada localidad.

EDUCACIÓN SUPERIOR

23.-Una vez terminados los estudios, de carácter obligatorio, en las escuelas profesionales de perfeccionamiento y en las escuelas de segunda enseñanza, los muchachos y muchachas que por sus aptitudes – y no por su posición económica – estén capacitados para ello, pasarán a la enseñanza superior, que se dará también en dos géneros de establecimientos, correspondientes a los de la educación ampliada: a) las escuelas especiales superiores (de ingeniería, comercio, arquitectura, agricultura etc. y b) las Universidades.

24.-Todas estas instituciones serán gratuitas y estarán provistas de numerosas becas de estudio para los alumnos no pudientes y capacitados.

25.-Las escuelas superiores basarán sus planes de estudio en las de perfeccionamiento, de las cuales serán la natural continuación, y radicarán en aquellas localidades donde más desarrolladas se hallen las industrias o explotaciones a que se refieran.

26.-Las Universidades, a su vez, partirán en sus estudios de las escuelas de segunda enseñanza, y su número actual será reducido a la mitad, distribuyendo las que queden en localidades de mayores facilidades de comunicación.

27.- A unas y otras instituciones se les concederá una amplia autonomía económica, pedagógica y científica. Esto no impedirá que los representantes de corporaciones científicas y de los gremios y Sindicatos profesionales tengan una intervención en ella, sobre todo desde el punto de vista social.

28.-Una de las misiones esenciales de las Universidades y escuelas especiales superiores será la de difundir su labor hasta aquellos que por una u otra circunstancia no puedan asistir a ellas, por medio de conferencias y de cursos de extensión universitaria.

29.-Los títulos que capaciten para el ejercicio de una profesión determinada sólo podrán ser concedidos mediante pruebas especiales, en las que tendrán también intervención el Estado y los gremios y Sindicatos respectivos.

INSTITUCIONES COMPLEMENTARIAS DE LA CULTURA.

30.-Para acentuar e intensificar la desaparición del analfabetismo, las actuales escuelas de adultos serán convenientemente reformadas, y se hará obligatoria la asistencia a ellas a los analfabetos. Con el mismo fin se establecerán escuelas de adultos en todas las escuelas desempeñadas por maestras para las mujeres analfabetas haciendo asimismo obligatoria su asistencia.

31.-En todos los pueblos de España, por pequeños que sean, se establecerán bibliotecas o secciones de ellas en conexión con las escuelas primarias y a cargo de los maestros de éstas.

32.-En los pueblos de mayor vecindario y en las ciudades se instituirán bibliotecas más completas, con salas de periódicos y revistas, y secciones circulantes. En ellas se darán también cursillos, conferencias y lecturas públicas para despertar el amor a la lectura y para orientar a los lectores.

33.-En ninguna de estas bibliotecas debe faltar un departamento para los niños y niñas, a cargo de mujeres, y en el que se darán frecuentemente lecturas comentadas.

34.-Los museos locales y nacionales serán absolutamente gratuitos, y en ellos se darán también cursillos y conferencias de iniciación por personas competentes. Especial atención deberá presentarse a los museos de artes industriales, comerciales, etc. que, deberán ponerse en conexión con la vida local.

PERSONAL DOCENTE

35.-El personal docente de todas las instituciones educativas – desde las primeras a las superiores – formará un cuerpo único, con una preparación análoga en cuanto a su intensidad, diferenciándose sólo por la especialidad a que se dedique.

36.-Para la formación de este personal se creará en las Universidades la Facultad de Pedagogía, que tendrá las instituciones escolares necesarias anejas para las prácticas del personal que aspire al Magisterio y profesorado.

37.-La remuneración del personal así seleccionado será la misma – desempeñe una escuela de párvulos o una clase de una Universidad – diferenciándose sólo por sus condiciones personales o por los años de antigüedad.

38.-El régimen de enseñanza correrá a cargo del mismo personal docente, sindicado y representado en consejos académicos. Al Ministerio de Instrucción Pública sólo corresponderá la ejecución de los actos acordados por los Consejos.

39.-El Parlamento será el único organismo ante quien responderán los Consejos, a los cuales podrán también ser llamados los Sindicatos y gremios profesionales cuando se trate de asuntos que trasciendan a la vida profesional.

40.-En cuanto que este régimen sindical no puede establecerse plenamente, los actuales representantes del personal docente en el Parlamento, consejo de Instrucción Pública etc., serán elegidos por todo el personal docente y únicamente por él.

ANEXO IV. RESUMEN DE LA PONENCIA REDACTADA POR LA ESCUELA NUEVA

Introducción: *“Todo programa de reorganización de la instrucción pública en España ha de inspirarse en este principio fundamental: la socialización de la cultura que supone no solo la idea universalmente reconocida del derecho a la instrucción, sino también esta otra igualmente admitida, pero muy pocas veces realizada: la igualdad de derechos ante la instrucción.*

“No se trata aquí, naturalmente, de esa igualdad ficticia, convencional, reconocida en la legislación de todos los países, incluso en el nuestro, sino de una igualdad real, verdadera, la cual únicamente es posible cuando se dan a cada hombre los medios necesarios para poder educarse y se suprimen los obstáculos, que se oponen al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana.

“El 95% de los españoles se ven reducidos hoy a no pasar – cuando llegan a ella– de la educación elemental. El acceso a la enseñanza secundaria y superior está prácticamente reservado a una reducidísima minoría constituida casi exclusivamente por las clases más pudientes de la sociedad. Las demás quedan alejadas de aquellos...

“Pero en el mismo aspecto técnico-pedagógico, es necesario marchar a la unificación de la enseñanza en todos sus grados, según la fórmula de la Escuela Unificada”. Esta supone la desaparición de todas las barreras que separan a la enseñanza primaria de la secundaria, y a ésta de la superior, y que hacen de ellas verdaderos compartimientos estancos. Y tal unificación debe hacerse como en el personal docente”.

“La unificación no supone la uniformidad ni la homogeneidad absoluta de la enseñanza; por el contrario, hace posible la verdadera diversidad y variedad de las instituciones docentes, basadas en las condiciones intelectuales y técnicas de los alumnos y en las funciones sociales”.

Asistencia Infantil Preescolar (Bases 1 a 5): B.1. *“Para los niños menores de dos años cuyas madres no pueden atenderlos debidamente durante el día, bien por su trabajo fuera de casa, bien por otras circunstancias cualesquiera, se crearán salas de cuna en las que aquellos serán cuidados debidamente”.* B.2 *“Así mismo para los niños de dos a cuatro años y de cuatro a seis se instituirán refugios infantiles (nurseries) y “jardines de infancia” (Kindergarten). Los primeros, organizados lugares de custodia y recreo, y los segundos, como instituciones en*

las cuales se inicia una labor educativa, no sistemática, ni literaria, sino basada enteramente en la acción ya coordinada”. B.3. En todas las instituciones preescolares se proporcionará gratuitamente alimentación, vestidos, juguetes, etc. a los niños a ellos confiados; pero sin que en modo alguno adquieran tales instituciones carácter de asilos benéficos.

Educación Primaria (Bases 6 a 15): B. 6. “La escuela primaria pública será gratuita, alejada de todo dogmatismo en materias políticas y religiosas, y obligatoria para todos los niños y niñas comprendidos entre los seis y los catorce años”. B.7. “En la enseñanza primaria se darán, juntamente con los fundamentos de la cultura general, los elementos de la educación profesional, aunque sin referencia a un oficio o profesión determinados”. B.8. “La coeducación será establecida en todas las escuelas primarias, las cuales serán todas graduadas, aún en los pueblos más pequeños, introduciendo, si es necesario para ello, el sistema alternativo de clases”. B.9. “Toda separación por motivos económicos, sociales, políticos o religiosos será alejada de la educación primaria”. B.10. “Cada escuela estará provista, además de las salas ordinarias de clases, de talleres en embrión o de campos agrícolas, en los que pueda iniciarse la cultura profesional, y de campos de juego para la educación física de los niños”. B.14. “Siendo uno de los fines de la educación primaria la formación de ciudadanos independientes y sociales, a la vez, se concederá a los niños de los últimos grados cierta autonomía e intervención en el régimen de la escuela”

Educación Ampliada (Bases 16 a 22): B. 16. “Habrá de suprimirse la actual separación entre la primera y la segunda enseñanza, juntamente con los obstáculos que dificultan a ésta”. B.17. “Con tal objeto, a la terminación de la educación primaria, y no antes, a los catorce años, los muchachos y muchachas proseguirán su formación hasta los dieciocho, en dos clases de instituciones, según sus aptitudes y sus gustos: a) las escuelas de segunda enseñanza, y b) las escuelas profesionales de perfeccionamiento”. B.18. “La asistencia a unas u otras de estas instituciones será obligatoria para todos los muchachos y muchachas comprendidos entre los catorce y los dieciocho años. Para facilitar esta asistencia, las horas de clase serán tomadas – cuando aquellos tengan una ocupación – de la jornada ordinaria de trabajo, sin que por esto sufran reducciones sus jornales. Asimismo, se instituirán becas de estudios para aquellos muchachos de excepcionales condiciones, a fin de que puedan consagrarse plenamente al estudio”. B.19. “Las escuelas de segunda enseñanza serán de carácter general y se establecerán en base a los institutos actuales, pero ampliando su número, seleccionando su personal, reduciendo a cuatro los años de estudio – sobre los ocho de las escuelas primarias - e introduciendo el principio de elección y especialización de estudios”. B.20. “Como mínimo se establecerán tres sistemas de estudios, electivos, en las escuelas de segunda enseñanza: los humanistas o clásicos, los realistas o modernos y los clásicos realistas”. B.21. “Las escuelas de perfeccionamiento tendrán un carácter técnico y podrán ser establecidas en base a las actuales escuelas de artes y oficios e industriales. Éstas, sin embargo, deberán ser radicalmente reformadas, mejorando sus planes de estudios, métodos de trabajo y personal y dando intervención en ellas a los gremios y sindicatos existentes en cada localidad”. B.22. “En las escuelas de perfeccionamiento se enseñarán – basándose en la iniciación profesional de la escuela primaria – los oficios y profesiones más importantes de la localidad y la comarca. Cuando las escuelas dispongan de medios para talleres, maquinaria, etc. los alumnos asistirán, para prácticas, a las mejores explotaciones industriales, agrícolas o comerciales existentes en la localidad.

Educación Superior (Bases 23 a 29). B.23. “Una vez terminados los estudios de carácter obligatorio, en las escuelas profesionales de perfeccionamiento y en las escuelas de segunda enseñanza, los muchachos y muchachas, que por sus aptitudes – y no por su posición económica – estén capacitados para ello, pasarán a la enseñanza superior, que se dará también en dos géneros de establecimientos, correspondientes a los de la educación ampliada: a) las escuelas especiales superiores (de ingeniería, comercio, arquitectura, agricultura, etc.) y

b) las universidades". B.24. "todas las instituciones serán gratuitas y estarán provistas de numerosas becas de estudio para los alumnos no pudientes y capacitados". B.29. "Los títulos que capaciten para el ejercicio de una profesión determinada sólo podrán ser concedidos mediante pruebas especiales, en las que tendrán también intervención el Estado y los gremios y sindicatos respectivos.

Instituciones Complementarias de la Cultura (Bases 30 a 34). B.30. "Para acentuar o intensificar la desaparición del analfabetismo, las actuales escuelas de adultos serán convenientemente reformadas y se hará obligatoria la asistencia a ellas a los analfabetos. Con el mismo fin se establecerán escuelas de adultos en todas las escuelas desempeñadas por maestras para las mujeres analfabetas haciendo asimismo obligatoria su asistencia". Las siguientes bases se refieren al establecimiento de bibliotecas populares en todos los pueblos con departamentos especiales para niños y al uso de las mismas para lectura, conferencias y cursos y a la gratuidad de todo tipo de museos locales y nacionales.

Personal docente (Bases 35 a 40). B.35, "El personal docente de todas las instituciones educativas – desde las primarias a las superiores – formará un cuerpo único, con una preparación análoga en cuanto a su intensidad diferenciándose solo por la especialidad a la que se dedique". B.36. "Para la formación de este personal se creará en las Universidades la Facultad de Pedagogía, que tendrá las instituciones escolares necesarias anejas para las prácticas del personal que aspire al Magisterio y Profesorado". B.37. "La remuneración del personal será la misma – desempeñe una escuela de párvulos o una clase en la Universidad – diferenciándose solo por sus condiciones personales o por los años de antigüedad". B.38. "El régimen de enseñanza correrá a cargo del mismo personal docente, sindicado y representado en Consejos Académicos. Al Ministerio de Instrucción Pública sólo corresponderá la ejecución de los actos acordados por los Consejos". B.39. "El Parlamento será el único organismo ante quién responderán los Consejos, a los cuales también podrán ser llamados los sindicatos y gremios profesionales cuando se traten asuntos que trasciendan a la vida profesional. B.40. "En cuanto que este régimen sindical no pueda establecerse plenamente, los actuales representantes del personal docente en el Parlamento, en el Consejo de Instrucción Pública, etc. serán elegidos por todo el personal docente y únicamente por él".

ANEXO V. ESCUELAS NUEVAS. (L. Luzuriaga)

Se llama propiamente "escuelas nuevas" a un grupo de instituciones educativas que se caracterizan por su espíritu reformador, por su situación en el campo, con un régimen de internado en pequeños grupos, a cargo de los profesores y sus familias, por la aplicación de nuevos métodos de enseñanza y por el carácter vital integrador de su educación, que atienden a la vida entera de los alumnos, tanto en su aspecto físico, como en el artístico, intelectual y moral, dando preferencia sobre todo a la formación del carácter, de la personalidad. Son en general escuelas de sostenimiento costoso y por ello frecuentadas principalmente por alumnos de las clases sociales económicamente mejor situadas.

Las "escuelas nuevas" comenzaron en Inglaterra a finales del siglo último, como una protesta contra la educación un tanto arcaica de sus colegios fundacionales (*Public Schools*). La primera de ellas fue la de *Abbotsholme* (véase), fundada en 1889, por el doctor Cecil Reddie, precisamente con el nombre de "New School". De ellas surgió, por diferencias en la concepción educativa, la segunda "escuela nueva", la *Bedales School*, creada en 1893, por el colaborador del Dr. Reddie, el Dr. J. H. Badley, quien introdujo nuevas reformas, entre las cuales la coeducación de los sexos y un espíritu más amplio en su educación. A estas escuelas siguieron otras como la *Perse Grammar School*, la *King Alfred School*, y muchas más hasta llegar a más de un centenar en la actualidad.

De Inglaterra pasaron las “escuelas nuevas”, al continente europeo, primero a Alemania, donde el Dr. Hermann Lietz fundó, inspirándose en la escuela de Abbotsholme, su “Hogar de educación en el campo” (*Landerziehungsheim*), adaptándolo a las condiciones alemanas, más restringidas que la inglesas. Aquella dio lugar por secesión a otras escuelas nuevas de espíritu más amplio como la fundada en 1906 por Gustavo Wyneken (véase) y Paul Gheeb con el nombre de “Comunidad escolar libre” (*Freie Schulegemeinde*), que introdujo nuevas reformas, como la autonomía escolar en forma de comunidad de profesores y alumnos. Posteriormente, en el año 1910, el Dr. Geheeb se separó a su vez de Wyneken, fundando otra escuela nueva, la *Odenwaldschule*, que más tarde se trasladó a Suiza con el nombre de “Escuela de Humanidad”. También de Inglaterra pasaron a Francia las “Escuelas nuevas”, la primera de las cuales fue la *École des Roches*, fundada en 1901 por un grupo de personalidades inspiradas por el sociólogo Ed. Desmolin y que dirigió M. Bertier. De espíritu más conservador que las escuelas inglesas y alemanas, la *Escuela de las Rocas* introdujo también innovaciones en la educación clásica francesa. Más tarde surgieron otras escuelas nuevas, como la *École de l'Île de France*, el *College de Normandie*, etc. en otros países europeos se fundaron también escuelas nuevas, sobre todo en Suiza, que ha recogido alumnos de todas partes de Europa.

Aparte de las “escuelas nuevas” propiamente dichas, hay que contar otras escuelas de carácter innovador, aunque de espíritu y finalidad diferentes, como son las “escuelas experimentales”, las escuelas de tipo metodológico especial, como las de Montessori y Decroly, las escuelas en comunidad, como las alemanas de Hamburgo y Bremen y otras muchas que tratan de modificar los fines y los motivos de la educación tradicional, y que se tratan en diversos capítulos de esta obra.

Lorenzo Luzuriaga, Diccionario de Pedagogía, 1966: 137-138

ANEXO VI. ESCUELA NUEVA PÚBLICA. (L. Luzuriaga)

Para la determinación del carácter, de las “escuelas nuevas”, se fundó por M. A. Ferrière, un “Bureau Internacional de Écoles Nouvelles”, el cual señaló las condiciones que debían reunir aquellas para merecer tal calificación. Con este objeto señaló treinta rasgos característicos de la educación que deberían dar. Nosotros aplicamos esos principios, adaptándolos a las escuelas públicas, que denominamos “escuelas nuevas públicas”, es decir, a las escuelas públicas que debían gozar de autonomía para realizar las ideas de la educación nueva. Esos principios sintetizados son los siguientes: 1º, ser un centro experimental de educación; 2º, ser un seminternado; 3º, estar en las inmediaciones de la ciudad; 4º, distribuir a sus alumnos en grupos; 5º, practicar la coeducación de los sexos; 6º prestar especial atención a las actividades manuales; 7º, cultivar ciertas actividades particulares (trabajos de taller, jardinería, horticultura, etc.); 8º, fomentar el trabajo individual y por grupos; 9º, favorecer los juegos, los deportes y la gimnasia; 10º, practicar las excursiones, los campamentos y las colonias escolares; 11º, atender sobre todo a la cultura general de los alumnos; 12º, dejar un margen de elección a éstos; 13º, basar su enseñanza en la observación y experimentación; 14º, apelar sobre todo a la actividad personal de los alumnos; 15º, recurrir a los intereses espontáneos de éstos; 16º, recurrir al trabajo individual; 17º, apelar también al trabajo colectivo; 18º, dar la enseñanza principalmente por la mañana; 19º, enseñar pocas materias por día; 20º, dividir el año escolar en cursos trimestrales; 21º, constituir una comunidad escolar; 22º, fomentar las asambleas y autonomía de los alumnos; 23º, proceder a la elección de jefes o tutores; 24º, desarrollar el espíritu de solidaridad; 25º, utilizar lo menos posible los premios y los castigos; 26º, constituir un ambiente de belleza; 27º cultivar especialmente el canto y la música colectivos; 28º, cultivar todas las manifestaciones artísticas de éstos; 29º,

apelar a la conciencia moral de los alumnos; 30º, educar en el sentido de la ciudadanía y la humanidad.

Cada uno de estos principios debe ser desarrollado según las circunstancias, y no es necesario que la escuela nueva los reúna todos. Basta con que cumpla con el cincuenta por ciento de ellos. Más para ello es necesario dos cosas esenciales: 1º que la escuela disfrute de plena autonomía; 2º y que los maestros vayan a ellas espontáneamente por su vocación e ideales educativos.

Como ejemplos de escuela nueva pública deben mencionarse las “Instituciones Federales de Educación” (*Bundeserziehungsanstalten*), creadas en Viena después de la primera guerra mundial por el gobierno socialista e inspiradas en las reformas introducidas por Glöckel, y en las cuales alumnos seleccionados de las escuelas públicas gozaban de los refinamientos educativos de las mejores escuelas nuevas. En la actualidad han sido reabiertas, después de las duras experiencias de la política nazi.

Lorenzo Luzuriaga, Diccionario de Pedagogía, 1966: 138-139.

ANEXO VII. LOS PRINCIPIOS DE LA ESCUELA NUEVA (Lourenço Filho)

(Reproducción literal de los principios aprobados en Calais, en 1919 por el Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN), Lourenço Filho, 1964: 173-174)

A.-Criterios relacionados la organización general.

1) La Escuela Nueva es un laboratorio de pedagogía práctica. La misma procura desempeñar el papel de explorador o iniciador de las escuelas oficiales, manteniéndose al corriente de la psicología moderna, con respecto a los medios de que se sirve, y de las necesidades modernas de la vida espiritual y material.

2) La Escuela Nueva es un internado, porque sólo el influjo total del medio en que el niño se mueve permite realizar una educación eficaz. Esto no significa que preconice el sistema de internado como ideal que se deba aplicar siempre y en todas partes. El influjo natural de la familia, cuando es sano, debe preferirse al mejor de los internados.

3) La Escuela Nueva está situada en el campo, porque éste constituye el medio natural del niño. El influjo de la naturaleza, las posibilidades de empresas simples que ofrece, los trabajos rurales que permite realizar, representan el mejor auxilio a la cultura física y moral. En bien del progreso intelectual y artístico, es deseable, empero, que quede próxima a una ciudad.

4) La Escuela Nueva agrupa sus alumnos en casas separadas, viviendo cada grupo, de diez a quince alumnos, bajo la dirección material y moral de un educador, secundado por su mujer o por una colaboradora. Es preciso no privar a los alumnos del influjo femenino adulto, ni de la atmósfera familiar, lo que los internados-cuartel no pueden proporcionar.

5) La coeducación de los sexos, practicada e los internados hasta el final de los estudios, ha dado, cuando se aplicó en condiciones materiales y espirituales favorables, resultados morales e intelectuales sorprendentes.

6) La Escuela Nueva organiza trabajos manuales para todos los alumnos, durante, por lo menos, una hora y media por día: y de dos a cuatro horas de trabajos obligatorios que tengan fin educativo y de utilidad individual o colectiva, más que profesional.

7) Entre los trabajos manuales, la ebanistería ocupa el primer lugar, porque desarrolla la habilidad y la firmeza natural, el sentido de la observación exacta, la sinceridad y el dominio de sí

mismo. La jardinería y la cría de animales pequeños entran en la categoría de las actividades primitivas que todo niño ama y debiera tener ocasión de ejercitar.

8) Al lado de los trabajos reglamentados, se concede tiempo para trabajos libres, que desarrollen el gusto del niño y despierten su espíritu inventivo.

9) La cultura física está asegurada, tanto por la gimnasia natural como por juegos y deportes.

10) Las excursiones, a pie o en bicicleta, con campamentos en tiendas de campaña y comidas preparadas por los propios alumnos, desempeñan un papel importante en el Escuela Nueva. Tales excursiones, preparadas a propósito, coadyudan a la enseñanza.

B) Criterios relacionados con la formación intelectual.

11) En materia de educación intelectual, la Escuela Nueva procura abrir el espíritu mediante una cultura general de la capacidad de juzgar, más que por una acumulación de conocimientos memorizados. El espíritu crítico nace de la aplicación del método científico: observación, hipótesis, comprobación, ley.

12) La cultura general se aumenta, desde el primer momento, con una especialización espontánea: el cultivo de los gustos preponderantes en cada niño, sistematizado luego, desarrolla los intereses de los adolescentes en un sentido profesional.

13) La enseñanza está basada en los hechos y la experiencia: La adquisición de los conocimientos es el resultado de las observaciones personales, visitas a fábricas, práctica de trabajo manual, etc. y sólo a falta de éstas, de la observación de otros, recogida a través de los libros. La teoría viene siempre después de la práctica, nunca la precede.

14) La Escuela Nueva está, pues, basada en la actividad personal del niño. Esto supone la asociación más estrecha posible del estudio intelectual con el dibujo y los trabajos manuales más diversos.

15) La enseñanza está basada, en general, en los intereses espontáneos del niño: de los cuatro a los seis años, edad de los intereses dispersos, o edad del juego; de los siete a los nueve años, edad de los intereses unidos a los objetos inmediatos; de los diez a los doce años, edad de los intereses empíricos; de los dieciséis a los dieciocho años, edad de los intereses abstractos complejos: psicológicos, sociales y filosóficos.

16) El trabajo individual del alumno consiste en una investigación, sea de los hechos, sea en los libros o diarios, etc.; en una clasificación según un cuadro lógico adaptado a su edad, de documentos de todas clases, así como en trabajos personales y preparación de informes para la clase.

17) El trabajo colectivo consiste en el intercambio, la ordenación y elaboración lógica en común de los documentos individualmente reunidos.

18) En la Escuela Nueva, las horas de enseñanza propiamente dicha estarán limitadas a la mañana, en general, de las ocho al medio día, por la tarde se dará expansión a las iniciativas individuales.

19) Se estudian pocas materias por día: una o dos solamente. La variedad nace, no de las materias tratadas, sino de la manera de tratarlas, poniendo sucesivamente en juego diferentes formas de actividad.

20) Se estudian pocas materias por mes o por trimestre.

C) Criterios relacionados con la formación moral.

21) La educación moral, como la intelectual, debe efectuarse no de afuera hacia dentro, por imposición de autoridad, sino de dentro hacia afuera mediante la experiencia y la práctica gradual del sentido crítico y la libertad. Basándose en ese principio, algunas Escuelas Nuevas han aplicado el sistema

de la república escolar. Una asamblea general, formada por el director, profesores y alumnos y, a veces, personal ajeno, constituye la dirección efectiva de la escuela. El código de leyes está organizado por ella.

22) A falta de ese sistema democrático integral, la mayor parte de las Escuelas Nuevas se han constituido en monarquías constitucionales; los alumnos proceden a la elección de jefes o prefectos, que tienen una responsabilidad definida en los estatutos, que también ellos organizan.

23) Las recompensas, o sanciones positivas, consisten en proporcionar a los *espíritus creadores* ocasiones de aumentar su potencia de creación. Se desarrolla así un amplio espíritu de iniciativa.

24) Los castigos o sanciones negativas, están en relación directa con la falta cometida, es decir, tienden a poner al niño en condiciones de alcanzar mejor el fin juzgado bueno.

25) La emulación consiste, especialmente, en la comparación hecha por el educando entre su trabajo presente y su trabajo pasado, y no exclusivamente en la comparación de su trabajo con el de sus camaradas.

26) La Escuela Nueva debe ser un ambiente hermoso, como deseaba Ellen Key. El orden y la higiene son las primeras condiciones, el punto de partida.

27) La música colectiva, canto coral u orquesta, ejerce un influjo profundo y purificador sobre los educandos.

28) La educación de la conciencia moral consiste, principalmente, entre los niños, en narraciones que provoquen reacciones espontáneas, verdaderos juicios de valor, que se acentúan debido a la repetición, y acaban por ligarse en una estructura definida.

29) La educación de la razón práctica entre los adolescentes, consiste principalmente en reflexiones y estudios que se refieren de modo especial a la ley natural del progreso individual y social. La mayor parte de las Escuelas Nuevas observan una actitud religiosa no sectaria, acompañada de tolerancia frente a los diversos ideales, siempre que encarnen un esfuerzo tendente al desarrollo espiritual del hombre.

30) La Escuela Nueva debe preparar, en cada niño, el futuro ciudadano, capaz de cumplir no sólo sus deberes para con la patria, sino también para con la humanidad.

ANEXO VIII. PRINCIPIOS DE LA ESCUELA NUEVA (EN) (Síntesis de Planchard) (Planchard, Émile, 1949: La pedagogía contemporánea. Madrid, Rialp. Pp 253-255)

En cuanto a la organización general

1. La EN es un laboratorio de pedagogía práctica que se propone servir de orientación de las escuelas oficiales.
2. La EN es un internado con una atmósfera tan familiar como sea posible.
3. La EN está instalada en el campo.
4. La EN agrupa a los alumnos en "pabellones" de diez a quince miembros.
5. La EN práctica la coeducación.
6. La EN debe tener, por lo menos, una hora y media de trabajos manuales al día.
7. La carpintería ocupa el primer lugar entre estos trabajos. Son recomendables también la jardinería y la crianza de ganado.
8. Deben ser posibles los trabajos libres.
9. La educación física se realiza por medio de la gimnasia natural, los juegos y los deportes.
10. Excursiones al campo (camping).

En cuanto a la formación intelectual

11. Desarrollar el juicio más que la memoria.
12. Especialización espontánea al lado de la cultura general.

13. La enseñanza está basada sobre hechos y experiencias.
14. Por consiguiente, la EN se apoya en la actividad personal del niño.
15. La enseñanza está basada en el interés espontáneo de los niños.
16. El trabajo individual consiste en una investigación, sea entre los hechos, sea en los libros, periódicos, etc., y después en una clasificación según un cuadro lógico.
17. El trabajo colectivo consiste en una ordenación o elaboración lógica en común de documentos particulares.
18. La enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana.
19. Tratar solamente una o dos materias por día; la variedad surgirá del modo de enseñarlas.
20. Tratar pocas materias por mes y por trimestre.

En cuanto a la formación moral

21. La educación moral se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad.
22. El sistema representativo democrático se aplica para la organización administrativa y disciplinaria.
23. No se conciben las recompensas y sanciones positivas más que como motivos para desarrollar la iniciativa.
24. Los castigos y sanciones negativas consisten en poner al alumno en condiciones de alcanzar mejor el fin considerado como bueno.
25. Autoemulación.
26. La EN debe presentar una atmósfera estética y acogedora.
27. Música colectiva, cantos a coro y orquesta.
28. La educación de la conciencia consiste principalmente en los niños en recitados moralizadores.
29. La mayor parte de las escuelas nuevas observan una actitud religiosa sin sectarismos y practican la neutralidad confesional. El principio siguiente se añadió después.
30. La EN prepara al futuro ciudadano no solamente con vistas a la nación, sino también a la Humanidad.

PLANCHARD, Émile (1949): *La Pedagogía contemporánea* (Madrid, Rialp), pp. 253-255.

ANEXO IX. PROYECTO DE BASES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SEGUNDA ENSEÑANZA

Aprobado en Consejo de Ministros y leído en la Cámara por el Ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos, el 9-XII-1932.

PRIMERA ENSEÑANZA

a) *Indicaciones de orden general*

Base primera.- La cultura primaria es atendida por todo el Estado en todo el territorio español, mediante las escuelas nacionales de Primera Enseñanza y sus instituciones complementarias. Además de las escuelas nacionales creadas, sostenidas y regidas por el Ministerio de Instrucción Pública, funcionan las escuelas públicas sostenidas por las regiones autónomas, las provincias o los Municipios, las fundaciones privadas. El Ministerio determinará las condiciones en que se autoriza el funcionamiento de las escuelas no nacionales, siempre bajo la inspección del Estado y de acuerdo con las leyes constitucionales.

Segunda.- Para que las provincias y los Municipios puedan abrir nuevas escuelas públicas, será preciso que tengan debidamente instaladas las nacionales necesarias.

Tercera.- Es responsabilidad de los Consejos provinciales de protección escolar, la revisión de las actuales escuelas y proponer su continuación o clausura. Los recursos de alzada en este sentido se harán ante la dirección general de Primera Enseñanza.

Cuarta.- Las escuelas nacionales se dividirán en tres grupos: maternales para niños de dos a cinco años; de párvulos, para los de cinco a ocho, y primarias, para los de ocho a catorce. La Dirección General de Primera Enseñanza dictará las normas convenientes para la formación del Censo escolar, regular la matrícula y asistencia a las escuelas, asegurar la eficacia en el régimen y funcionamiento de las mismas y fijar el curso y la jornada escolares. Igualmente, será objeto de una reglamentación el orden en que las escuelas deben crearse, la colaboración que a ello han de prestar los pueblos y la determinación del sueldo con que las nuevas plazas han de ser dotadas.

Cuarta bis.- El Ministerio organizará enseñanzas especiales para sordomudos, ciegos y anormales mentales. Extenderá a todas las provincias estos servicios de asistencia pedagógica y social, determinando la participación que corresponde al Estado en las escuelas de este tipo, que deben establecer las Diputaciones y Municipios.

Quinta.- Quedan sometidas a la legislación general las escuelas preparatorias de Las Hurdes, las del Valle de Arán, las de las Posesiones españolas y Zona del Protectorado de España en Marruecos, los Jardines de la Infancia y las de la provincia de Navarra, sin perjuicio de las ventajas económicas, que puedan concederse a los maestros de aquellos territorios y los que preceptúen los Estatutos regionales en materia de enseñanza.

Sexta.- La cultura que proporciona la escuela primaria será objeto de un cuestionario que redactará el ministerio, previos los asesoramientos que crea convenientes, y comprenderá las materias siguientes: Educación cívica y moral, lengua castellana y la materia en casos de bilingüismo, elementos de matemáticas, geografía, historia y arte, nociones de ciencias físico-químicas, estudio de la naturaleza, actividades higiénicas y educativas (canto, gimnasia, trabajo manual, artes del hogar, etc.)

Séptima.- El maestro tiene libertad para destacar alguna de las expresadas materias según el tipo de la vida en cada localidad o región, y es igualmente libre para emplear el método o material de enseñanza que prefiera, sin perjuicio de las gestiones que en ese sentido corresponde hacer a la Dirección General y a la Inspección de Primera Enseñanza.

b) *Actividades Profesionales*

Base octava.- El preciso completar la cultura que proporciona el programa de la escuela primaria con una iniciación en las actividades profesionales y de los oficios. Al ministerio compete organizar estas enseñanzas complementarias inspirándose en las aficiones y tendencias vocacionales del niño, y no olvidando las ocupaciones más frecuentes en la región en que éste vive. También se encomienda al ministerio la organización de un sistema por el cual queda enlazada la enseñanza primaria con la secundaria, que no deben presentar solución de continuidad.

Novena.- Se Instituye el <Certificado de estudios primarios>, que será expedido al terminar el período de escolaridad. Las condiciones en que este título habrá de ser expedido y su alcance y efectos serán determinados por el ministerio. El Estado no hace obligatoria la asistencia a la escuela nacional, pero sí obliga a que al terminar el período de escolaridad, todo niño posea la cultura que proporcione la escuela oficial de acuerdo con su programa, lo que habrá de demostrarse con la posesión del <Certificado de Estudios Primarios,> que sólo podrá ser expedido por los organismos del Estado.

Décima.- Una ley especial determinará el modo de dotar a todas las escuelas nacionales de edificios adecuados.

Undécima.- El estudio de los objetos que debe constituir el mobiliario escolar y material científico de las escuelas, así como las normas para su adquisición, corresponden al Museo Pedagógico. La distribución de todo ello entre las escuelas es función de los Consejos provinciales y municipales. Los gastos de aseo, luz, calefacción y entretenimiento de los edificios escolares es obligación de los Ayuntamientos.

Duodécima.- A los Consejos provinciales y municipales y a la Inspección de Primera Enseñanza corresponde excitar el celo de los Ayuntamientos, de las corporaciones, de los particulares y maestros para establecimientos de cantinas, colonias, roperos, viajes, mutualidades, asociaciones y demás instituciones complementarias de la escuela, así como la organización, tutela y vigilancia de las mismas cuando funcionen en escuelas sostenidas por el Estado. Éste procurará que toda escuela o grupo de escuelas posea una biblioteca. Los Consejos escolares y los Ayuntamientos habrán de considerar como deber primordial el fundarlas y sostenerlas. Estas bibliotecas serán públicas y circulantes.

Decimotercera.- Los organismos que por delegación del ministerio tienen a su cargo la gestión y administración de la enseñanza primaria, son los Consejos de protección escolar universitarios, provinciales, municipales y escolares, la Inspección de Primera enseñanza y las secciones administrativas. El ministerio fijará la constitución, funcionamiento y facultades de los Consejos de protección escolar y determinará los que son servicios específicos de dichos organismos y de las Secciones administrativas. Un decreto especial determinará las funciones, atribuciones y deberes de la Inspección de Primera enseñanza.

Decimocuarta.- Dependiente del ministerio de Instrucción pública, funcionará un <Patronato de Misiones Pedagógicas> encargado de organizar la difusión de la cultura, la moderna orientación docente y la educación ciudadana por aldeas, villas y lugares son especial atención a los intereses espirituales de la población rural.

c) *Formación del Magisterio*

Base decimoquinta.- La formación del Magisterio primario comprenderá tres períodos: uno de cultura general, que corresponde al Bachillerato; otro, de preparación profesional que se hará en las Escuelas Normales, y otro de práctica docente que tendrá lugar en las escuelas nacionales. Las condiciones para el ingreso en las Escuelas Normales, la organización y funcionamiento y planes de estudios a seguir en ella se regularán por las disposiciones que dicte el ministerio.

Decimosexta.- el ingreso en el Magisterio nacional se ajustará a lo preceptuado en el decreto de 29 de septiembre de 1931, que reforma las Escuelas Normales. Mientras existen maestros titulados con arreglo a planes anteriores, se ingresará también por medio de cursillos de selección profesional, que anunciará el ministerio cuando las necesidades de la enseñanza lo requieran. El ministerio queda facultado para organizar esos cursillos en la forma que considera más eficaz, introduciendo en el modo de verificarlo hasta ahora las modificaciones que aconseje la experiencia.

Decimoséptima.- La provisión de escuelas se llevará a cabo mediante un sistema que haga viable el acceso a poblaciones de cualquier censo a los maestros de todas las categorías del primer escalafón. Dentro de este principio la resolución de concursos de traslado consiguientes se ajustará en un criterio automático deducido del mayor tiempo de servicio en la localidad, en las escuelas desde la cual se solicite y al lugar en el escalafón.

El ministerio reglamentará el procedimiento de provisión de destinos y dictará las normas convenientes para resolver los casos especiales, como los de traslado forzoso,

consortes, maestros del segundo escalafón, ingreso en el Magisterio, direcciones de graduada, provisión interina, etc.

Decimoctava.- el Estado fomentará cuidadosamente la creación de escuelas en el Extranjero y atenderá con esmero las que allí existen hoy. Estas escuelas y las que se establezcan en la zona española de Marruecos y en los territorios de Guinea, subvencionadas o sostenidas por el gobierno de la República, se proveerán por concurso-oposición entre maestros de escuelas nacionales. Quienes pasen a desempeñarlas serán considerados como si ejerciesen en España.

Decimonovena.- Los maestros funcionarios públicos. Dados su número y la especialidad de sus funciones, se regirán por un estatuto y suplementariamente en lo que en el mismo no esté regulado por el estatuto general de funcionarios públicos.

Vigésima.- Los escalafones generales del Magisterio serán dos: el primero, de maestros y maestras con plenitud de derechos; el segundo, que continuará dividido en dos relaciones, una por cada sexo, estará formado por los maestros de derechos limitados y se declarará totalmente cerrado y a extinguir. Los actuales escalafones, de plenitud de derechos se refundirán en uno para constituir el <Escalafón General del Magisterio>. El ministerio adoptará el debido criterio para llevar a cabo esta fusión. Los maestros y maestras del segundo escalafón podrán pasar al escalafón general fusionado de plenitud de derechos, siempre que reúnan las condiciones y se sometan a las pruebas que el ministerio determine.

Vigesimoprimera.- A medida que las posibilidades del Tesoro lo permitan, las categorías del Escalafón general del Magisterio se irán equiparando a las de los demás funcionarios técnicos del Estado. No podrá hacerse reconocimiento de servicios ni de derechos que tengan eficacia en el Escalafón o en sucesivos ascensos de los interesados, sino por orden ministerial.

Vigesimosegunda.- La reglamentación de las permutas entre los maestros, excedencias, licencias y permisos, recompensas y correcciones, incompatibilidades con los pueblos, expedientes gubernativos, emolumentos legales, por casa habitación y habilitación del Magisterio, es atribución del ministerio.

Vigesimotercera.- Se concederá la sustitución por imposibilidad física para la enseñanza, a los maestros nacionales en activo que hayan servido, por lo menos diez años, escuelas en propiedad. En los casos de demencia, ceguera y parálisis incurable, no será preciso tiempo determinado para la sustitución. La situación del sustituto durará, como máximo, el tiempo necesario para completar los veinte años de servicios indispensables para su jubilación y serán abonables para servicios pasivos.

Vigesimocuarta.- la jubilación de los maestros se regulará por las disposiciones generales de clases pasivas, con las modalidades siguientes: la jubilación se acordará a petición de los interesados cuando cuenten, por lo menos, sesenta años de edad y reúnan veinte años de servicios efectivos; forzosamente a los setenta años de edad y por imposibilidad física para el desempeño de sus funciones, bien a petición propia o bien de oficio. Se computarán para la declaración de derechos pasivos en cuanto sea necesario para completar los veinte años de servicio, los prestados por los maestros de escuelas nacionales, públicas o fundacionales, en concepto de interinos, sustituidos o sustitutos. En concepto de abono de carrera se les computará cuatro años a los que hubiesen ingresado por oposición o mediante los estudios hechos en las escuelas normales.

Vigesimoquinta.- Las Asociaciones profesionales que puedan constituir los maestros, de acuerdo con los preceptos del artículo 41 de la Constitución de la República española,

necesitarán, para su funcionamiento, la previa autorización del ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, resolución aprobatoria que se publicará en la *Gaceta de Madrid*, y se regulará por la ley que se dicte, de acuerdo con lo determinado en dicho precepto constitucional. Mientras dicha ley no se promulgue, se ajustará a las disposiciones de la vigente ley de Asociaciones.

Vigesimosexta.- En ejecución de estas bases el ministerio de Instrucción Pública redactará un Estatuto de la Primera enseñanza en que se desenvuelvan y completen.

SEGUNDA ENSEÑANZA.

Base primera.-El bachillerato ha de consistir en una serie de estudios desarrollados durante siete años, mediante un proceso cíclico en el que aparezca de modo evidente la continuidad de estos estudios con los de la escuela primaria.

Segunda.-El bachillerato ha de aspirar a dotar de una cultura suficiente y sustantiva a quienes terminen este período de la enseñanza, más en sus normas pedagógicas no sólo deben proponerse una formación intelectual, sino una edificación de alto valor humano.

Tercera.- Los alumnos del bachillerato seguirán los mismos estudios durante los cinco primeros años, optando al llegar al sexto entre las enseñanzas especialmente literarias o las especialmente científicas.

Cuarta.- No obstante, bifurcación a que se refiere la base anterior, el título de bachiller tendrá carácter único y capacitará indistintamente para aspirar al ingreso en todos los establecimientos de cultura superior en que tal título sea exigible, sin que en este título se haga mención de su especial índole literaria o científica.

Quinta.-Para ser admitido en el primer año del bachillerato, deberá tener el alumno diez años cumplidos y habrá de exhibir un certificado del director de una escuela primaria nacional, municipal o inspeccionada técnicamente por el Estado. En el certificado se acreditará la suficiencia de los estudios hechos a este fin, y si no pudiera presentar tal certificado, habrá de someterse a un examen en el Instituto de Segunda enseñanza en que pretenda ingresar.

Sexta.- Las materias fundamentales de que consta el estudio de bachillerato son: Lengua española, Matemáticas, Geografía, Historia, Iniciaciones en conocimientos físico-naturales, Física y Química, ciencias Naturales, Lengua Latina, Francés, Alemán o Inglés, Griego, Filosofía, Economía y Derecho y Dibujo.

Séptima.-El ministerio de Inspección Pública, oído el Consejo Nacional de Cultura, reordenará los años en que ha de principiar cada estudio, y la repartición semanal de las horas que han de dedicarse a cada disciplina habida cuenta de la experiencia, si bien partiendo inicialmente de los siguientes supuestos:

- A) La lengua española comenzará a estudiarse desde el primer año y subsistirá todo el período de escolaridad.
- B) La lengua francesa principiará asimismo a ser estudiada en el primer año y durará todo el período común del bachillerato.
- C) La lengua viva complementaria elegida por el alumno empezará a ser estudiada en el tercer año y durará tres cursos para los que opten por letras y cinco para los que elijan ciencias.

- D) Los estudios en lengua latina se iniciarán en el cuarto año y continuarán hasta el final para los de letras con gran intensidad, durante sólo dos años, el cuarto y el quinto, para los de ciencias.
- E) Los alumnos de bachillerato de letras estudiarán los años sexto y séptimo lengua griega.
- F) La Matemática, de modo análogo a la lengua española habrá de estudiarse durante todo el bachillerato.
- G) Los conocimientos físico-naturales, enseñados como nociones los dos primeros cursos, serán objeto de un desdoblamiento en su estudio al llegar al tercero para dar lugar a las disciplinas de Física y Química y Ciencias Naturales, que serán enseñadas durante el resto del bachillerato a todos los estudiantes, si bien con un horario especialmente intenso para quienes tomen una dirección científica.
- H) La Geografía se estudiará en todo el período común. La enseñanza de la Historia contenida está en la plenitud de su dimensión cultural y comenzada a trabajar por el escolar en el tercer curso cuando el alumno tiene amplias nociones geográficas y de ciencias Naturales, no será abandonada por el estudiante hasta la terminación del bachillerato, y, por último, Filosofía y Economía y Derecho, deben ser disciplinas a cultivar en los dos años últimos, ya avanzada la formación del futuro bachiller, para que éste pueda verdaderamente percatarse así de los problemas que suscita la organización económico-social de su tiempo como de las ideas e iniciales que en este se dominan.

Octava.- A más de las enseñanzas incluidas en el cuadro precedente, los Institutos de Segunda Enseñanza procurarán, habida cuenta de las horas que los alumnos necesitan para su trabajo personal, introducir enseñanzas complementarias de trabajo manual, y ofrecer posibilidades de aprender, voluntariamente música, taquigrafía, mecanografía o cualquier otra enseñanza que por razones locales se juzgue conveniente.

Novena.- Al finalizar cada curso, los profesores determinarán qué alumnos han de pasar, atendiéndose a los trabajos escritos, prácticos y orales, realizados en las clases. Si el juicio aprobatorio es unánime, se concederá al alumno el paso al curso siguiente, y si no lo es, será sometido a una prueba en las materias en que hubiera estado deficiente. El Consejo de los profesores de curso determinará después de esta prueba, si puede el alumno avanzar o si debe repetir.

Décima.-En los Institutos donde las clases no excedan de 50 alumnos, a los cuales es exclusivamente aplicable la base anterior, el claustro de profesores, al final del séptimo año, decidirá qué alumnos se han hecho acreedores al título de bachiller, y elevará a este efecto la correspondiente propuesta al rectorado.

Undécima.- En los Institutos de matrícula numerosa y clases no desdobladas, en los que, por tanto, no se den las circunstancias mencionadas en las dos bases inmediatamente precedentes, el Consejo de los profesores de curso determinará qué alumnos son aquellos sobre los cuales han formado juicio favorable y no han menester ser sometidos a examen. Los restantes, lo mismo que los alumnos de la enseñanza colegiada y libre, sufrirán un examen de conjunto de las materias comprendidas en los cinco primeros años de la enseñanza de bachiller, y otro al finalizar los estudios en el séptimo.

Examen de conjunto

Base duodécima.- El examen de conjunto al final del quinto año constará de una parte escrita, eliminatoria, y de otra oral, así concebidas: ejercicios escritos: primero, composición en español. Segundo, resolución de un problema de matemáticas. Tercero, traducción del francés sin diccionario. Ejercicios orales: primero explicación gramatical y literaria de un texto español. Segundo, explicación de un texto francés. Tercero, ídem de un texto alemán o inglés. Cuarto, explicación de un tema de Geografía. Quinto, ídem de Historia. Sexto, ídem de Matemáticas. Séptimo, ídem de Física y Química. Octavo, ídem de Ciencias Naturales.

Decimotercera.- Al final del séptimo curso tendrá lugar un último examen de conjunto, de carácter distinto, según se trate de la sección de Letras o de la de Ciencias. El examen final para el Bachillerato en Letras constará de los siguientes ejercicios: Primero, composición en español y explicación gramatical; segundo, traducción y explicación de un texto latino; tercero, traducción del alemán o del inglés y explicación del mismo. Ejercicios orales: Primero, pregunta de lengua acerca de un texto fácil; segundo, preguntas de Historia antigua y media; tercero, pregunta de Historia moderna y contemporánea; cuarto, pregunta de Geografía general, de Geografía de España y de los países de lengua española; quinto, preguntas de Matemáticas; sexto, preguntas de Filosofía y de Economía y Derecho; séptimo, preguntas sobre Física, sobre Química y sobre Ciencias Naturales. El examen final para el Bachillerato de ciencias constará de los siguientes ejercicios: ejercicios escritos: primero, problema y cuestiones de matemáticas, segundo, desarrollo de un tema de Física y Química o de ciencias Naturales; tercero, traducción del alemán o de inglés y explicación escrita. Ejercicios orales: Primero, explicación de un texto español; segundo, pregunta de matemáticas; tercero, pregunta de Literatura; cuarto, pregunta de Historia General de la civilización; quinto, pregunta de ciencias Naturales, de Física y de Química; sexto, pregunta de Geografía general de España y de los países de lengua española; séptimo, pregunta de Historia de España.

Decimocuarta.- El ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes dará un reglamento para la aplicación y ejecución de esta ley, en el cual se dicten normas acerca del modo cómo deben ser concebidas y enseñadas cíclicamente las materias que integran el plan de estudios del Bachillerato, se determine el alcance de cada uno de los ejercicios de exámenes de conjunto y el método según el cual deban practicarse. Además de ese reglamento, el ministerio publicará instrucciones y circulares de carácter técnico acerca de la enseñanza concreta de cada disciplina en los Institutos y organizará visitas a los distintos establecimientos con objeto de informar y esclarecer al personal docente aquellas cuestiones metódicas que se juzgaren oportunas.

Decimoquinta.- El plan de enseñanza antedicho comenzará a ser aplicado a los alumnos que hubieren ingresado en el actual curso académico.

III. LA BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA CRISIS PERMANENTE DE LA MISMA.

Capítulo 1. Panorámica histórica de la sociogénesis de la educación básica desde el siglo XVI hasta el siglo XX: los cambios de identidad.

En los capítulos anteriores, se hacen numerosas referencias a la sociogénesis histórica de la educación básica, incluso desarrollos amplios de algunos aspectos. Pero en ningún momento se ha ofrecido una panorámica histórica y sintética de esa sociogénesis. Sin embargo, parece conveniente tener una mirada abarcadora omnicomprendensiva de la evolución histórica de la educación básica. Las referencias mencionadas están relacionadas con los siguientes temas tratados en distintos momentos: periodización de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia*; perspectiva religioso-política de la primera configuración de la educación dual: una para el bloque de las clases dominantes y otra para las clases dominadas o populares; secularización de la educación básica dual por obra de los liberales ilustrados radicales y moderados; desarrollo de la educación básica secularizada en la construcción de los sistemas educativos duales o bipolares, desde la Revolución francesa hasta el siglo XX: Nacimiento y desarrollo del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo*; nacimiento de la Educación Nueva, opuesta a la educación tradicional a finales del siglo XIX; desarrollo simultáneo, divergente y antagónico de ambos hasta la década de los sesenta.

Son muchos los ciudadanos con estudios superiores, incluidos muchos profesores de todas las etapas educativas, los que están convencidos de que hubo una época en el pasado en la que la educación básica y cada una de sus etapas tenían una identidad bien definida y que gracias a ella los centros educativos funcionaban sin problemas ni sobresaltos. Bastantes idealizan su etapa de estudiantes en la que los profesores y los estudiantes vivían contentos y felices. Entre ellos hay muchos profesores que añoran su etapa de estudiantes ante los problemas que tienen con sus alumnos y se lamentan continuamente del deterioro de la convivencia, de la falta de respeto a los profesores y de la bajada de nivel de los estudios.

Esta convicción es un prejuicio pernicioso que es necesario eliminar para comprender correctamente lo que nos ocurre en la actualidad. La educación básica no tuvo nunca una situación paradisíaca que luego se ha degradado por diversas causas. Podemos calificar su evolución desde el siglo XVI hasta nuestros días como una *búsqueda incesante de identidad y una crisis permanente de la misma*. Las distintas fuerzas en liza han tenido que renegociar constantemente la identidad de la educación básica y de cada una de sus etapas. Eso explica los debates sociales y políticos, los debates parlamentarios, las reformas y contrarreformas educativas. Actualmente, teniendo en cuenta los cambios económicos, sociales, políticos, culturales e ideológicos acelerados por los procesos de mundialización, que transforman los problemas tradicionales y crean otros nuevos, que plantean constantemente nuevos retos y desafíos, no es previsible que se encuentre una identidad definitiva para la educación básica y para cada una de sus etapas. Sólo será posible encontrar una identidad abierta y flexible, indefinidamente revisable y perfectible, que colabore a la convivencia pacífica de la humanidad, haciendo eficaz el *universalismo ético* implicado en los derechos humanos, en las relaciones interindividuales e intragrupalas y en las relaciones económicas, jurídico-políticas y culturales entre los pueblos, las naciones y los estados.

En este largo proceso de sociogénesis de la educación básica, evolucionan, covarían simultáneamente, interactúan dialógicamente y se codeterminan mutuamente un conjunto de factores, que jugaron un papel importante en la evolución y la reconfiguración constante de la educación básica:

- El contexto económico, social, político, cultural, religioso e ideológico.

- La evolución del contexto va indisolublemente unida a la evolución de los agentes sociales que configuraron la educación básica y que constituyen dos bloques de clases sociales, que presionaban lo que podían desde sus intereses de clase: el bloque de las clases dominantes y el bloque de las clases dominadas o hegemónicas y subordinadas.
- Evolucionaron simultánea y conjuntamente las tres dimensiones fundamentales de la educación básica de las clases hegemónicas y de las clases populares: Los conocimientos y las estrategias de conocimiento; los valores y fines y las estrategias de valoración; la socialización disciplinante y sus estrategias; la interacción dialógica entre ellas.
- Los paradigmas educativos globales – *instruccionismo intelectualista* y *holismo educativo* – y sus correspondientes paradigmas educativos y didácticos sectoriales.

El contexto cambiante se caracteriza por la transformación del modo de producción capitalista, desde el primitivo mercantilismo, en el capitalismo financiero y tecnocrático actual, pasando por las diversas revoluciones industriales, desde el maquinismo primitivo a la mecatrónica, la robótica y las nanotecnologías. En lo social se caracteriza por el descubrimiento y la afirmación de los individuos autónomos: de la autonomía de la razón individual, de la autonomía de la conciencia moral, de los derechos y libertades fundamentales, de la secularización de la ética y la moral. En lo político se caracteriza por la construcción de estados liberales, clasistas, laicos y capitalistas, que adoptan la forma de repúblicas o monarquías parlamentarias y el sistema de partidos de representantes de los diversos intereses de las clases hegemónicas o de las clases subordinadas. En lo cultural, se caracteriza: por la independencia de la filosofía de la teología; la filosofía deja de ser “*ancilla theologiae*” y se seculariza; por la progresiva separación de las ciencias de la filosofía; por la progresiva separación de las humanidades y de las ciencias naturales; por el desarrollo de las tecnologías; por el desarrollo de las ciencias antropológicas, biológicas, psicológicas, sociales y políticas; en lo religioso se caracteriza: por la división de las tendencias cristianas, la separación de la Iglesia y del Estado, la aconfesionalidad del Estado y de sus instituciones y aparatos, el desarrollo del laicismo, del agnosticismo, del deísmo, del ateísmo y del materialismo. Resulta obvio que los cambios del contexto planteaban nuevos retos y desafíos a la educación básica, que exigían reformas y reajustes para abordar esos retos.

En el seno de los cambios del contexto siempre hubo dos bloques de clases – el bloque de las clases dominantes y el bloque de las clases dominadas – pero la composición de cada bloque estaba sometida a múltiples cambios y mutaciones. No eran entidades fijas, sino conglomerados dinámicos y evolutivos. El antagonismo o contradicción fundamental se daba entre los dos bloques de clases, cuyos intereses objetivos de todo tipo eran antagónicos. Pero también había antagonismos y contradicciones dentro de cada bloque, que giraban en torno al poder económico, jurídico-político e ideológico. Los intereses de clase siempre estuvieron presentes en los debates educativos parlamentarios y extraparlamentarios. Pero los intereses del bloque de las clases populares no estaban representados en los debates parlamentarios, hasta que los partidos obreros no entraron en los parlamentos.

Las tres dimensiones de la educación básica, que proyectan los pedagogos humanistas cristianos, desde una perspectiva religioso-política, católica o protestante, para las dos versiones de la educación básica – la educación de las clases hegemónicas y la educación de las clases subordinadas – eran éstas: a) instrucción predominantemente humanística, inspirada en la *paideia* greco-latina y heredada del *Trivium* (Gramática, Dialéctica y Retórica) y del *Quadrivium* (Aritmética, Geometría, Música y Astronomía); b) la *indoctrinación* o *inculcación* de las creencias y de la moral cristiana, desde la perspectiva católica o protestante; c) *La*

socialización disciplinante: la creación de hábitos y actitudes morales de obediencia y sumisión a las autoridades religiosas como fieles de las iglesias y a las autoridades políticas como súbditos del Estado.

La instrucción de la educación básica para las clases populares era una instrucción muy elemental: lecto-escritura, operaciones aritméticas, nociones de geografía, de historia general y de historia sagrada. La *indoctrinación* se identificaba con la asimilación de los catecismos religiosos. Para la *socialización disciplinante* estaban los reglamentos de los centros educativos, que contenían un sistema de coacciones morales, psíquicas, físicas y un *sistema de sanciones*, premios y castigos, incluidos los castigos corporales.

La *instrucción* y la *indoctrinación* de las clases hegemónicas, era mucho más amplia. Abarcaba los contenidos de las siete artes liberales que componían el *Trivium* y el *Quadrivium*. Los *reglamentos* también eran más amplios, pues incluían a los adolescentes y el sistema de coacciones también era más amplio y más fuerte.

A partir de la Ilustración, en la constitución de los sistemas educativos duales se sustituye la indoctrinación religiosa por una indoctrinación ética, moral y política laica. Progresivamente se va suavizando el sistema de coacciones, especialmente los castigos físicos y corporales hasta eliminarlos.

En la educación de las élites la instrucción va cambiando de signo: se van eliminando las materias humanísticas tradicionales y se va dando más protagonismo a las ciencias naturales y a las tecnologías productivas derivadas de ellas y las lenguas clásicas se van sustituyendo por los idiomas modernos. Para la *indoctrinación* en la ética moral y laica y en la nueva ciudadanía política, se multiplican los *catecismos morales y políticos* desde la perspectiva laica, recomendados por Dionisio Diderot (1713-1784).

La educación básica de las clases populares también experimentó incrementos considerables en la *instrucción* dependiendo de los países y de las épocas, especialmente en Alemania, Francia, Norteamérica. La *indoctrinación*, en los países laicos estuvo vinculada a los catecismos morales y políticos de carácter laico. En los que no se llegó a una separación entre Iglesia y Estado ni de la religión y la escuela, como en España, a veces coexistieron los catecismos religiosos y laicos, a veces se eliminaron los laicos. La educación básica de las clases populares a veces tuvo una continuación en las escuelas de artes y oficios.

A lo largo de todo el siglo XVIII, el liberalismo ilustrado francés (Diderot, Huet, Renouard, Condillac y otros), Rousseau y los pedagogos de la Revolución (Condorcet, Lepeletier, Romme, Bouquier, Mirabeau, Talleyrand, Lakanal) sometieron a una crítica intensa, profunda y sistemática las tres dimensiones de la educación básica dual, puesta en marcha por el Antiguo Régimen: la *instrucción*, la *indoctrinación* y la *socialización disciplinante* con el sistema de coacciones que las reforzaba.

Los enciclopedistas preparaban un programa pedagógico basado en los siguientes principios: a) eliminación en el campo educativo de todo lo sobrenatural y reducción de la religión a algo meramente racional (Deísmo), natural, terreno, mundano; b) aceptación del realismo pedagógico: disciplinas científico-técnicas y lenguas modernas; c) necesidad de una escuela de titularidad estatal creada y controlada por el Estado, laica o aconfesional que sustituya la actividad educadora de las Congregaciones religiosas. La idea del Estado como titular y responsable político de organizar la educación tuvo dos formulaciones contradictorias en la etapa revolucionaria (1789-1795): el Estado como mero promotor y coordinador y el Estado educador de tipo espartano. Para evitar la concepción del Estado educador, los constructores de los sistemas educativos duales intentaron reducir la educación a la mera instrucción, aunque no lo consiguieron: la nueva indoctrinación se incorporó a la instrucción y a la socialización disciplinante, cambió de orientación, pero siguió funcionando.

Todos los enciclopedistas defendían una *escuela nacional, de titularidad estatal, laica, científica, racionalista y natural*. Los filósofos insistían en la finalidad de la educación o ilustración intelectual de los individuos como seres humanos y como ciudadanos de los nuevos Estados y en la necesidad de implantar nuevos métodos pedagógicos: Los parlamentarios pedían adecuar la instrucción a las necesidades de la sociedad, del sistema productivo y del nuevo estado, es decir, a los fines sociales de producción y reproducción de las sociedades nacionales y de los Estados en construcción.

Desde la perspectiva descrita, el siglo XVIII representó *la primera gran crisis de la educación básica* iniciada en el Antiguo Régimen. La crítica demoledora de los ilustrados enciclopedistas destruyó la identidad de la educación básica del Antiguo Régimen y promovió una intensa búsqueda de una nueva identidad para los tiempos modernos. La nueva identidad estrenada en la Revolución francesa se consolidó, a lo largo del siglo XIX, en los países occidentales, con avances y retrocesos, altos y bajos, reformas y contrarreformas. Al comienzo del siglo XX, se planteó *la segunda gran crisis* con dos componentes: a) la necesidad de eliminar los sistemas educativos duales y construir sistemas únicos y comunes para todos los ciudadanos; b) la necesidad de superar el antagonismo entre el *instruccionismo intelectualista* de la educación tradicional y el *holismo educativo* promovido por la Educación Nueva. La lucha entre estos dos paradigmas globales de la educación básica explotó en la *crisis identitaria de la misma en las décadas de los sesenta y setenta*. Esta perspectiva nos autoriza a describir la sociogénesis de la educación básica como una *crisis permanente de identidad y como una búsqueda constante de identidad*.

A pesar de todo, la construcción de los sistemas educativos duales a partir de la Revolución francesa y durante todo el siglo XIX, no fue un comienzo absoluto. Los constructores de los sistemas educativos duales retuvieron tres elementos fundamentales de la educación básica iniciada en el Antiguo Régimen y construyeron sobre ellos: a) la estructura dual de la educación básica, iniciada en el Antiguo Régimen, se convirtió en el fundamento de los sistemas educativos duales o bipolares; b) las tres dimensiones fundamentales: *instrucción, indoctrinación y socialización disciplinante* con el sistema de coacciones morales, psicológicas y físicas, de premios y castigos, incluidos los corporales; c) el llamado *Método simultáneo* frente al *Método mutuo*.

La aceptación de la estructura básica dual tuvo una consecuencia importante: aunque muchos defendieran el derecho de todos los ciudadanos de acceder a todos los niveles de la educación en base a la capacidad y mérito, desde la educación elemental de las clases populares no había acceso a la educación secundaria, que era un privilegio de las clases hegemónicas, que incluían todas las profesiones llamadas liberales y se extendieron a las profesiones de los técnicos medios y superiores. Es cierto que se plantearon algunas soluciones como el llamado “examen de ingreso” y las becas. Pero esta solución valía para unos pocos. Cuando las necesidades del sistema productivo, del comercio, de los servicios y de las burocracias de las Administraciones públicas y privadas no podían ser cubiertas por el funcionamiento de los sistemas educativos duales, las clases hegemónicas accedieron a la unificación de los sistemas duales y a la conversión de los mismos en sistemas educativos únicos para todos los ciudadanos. Esta unificación no implicaba uniformidad. De hecho, se mantuvieron todas las fragmentaciones verticales – etapas, ciclos, cursos, escuelas graduadas – y horizontales – itinerarios paralelos en el mismo centro o en centros distintos, en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria de valor equivalente – que habían mostrado su eficacia. Generalmente, entre estos itinerarios paralelos se preveían numerosas pasarelas. El derecho a la educación básica unificada quedaba garantizado por la multiplicación de centros de secundaria y por la gratuidad. La Educación Infantil, especialmente el ciclo 0-3 años quedó excluido de la educación básica por dos razones: a) la razón económica; b) la razón

ideológica y metodológica: a los infantes no se les podía aplicar el *instruccionismo intelectual oficial*.

La dimensión *instructiva* progresivamente fue cambiando de contenidos y transformándose en un *instruccionismo intelectualista enciclopédico*. Se valoraba más la cantidad de conocimientos asimilada que la capacidad de uso y aplicación de los mismos. La indoctrinación en los nuevos valores – morales, éticos, políticos, económicos, sociales y culturales – se incorpora al instruccionismo intelectualista. En la instrucción se impone la cultura de las clases dominantes como la cultura por antonomasia. Cualquier cuestionamiento de la cultura dominante desde las clases dominadas se considera “populismo heterodoxo”. Los representantes de las clases dominantes apelan constantemente al “sentido común”, que, según Gramsci, es el poso que ha dejado la cultura dominante en las mentes dominadas y es un “okupa” que ejerce las funciones de caballo de Troya. El *instruccionismo intelectualista* se codifica en el paradigma curricular concebido como un sistema de disciplinas autónomas e independientes. La asimilación de los contenidos disciplinares se convierte en la finalidad primordial de la educación.

La *socialización disciplinante* pasó a formar parte del llamado “currículum oculto”, que es parte del inconsciente y del “sentido común” de los educadores forjado en los procesos de su propia instrucción y formación. Por eso, resulta muy difícil a los educadores realizar un autoanálisis y una autocrítica para cambiar de mentalidad. Los reglamentos de régimen interno de los centros reflejan la mentalidad modelada y remodelada una y otra vez en esta larga sociogénesis de la educación básica.

El llamado “*Método simultáneo*” fue desarrollado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de San Juan Bautista de la Salle (1651-1719) y por las Escuelas Pías de San José de Calasanz (1556-1648). El *Método simultáneo* consiste en reunir alumnos de la misma edad en cada aula, ponerles el mismo maestro, el mismo libro de texto, darles la misma lección magistral, ponerles el mismo examen y aplicarles la misma corrección. El “*Método simultáneo*” derrotó en el siglo XIX al “*Método mutuo*” en el que todos eran alternativamente educadores y educandos. El *Método simultáneo* “permitía convertir el aula en un taller de producción de conductas uniformes y en serie de acuerdo con una previa graduación de las edades y niveles de logro” (Cuesta R. (2005): 25). El *Método mutuo* fue practicado en Inglaterra por Andrew Bell (1752-1832) y por Joseph Lancaster (1778-1838). A partir de 1796 fue derrotado por el *Método simultáneo* y fue recuperado más tarde por algunos promotores de la Educación Nueva, que lo consideraban más eficaz para el autoaprendizaje y el aprendizaje cooperativo.

La *segunda crisis profunda* de la educación básica tiene lugar desde el último tercio del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX: aproximadamente entre 1870 y 1939. La educación tradicional desarrollada desde la Revolución francesa en los sistemas educativos duales, desde la perspectiva del liberalismo político y económico, es cuestionada simultáneamente por el Movimiento Obrero y por el Movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas. Entre ambos Movimientos hay intercambios, convergencias y divergencias, coincidencias y diferencias. Muchos educadores del Movimiento de las Escuelas Nuevas se integran en las organizaciones sindicales y políticas como militantes de base o con cargos directivos. Los Sindicatos Obreros crean sus secciones sindicales de educadores. También se da con frecuencia el caso contrario, militantes y dirigentes obreros se integran como educadores, padres y ciudadanos en el Movimiento de las Escuelas Nuevas, sobre todo en las instituciones periescolares y paraescolares.

Desde la perspectiva de las organizaciones obreras, las críticas fundamentales a la educación tradicional, desarrollada en los sistemas educativos duales, eran las siguientes: a) los sistemas duales constituyen una barrera injusta, que impiden a los hijos de la clase obrera y a los hijos de las demás clases populares el derecho a una educación básica de calidad; b) los

sistemas educativos duales impiden a los hijos de la clase obrera y a los hijos de las demás clases populares el derecho de acceso a los niveles superiores de instrucción, en base a los criterios de capacidad y mérito, por razones económicas e ideológicas; c) los sistemas educativos duales practican un darwinismo escolar al servicio del darwinismo económico, social y político, que reproducen la sociedad de clases antagónicas y el Estado clasista; los pilares fundamentales del darwinismo escolar son los intereses económicos, políticos e ideológicos de las clases dominantes, la ideología del liberalismo clasista, el paradigma curricular intelectualista y enciclopédico y la evaluación individualista, competitiva, meritocrática, clasificadora y selectiva; d) la ideología liberal que impregna la educación básica tradicional legítima de hecho la sociedad clasista, el Estado clasista y la escuela clasista.

Por su parte, el Movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas asume y profundiza el giro educativo copernicano, que propuso Rousseau en el *Emilio*, que los comentaristas suelen sintetizar en los seis constructos siguientes: *paidocentrismo*, *naturalismo*, *psicologismo*, *vitalismo*, *liberalismo* y *activismo*. (Luzuriaga, (1966)326-327). Los promotores de la Educación Nueva, radicalizaron el *paidocentrismo rousseauniano* afirmando la primacía absoluta de los educandos sobre todos los componentes de los sistemas educativos, incluidos los educadores. John Dewey Freinet son casos paradigmáticos. Pero los 100 educadores de las comunidades escolares libertarias de Hamburgo lo llevaron al extremo, poniendo en práctica su teoría del “maestro compañero” (Schmid, J. R. (1936). *Le maître-Camarade et la pédagogie ibertaire*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, o.c.). (Schmid, J. R. (1976). *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Ed. Fontanella, o.c.).

Los promotores de la Educación Nueva elaboran una *paidología científica*, aprovechando las aportaciones de las Ciencias biológicas desde la perspectiva evolucionista, las aportaciones de las Ciencias psicológicas y las aportaciones de las Ciencias sociales. Con esa *paidología* construyen una nueva imagen de los seres humanos y de los niños como seres autoeducables desde el nacimiento, construyen una nueva imagen de los niños y niñas como personas y como ciudadanos del mundo, como sujetos de los derechos y libertades fundamentales desde el nacimiento; defienden el derecho universal de todos los niños del mundo a una educación básica de calidad, que concretan en sus principios educativos y didácticos expuestos más arriba y en el *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica, concebido como un *ciclo educativo único* desde el nacimiento hasta los 18 años.

La confrontación entre la educación básica tradicional y la Educación Nueva giró en torno a dos ejes centrales: la unificación de los sistemas educativos duales clasistas y su conversión en sistemas educativos únicos y comunes para todos los ciudadanos; la superación de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica – *instruccionismo intelectualista* y *holismo educativo* – con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos.

Antes de comenzar los procesos de unificación de los sistemas educativos duales en la década de 1920, los debates sobre la necesidad y la conveniencia de la unificación duraron unos cuarenta años (1880-1920) aproximadamente). En el capítulo 5 de la Segunda parte se mencionan las razones que se aducían para legitimar la unificación: *éticas*, *económicas*, *políticas*, *profesionales*, *pedagógicas* y *razones de eficacia y eficiencia*. La experiencia traumática de la Primera Guerra Mundial y el encuentro en las trincheras de profesores de todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta las Universidades, aceleró el comienzo de los procesos de unificación de los sistemas educativos duales. Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) con sus famosos *Discursos a la Nación Alemana*, puede considerarse como el precursor de la idea de una escuela única y común para todos los ciudadanos en el siglo XIX. Entre los defensores de la unificación de los sistemas educativos duales destacan: en Alemania Paul Natorp (1854-1924) y Johannes Tews (1860-1937), vinculados a la socialdemocracia

alemana; en Inglaterra destaca Richard Henry Tawney¹⁹¹, militante del partido laborista y vinculado a la Asociación de maestros laboristas, con su obra *La enseñanza secundaria para todos* (1932), que se puede considerar el precursor de la *escuela comprensiva*; entre los franceses destacan el grupo de “Les Compagnons” con su secretario general Maurice Weber y Ferdinand Buisson (1840-1932); entre los españoles destacan Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), fundador de la ILE, y Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) con sus numerosos artículos y libros y, especialmente, con su obra *La escuela única* (1931 y 2001) (Luzuriaga, L. (2001). *La escuela única*. Madrid: biblioteca Nueva, o.c.) y sus *Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única*. Este trabajo es una reelaboración de la ponencia presentada por la Escuela Nueva al XI Congreso ordinario del PSOE de 1918. Lorenzo Luzuriaga actuó como mediador para unir la ILE, el PSOE, los sindicatos obreros UGT y CNT con sus secciones de maestros y el Movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas en la gestación del Proyecto de reforma educativa de la II República española.

El segundo eje de confrontación entre los defensores de la educación tradicional y los promotores de la Educación Nueva giraba en torno a la superación del *instruccionismo intelectualista*, que los creadores de las Escuelas Nuevas consideraban reduccionista. Entre los defensores del *instruccionismo intelectualista* destacaban los continuadores y seguidores de Juan Federico Herbart (1776-1841), como Wilhelm Rein (1847-1929) y Otto Wilmann (1839-1920), que, con otros muchos, defendían a capa y espada el *instruccionismo intelectualista* y su paradigma curricular académico-disciplinar. Entre los defensores del *holismo educativo* y críticos del *instruccionismo intelectualista* destacaban John Dewey (1859-1952), sus numerosos discípulos y seguidores y la mayoría de los promotores de la Educación Nueva, especialmente, los defensores de la escuela activa y democrática.

Los debates abarcaban cinco aspectos fundamentales: a) la concepción de los educandos como seres autoeducables desde el nacimiento (Paidología); b) la concepción de los educandos como personas y ciudadanos y como tales, sujetos de los derechos y libertades fundamentales desde el momento de nacer (Paidología y apartado 3.3.2. de la II parte, a propósito de la transformación del paradigma ético); c) los siete principios educativos y didácticos, (comentados en el apartado 3.2. de la II parte), que deben inspirar todos los paradigmas educativos y didácticos sectoriales; d) los fines individuales y sociales de la educación básica (Apartado 3.3. de la II parte); e) la sustitución del paradigma curricular académico-disciplinar por un paradigma curricular integrador e interdisciplinar, basado en *series de proyectos* o en *series de unidades de trabajo* (Apartado 3.2.4. de la II parte, a propósito del “Principio de globalización del aprendizaje e interdisciplinariedad”).

Como resultado de los debates entre los defensores del *instruccionismo intelectualista* y los defensores del *holismo educativo* y, ante la imposibilidad de fusionarlos en los procesos de unificación de los sistemas educativos duales, ambos paradigmas lograron entrar, por mera yuxtaposición, en los sistemas educativos unificados. Pero siguieron caminos paralelos, incluso divergentes y antagónicos, en su desarrollo. El factor decisivo para su desarrollo paralelo y antagónico, fue, sobre todo, la confrontación sistemática entre los paradigmas sectoriales de los paradigmas globales, especialmente, entre los paradigmas éticos, teleológicos y curriculares.

A comienzos del siglo XX, se inició una confrontación entre el paradigma teleológico del *instruccionismo intelectualista* y el paradigma teleológico del *holismo educativo*. El primero se puede calificar como un paradigma teleológico utilitarista, economicista y mercantilista. El segundo se puede calificar como un paradigma teleológico ético-crítico, personalista, democrático y democratizador. En Norteamérica, el debate sobre los fines de la educación

¹⁹¹ Tawney, R.H., *La enseñanza secundaria para todos: Una política laborista*, (1932), Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.

básica fue un debate titánico, capitaneado durante varias décadas por dos titanes: John Dewey (1859-1952) y Franklin Bobbitt (1876-1952). El debate se apoyaba en sendos paradigmas éticos antagónicos e implicaba sustituir el paradigma curricular académico-disciplinar por un paradigma curricular integrador e interdisciplinar.

Franklin Bobbitt introdujo en la escuela norteamericana el darwinismo económico desarrollado por los magnates norteamericanos de la industria y las finanzas: Rockefeller, Vanderbilt, Duke, Stanford, Morgan, Ford, Andrew Carnegie. Sus asesores fueron el profesor escocés Herbert Spencer (1820- 1903) y el profesor norteamericano William Grahann Sumner (1840-1919). Estos grandes empresarios fueron los creadores de los monopolios y oligopolios económicos norteamericanos, los que asumieron y divulgaron la ideología del darwinismo económico, social y político y los que crearon numerosos centros educativos, institutos superiores y asociaciones. Con el tiempo, muchos de esos centros, que dotaron con enormes recursos a través de sus fundaciones, se convirtieron en Universidades e institutos tecnológicos superiores.

Frederick Winslow Taylor¹⁹² (1856-1915) sintetizó los principios del darwinismo económico en su obra *Los principios del management científico* (1911). Por su parte, Franklin Bobbitt^{193 194} transformó el darwinismo económico, social y político en darwinismo escolar con sus dos obras: *The Curriculum* (1918) y *The new Technique of Curriculum Making* (1924). El darwinismo escolar marcó profundamente los paradigmas ético, teleológico y curricular del *instruccionismo intelectualista* a partir de la alianza entre ambos, llevada a cabo por Bobbitt y sus seguidores.

Por otra parte, *el instruccionismo intelectualista* se fue radicalizando con sus alianzas con el positivismo filosófico y científico, con el conductismo psicológico, con la psicología funcionalista, con el taylorismo y el fordismo, con la pedagogía por objetivos de Tyler y de Bloom (Gimeno, 1982) y la *enseñanza programada* de Skinner¹⁹⁵ (Skinner, F. B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor). Así el *instruccionismo intelectualista* se convirtió en un *instruccionismo tecnocrático*, sin dejar de ser intelectualista. Actualmente está reforzado por las TIC y el bilingüismo.

El *holismo educativo* siguió apegado a sus principios educativos y didácticos, aliado con los derechos y libertades fundamentales, con los derechos del niño, con la sociología crítica, con la pedagogía comprometida con los derechos y libertades del ser humano, con el desarrollo de la ciudadanía mundial, con la liberación de los pueblos y con la defensa del ecosistema planetario y de la biodiversidad. Actualmente, el *holismo educativo* está abierto a las neurociencias y comprometido en la lucha contra la dictadura del llamado “neoliberalismo” capitalista, promotor de las plutocracias nacionales y de la plutocracia mundial. (Freire y McLaren).

La crisis de la educación básica se cerró en falso. Después de la Segunda Guerra Mundial se hizo un nuevo intento, que se describe en el siguiente capítulo. Pero, antes de que se consolidaran los nuevos procesos de unificación, estalló la crisis de las décadas de 1960 y 1970.

¹⁹² Taylor, Frederick Winslow, (1911), *The principles of scientific management*, Harper & Brothers, New York.

¹⁹³ Bobbitt, Franklin, (1918), *The curriculum*, The Riverside Press, Cambridge, Massachusetts.

¹⁹⁴ Bobbitt, Franklin, (1924), *The new technique of curriculum making*, *The School Review*, Vol. 75, No. 1, Seventy-fifth Anniversary Issue (Spring, 1967), pp. 29-47.

¹⁹⁵ Skinner, F.B. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Labor.

Capítulo 2. Continúa la búsqueda de identidad para la educación básica en un clima de esperanza y euforia (1945-1990).

Al final de la de la Segunda Guerra Mundial, se pusieron las mayores esperanzas en la educación. Ante la hecatombe de la guerra y el panorama desolador que dejó, el ideal de una educación de calidad, universal y gratuita se convirtió en la panacea universal para todos los males y problemas de los individuos, de las clases sociales, de los pueblos, de las naciones y de la humanidad en su conjunto. La creación de la ONU, de la UNESCO y del UNICEF, la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (DUDH) y la culminación de los procesos de unificación de los sistemas educativos duales dieron origen al “estado de bienestar” impulsaron el clima entusiasmante y eufórico de esperanza en la educación.

En este clima de euforia y de esperanza, surgió la idea de la educación como inversión rentable, como el instrumento adecuado para crear capital humano para impulsar el desarrollo económico y social de las naciones y de los países menos desarrollados. Esta idea alcanzó su apogeo en la creación de la OCDE en 1960 y de las inversiones del Banco Mundial y del FMI a partir de 1962.

A finales de la década de los cincuenta, mientras unos siguen fomentando el entusiasmo por la educación como solución de todos los problemas, otros empiezan a sentirse decepcionados y frustrados. Por razones de clase contrapuestas, numerosos grupos sociales sienten cuestionados sus intereses económicos, políticos, ideológicos y religiosos por la evolución de la educación. Surgen movimientos sociales que defienden concepciones antagónicas sobre las funciones que realiza la educación básica, y las que debería realizar. Los investigadores de la educación, los intelectuales, los ideólogos, los políticos y los periodistas entablan múltiples debates, defendiendo posiciones antagónicas y tratando a los adversarios ideológicos y políticos como enemigos a los que hay que desprestigiar. Como consecuencia de estos debates. James Bowen describe la situación con las siguientes palabras:

Lo que evidentemente ocurrió es que, hacia los años sesenta, *la teoría educativa estaba en plena confusión* [el subrayado es nuestro], pues los métodos de investigación positivista de la posguerra eran cada vez más atacados por las tendencias explicativas fenomenológicas y hermeneúicas. Al mismo tiempo, la acción también era más abierta. Las escuelas dejaron de ser pacíficos oasis de enseñanza, en especial en los niveles universitarios, al buscar los estudiantes radicales caminos más apropiados para lograr una justicia educativa y reconstruir la sociedad sobre una base más igualitaria. Se rechazaban ambos sistemas, el occidental y el soviético, y la inspiración para una reforma radical de la sociedad se encontró en los llamados países en desarrollo: aquellos que no pertenecían al “primer mundo” del capitalismo, ni al “segundo mundo” del desafiante comunismo. (Bowen, J. (1992): 663-664).

Esta situación desemboca en dos acontecimientos, que marcaron profundamente la evolución posterior de la educación básica, desde 1970 hasta nuestros días: la Conferencia Internacional sobre la *Crisis Mundial de la Educación*, celebrada en 1967 en Williamsburg (Virginia) y las revueltas estudiantiles de París en *mayo de 1968*, que provocaron la caída del gobierno del General De Gaulle y la formación de una asociación de “estudiantes por una sociedad democrática” (SDS) en la Universidad de Columbia (Nueva York), que promovieron revueltas estudiantiles en todas las universidades del mundo: Francia, Alemania, Italia, Japón, Estados Unidos; África, India, Pakistán, sudeste de Asia (Singapur, Malasia, Indonesia) y América latina; y se contagiaron en regímenes dictatoriales como Grecia, España, Hungría, Checoslovaquia y otros.

En medio de esta crisis, los tecnócratas del franquismo tardío, creyentes en los poderes taumatúrgicos de la educación tecnocrática como inversión productiva para sacar a España del subdesarrollo, promovieron diversas reformas, que culminaron en la *Ley General de Educación* de 1970, que asumió todas las contradicciones de los sistemas educativos

occidentales unificados: efectivamente, esa ley era una mezcla del liberalismo educativo desarrollado por la ILE, de los planteamientos del proceso de unificación del sistema educativo sueco y de la ideología desarrollista de la educación norteamericana.

2.1.-La creación de la ONU, de la UNESCO y del UNICEF

El *Acta fundacional* de las Naciones Unidas (ONU) se firmó en junio de 1945 en la Conferencia de San Francisco. En noviembre de 1945, se celebró en Londres la *Conferencia fundacional* de la UNESCO. En ambas se promovió y configuró la Comisión de los Derechos del Hombre, presidida por René Cassin, que inició sus trabajos en febrero del 1947 y los culminó en diciembre de 1948 con la proclamación de la *Declaración Universal de los derechos del hombre* (DUDH) en la Asamblea General de la ONU celebrada en París. El UNICEF fue creado por la Asamblea General de la ONU en 1946 con el objeto de responder a las necesidades urgentes de los niños al terminar la Segunda Guerra Mundial. Su nombre fundacional era Fondo Internacional de las Naciones Unidas de Auxilio a la Infancia (UNICEF). En 1953, el UNICEF se convirtió en una entidad permanente del sistema de Naciones Unidas con un mandato más amplio: responder a las necesidades a largo plazo de los niños en los países en desarrollo. Su nombre se abrevió y pasó a llamarse Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Pero mantuvo la conocida sigla original: UNICEF. La ONU y sus dos organismos emblemáticos, la UNESCO y el UNICEF, se convirtieron en los promotores internacionales de una nueva era para la educación.

La ONU tiene un precedente en la *Sociedad de Naciones* (*League of the Nations* en inglés) pactada junto con el tratado de Versalles en la *conferencia de paz* celebrada en París en 1919. En la Conferencia fundacional de la ONU abundaron los discursos con la retórica de “la paz” y de la “buena voluntad” como leitmotiv. El Preámbulo de la *Carta fundacional* de la ONU expresa claramente la voluntad de sus miembros de “preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra”. Para comprender en toda su amplitud la relación de la “sociedad de naciones” con la ONU y el propósito fundamental de la ONU, es muy útil el excelente ensayo, escrito desde una perspectiva ético-crítica de Armand Mattelart titulado *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global*. (Mattelart, A. (2000): 253-281).

La Conferencia fundacional de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) se celebró en Londres en 1945. La redacción del Acta constitutiva estuvo a cargo de un Comité de ocho miembros, formado por representantes de Francia, India, Méjico, Polonia, Reino Unido y Estados Unidos. La gran ausente fue la Unión Soviética, que optó deliberadamente por permanecer al margen de la institución. Se incorporó en 1954, un año después de la muerte de Stalin.

Armand Mattelart encabeza muy acertadamente su relato sobre la creación de la UNESCO con el siguiente epígrafe: “El sistema de las Naciones Unidas y la ética universal” (Mattelart, A., (2000): 444). El programa de la *Ética Universal* de la ONU es la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (10-12-1948). La ONU creó la UNESCO como organismo encargado de desarrollar, mediante el debate, el diálogo y la negociación entre los países y Estados miembros, una *teoría ética universal basada en los derechos humanos*, compartida por todos, al menos en sus líneas generales, para impregnar toda la actividad educadora, científica y cultural. Las primeras palabras del “Preámbulo” del *Acta Constitutiva* de la UNESCO son éstas: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres, donde deben erigirse los baluartes de la paz”. En el artículo primero concreta la finalidad de la nueva institución: “Contribuirá a la paz y seguridad. Estrechando los lazos entre las naciones a partir de estos tres campos de actuación: la actividad educadora, científica y cultural”.

En la Conferencia fundacional de noviembre de 1945, el biólogo darwiniano Julián S. Huxley (1887-1975) fue elegido primer director general de la UNESCO. En Noviembre de 1948, Jaime Torres Bodet, que encabezó la delegación mejicana como ministro de educación en la Conferencia fundacional y fue miembro del Comité de redacción del *Acta fundacional*, sucedió a Julián S. Huxley. En 1952, fue sustituido por el filósofo y humanista francés René Maheu (1905-1975), que estuvo al frente de la UNESCO hasta 1974. René Maheu facilitó la colaboración de su equipo en la reforma educativa de Villar Palasí de 1970, desprendiéndose de Díez Hochleitner y facilitando la participación de otros como Philips Coombs (Puelles, M. d. (1999:341; Viñao, A.,(2004): 80-81).

Armand Mattelart en su excelente presentación de la UNESCO (o.c. (2000):344-349) nos aporta algunos datos extraordinariamente relevantes para valorar la misión encomendada a la UNESCO por la ONU. Actualmente, la UNESCO está relegada a un segundo plano, frente al protagonismo que las oligarquías financieras e industriales han otorgado al club privado capitalista llamado OCDE. Por eso, parece oportuno transcribir un par de párrafos del relato de Armand Matterlart para revalorizar su función. El primero presenta la Conferencia general, celebrada en París en el aniversario de su creación:

En noviembre de 1946, fecha oficial de su nacimiento, la UNESCO, bajo la dirección del biólogo Julián S. Huxley (1887-1975), celebra en París su primera conferencia general, presidida por Léon Blum, presidente del Consejo durante el Frente popular y exponente de un socialismo moral y humanista. Paralelamente se desarrollan una serie de conferencias públicas en la Sorbona donde intervienen las “más grandes autoridades mundiales”, escritores, filósofos, sabios, o pedagogos todos ellos invitados con el fin de “definir su actitud frente a los proyectos de la organización más ambiciosa que el mundo haya visto jamás para fomentar las relaciones culturales en el mundo entero. Entre otras personalidades figuraban: Emmanuel Mounier, André Malraux, Jean Paul Sartre, Louis Aragón, Louis Massignon, Herbart Read, Frédéric Joliot-Curie, Joseph Needham, S. Radakrishnam, Ozorio de Almeida y el propio Julián Housley. (o.c. 2000): 345).

Sería conveniente que todos los candidatos a educadores en la formación inicial conocieran a fondo las conferencias de estas personalidades y las debatieran para llegar a criterios sólidos para valorar todas las propuestas de reformas educativas y de renovación pedagógica. Hay versiones en inglés y francés. (En francés está la edición de 1947: *Les Conferences de la UNESCO*. París: Fontaine). El siguiente párrafo del relato de Armand Mattelart, se refiere a dos pedagogos anglosajones invitados, entre otros, a dar conferencias públicas:

En 1946, los pedagogos anglosajones, invitados a dar conferencias públicas, figuran entre los más entusiastas: “La primera Conferencia General de la UNESCO, explica a su auditorio William G. Carr, es un acontecimiento único en los anales, a la vez, de la educación y del arte de gobernar”. Evoca la lista de los precursores, el primero de los cuales, y el más célebre, fue el humanista checo Jan Komenski, conocido por Comenius, ese “ciudadano del mundo” que, tres siglos antes, en plena guerra de los Treinta Años, “propuso la creación de un colegio “pansófico”, donde los humanistas y sabios de todos los países se reunirían para organizar la educación con vistas a una mutua comprensión y para lo que él llamaba “una consagración nueva y universal de las mentes”. En cuanto al epílogo del Conferenciante Howard Wilson, cae en el lirismo: “La UNESCO es una ciudadela frente al desaliento y la desesperación que tan fácilmente se aceptan en un período de postguerra...”La UNESCO es una ciudadela frente al desaliento y la desesperación que tan fácilmente se aceptan en un período de postguerra... La UNESCO cree en el común denominador de la esperanza y de la aspiración que unen a todos los hombres del mundo mediante un vínculo que, a semejanza de una cuerda mística, da la nota sonora de la amistad y del bienquerer”. (o.c. 2000: 345-346).

2.2.-La Declaración Universal de los Derechos del Hombre.

La ONU era la expresión oficial del nuevo contexto geopolítico internacional. La UNESCO era la institución encargada de desarrollar la *ética universal*, que debía impregnar las relaciones entre los pueblos, las naciones y los estados. El *programa ético* de pensamiento y de acción, que debían desarrollar la ONU y la UNESCO era la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (DUDH). La misión encomendada a los sistemas educativos nacionales era la asimilación intelectual y vivencial de ese universalismo ético como ciudadanos del mundo. Albert Verdoot en la "Introducción" a su obra *Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Nacimiento y significación* relata el acontecimiento histórico de la aprobación de la *Declaración* con las siguientes palabras:

La tarde del 10 de diciembre del 1948 en París no difería aparentemente en nada de las otras. Sin duda no estaba todavía totalmente repuesto de la aventura Nazi y sobre todo del horror de los descubrimientos hechos en los campos de concentración. Esto había sacudido hasta tal punto a la opinión mundial que las Naciones Unidas se vieron movidas a reconocer como uno de los fines principales de la Organización: *Realizar la cooperación internacional resolviendo los problemas internacionales de orden económico, social, intelectual o humanitario, desarrollando y fomentando el respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, de sexo, de lengua o de religión*" (Art. 1º, párrafo 3º de la Carta adoptada en 1945 en San Francisco). Pero quedaba por precisar cuáles eran los derechos del hombre a los que apuntaba esta declaración de fe colectiva. Ahora bien, fue en la tarde de este 10 de Diciembre, poco antes de la medianoche, cuando tuvo lugar esta puesta a punto de importancia capital. La Asamblea General reunida en París por mandato formal de la comunidad de naciones, representativa de las civilizaciones y de los sistemas jurídicos y políticos más diversos, votó la "Declaración Universal de los Derechos del Hombre". Puso así ante los ojos de los seres humanos un mensaje destinado a desempeñar para el conjunto de la humanidad el papel que había desempeñado la "Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano" adoptada exactamente ciento cincuenta años antes en esta misma ciudad. La Declaración Universal conecta no solamente con la Declaración francesa, sino también con otros instrumentos como el "Bill of rights of Virginia" (1776), la Declaración Americana de independencia (1776), enmiendas I a la IX a la Constitución de los Estados Unidos y con toda una serie de acontecimientos históricos de los que haremos mención más adelante (Verdoopt, A. (1969) *La Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Nacimiento y significación*, p. 17 Bilbao: Ed. El mensajero)¹⁹⁶.

Desde las primeras discusiones generales mantenidas en febrero de 1947 por la Comisión de Derechos del Hombre, la Comisión 3ª y el Comité Especial realizaron cien sesiones de trabajo hasta la Asamblea General de la ONU de 10 de diciembre de 1948. Cada disposición de la Declaración, en el curso de los trabajos preparatorios, fue objeto de ocho discusiones y lecturas, al menos, por los organismos competentes, sin contar los casos excepcionales de reenvío a las Comisiones Especiales para su examen. Para comprender el significado exacto de cada artículo de la Declaración es muy útil conocer los debates y cambios de redacción sufridos por cada artículo en esas cien sesiones de debate. Afortunadamente, contamos con el magnífico relato cronológico de esos debates del Doctor Albert Verdoot, realizado con el apoyo del *Instituto de Investigaciones morales, sociales y jurídicas* de la Universidad de Lovaina y prologado por René Cassin, miembro y ex-presidente de la Comisión de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas y Vicepresidente de la corte Europea de los Derechos del Hombre y premio Nobel de la paz en 1968. La investigación de Albert Verdoot lleva por título *Naissance y signification de la Déclaration Universelle des Droits de l'homme. (Société d'Etudes morales, sociales e juridiques, Louvain)*. La traducción castellana de Javier Arzálluz invierte las

¹⁹⁶ Verdoopt, A. (1969) *La Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Nacimiento y significación*, tra. Arzálluz, Bilbao: Ed. El mensajero

dos partes del título. (Arzálluz, J. (1969). *Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Nacimiento y significación*. Bilbao: Ed. El Mensajero).

Con la *Declaración de los Derechos del Hombre*, los sistemas educativos nacionales cuentan con un nuevo y potente *paradigma ético-crítico* para analizar y transformar las *mentalidades* que frenan el desarrollo de la justicia y de la equidad; para analizar y transformar las *sociedades*, que toleran la explotación, la exclusión y la marginación de los seres humanos; para analizar y transformar *los estados capitalistas y clasistas* que proclaman la igualdad de todos los ciudadanos ante las leyes, pero con sus leyes establecen numerosas desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales entre los mismos ciudadanos; los códigos civiles y penales, con frecuencia, más que leyes igualitarias son colecciones de privilegios clasistas; los *privilegios* son leyes privadas o disposiciones legales, que eximen de una obligación o conceden una ventaja exclusiva o especial por su estatus social (cargo, autoridad, jefatura, función) o rango económico, político y cultural: los aforamientos, las SICAV, los privilegios de la nobleza, de las oligarquías financieras, de las profesiones liberales, etc.; el Presidente del *Consejo* del poder judicial lo expresaba gráficamente con la frase lapidaria: “las leyes están hechas para el “roba-gallinas”, no para el “roba-millones”; en este caso la tan cacareada “igualdad ante las leyes”, que consagran nuestras desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales, suena a broma o sarcasmo. La *Declaración de los Derechos del Hombre*, si éstos se interpretan como derechos iguales y recíprocos constituyen un potente referente ético para analizar y transformar el sistema económico mundial, financiero, industrial y mercantil que explota a los seres humanos y a los pueblos, despilfarra los recursos naturales, contamina y destruye el ecosistema planetario o casa común de la biosfera y de la humanidad. Por último, también es un potente referente ético universal para analizar y transformar los sistemas jurídico-políticos que legitiman los desmanes mencionados con su actividad permisiva de “laissez passer, laissez faire” con los privilegios.

Para que la *Declaración de los Derechos del Hombre* se convierta en el *paradigma ético universal*, que impregna toda la educación básica desde el nacimiento hasta los 18 años, es necesario interpretar los derechos humanos y libertades fundamentales como poderes simbólicos mutuamente reconocidos y otorgados y, por tanto, preñados de deberes, como proyectos intersubjetivos y mancomunados. Esto implica repensar toda la educación básica desde esta perspectiva ética y transformar todos los paradigmas educativos y didácticos sectoriales para ponerlos al servicio de una praxis ética universal. En este sentido, toda la educación básica debería convertirse en una educación ética para actuar como “ciudadanos del mundo”.

2.3. Los procesos de unificación de los sistemas educativos duales después de la Segunda Guerra Mundial.

En España, el proceso de unificación del sistema educativo quedó truncado por la Guerra Civil. El proyecto de unificación de la II República española quedó eliminado de raíz por el Nacionalcatolicismo. Desgraciadamente, cuando la Ley General de Educación (LGE) de 1970 reinició el proceso de unificación, estábamos ya en plena “crisis mundial de la educación”. Basta recordar la Conferencia Internacional sobre la *Crisis Mundial de la Educación*, convocada por Lyndon B. Johnson, presidente de los Estados Unidos, y celebrada en 1967 en Williamsburg (Virginia). Philip H. Coombs, director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (París), presentó un informe sobre el tema, que sirvió de base para los debates de la Conferencia. En ella participaron como representantes 150 altos dirigentes de la enseñanza procedentes de 52 países. Con las aportaciones de los debates, Philip Coombs reelaboró su informe inicial y lo presentó como libro en 1968 con el título *The world educational crisis*. (Coombs. Ph. H. (1968). *The world educational crisis*. New York: Oxford

University Press. Hay traducción castellana: *La crisis mundial de la educación* (1971). Barcelona: Península)¹⁹⁷.

En los Estados Unidos y en la URSS, los procesos de unificación quedaron prácticamente concluidos en la década de 1920, aunque siguieron evolucionando. La Segunda Guerra Mundial influyó en la evolución de ambos sistemas educativos, pero no produjo en ellos un cambio de rumbo. En los Estados Unidos continuó el debate entre el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo*. el primero llegó a ser hegemónico y progresivamente se convirtió en un *instruccionismo tecnológico y tecnocrático*, sin dejar de ser *intelectualista*. Sus manifestaciones más relevantes fueron: a) la *pedagogía por objetivos* basada en *Los principios básicos del currículum y de la enseñanza* (1949) de Ralph Tyler¹⁹⁸; (Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel); Gimeno Sacristán, J¹⁹⁹. (1997). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata; b) la enseñanza programada, de S. L. Pressey, B. Skinner²⁰⁰, de N. A. Crowder y el método de Ruleg; (Skinner, B. F. (1976) *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor); c) la entrada masiva de las TIC²⁰¹ (Sancho, J. M. (Coord.) y otros (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori).

En la URSS, en la década de 1920, se puso en marcha la *Escuela Única del Trabajo*, que combinaba los principios marxistas de simultanear la educación básica con el trabajo productivo y la formación politécnica de base, los principios de la Educación Nueva, especialmente, los planteamientos de la escuela activa y del movimiento progresista americano. La *Escuela Única del Trabajo* era un sistema educativo continuo, desde el jardín de infancia hasta la Universidad, con un tronco común en el que cada alumno progresaría en función de sus capacidades. No se trataba de utilizar el trabajo como recurso didáctico, de acuerdo con el principio pedagógico de actividad, ni de ofrecer una formación profesional, sino de combinar efectivamente la enseñanza con el trabajo productivo. El educando debía entrenarse en los diversos aspectos del trabajo productivo, tanto rural como industrial. Debía cultivar su cuerpo a través de la educación física y su mente mediante la educación intelectual. De 1917 a 1927, los educadores soviéticos impulsaron un proceso intenso de experimentación, tal vez excesivo. En ese proceso de experimentación influyeron John Dewey, Kilpatrick, el Plan Dalton y otras experiencias del movimiento progresista norteamericano. En el proceso de experimentación desbordante destaca el *método de los complejos*, inspirado en los *centros de interés* de Decroly. Los *complejos* consistían en unidades de trabajo de carácter interdisciplinar, que abarcaban varios temas de diversas áreas, insistiendo en los nexos existentes entre ellas, desde una perspectiva dialéctica de inspiración marxista. Poco después de la muerte de Lenin (1924), se inició un giro en la política educativa. La influencia de Dewey y Kilpatrick cedió el testigo a Anton Makarenko. La *Escuela Única del Trabajo* y la educación politécnica fueron reemplazadas por una escuela de estilo netamente académico. La educación fue objeto de estricta planificación y control político. La reorganización del sistema emprendida por Lunacharsky en 1929, acabó con el *Método de Complejos* y restauró las asignaturas tradicionales²⁰² (Tiana Ferrer, A. (2009). "Socialismo y sistemas educativos", pp. 177-183 en Tiana, A., Ossembach, G. y Sanz Fernández, F. (Coords), (2009). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.

En los países europeos, los procesos de unificación de los sistemas educativos duales quedaron interrumpidos por la Segunda guerra Mundial. A partir del 1945, al mismo tiempo

¹⁹⁷ Coombs. Ph. H. (1968). *The world educational crisis*. New York: Oxford University Press. Hay traducción castellana: *La crisis mundial de la educación* (1971). Barcelona: Península

¹⁹⁸ Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel

¹⁹⁹ Gimeno Sacristán, J. (1997). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata

²⁰⁰ Skinner, B. F. (1976) *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor

²⁰¹ Sancho, J. M. (Coord.) y otros (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.

²⁰² Tiana Ferrer, A. (2009). "Socialismo y sistemas educativos", pp. 177-183 en Tiana, A., Ossembach, G. y Sanz Fernández, F. (Coords), (2009). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.

que se creaban la ONU, la UNESCO y el UNICEF y se elaboraba la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (DUDH), se iniciaron nuevos procesos de unificación. Como no es posible abordar en este trabajo todos los proyectos de reforma de los sistemas educativos europeos, nos limitamos a comentar brevemente algunos que tienen mayor significado para las reformas del sistema educativo español, como el Plan Langevin-Wallon y las reformas de los sistemas educativos suecos, inglés y alemán.

2.3.1. El Plan Langevin-Wallon de reforma del sistema educativo francés.

Según Antonio Viñao, el Plan Langevin-Wallon tiene un precedente en el Proyecto de la II República española. El 27 de junio de 1936, se creó por Decreto el *Consell de l'Escola Nova Unificada* (CENU) en Cataluña, con la participación de los sindicatos socialista y Anarquista, que aprobó, en ese mismo año:

Un nuevo “plan general de enseñanza” o sistema educativo integrado por una “escuela cuna”, desde los 0 a los 3 años; la “escuela materna” desde los 3 a los 6 años; una escuela unificada desde los 6 a los 15 años, dividida en cuatro ciclos escolares, y una “escuela politécnica de base”, a modo de quinto ciclo, desde los 15 a los 18 años. Es decir, una estructura unificada y gradual que puede considerarse, en parte, un precedente de lo que en Francia sería el Plan Langevin-Wallon de 1945, de la Grundskola sueca adoptada en 1962 o incluso, desde un punto de vista estructural, de las reformas españolas de 1970 y 1990. (Viñao, A. (2004):53).

El Plan Langevin-Wallon se gestó en Francia entre 1944 y 1947, aunque no se desarrolló. Liberado París, el 8 de noviembre se creó una Comisión de 20 miembros más siete directores del Ministerio de Instrucción. La misión encomendada a la Comisión era elaborar un plan de remodelación del sistema educativo francés. En la Comisión estaban representados todos los niveles de enseñanza a través de diversos profesores e inspectores. La Comisión estaba presidida por el físico Paul Langevin, ex-Director de la Escuela de Física y Química, profesor del colegio de Francia y Presidente del grupo francés de la Educación Nueva. Entre los miembros de la Comisión estaban otros ilustres profesores del Colegio de Francia, que era una prestigiosa institución cultural del Estado Francés, como el psicólogo Henri Pieron y el historiador Lucien Febvre. Paul Langevin murió en 1946, antes de que la Comisión terminara su informe. Le sustituyó como presidente el gran psicólogo Henri Wallon, que también era profesor del colegio de Francia y presidente de la sociedad Francesa de Pedagogía. Este fue el origen de la denominación “Plan Langevin-Wallon”.

El 19 de junio de 1947, la Comisión sometió sus conclusiones al ministro de educación, Señor Naegelen, pero nunca se llegaron a discutir en el Parlamento. La reforma propuesta por el Plan Langevin-Wallon estaba hondamente enraizada en un proyecto de cambio social de carácter democrático e igualitario. El Plan proponía una educación obligatoria desde los 7 a los 18 años, lo que se denomina la “enseñanza de primer grado”. Estaría compuesta por tres ciclos: el primero común para todos los niños y niñas, iría de los 7 a los 11 años: el segundo, llamado *ciclo de orientación*, en parte común y, en parte, especializado, abarcaría de los 11 a los 15 años; y el tercero, llamado *ciclo de determinación*, ya plenamente diferenciado, atendería los jóvenes desde los 15 hasta los 18 años. A partir de los 18 años empezaría la “enseñanza de segundo grado”, que comprendería la preparación para los estudios universitarios y la educación superior. El Plan se inserta en la perspectiva de la educación permanente. “Aunque prácticamente todos reconociesen la grandeza y la ambición de sus objetivos y que muchos países europeos se interesasen por sus propuestas, el Plan fue calificado en Francia de inviable, utópico, arbitrario, irreal pueril o rupturista”²⁰³ (Tiana Ferrer, A. (2009) “Reconstrucción de los sistemas Educativos después de la Segunda Guerra Mundial”,

²⁰³ Tiana Ferrer, A. (2009) “Reconstrucción de los sistemas Educativos después de la Segunda Guerra Mundial”, p. 269, en *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (Tiana, A., Ossenbach G. y Sanz Fernández, F. (Coords.) (2009). Madrid: UNED.

p. 269, en *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (Tiana, A., Ossenbach G. y Sanz Fernández, F. (Coords.) (2009). Madrid: UNED). El *Plan Langevin-Wallon* ha influido en la legislación francesa hasta 1990, ha sido consultado por muchos ministros de instrucción de todos los continentes y se adoptaron algunas de sus propuestas, sin indicar su origen (Ruíz Berrio, J. (Coord.) (1996). *La educación en tiempos modernos. Textos y Documentos*. Madrid: Editorial ACTAS)²⁰⁴.

Lo esencial del texto francés se puede encontrar en (*L'Histoire Mondiale de l'Éducation* (Mialaret, G. y Vial, J. (Coords) (1981: 303-307)²⁰⁵, la traducción castellana se puede consultar en el "Proyecto de Reforma de la Enseñanza Langevin-Wallon (Francia 1944-1947)" (Ruíz Berrio, J. (Coord), 1996: 328-331). En este texto podemos distinguir: a) una introducción; b) cuatro principios fundamentales de la reforma educativa; c) las consecuencias de los principios para la reconstrucción completa del sistema educativo. Los cuatro principios son los siguientes: 1. La justicia con sus dos aspectos complementarios: la igualdad y la diversidad; 2. El derecho de los jóvenes a un desarrollo completo; 3. El principio de la orientación escolar y profesional; 4. La formación humana escolar y la especialización profesional. Según Mialaret, los cuatro principios enunciados y analizados constituyen "un verdadero manifiesto de la filosofía del Plan" (Mialaret, G. y Vial, J. (Coords), 1981:304). Probablemente, la descalificación mencionada por Alejandro Tiana, se deba a la incorporación al Plan de las grandes reivindicaciones educativas del Movimiento Obrero, desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Esto resultaba demasiado exigente y cuestionaba las raíces de la sociedad y del sistema educativo vigentes en Francia.

2.3.2. La reforma del sistema educativo sueco.

Los suecos emplearon 26 años (1946-1972) para diseñar, experimentar y establecer la *Grundskola* (Escuela básica) unificada y obligatoria y la escuela secundaria postobligatoria. Los ingleses, de 35 años de reformas educativas (1944-1979) emplearon 31 años (1945-1976) para diseñar, experimentar y establecer la *Comprehensive School* (Escuela comprensiva). Los alemanes de la República Federal Alemana empezaron la construcción del sistema educativo federal en 1947 y mantuvieron el mismo rumbo, a través de los ajustes necesarios, hasta 1983, es decir, 36 años. Los españoles, sin contar la LGE de 1970 y la LOECE de 1980, hemos cambiado el rumbo de la educación básica cinco veces en 23 años: LOGSE de 1990, LOPEG de 1995, LOCE de 2002, LOE de 2006 y LOMCE de 2013. Ya se anuncia un nuevo cambio. Esto parece fruto del dogmatismo, del fanatismo, de la irresponsabilidad y, sobre todo, de los intereses de clase y de partido y de la ignorancia de los responsables políticos sobre las condiciones necesarias para un cambio educativo justo y eficaz.

Todos los partidos políticos, que aspiran a gobernar y, especialmente, los militantes que preparan para los cargos directivos del Ministerio de Educación, de las Consejerías Autonómicas de la Educación y las Concejalías Municipales de educación y los técnicos, expertos y asesores que nombran deberían conocer a fondo estos procesos de reformas educativas y los "pros" y "contras" que se discutieron en los debates sociales y en los debates parlamentarios. Todos los militantes de los partidos políticos que aspiran a gobernar deberían participar activamente en la elaboración del programa educativo, que van a proponer a la sociedad, y no se deberían limitar simplemente a aplaudir, aprobar y defender las propuestas educativas elaboradas por algunos expertos.

Los partidos que llegan al gobierno, antes de lanzarse a reformar el sistema educativo de acuerdo con sus respectivos programas, aprobando leyes educativas y decretos educativos

²⁰⁴ Ruíz Berrio, J. (Coord.) (1996). *La educación en tiempos modernos. Textos y Documentos*. Madrid: Editorial ACTAS

²⁰⁵ Mialaret, G. y Vial, J. (Coords) (1981). *L'Histoire Mondiale de l'Éducation*. pp.: 303-307. Presses Universitaires de France.

a destajo para complicarles la vida a los adversarios políticos, cuando les llegue el turno de gobernar, deberían tranquilizar – no paralizar – las instituciones educativas, legislando con parquedad y parsimonia para eliminar los obstáculos legales que impiden el normal funcionamiento de la actividad de los educandos y de los educadores. Al mismo tiempo, deben promover debates sociales bien informados, ordenados y serenos, sobre el diagnóstico de los problemas educativos y las posibles soluciones, evitando el alarmismo mediático, como ocurre con los informes de PISA. Antes de tomar soluciones en un sentido o en otro deberían recabar informes y propuestas a las Confederaciones de AMPAS – CEAPA y CONCAPA – a los Sindicatos de Estudiantes, a los Sindicatos de Enseñantes, a los MRP y a las Facultades de Educación. Los dossiers recibidos en estas entidades se deben enviar al Consejo General del Estado para que los estudie, los debata y los sintetice en una nueva propuesta amplia, abierta y flexible, para que el Gobierno promueva los oportunos debates sociales y parlamentarios antes de tomar decisiones. La propuesta del Consejo Escolar del Estado podría adoptar la forma de *Libro Blanco*.

Esta larga reflexión, antes de abordar la presentación de la remodelación del sistema educativo sueco, del sistema educativo inglés y del sistema educativo alemán, quiere subrayar la intencionalidad que ha orientado la elección y la presentación de estas tres reformas.

En 1946 se constituyó en el Parlamento sueco una Comisión para estudiar la posible remodelación del sistema educativo sueco. Desde 1946 a 1950, la Comisión Parlamentaria elaboró un diagnóstico de la situación del sistema educativo sueco relativamente retrasado en comparación con los de otros países europeos y realizó un estudio detallado de las razones, de la necesidad y de las consecuencias de un cambio. El informe de la Comisión constataba que la escuela obligatoria comprendía seis o siete años y que era continuado por un cierto número de escuelas secundarias a las que accedían menos del 25% de los alumnos. Sólo terminaban sus estudios secundarios aproximadamente el 10% y menos del 5% se orientaban a los estudios superiores.

A la vista del informe de la Comisión Parlamentaria, el Parlamento decidió poner en marcha la experimentación de una escuela única (o unificada) obligatoria de nueve años que llamaron *Grundskola* (escuela básica) y una escuela secundaria postobligatoria de carácter opcional. La preparación para la decisión definitiva sobre la escuela básica duró 12 años 1950-1962. En 1962 se creó una nueva Comisión que introdujo reformas considerables en la educación secundaria postobligatoria en el sentido de hacerlo más diversificado: hasta 26 líneas diferentes que conducen hasta setenta posibles especialidades relativamente permeables entre sí (Pedró, F. y Puig, I. 1998: 227-228). En 1955, se nombra la Comisión encargada de preparar la reforma de la enseñanza superior. En 1968, se crean las primeras escuelas populares superiores para adultos. A partir de 1975, acometen la reforma de la Educación Infantil, que, hasta ese momento, era competencia del Ministerio de Asuntos Sociales y Salud Pública. Aquí, nos limitamos a comentar brevemente algunos aspectos de la *Grundskola* (escuela básica) y la escuela secundaria postobligatoria.

De 1950 a 1962 se ponen en marcha dos líneas de actuación: una investigación pedagógica acompañada de una experimentación en catorce comunas elegidas para servir de laboratorio experimental. La *Grundskola* o *escuela básica* de nueve años obligatoria y la *escuela secundaria opcional* de 16 a 18 o 19 años pretenden convertirse en un sistema educativo unificado, integrando los numerosos tipos de escuelas que existían en Suecia en 1950: escuela primaria, escuela complementaria, escuela para niñas, colegios de enseñanza secundaria, diversas clases de liceos. Paralelamente a la experimentación se constituyen diversas Comisiones de reforma, compuestas por representantes políticos, miembros del cuerpo de enseñantes, administradores escolares, expertos en la investigación y desarrollo educativo. Estas comisiones examinaron los sistemas educativos y las reformas educativas propuestas en los países europeos y en los Estados Unidos; examinaron proyectos y

contraproyectos, evaluaron las experiencias sobre el terreno y las investigaciones en curso; pulsaron la opinión pública; adjuntaron a sus informes los resultados de numerosas tesis en Ciencias de la Educación y la cuantificación de los costes en las diferentes hipótesis. Finalmente, se sintetizaron los dossiers de las distintas Comisiones en un Informe de 5.000 páginas. Se informó a la opinión pública del contenido del Informe y se abrió un debate en todo el país, que entonces contaba con nueve millones de personas. Cuando el debate estaba bastante avanzado, el gobierno elaboró un documento de síntesis, que contenía las propuestas de reforma de las Comisiones y un análisis de las opiniones emitidas y lo sometió al Parlamento, que lo aceptó por unanimidad en 1962. Entre 1962 y 1972 la *Grundskola* unificada y obligatoria fue progresivamente establecida en toda Suecia. Paralelamente, la Comisión creada en 1963 elaboró una nueva propuesta de educación secundaria postobligatoria, que, después de ser debatida y aprobada entró en vigor en 1972.

Los objetivos de la reforma de 1950 eran los siguientes: a) elevar el nivel general de instrucción de los ciudadanos, prolongando la escolarización obligatoria; b) democratizar la enseñanza, reemplazando el sistema de escuelas paralelas en el nivel secundario por un sistema único, que facilitaría el acceso a una enseñanza más amplia a los grupos desfavorecidos y hasta ahora marginados; c) introducir una reorganización pedagógica del trabajo interno de la escuela: la formación académica no debería estar privilegiada en relación con la formación práctica.

El conjunto de los objetivos constituía el punto de intersección entre el programa de la política social y el de la política educativa. En la presentación del proyecto de reforma el Ministro de Educación nacional subrayaba que no se debía considerar una reforma escolar únicamente como una remodelación de la enseñanza y de la educación. Poner la enseñanza y la cultura al alcance de todo el mundo era, en fin de cuentas, hacer una reforma social en el sentido más amplio del término, reforma, que según él, tendría profundas repercusiones a largo plazo sobre la evolución de la sociedad. el desarrollo de la educación se ve en Suecia como un instrumento fundamental para llegar a la igualdad entre los dos sexos y entre los diferentes grupos sociales, económicos y geográficos.

Los problemas más discutidos durante los 12 años de experimentación (1950-1962) fueron los siguientes: a) cuándo y cómo orientar a los alumnos hacia vías diferentes en la escuela obligatoria; b) cómo organizar los alumnos en grupos heterogéneos en la escuela básica, teniendo en cuenta su origen social y económico y las dificultades escolares, las discapacidades motóricas, visuales, auditivas y otras; c) ¿Se debe calificar a los alumnos mediante notas? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Cómo).

Prolongar la escuela obligatoria hasta los 16 años y facilitar el acceso a la escuela secundaria constituían dos pasos importantes para la igualdad de oportunidades. Pero lo esencial para conseguir este objetivo era retrasar lo más posible el momento en que el alumno debería elegir su camino. Toda opción precoz perjudica a los alumnos más desfavorecidos procedentes de medios desprovistos de tradiciones intelectuales y poco proclives a reconocer la necesidad de una formación amplia, o incapaces de motivar a los alumnos para los estudios. El Parlamento tomó dos decisiones al respecto: a) habría un reparto de los alumnos en diferentes secciones en el último curso del tercer ciclo de la *Grundskola* (13 a 16 años); b) esta división estaría precedida por una elección libre de materias efectuada por los alumnos durante los dos primeros años de este tercer ciclo (13 a 16 años); b) la decisión entre las diferentes opciones debería ser responsabilidad de la familia y no de la escuela. En el noveno curso de la *Grundskola* se ofrecían nueve opciones propedéuticas distintas, que, a partir del décimo curso o primero de la enseñanza postobligatoria se convertían en 22 líneas diferentes y cuatro cursos especiales de formación para un puesto de trabajo que conducen hasta setenta posibles especialidades.

Respecto a la composición de los grupos se decidió que su composición fuera lo más variada y heterogénea posible para evitar al máximo las clases especializadas. Se buscaba la manera de individualizar el aprendizaje en el marco de la clase heterogénea. La mayor parte de los alumnos seguían las clases normales con una ayuda adaptada a sus necesidades. En los horarios de los profesores estaban consignadas las horas de trabajo especial para ayudar a los alumnos con dificultades.

La calificación mediante notas prácticamente desapareció. Sólo existían en el tercer ciclo de la *Grundskola* (13 a 16 años), en el que los alumnos son calificados con notas dos veces por curso, según una escala graduada de 1 a 5, común para todo el país. Para ayudar a los profesores a controlar su propia apreciación del nivel de una clase, existen pruebas normalizadas en sueco, lenguas extranjeras y matemáticas.

La *Grundskola* unificada y obligatoria consta de nueve cursos contados a partir del curso en que el alumno cumple siete años. La *Grundskola* se divide en tres estadios, períodos o ciclos de tres cursos cada uno: *elemental*, *medio* y *superior*. Entre los estadios elemental y medio, la enseñanza está a cargo de un maestro de clase, que está formado en una Escuela Normal y enseña todas las materias menos los trabajos manuales. El maestro acompaña a los alumnos de un grupo-clase durante los tres cursos del estadio, etapa o ciclo. El trabajo está dividido en materias independientes, pero el maestro debe organizar su plan de trabajo de modo que un mismo tema abarque varias o todas las materias. En el ciclo superior de la *Grundskola* (13 a 16 años), la enseñanza es impartida por profesores encargados de dos o tres materias afines, cuya formación consiste en un título universitario más un año de educación pedagógica práctica en una Escuela Normal Superior. Los enseñantes suelen organizarse en equipos en relación con varios grupos de alumnos. Existe un programa de instrucción para la *Grundskola* fijado en 1969, que ofrece los objetivos y orientaciones de trabajo. Su finalidad es mantener el mismo criterio de calidad de la enseñanza en todo el país.

Los alumnos del ciclo superior *hacen visitas de estudio a las fábricas y oficinas*. Todos tienen una orientación profesional práctica y directa a lo largo del último curso, que consiste en una estancia de tres semanas en un lugar de trabajo elegido, en la medida de lo posible, por el alumno mismo. La enseñanza, los materiales escolares, el comedor y los transportes son gratuitos. Los alumnos tienen, igualmente, derecho a cuidados médicos y dentales.

El contenido de la *Grundskola* es similar a la concepción de la educación básica de la ILE y a la propuesta del CENU catalán en 1936, según nos recuerda Antonio Viñao (Viñao, A. 2004:53). La *Educación General Básica* (EGB) de la Ley de 1970 es una reinterpretación de la concepción sueca de la *Brundskola*, puesta en marcha por aquellos años.

La educación secundaria postobligatoria opcional merecería un análisis detallado, que no es posible aquí y ahora. Cerca del 90% de los alumnos que terminan la educación básica obligatoria se dirigen a un Liceo integrado que deriva directamente de la *Grundskola*. Las nueve opciones propedéuticas del último curso de la *Brundskola* se convierten en 22 caminos diferenciados en familias profesionales y cuatro cursos especiales que preparan directamente para un puesto de trabajo. Las familias profesionales están divididas en tres sectores: a) Ciencias humanas y sociales; b) Ciencias económicas; c) Ciencias naturales y técnicas. Cada sector de formación profesional ofrece módulos de enseñanza corta de dos años y de enseñanza larga de tres años. Una de las familias técnicas abarca cuatro años de estudio. La mayor parte de los itinerarios preparan para la vida profesional, pero los alumnos que siguen un itinerario al menos durante dos años – cualquiera que sea la orientación del mismo – pueden proseguir sus estudios en el nivel superior. Esto es igualmente válido para los cursos que preparan directamente para el ejercicio de una profesión, a condición de que impliquen una enseñanza de sueco e inglés. Las diferentes familias profesionales proponen diversas

opciones y variantes. Pero todas implican la enseñanza del sueco, del inglés, la educación cívica, la orientación para la vida profesional y la educación física.

Los suecos consideran su sistema educativo como un sistema indefinidamente perfectible y sujeto a los ajustes necesarios y continuos, que demandan los cambios sociales generados por los procesos de mundialización, pero manteniendo el rumbo hacia los grandes objetivos que lo inspiraron. Para completar esta información es muy útil el relato sintético de G. Mialaret y J. Vial (1981:303-320), que hemos seguido en éste.

Una última observación: el modelo sueco fue adoptado posteriormente al completo o en parte por la *Folkeskole* danesa y las equivalentes noruega e islandesa.

2.3.3. *El concepto de escuela comprensiva y los debates entre los defensores de la escuela clasista y los defensores de la escuela comprensiva*

La *Grundskola* sueca y la *Comprehensive School* británica (Inglaterra y Gales) son dos constructos conceptuales aproximadamente equivalentes que designan dos sistemas escolares muy parecidos que se desarrollaron, respectivamente, en Suecia e Inglaterra entre 1945 y 1979. Esos dos sistemas escolares constituyeron los dos referentes más importantes de las reformas fundamentales del sistema educativo español: la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990.

Si atendemos al significado etimológico del adjetivo *comprehensive*, derivado del latín *comprehensivus*, podemos traducirlo al castellano como *comprensiva* o como *comprensiva* en su acepción de *abarcadora*. La *Escuela Comprensiva* es una *escuela abarcadora*, que pretende *abarcar* en su seno a todos los educandos de un país de una determinada edad (aproximadamente entre los seis y los dieciséis años, o incluso dieciocho) sin distinción de clases, de sexo, de raza, de religión y, al mismo tiempo, quiere abarcar y ofrecer todos los aprendizajes básicos y fundamentales a todos los educandos, considerados como personas, como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles, como sujetos de todos los derechos y libertades fundamentales del ser humano y como individuos sociales, comunitarios o políticos o ciudadanos.

El concepto de *escuela comprensiva* es un *constructo conceptual* complejo que se puede considerar como el resultado de un siglo de debates (1870-1970 aproximadamente) entre los defensores de la *educación tradicional* y la *educación nueva*, los defensores de los *sistemas duales clasistas* y los defensores de los *sistemas unificados*, únicos y comunes para todos los ciudadanos de cada país; entre los defensores del *instruccionismo intelectualista* y los defensores del *holismo educativo*; entre los defensores de un sistema educativo al servicio del sistema productivo plutocrático y los defensores de un sistema educativo al servicio de la democracia cívica, política y económica; entre los defensores de un paradigma teleológico transformador de la sociedad y los defensores de un paradigma teleológico reproductor de la sociedad; entre los defensores de un paradigma curricular concebido como un sistema de disciplinas autónomas e independientes y los defensores de un paradigma curricular integrador e interdisciplinar, concebido como conjuntos de proyectos educativos y didácticos globalizados e interdisciplinares.

Los defensores de la educación individualista, competitiva, meritocrática, clasificadora, selectiva y segregadora, consciente o inconscientemente, son proclives al darwinismo escolar (adquisición de competencias para competir en la sociedad) orientado al darwinismo económico, social y político, que defiende el liberalismo económico desde sus orígenes hasta el neoliberalismo actual. Los defensores de la educación individualista, competitiva, clasificadora y selectiva otorgan la primacía absoluta a la perspectiva tecnológica y tecnocrática frente a la perspectiva ética, que dejan en un segundo plano. Su discurso

pedagógico aparece siempre escorado hacia los primeros términos de los dilemas formulados y, si lo interpretamos correctamente, aparece como una síntesis de todos ellos.

Aparentemente los defensores de la educación individualista se muestran respetuosos, complacientes y condescendientes con los defensores de la educación comprensiva, pero desde una actitud pretendidamente desinteresada, objetiva y crítica se consideran obligados a descalificar los planteamientos de la *escuela comprensiva* como un sueño trasnochado y fracasado. Suelen empezar sus críticas con una fórmula discursiva mesurada, desapasionada y condescendiente acompañada por el esbozo de una sonrisa irónica para subrayar la ingenuidad de sus adversarios.

La fórmula discursiva empleada es aproximadamente la siguiente: “Sí... estoy de acuerdo con... pero... no ha funcionado... por tales razones... Es necesario recuperar... los niveles perdidos... y rechazar... el igualitarismo ingenuo... la igualación por abajo, que perjudica a los más dotados... Es necesario... recuperar la calidad... y promover la excelencia... y “evitar los dos extremos: ser la Gran Igualadora o ser la Gran Criba; entre una escuela de élite o una escuela de masas es necesario buscar un punto medio”. El lector puede encontrar un prototipo de este discurso en *Educación Comprensiva: nuevas perspectivas*²⁰⁶ (Román Pérez, M., 1990: 38-46).

Los que promovieron la remodelación del sistema educativo sueco como *Grundskola* y la remodelación del sistema educativo británico como *Comprehensive School* se consideraban a sí mismos como herederos y continuadores del legado de las Escuelas Nuevas: paidología científica, principios educativos y didácticos, holismo educativo; sistemas educativos unificados, únicos y comunes para todos los ciudadanos; utopía de la educación básica como ciclo educativo único desde su nacimiento hasta los 18 años y utopía de un cuerpo único de educadores y educadoras. También se consideraban herederos y continuadores de las aspiraciones y reivindicaciones del movimiento obrero: justicia, libertad, igualdad, fraternidad o solidaridad; derecho a una educación integral (holística) de calidad, posibilidades reales de acceso a todos los niveles educativos en base a la capacidad y mérito; formación ética basada en los derechos y libertades fundamentales; formación política basada en los mismos derechos y libertades fundamentales y adquisición de competencias como ciudadanos del mundo para cooperar en el desarrollo de la democracia cívica, política y económica y en la transformación de las sociedades individualistas, autoritarias, consumistas y plutocráticas; formación profesional como profesionales competentes capaces de autoformarse y actualizarse a lo largo de toda la vida; formación como ecologistas responsables.

A partir del triunfo del neoliberalismo capitalista sobre la socialdemocracia en la década de 1970, se han reactivado los debates entre los defensores de la escuela comprensiva y los defensores de la escuela individualista. El capitalismo neoliberal intenta destruir la *educación comprensiva* y los *sistemas educativos unificados*. Podemos señalar como fecha de partida de este proyecto de destrucción la Conferencia de la Comisión Trilateral, compuesta por unos 350 miembros americanos, europeos y asiáticos, financiada por Rockefeller y celebrada en Kyoto en mayo de 1975. Sus conclusiones están recogidas en la obra *Crisis of Democracy*²⁰⁷ (Crozier, M. (Ed.) 1975. New York: University Press). En ella se afirma que “un exceso de democracia supone un déficit de gobernabilidad”. James Bowen sintetiza las conclusiones y consecuencias de esta Conferencia con las siguientes palabras que escribía en 1981:

²⁰⁶ Román Pérez, M., (1990). *Educación Comprensiva: nuevas perspectivas*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.

²⁰⁷ Crozier, M, (1975). *Crisis of Democracy*. University Press. New York.

Una de las principales conclusiones de la Comisión Trilateral fue que los gobiernos debían invertir el crecimiento de la educación superior, y reestructurar la educación así recortada “en sus programas, de manera que se encuadren en los modelos de desarrollo económico y en las futuras oportunidades de trabajo”; además señalaban también que “debían reducirse las expectativas de trabajo”.

Como consecuencia de la considerable influencia de esta Comisión en la que participaron bastantes consejeros de la subsiguiente administración Carter en los Estados Unidos, y como respuesta a la misma tendencia internacional, que había alarmado al sector privilegiado, se detuvo la evolución de la educación en todo el mundo occidental, y ésta quedó sometida a un crecimiento negativo” (Bowen, J., 1992:679).

El capitalismo neoliberal, partiendo de las premisas de que la democracia en general, y, especialmente, la democracia escolar, es una amenaza para la plutocracia mundial y para las plutocracias nacionales, para la gobernabilidad de las sociedades y la gobernabilidad mundial y de la premisa de que la economía capitalista del siglo XXI puede funcionar con una selección del 20% de la población activa de la humanidad, pretende imponer en todos los países sistemas educativos tripartitos: a) un sistema educativo de excelencia fuertemente selectivo, clasista y elitista para formar el 5% de científicos, tecnócratas y burócratas de alto nivel, que necesitan la plutocracia mundial y las plutocracias nacionales, castrándoles, en la medida de lo posible, la conciencia ético-crítica, para que colaboren sin escrúpulos en la producción y comercio de armas, en las prácticas industriales depredadoras y destructoras del ecosistema planetario y de la biodiversidad y en la explotación del 80% de la humanidad; un sistema educativo para formar el 15% de los tecnólogos, ejecutivos y gestores, cuyas competencias técnicas tienen una duración media de diez años, porque se devalúan un 7% cada año, ya que son saberes tan desechables como los humanos que los detentan; el sistema educativo los debe capacitar para una formación multimedia a distancia con los programas adecuados; así se ahorrarán los profesores y venderán sus productos – equipos técnicos y materiales didácticos – en el *mercado mundial de la educación* (WEM); b) para el 80% restante una *escuela de la ignorancia* y un cóctel de entretenimiento embrutecedor, de consumo barato y de trabajo precario.

Para más información sobre este tema el lector puede recurrir a *La Escuela de la ignorancia* de Jean Claude Michéa, J. C., 2002: 37-45).

Volveremos sobre este tema. Pero parecía conveniente intercalar esta reflexión sobre el contexto que vivieron los promotores de la *escuela comprehensiva* y sobre el contexto que vivimos los que recordamos sus proezas. Esta visión permite una interpretación más crítica y profunda de su legado. A continuación retomamos el relato de los procesos de unificación de los sistemas educativos.

2.3.4. *La remodelación del sistema educativo británico: la escuela comprehensiva (1945-1979).*

Desde antes de la II Guerra Mundial, el sistema educativo británico tenía una estructura tripartita de la educación secundaria con tres tipos de escuelas que representaban tres itinerarios educativos paralelos con diferente valor educativo: a) las *Grammar Schools* (de 11 a 18 o 19 años) selectivas, académicas, orientadas a la Universidad para los alumnos seleccionados generalmente a los 11 años mediante la prueba denominada *The eleven-plus examination* (el examen después de los 11 años). Su extraordinario prestigio estaba basado, sobre todo, en su paradigma curricular académico-disciplinar, que *los defensores de la escuela comprehensiva* no se atrevían a criticar y *los adversarios de la escuela comprehensiva* defendían a capa y espada; b) las *Modern Schools* consistentes en una extensión de la enseñanza primaria hasta los 16 años, sobre todo, mediante la llamada *Middle School* (escuela media), con un alumnado muy numeroso: a ellas iban los hijos de las clases populares y los que tenían diversas dificultades de aprendizaje; c) las *Technical Schools*, que ofrecían una

educación semiprofesional con dos dimensiones: la académica y la profesional. Era la menos demandada y desapareció durante el proceso de unificación.

Los informes elaborados por la *Comisión Spens* (1938) y por la *Comisión Norwood* (1943) habían justificado la separación temprana de los alumnos en estos tres tipos de escuelas. Argumentaron incluso que esta estructura tripartita correspondía a tres tipos de mentes establecidos por consideraciones psicológicas y apoyados por los tests de inteligencia. Ambos argumentos eran muy discutibles. Pero gozaron de un gran prestigio hasta que Oliver Gillie, corresponsal médico del *Sunday Times* londinense, destapó en 1976 el escándalo de Cyril Burt, considerado hasta ese momento como la máxima autoridad de los tests psicométricos de la inteligencia (Lewontin, R. C., Rose, S. y Kamin, L. J., 2009: 118 y ss. Especialmente 144-145).

Es muy importante recordar que las *Grammar Schools* asumían el más puro *instruccionismo intelectualista* como concepción global de la educación básica y que eran muy valoradas por toda la sociedad, especialmente por los votantes del partido conservador y por amplios sectores de votantes del partido laborista, incluidos los profesores.

En 1944 el Parlamento aprobó la famosa *Education Act* conocida como Ley Butler, su principal promotor. Esta ley creó el Ministerio británico de Educación o *Department of Education and Science* (DES), que no existía antes. Esta ley ordenaba a las *Autoridades Educativas Locales* (LEA) proporcionar educación secundaria a todos los adolescentes, ofreciéndoles instituciones suficientes en número, distribución y equipamiento, adaptando la instrucción y los métodos a las diferentes edades, capacidades y aptitudes de los alumnos. La ley no mencionaba el sistema tripartito de escuelas vigente, ni establecía disposiciones contrarias o favorables a su existencia. Dejaban un gran margen de autonomía a las 105 LEA existentes y a los profesores de las mismas.

Para cumplir la recomendación de la Ley, en 1945 la mayoría de las LEA presentaron planes basados en la estructura tripartita. Pero, la influyente LEA de Londres decidió reconstruir el sistema educativo a partir de las mejores experiencias de *escuelas comprehensivas* experimentadas por el Movimiento de las Escuelas Nuevas (Tiana, A., 2009:274). Desde ese momento hasta 1980, el desarrollo de la *escuela comprehensiva* estuvo asociado a los enfrentamientos políticos permanentes entre *conservadores* y *laboristas*. Los *conservadores* decidieron reforzar el sistema tripartito y defender a ultranza las *Grammar Schools*. Los *laboristas* decidieron promover el desarrollo de las *Escuelas comprehensivas*, pero sin imponerlas por ley. La postura del partido conservador consistió en no oponerse a la introducción de las *Comprehensive Schools*, especialmente, en las zonas rurales y en defender enérgicamente las *Grammar Schools* públicas y privadas. La postura del partido laborista se decantó cada vez más a favor de las *Comprehensive Schools* y en contra del sistema tripartito (Tiana, A., 2009:274; García Garrido J. L., 1993:151). *La enseñanza secundaria para todos* (1932) de Richard Henry Tawney, militante del partido laborista constituyó, para muchos un libro de cabecera hasta la década de 1960.

En enero de 1965 bajo el mandato del partido laborista, la *Cámara* recomienda a las LEA organizar las escuelas de acuerdo con criterios de *comprehensividad* y suprime la prueba *eleven-plus examination* (el *examen a partir de los 11 años o examen de ingreso*). En julio de 1965, la *Circular 10/65 del DES* ruega a las LEA que preparen y propongan al ministerio planes de reorganización de las escuelas secundarias, ajustándolas a criterios de *comprehensividad*. Este ajuste originó seis combinaciones diferentes (Santiuste Bermejo, V. (1990) “La educación comprehensiva en Inglaterra”: p. 98 en *Educación Comprehensiva: Nuevas perspectivas*, Román Pérez, M. (Coord) 1990. Madrid Editorial Cincel)²⁰⁸. En 1976, el gobierno laborista de

²⁰⁸ Santiuste Bermejo, V. (1990) “La educación comprehensiva en Inglaterra”: p. 98 en *Educación Comprehensiva: Nuevas perspectivas*, Román Pérez, M. (Coord) 1990. Madrid Editorial Cincel.

James Callaghan ordenó a las 105 LEA existentes reorganizar sus sistemas escolares de acuerdo con el principio de comprehensividad.

En 1979, el gobierno de Margaret Thatcher acaba de un plumazo con 35 años de tolerancia y mesura de los laboristas (1944-1979) con la promulgación de la *Education Act* de James Callaghan.

En 1987, el ministro Baker propone bajo la forma de *White Paper* (Libro Blanco) la reforma de la Ley de 1944. En 1988, la *Cámara* aprueba la *Education Reform Act*, dividida en cuatro partes. Los cinco primeros capítulos de la primera parte cambian los criterios sobre: el currículum, la admisión de los alumnos en las escuelas, la financiación y el personal, las escuelas de financiación directa y asuntos varios. La tercera parte está dedicada a la abolición de la *Inner London Education Authority* (ILEA), principal foco de la educación comprehensiva. Esta ley se ajusta plenamente a las recomendaciones de la Conferencia de la Comisión Trilateral celebrada en Kyoto en mayo de 1975, mencionada más arriba. Conviene recordar, además, que en 1985, bajo la presidencia de Ronald Reagan, los Estados Unidos abandonan la UNESCO, alegando la “politización de la UNESCO, dando un portazo y dejando de pagar, cuando en realidad, la motivación eran las recomendaciones de la Conferencia de Kyoto. El gobierno de Margaret Thatcher hace lo mismo y el “dragón asiático” Singapur les sigue (Mattelart, A. (2000):103-104). Había llegado la hora del relevo del organismo internacional UNESCO por el Club privado de la OCDE, que se reserva los derechos de admisión y que se convierte en el brazo ejecutivo del Banco Mundial y del FMI.

Los 36 años de reformas educativas del sistema británico (1944-1990) no resolvieron todos los problemas de la educación básica. Es cierto que mitigaron la crisis pero no la eliminaron. Para el tema que nos ocupa es relevante analizar el empeño de algunas LEA, especialmente las que estaban en manos de los conservadores por mantener las *Grammar Schools* junto a las *escuelas comprehensivas* y por incorporar a éstas los elementos más valorados de aquellas, como el paradigma curricular académico-disciplinar, gran parte del paradigma ético y el paradigma teleológico.

Para completar la información son útiles las obras citadas: *La escuela comprehensiva: situación actual y problemática* (Ferrandis Torres, A. (1988), Madrid: C.I.D.E./Centro de Publicaciones del MEC); *Educación comprensiva. Nuevas perspectivas* (Román Pérez, M. (Coord) (1990), Madrid: Editorial Cincel, especialmente el capítulo “Escuela comprensiva en Inglaterra” de Victor Santiuste Bermejo: pp. 85-133); “La reconstrucción de los sistemas educativos después de la II Guerra Mundial” (pp. 259-280, especialmente 273-275) de Alejandro Tiana en *Historia de la Educación* (Edad Contemporánea) (Tiana Ferrer, A., Ossenbach G. Sanz Fernández, F. (Coords), (2009) Madrid: UNED); *Sistemas educativos de hoy* (García Garrido, J. L. (1993) Madrid: Dykinson).

2.3.5. Reconstrucción del sistema educativo alemán después de la Segunda Guerra Mundial. (1945-1990)

Al finalizar la II Guerra Mundial, Alemania quedó ocupada por los norteamericanos, los ingleses, los franceses y los soviéticos y quedó dividida en Alemania occidental y Alemania oriental. Las potencias ocupantes compartían un objetivo central: “desnazificar” la Alemania de Hitler. Este objetivo implicaba dos aspectos: **a)** eliminar la ideología nazi sobre la superioridad de la raza aria y las prácticas racistas, especialmente antisemitas, y eugenésicas para promover su pureza; de aquí la importancia dada a la educación; **b)** romper el principio hitleriano y sus consecuencias: “*Un pueblo, un imperio, un caudillo*”; para conseguirlo, las potencias occidentales promueven la creación de la RFA, profundizando en la autonomía de los *Länder* tradicionales y convirtiéndolos en estados independientes federados; los soviéticos, por su parte, convierten la Alemania del Este en la RDA. Las dos “Alemanias” separadas por el

muro de Berlín, evolucionan autónomamente con dos sistemas económicos, dos sistemas políticos y dos sistemas educativos antagónicos. Francesc Pedró e Irene Puig resumen la situación así: “Los soviéticos, por su parte, impusieron su modelo de escuela unificada de diez años de duración en el territorio donde más tarde aparecería la RDA, modelo que compartían todos los países de la órbita soviética. Por otra parte, los Estados Unidos, Francia y el Reino Unido impusieron en 1947 el modelo norteamericano (6+3+3) en los territorios bajo su supervisión. Ahora bien, una vez constituida la República Federal Alemana y organizada en *Länder*, no tardó demasiado en volver al tradicional sistema tripartito, que todavía hoy caracteriza a Alemania y hace de este país el más emblemático cuando se trata de ejemplificar un modelo diversificado de educación secundaria. No deja de ser significativo que los sucesivos intentos de introducción de un sistema integrado de educación secundaria hayan terminado en fracaso” (F. Pedró e I. Puig, 1999: 226-227).

Durante todo el período de la “guerra fría” las potencias enfrentadas quieren convertir a Alemania en el espejo y escaparate de sus respectivos sistemas económicos, políticos y educativos. Este reto permanente influyó de modo decisivo en la configuración de todos los aspectos relevantes del sistema educativo alemán.

Evolución del sistema educativo en la República Federal Alemana.

La excelente red escolar alemana había quedado reducida a escombros. Por eso se dedicaron a las escuelas locales de todo tipo, antes de contar con una planificación para la reconstrucción. En 1947, se publica una *Ordenanza* que contenía los principios básicos para la reconstrucción del sistema educativo que la encomendaba a los *Länder*. En febrero de 1948, se reunieron de un modo formal los Ministros de Educación de las diversas zonas ocupadas. Poco después, ese mismo año, creaban un Secretariado Permanente. En 1949, se promulga la Ley Fundamental que creaba la RFA. Para ese momento, la regionalización de la educación estaba ya en marcha. Ese mismo año se crea la *Conferencia Permanente de Ministros de Educación*, que sigue siendo todavía el organismo básico de la coordinación de la política educativa, cuyo ejercicio compete a los *Länder* por expreso mandato de la Ley Fundamental.

Durante la década de los cincuenta, sectores del *Bundestag* protestaron contra la excesiva diversificación que iba adquiriendo el sistema escolar en los distintos *Länder* y propugnaron una revisión de la Ley Fundamental. Desde 1953, *La Comisión Alemana de Educación y Enseñanza* empezó a poner algunos procedimientos para lograr una unidad básica en el sistema educativo, necesaria para la movilidad migratoria consecuencia de la libertad de residencia y trabajo reconocida por la ley Fundamental. En 1956, la Comisión Cultural del Parlamento se pronunció a favor de las normas constitucionales de diversificación. En 1959, la Comisión creada en 1953 publicó el “*Plan de conjunto para la transformación y unificación de la enseñanza*”. Esta Comisión desapareció. Pero en 1964, se creó el *Consejo Alemán de Enseñanza* con objetivos similares. Este consejo estaba compuesto por dos comisiones: una *Comisión de Gobierno*, integrada por los ministros de educación de los *Länder* y cuatro representantes del Gobierno Federal; y otra *Comisión de carácter técnico-educativo*.

En 1970, gobernando todavía la gran coalición entre los partidos de centroderecha (CDU-CSU) y de izquierda (SPD), se produjo la *innovación* más importante: la adición del artículo 91b a la Ley Fundamental, que hacía posible una mayor colaboración entre el Gobierno Federal y los *Länder* en Educación y Ciencia. Cuando ganó las elecciones generales, Willy Brandt, apoyándose en este artículo, creó el Ministerio Federal de Educación y Ciencia. Ese mismo año de 1970, el Gobierno Federal, presidido por Willy Brandt, publicó un amplio “*Informe sobre política educativa*”, que analizaba la situación y establecía líneas programáticas y prioridades hasta 1980. También se creó la “*Comisión Federación-Estados para la planificación de la*

Educación”, que cambió su nombre en 1975 por el de “*Comisión Federación-Estados para la planificación de la Educación y el fomento de la Investigación*”. Esta Comisión elaboró el *Plan global de Educación*” que definía las líneas programáticas hasta 1985. El triunfo de 1983 de la coalición de Centro-derecha, presidida por Helmut Kohl, revalidado en 1987, introdujo algunas correcciones, que no alteraron sustancialmente la configuración del sistema educativo.

Evolución del sistema educativo de la RDA hacia el modelo construido por la RFA (1990).

En 1990, se incorporaron a la Federación los cinco nuevos *Länder* orientales: Turingia, Mecklenburgo-Pomerania, Brandenburgo, Sajonia y Sajonia-Anhalt. Estos cinco *Länder* habían experimentado una serie de reformas educativas muy diferentes de las de los *Länder* occidentales. En vez de políticas educativas estatales autónomas y coordinadas por decisiones democráticas federales, estuvieron sometidos a una política de uniformidad extrema, dirigida por un férreo centralismo democrático. Esta política educativa ha dejado huellas en la estructura organizativa de la educación y muy particularmente en la mentalidad de los actores individuales y de los agentes sociales de la educación: padres, profesores y alumnos. El deseo de cambio radical se hizo visible en otoño de 1989, cuando el régimen de Honecker fue sustituido por el gobierno de Modrow. Durante el gobierno de Maiziere se inició la sustitución de las estructuras heredadas por las estructuras de inspiración germano-occidental.

En junio de 1990, se aprueba la *Ley de Creación de los Länder*, elaborada con la colaboración de los expertos occidentales. En diciembre de 1990, los cinco nuevos Ministros de Educación empezaron a formar parte de *La Conferencia Permanente de Ministros de Educación de los Länder* y de la *Comisión Federación-Länder para la Planificación de la Educación y el fomento de la Investigación*. En 1991, los cinco nuevos Länder aprobaron sus leyes de educación, inspiradas en el modelo germano-occidental, que debían entrar en vigor en el curso 1991-1992, menos en Sajonia. Se trataba de leyes provisionales experimentales destinadas a una reforma posterior, menos la de Sajonia que nacía con vocación de permanencia.

La estructura político-administrativa y la estructura institucional de las escuelas en el sistema educativo alemán.

El relato anterior ha dejado suficientemente clara la estructura político-administrativa del sistema educativo alemán con la descripción a grandes rasgos del proceso de reconstrucción del mismo desde la perspectiva federal. En este relato sintético se destacan las funciones y competencias del Estado Federal, de los Estados Federados o *Länder*, de los organismos coordinadores y de las Comisiones u organismos especiales para la planificación de la educación y para el fomento de la ciencia. Es una descripción general que prescinde de muchos matices relevantes para una correcta comprensión.

Sin entrar en todos los pormenores y excepciones ni en las múltiples relaciones concretas entre las diversas instituciones escolares, se puede dar la siguiente visión panorámica sobre la estructura de las instituciones escolares en el sistema educativo alemán.

Las escuelas infantiles o Kindergärten (de 3 a 6 años): la relevancia de la Educación Infantil es más sentida por la sociedad alemana que por los poderes públicos. El 75% de los “jardines de Infancia” corren a cargo de instituciones no oficiales, especialmente de las Iglesias. El 25% restante depende principalmente de fondos municipales. El 70% de los niños alemanes entre 3 y 6 años asisten a los *Kindergarten*. Para los niños de 0-3 años hay iniciativas privadas, aunque pueden recibir ayudas estatales. Pero no forman parte del sistema educativo.

b) *La escuela obligatoria* (desde los 5-6 años hasta los 16), que abarca: 1) la *Grundschule* o Escuela Básica (de 5-6 a 10 años); cuando existe el curso 5-6 años se denomina “preescolar”; es un ciclo de educación primaria o elemental de cuatro años; 2) el Ciclo de orientación (11-12 años); 3) *primera etapa de educación secundaria* con cuatro tipos de escuelas: *Hauptschule* o escuela principal, *Realschule* o escuela realista, *Gymnasium* y *Gesamtschule* o escuela para todos o escuela total.

c) *La escuela postobligatoria* o de *profundización*: segunda etapa de educación secundaria orientada a los estudios superiores (Universidades y Escuelas superiores de diversos tipos generales o especializadas) o a las distintas modalidades de formación profesional.

d) *Universidades y multitud de Escuelas Superiores* con diversas orientaciones más o menos especializadas.

Para terminar, una brevísima caracterización de los cuatro tipos de Escuelas para primera etapa de Educación Secundaria. Para entrar en la *Hauptschule* y en la *Gesamtschule*, basta haber finalizado la educación primaria. Para entrar en la *Realschule* o en el *Gymnasium*, según los Länder, se exigen determinadas condiciones o incluso pruebas. De todas maneras en el ciclo de orientación (11 a 12 años) son revisables las decisiones tomadas y el cambio de escuela. La *Hauptschule* o escuela principal sigue recibiendo el mayor porcentaje de alumnos al término de la primaria. No es una escuela residual. En cierto sentido es heredera la llamada *Volkschule* o Escuela popular, que integraba la primaria y el primer ciclo de secundaria. El certificado final está orientado al ingreso en una formación profesional de tipo práctico. Sin embargo, existen posibilidades de acceder a los estudios superiores. La *Realschule* o *Escuela Real* en el sentido de “realista” o “práctica” prepara para la formación profesional de las escuelas profesionales y técnicas a través de bachilleratos técnicos y profesionales y para la formación profesional dual. El *Gymnasium* (de 10 a 19 años, incluido el ciclo de orientación), es la más tradicional y académica de escuelas de secundaria y la única en que es posible cursar los dos ciclos que componen este nivel. Está orientada a la Universidad y a los estudios superiores. Su objetivo es conseguir el “diploma” o “título” de *Abitur*, similar a nuestro título de Bachillerato. Los alumnos que abandonan a los 16 años tienen las mismas posibilidades que los de las *Realschule*. Por último, está la *Gesamtschule* o “escuela para todos” o “escuela integrada”. El objetivo central de la creación de esta institución pretendía hacer realidad el proyecto de “escuela única” deseado y manifestado en Alemania por importantes sectores sociales y políticos desde finales siglo XIX. Sus promotores pretendían que se convirtiera en la institución escolar mayoritaria. Pero, actualmente, no pasan de 250 las *Gesamtschule* en la Alemania occidental. Tal vez la huella de la Escuela Única del Trabajo en la Alemania oriental favorezca en un futuro su crecimiento.

2.3.6. *Dos proyectos convergentes del sistema educativo español: LGE de 1970 y LOGSE de 1990.*

Desde una actitud crítica, abierta y razonable, es conveniente hacer algunas sugerencias necesarias para contextualizar y evaluar con rigor científico y ético estos dos proyectos con sus aciertos y sus errores, con sus éxitos y sus fracasos. Esto nos permitirá consensuar social y políticamente las políticas educativas desde la humildad, desde el diálogo constructivo y desde la negociación y no desde el fanatismo ideológico, ya sea neoconservador, fundamentalista, neoliberal o izquierdista.

Ricardo Díez Hocheitner, que había sido en 1955 Inspector general de Formación Profesional con Ruíz Giménez, especialista en planificación y reformas educativas y a la sazón Director del Departamento de Planificación y Financiación de la UNESCO fue el mentor de la LGE de 1970. José Luíz Villar Palasí, recién nombrado Ministro de Educación, le ofreció la Secretaría General Técnica del Ministerio. Díez Hochleitner declinó el ofrecimiento. Pero elaboró un documento de sugerencias en el que proponía a Villar Palasí “la necesidad de una reforma global del sistema educativo”. Villar Palasí con la colaboración del subsecretario y el embajador de España en Estados Unidos, Emilio Garrigues, hizo gestiones ante René Maheu, Director General de la UNESCO, para solicitar la incorporación inmediata de Díez Hochleitner a la Secretaría General Técnica del MEC para “formular una ley general de Educación”. En octubre del 1968, el equipo ministerial de Villar Palasí celebró una reunión en Buitrago y acordaron el proceso y las líneas de reforma. Díez Hochleitner coordinó un amplio grupo de expertos y funcionarios ministeriales, que habían trabajado en organismos internacionales, para elaborar el *Libro Blanco*.

A finales del 1968 el texto del *Libro Blanco* estaba terminado. Se presentó al Jefe de Estado y al Vicepresidente. El 13 de febrero de 1969, en pleno “estado de excepción” se publicó la primera edición que se agotó en ocho días. De las 244 páginas del *Libro Blanco* 199 se dedicaban a una crítica razonada de la estructura educativa heredada del Nacionalcatolicismo y 45 páginas de propuestas de reforma. Un botón de muestra es la crítica del carácter clasista y selectivo del sistema educativo dual establecido por la Ley Moyano en 1857 y restaurado por el Nacionalcatolicismo: “*Aunque no se dispone de datos concretos, se puede estimar que en Enseñanza Superior se pierde en los cursos selectivos entre un 50 por ciento o un 60 por ciento. En resumen: de cada 100 alumnos que iniciaron la Enseñanza Primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en la Enseñanza Media; aprobaron la reválida del Bachillerato Elemental 16 y 10 el Bachillerato Superior; aprobaron el Preuniversitario 5 y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967*” (*Libro Blanco*, 1969:24).

Lógicamente no hubo un debate público sobre el *Libro Blanco* en medio del “estado de excepción”. “*De hecho sólo aportaron formalmente su opinión los siguientes organismos y asociaciones: Consejo Nacional del Movimiento, Organización Sindical, Instituto de Estudios Políticos, Comisión Episcopal de Enseñanza, Asociaciones de Profesores, Hermandades de Inspectores, Universidades y Consejo Superior de Investigaciones Científicas... merecen especial atención los informes preparados por la Comisión Episcopal de Enseñanza y el Instituto de Estudios Políticos*” (Manuel de Puelles, 1999:344).

Villar Palasí y el Ministro de Hacienda presentaron al Consejo de Ministros el *Proyecto de Ley General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa*. En su paso por las Cortes, donde sufrió varias modificaciones sustantivas, se eliminó la segunda parte del Proyecto. No obstante, Antonio Viñao valora así la LGE de 1970:

“La nueva ley contenía una serie de cambios e innovaciones. Era la primera ley general educativa aprobada desde la Ley Moyano del 1857 y sería asimismo, la primera de las macrorreformas estructurales efectuadas desde el gobierno...La modificación más destacada era, sin duda, la configuración estructural de una escuela única desde los 6 a los 14 años a la que denominaba Educación General Básica (EGB). De este modo venía a romperse con el llamado sistema dual establecido en el siglo XIX, que separaba a los niños y niñas de 10 años entre la educación primaria superior y la enseñanza media o Bachillerato, entroncando la reforma, en parte y desde un punto de vista estrictamente estructural, con proyectos y reformas renovadoras como las del Plan Langevin-Wallon de 1945, el del Consell de L'Escola Nova unificada de Cataluña de 1936, la escuela integrada o comprehensiva inglesa o la *Grundskola* sueca. Además extendía la obligatoriedad hasta los 16 años al establecer que aquellos alumnos que al terminar la educación básica no se dirigieran hacia el Bachillerato

debían cursar necesariamente la formación profesional de primer grado” (A. Viñao, 2004:83). [El subrayado es nuestro].

Por su parte, Manuel de Puelles Benítez hace la siguiente valoración:
“En todo caso nos interesa destacar que la declaración de intenciones responde a nuestra mejor tradición liberal, lo que tácitamente representa una declaración velada del fracaso de 30 años de educación autoritaria. Más aún, los redactores de la ley, en su deseo de implantar un sistema educativo moderno, no solo tuvieron en cuenta la experiencia de otros países europeos, sino que también buscaron en nuestro mejor pasado... En efecto, una comparación del Preámbulo de la Ley Villar con los textos del Real Decreto del 10 de mayo del 1918 por el que se creó el famoso Instituto-Escuela muestra no solo una gran similitud, sino incluso una literalidad manifiesta”. (M. de Puelles, 1999: 352-353).

A continuación presenta en dos columnas los párrafos paralelos. Poco después escribe:

“La lectura del Preámbulo de la Ley Villar, normalmente desatendida, indica suficientemente los principios que los redactores querían implantar como valores del nuevo sistema educativo. Entre ellos, nos parece oportuno destacar los siguientes: Principio de igualdad de oportunidades... Relaciones de educación y trabajo... Apertura pedagógica... Flexibilidad de la reforma... Preocupación por la calidad de la educación... Reforma de los contenidos de enseñanza... Reforma de los planes de estudio... Principio de la autonomía de los centros... Innovación pedagógica... Formación y perfeccionamiento del profesorado... Implantación gradual de la Reforma... Planificación educativa... Creación de un sistema educativo...” (Manuel de Puelles, 1999: 353-354). Donde hay puntos suspensivos, Manuel de Puelles introduce citas literales del Preámbulo.

Ignacio Fernández de Castro, desde su posición ideológica en las antípodas de los autores de la Ley, hace un balance sereno de las críticas en *Reforma educativa y desarrollo capitalista* (Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1973:109):

“La tendencia crítica que se observa en estos momentos sobre la ley, que viene un poco de todos lados, al no estar situada, o al no partir de su significación profunda, parece como irracional: la extrema derecha la califica como “ley comunista” o poco menos; el sector privado como fuente de discordia y de confusión, como prematura, como apresurada y como atentativa de los “negocios privados dedicados a la enseñanza”; la Iglesia la mira con recelo por estimarla atentativa al derecho de los padres y como peligrosa para el amplio sector de la enseñanza en manos de instituciones de la Iglesia; la izquierda, como pura maniobra de aparente democratización para ocultar la permanencia de la discriminación clasista”.

A lo largo de los 70, fueron creciendo las críticas contradictorias a la LGE de 1970, se obstaculizó su aplicación, se degradaron sus planteamientos y se realizaron contrarreformas. Eso dio origen al inicio y desarrollo de diversas posiciones ideológicas, que estaban bastante definidas cuando se aprobó la LOGSE en 1990. Lógicamente, dada la coincidencia de un transfondo común de ambas leyes basado en el principio de comprehensividad, las críticas a la LGE de 1970 se reprodujeron contra la LOGSE de 1990. Una de las manifestaciones fue el tema monocorde de la “egeberización del bachillerato”. Esta crítica ignora un siglo de debates educativos en los países europeos entre los defensores de la *educación tradicional* y la *educación nueva*.

Para contextualizar y evaluar la LOGSE y para comprender la problemática persistente de nuestro sistema educativo, después de los dos proyectos globales de reforma (LGE y LOGSE), es necesario partir de un relato histórico crítico y de una evaluación diagnóstica certera de los complejos procesos de cambio que experimentó nuestro país y del período constituyente de nuestro sistema educativo, que va desde la LGE de 1970 a la LOGSE de 1990. Mientras el

conjunto de los ciudadanos y, especialmente, los educadores familiares y los educadores escolares no valoren críticamente ese período constituyente, no será posible eliminar los prejuicios instalados en la mentalidad de los agentes sociales y de los actores individuales de las políticas educativas.

El período constituyente de nuestro sistema educativo estuvo marcado por la crisis económica de 1973, y sus consecuencias, por la transición política de la dictadura a la democracia y por los grandes problemas educativos heredados del período anterior a la LGE de 1970, que no fue posible resolver satisfactoriamente en los 20 años del período constituyente y cuyas secuelas siguen condicionando el funcionamiento de nuestro sistema educativo. Entre esos problemas podemos citar los siguientes:

a) Para empezar, *no existía un sistema educativo en sentido estricto*, sino un conglomerado de instituciones educativas y de centros descoordinados: centros eclesiales, estatales y privados; una educación para las élites y otra para las clases populares; una desconexión entre la educación básica y la educación profesional; para los hijos de las clases populares el acceso a la educación secundaria y superior constituía una carrera de obstáculos; en 1955, Ruíz Giménez manifestó su intención de acometer una reforma global para construir ese sistema educativo, pero fue cesado antes de intentarlo; la LGE de 1970 supuso un avance en esa dirección, pero fue anulada en su aplicación por las contrarreformas; con la LOGSE de 1990 se consolida la estructura básica; pero son muchos los discursos de profesores y políticos que, desde una aceptación acrítica de las realizaciones del Nacionalcatolicismo, suponen que en un tiempo pasado tuvimos un magnífico sistema educativo, que ha sido degradado y destruido por la LOGSE.

b) *El problema endémico de la escolarización y el analfabetismo de la sociedad española* se agravó durante el Nacionalcatolicismo y con la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años y la posibilidad de acceso a los niveles superiores reconocida a todos los ciudadanos por la LGE de 1970, la demanda de puestos escolares creció en todos los niveles, poniendo de manifiesto la carencia de centros y de equipamientos y la falta de financiación; cuando se aprobó la LOGSE, se habían paliado los problemas de escolarización de primaria, pero seguían pendientes los problemas de escolarización en secundaria, formación profesional, educación superior y educación infantil; actualmente, persiste el problema de la adecuación de los centros a las necesidades educativas.

c) *Los problemas de calidad de la educación* implican una profunda revisión de todos los paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos, heredados del *instruccionismo* y del *holismo educativo*. Este tema no se abordó explícitamente ni en la LGE de 1970, ni en la LOGSE de 1990, ni en la LOCE de 2002, ni en la LOE de 2006, ni en la LOMCE de 2012. Al contrario, estas leyes han consolidado el sincretismo caótico del *instruccionismo* y del *holismo*, desde un *eclecticismo* y un *irenismo pragmático* y *oportunista*. En una futura reforma, este debería ser un debate central.

d) *Los problemas de ajuste entre la educación básica y la educación profesional*, especialmente en la educación secundaria obligatoria.

e) *Los problemas de la formación inicial y permanente del profesorado* en todos los niveles y, especialmente, en las etapas de la educación básica.

f) *La educación permanente de adultos.*

La evolución de estos problemas fundamentales desde 1970 a 1990 hay que situarla en el siguiente contexto: las críticas a la LGE de 1970 desde todas las perspectivas; las contrarreformas educativas con la pésima aplicación de la ley; las añoranzas de los herederos del Nacionalindicalismo, que se descomponía; las *Alternativas a la Enseñanza*; los Pactos de la Moncloa; los debates educativos en la elaboración de la *Constitución*, especialmente los relacionados con los temas del Art. 27; los acuerdos de 1979 con el Vaticano; las Escuelas Verano y el desarrollo de los MRP; los sindicatos de enseñantes; los cinco años de gobierno de la UCD y sus reformas educativas; los debates sobre la LODE y la LRU (1983-1985); las reformas experimentales; la falta de acuerdo entre los asesores del MEC (Julia Varela, 2007: *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*)²⁰⁹; el cambio de rumbo a partir del Informe de la OCDE de junio de 1987; la huelga de estudiantes (1986-1987) y la de profesores (1987-1988); los documentos para la reforma *Proyecto para la reforma de la enseñanza* de 1987; *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional*; *Papeles para el debate* (1988); *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo* (1989); los cambios de ministros de educación y de equipos ministeriales: Maravall, Solana, Rubalcaba, Pertierra. Antonio Viñao nos ofrece un relato sintético en su obra *Escuela para todos* (Marcial Pons, 2004: 83-130).

Durante la década de 1980, en los países de nuestro entorno arribaban las críticas contra las reformas comprensivas de la educación básica desde el neoliberalismo de Von Hayeck, de Milton Friedman y de los Chicago Boys, que inspiraba las políticas educativas de Ronald Reagan y de Margaret Thatcher y el portazo de ambos a la UNESCO. Este hecho representó un duro contratiempo para la reforma comprensiva del PSOE. Un sector de los herederos del nacionalcatolicismo, abrazaron el Neoliberalismo y se convirtieron en “*neoliberales confesionales*” (A. Viñao, 2004:122). De hecho, se llevaron a cabo reformas neoliberales más o menos profundas en Norteamérica, en Inglaterra y Gales, en Suecia, en Nueva Zelanda y en Australia. Los resultados de estas reformas han sido evaluados por G. Whitty, S. Power y D. Halpin en su obra *La escuela, el estado y el mercado* (Morata, 1999), anteriormente mencionada.

A partir de la obra de Mariano Pérez Galán²¹⁰ *L.O.D.E .Intrahistoria de una ley* (Junta de Comunidades de Castilla la Mancha, 2001) podemos analizar cómo empiezan a configurarse las distintas posiciones ideológicas de los diversos sectores herederos del Nacionalcatolicismo a través de los debates que describe y de los documentos que reproduce. Siguiendo a M. Apple, podemos distinguir tres grupos entre esos herederos: a) los *neoconservadores*, que siguen añorando un pasado idealizado que nunca existió y defiende una “vuelta a la tradición” o “a lo básico”; b) los *fundamentalistas religiosos*, que apoyándose en la idea de que la mayoría de los españoles son católicos, aunque no practiquen, reclaman un sistema educativo impregnado por la religión y la moral católica; c) los “*neoliberales confesionales*”, que defienden un liberalismo económico y político radical, que consideran compatible y coherente con las creencias cristianas y la moral católica. Los “*neoliberales confesionales* no se deben confundir con los “*liberales agnósticos y ateos*”, que son tolerantes y respetuosos con todos los grupos que no atentan contra sus intereses económicos y políticos. En las últimas décadas se va configurando un sector de tecnócratas neoliberales que ocupan altos cargos ejecutivos y son defensores acérrimos de la meritocracia y de la desigualdad económica.

²⁰⁹ Varela, Julia. (2007). *Las Reformas educativas a debate (1982-2006). Entrevistas a José Gimeno Sacristán, Antonio García Santesmases, Juan Delval, Juan Ignacio Ramos, Jurjo Torres, Mariano Fernández Enguita y Javier Doz*. Madrid: Morata. ISBN: 978-84-7112-524-8.

²¹⁰ Pérez Galán, Mariano,(2001). *LODE, Intrahistoria de una Ley*, Junta de Castilla la Mancha, Colección Temas Debate, nº3.

A partir de la L.O.D.E, la izquierda también se fragmenta en sectores cada vez más visibles e identificables: a) un sector inmovilista aferrado al marxismo ortodoxo o al anarquismo romántico del pasado; b) un sector de defensores de la socialdemocracia tradicional; c) un sector de socialdemócratas que, según los foucaultianos, se han convertido en “social-liberales”; d) un sector de radicales de izquierdas de diverso signo.

Estos grupos de derechas e izquierdas manifiestan su ideología y sus posiciones frente a las reformas educativas en la prensa escrita, en la radio, en la TV y, especialmente, en las tertulias en las que participan.

Para emitir un juicio ponderado sobre las reformas educativas, sus aciertos y sus errores, sus consecuencias, las críticas que reciben y las contrarreformas que sufren, es necesario partir de un diagnóstico certero de los procesos y realidades del período 1970-1990 para corregir prejuicios y eliminar tópicos sin fundamento.

Capítulo 3. De la esperanza eufórica a la nueva crisis de la educación básica (1960-1980), a la contrarreforma neoliberal (1980-2016) y a la frustración.

Después de la Segunda Guerra Mundial, surgió un clima universal de esperanza eufórica con la creación de la ONU del UNICEF, de la FAO y de otros organismos vinculados a la ONU y con la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* como programa ético, político, económico y educativo. La euforia se prolongó hasta 1960. Los promotores y creadores de estas instituciones estaban firmemente convencidos de que, por fin había llegado la hora de iniciar la marcha hacia “la paz perpetua” y hacia “la república mundial” como garante de los derechos iguales para todos los seres humanos, que había propuesto Kant en sus ensayos filosóficos de madurez publicados entre 1795 y 1798, especialmente en los dos siguientes: *La paz perpetua* (1795) y *Teoría del derecho* (1796)^{211 212}. Pero el entusiasmo inicial se fue apagando progresivamente; se fue gestando una nueva crisis de la educación básica, que estalló en las décadas de 1960 y 1970; el capitalismo neoliberal propuso en la Conferencia de la Comisión Trilateral de Kyoto, celebrada en mayo de 1975, un cambio de rumbo en la educación; esta propuesta dio origen a las contrarreformas neoliberales iniciadas en la década de los ochenta por Ronald Reagan y Margaret Thatcher; actualmente siguen avanzando acompañadas de las crisis cíclicas de la economía capitalista, del deterioro del “estado de bienestar”, de la degradación de la democracia y de la conculcación sistemática de los derechos humanos en todo el mundo, especialmente por Europa y Norteamérica, que fueron sus promotores. Basta recordar la última crisis económica y la situación de los refugiados que llegan a Europa.

Los factores que nos han traído hasta aquí son múltiples: la llamada “guerra fría”; la carrera armamentista; el tráfico de armas, de drogas y de personas; el sistema productivo que destruye el ecosistema planetario, acumula los beneficios en pocas manos y socializa los costes de los daños que causa al ecosistema planetario, a la biosfera y a la humanidad; la explotación económica, militar y sexual de la infancia; las tensiones geopolíticas en el seno de la ONU, de la UNESCO y de otros organismos de la ONU; la vinculación excluyente de la educación al desarrollismo capitalista que es una verdad a medias en el mejor de los casos y una mentira absoluta en la mayoría de los casos; los intensos debates sobre la educación tradicional y la educación nueva desde la perspectiva del sincretismo caótico de ambas instalado en los

²¹¹ Kant, I. (2003). *Sobre la Paz Perpetua*, Trad. de Joaquín Abellan, 1985,1998, 2003, Edit.: Tecnos, Madrid. ISBN 84-309-1176-6.

²¹² Kant, I. (2005). *Introducción a la Teoría del Derecho*. Edit.: Marcial Pons, Madrid

sistemas educativos unificados; los nuevos retos y desafíos que plantea a la educación la situación actual de la humanidad y del ecosistema planetario.

Como es obvio, este no es lugar adecuado para abordar toda la problemática mencionada. Su mención era necesaria para tener en cuenta que el desarrollo de la educación está condicionado por el contexto geoeconómico, geopolítico y geocultural. A continuación, comentaremos algunos aspectos más directamente relacionados con la educación. Para una visión panorámica de los otros, puede ser útil la obra repetidamente citada de Armand Mattelart: *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la ciudad global* (Paidós, 2000), capítulos 11, 12 13 y 14 (pp. 327-429).

3.1 .La “cosmopolítica” Kantiana como referente fundamental de la creación de la ONU y de sus organismos y de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre.

En los manuales de Historia de la Filosofía se presta mucha atención al contenido de las tres obras críticas de Kant, pero muy poca al contenido de sus ensayos filosóficos de madurez, que son breves, pero muy enjundiosos y que han ejercido una enorme influencia en el desarrollo ético y jurídico-político de Occidente. Entre ellos sobresalen tres: *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita* (1784), *Sobre la paz perpetua. Ensayo filosófico* (1795) y *Teoría del Derecho* (1796). De los tres el que más ha influido es *La paz perpetua*, que inspiró la creación de la *Sociedad de Naciones (League of Nations, en inglés)* pactada junto con el *Tratado de Versalles* en la *conferencia de paz* celebrada en París en 1919 y que fue el precedente de la ONU (Kant, I. (1989). *La paz perpetua*. Madrid: Tecnos. Presentación de Antonio Truyol y Serra y traducción de Joaquín Abellán anteriormente citada). La *Teoría del Derecho*, que influyó decisivamente en Hegel, especialmente en su *Filosofía del Derecho*, también fue un referente relevante de DUDH. El referente fundamental de Kant en sus reflexiones fue Rousseau, cuyas tesis de fondo matizó, partiendo de una interpretación diferente de Hobbes. Para este tema es importante el artículo de Antonio Truyol y Serra²¹³ titulado “La Guerra y la paz en Rousseau y Kant”, que reproduce con ligeras variantes en la *Presentación de La paz perpetua*).

La visión cosmopolita kantiana se puede sintetizar en las siguientes proposiciones. El estado de paz no es el estado de naturaleza. Éste es más bien el estado de guerra perpetua y universal. La paz perpetua es una idea irrealizable. Pero es un objetivo supremo. Es una ley imperativa de la razón práctica. Es una máxima de acción. “La razón moralmente práctica nos envía este reto inapelable: no debe haber guerras”. La paz perpetua es una idea regulativa. No es un problema de mejora moral de los hombres, sino de lograr que se obliguen mutuamente. Tampoco es un problema de filantropía, sino de “derecho” que se debe “instituir”. Toda constitución jurídica ha de ser conforme con tres tipos de derecho: derecho cívico (*ius civitatis*), derecho de gentes (*ius gentium*) y derecho cosmopolítico (*ius cosmopolitanum*).

El primero garantiza una “forma republicana de gobierno”, basado en la *libertad* de sus miembros como seres humanos, en la *dependencia* de todos de una legislación común como sujetos y en la *igualdad* de todos como ciudadanos. Aquí resuena la idea de Rousseau sobre la *república democrática* de ciudadanos libres e iguales. Rousseau pensaba que la república ideal no había existido nunca y tal vez no existiría jamás, que era prácticamente imposible transformar los complejos estados modernos en repúblicas democráticas. Kant resuelve esta aporía afirmando que la esencia del republicanismo es el sistema representativo. Pero saca una conclusión muy discutible, afirmando que la *democracia* es necesariamente un *despotismo*. Este es el razonamiento Kantiano:

²¹³ Truyol y Serra, Antonio (1979). "La Guerra y la Paz en Rousseau y Kant", *Revista de Estudios Políticos*, 8 (nueva época). Marzo-Abril de 1979: pp.47-62.

En este sentido, la Constitución es *republicana* o *despótica*. El republicanismo es el principio político de la separación del poder ejecutivo (gobierno) del legislativo; el despotismo es el principio de la ejecución arbitraria por el Estado de leyes, que él mismo se ha dado, con lo que la voluntad pública es manejada por el gobernante como su voluntad particular. De las tres formas de Estado, la democracia es, en el sentido propio de la palabra, necesariamente un *despotismo*, porque funda un poder ejecutivo donde todos deciden y, en todo caso, también contra uno, (quien por tanto no da su consentimiento), con lo que todos, sin ser todos, deciden: esto es una contradicción de la voluntad general consigo misma y con la libertad". (o. c. p.18).

Este razonamiento no es correcto, si los derechos y libertades iguales para todos se interpretan como poderes simbólicos mutuamente reconocidos y otorgados, es decir, como proyectos intersubjetivos, mancomunados y recíprocos y están recogidos en la Constitución. Además, si no se interpretan así, en los sistemas representativos con separación de poderes, hay más riesgo de despotismo que en la *democracia*.

El *derecho de gentes* debe basarse en un *federalismo de estados libres*. Grocio y sus seguidores elaboraron códigos que sólo sirven para "justificar una ofensiva de guerra", sin lograr someter a los Estados a una exigencia legal común. Lo que hace falta es una "alianza de paz" una "alianza de pueblos" (*Völkerbund*). A diferencia de una "República mundial" concebida como un estado supranacional, que fusiona todos los pueblos en uno solo, esta alianza salvaguardaría la independencia y la libertad de cada uno. Kant se plantea con Rousseau la cuestión sobre la posibilidad de una sociedad civil mundial o una sociedad civil europea. Aunque no sea posible la realización del Estado universal y con él "el estado de la paz perpetua", lo que sí es realizable en todo caso es la aproximación al mismo mediante el adecuado proceso de asociación de los Estados. La "paz perpetua" como fin último de todo el *derecho de gentes* es ciertamente una idea irrealizable, pero es una idea regulativa. En vez de buscar la "paz perpetua" mediante la idea positiva de una "República mundial" (*Weltrepublik*) concebida como un Estado supranacional, que fusiona todos los pueblos en uno solo, es posible buscar una aproximación constante mediante un sucedáneo negativo: una *federación permanente de Estados* en continua expansión. Esta comunidad sería inestable, en ciertos momentos acéfala y podría ir cambiando de centro. (Kant: *La paz perpetua*, pp.21-26)

Por último, el *derecho cosmopolítico* es el derecho que se hace necesario en la medida en que los individuos y los Estados, que se encuentran en una relaciones recíprocas de influencia externa, deben ser considerados como ciudadanos de un "Estado universal de los hombres". Este necesario complemento del código no escrito, tanto de derecho cívico, como de derecho de gentes, garantiza "las condiciones de hospitalidad (hospitalitas) universal. Es, para el extranjero, el derecho a no ser considerado como un enemigo y ejercer un "derecho de visita". Es el derecho a disfrutar de la superficie de la Tierra que pertenece en común al género humano. Es ese derecho, que violan, por su conducta "inhospitalaria", los "Estados civilizados y especialmente los Estados comerciantes de nuestra parte del mundo". La constitución de una sociedad civil, que administre el derecho universalmente, implica no sustraer a los hombres la "libertad de comunicar en público sus pensamientos. Esto equivaldría a quitarles la libertad de pensar". La Revolución Francesa es hija de la Ilustración que Kant define como la "salida del hombre fuera del estado de tutela del que él mismo es el responsable" y que se ha convertido, por así decirlo, en una segunda naturaleza (Kant: *La paz perpetua*, pp. 27-28).

Los planteamientos de Kant influyeron a lo largo del siglo XIX en muchos filósofos, pensadores y políticos, como Hegel, Alexander von Humboldt o Simón Bolívar y en el siglo XX en los promotores de la *Sociedad de Naciones* (1919), en la creación de la ONU y en el desarrollo de los derechos y libertades del hombre y del ciudadano recogidos en la *Declaración* de 1948. Esos planteamientos siguen siendo relevantes en la actualidad. Por eso, la educación básica debe retomar la perspectiva cosmopolita de Kant y desarrollar el programa ético, político, económico y educativo de la DUDH, para formar los ciudadanos del mundo que necesita el siglo XXI.

3.2. La vinculación de la educación con el desarrollismo económico: la educación como inversión rentable.

En el siglo XVIII, empezó a gestarse el mito de la educación como inversión productiva rentable a largo plazo. Podemos rastrear ese inicio en las obras de los economistas clásicos. El mito sufrió diversos avatares en las doctrinas económicas y políticas del siglo XIX. En el primer tercio del siglo XX, recibió un fuerte impulso. Llegó a su apogeo en la década de 1970 con la crisis simultánea de la educación y de la economía. Las oligarquías financieras e industriales, para justificar los recortes educativos, intentaron responsabilizar de la crisis económica y del desempleo creciente en los países desarrollados al desfase de la formación profesional con las necesidades del sistema productivo. A partir de este momento, empieza la destrucción intencional y sistemática del mito de la educación como inversión productiva rentable.

Cuando llegó a su apogeo el mito de la educación como inversión productiva rentable a largo plazo, los ideólogos del mito destacaban tres efectos relevantes de la rentabilidad de la inversión educativa: a) la inversión educativa es rentable a largo plazo para las naciones, porque aumenta la productividad de cada país mediante la creación de capital humano; b) la inversión educativa es rentable a largo plazo para los individuos, porque es el factor más eficaz de promoción individual, de movilidad social y de ascenso en la escala social, saliendo de las clases bajas e incorporándose a las clases medias; c) la inversión educativa es rentable a largo plazo, porque es un factor decisivo para reducir las desigualdades sociales, transformando el *Estado liberal de derecho* en un *Estado social de derecho*, apaciguando los conflictos de clases y estabilizando las democracias liberales. Esta perspectiva desembocó en la concepción del hombre unidimensional – productor eficiente y consumidor compulsivo – que denunció Marcuse y en la progresiva identificación neoliberal de la democracia con el mercado libre capitalista.

Los criterios fundamentales para medir la rentabilidad de la inversión educativa eran los siguientes: a) que los costes de la educación, por altos que sean, siempre sean inferiores a los beneficios sociales e individuales que se obtienen; b) que la cualificación profesional se pueda extender a todos los ciudadanos mediante la distribución del conocimiento y la formación tecnológica. Así surge el modo tecnocrático y tecnológico de educación de masas y el argumento ideológico de la popularización del capitalismo.

3.2.1. Prehistoria de la educación como inversión productiva.

En la historia es muy difícil señalar comienzos absolutos de los nuevos procesos, porque siempre es posible localizar un precedente anterior, dependiendo del descubrimiento de nuevos datos o de una nueva interpretación de los datos disponibles. Siendo plenamente conscientes de esta limitación, podemos afirmar que Adam Smith (1723-1790) inició la elaboración del mito de la educación como inversión productiva rentable a largo plazo en su obra *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* (1776), con traducciones actuales²¹⁴, en la que resume y sistematiza las doctrinas económicas de los *fisiócratas* franceses, especialmente de Turgot y que constituye un hito en la historia de la economía política (Hay una traducción castellana en FCE de 1958)²¹⁵. En esta obra leemos: “Un hombre educado a costa de mucho trabajo y tiempo para un empleo que requiere destreza y habilidad extraordinarias, puede compararse... a una máquina cara”. John Stuart Mill (1806-1873) inicia el desarrollo del llamado “utilitarismo económico” en su obra *Principios de economía política* (1848)²¹⁶ y desarrolla la idea de Adam Smith, considerando que las

²¹⁴ Smith, A. (2011). *La Riqueza de las Naciones*. Alianza Editorial. Madrid.

²¹⁵ Smith, A. (1958). *Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*. Fondo de Cultura Económica. México.

²¹⁶ Stuart Mill, Jhon (2008). *Principios de Economía Política*. Editorial Síntesis.

cualidades de los agentes humanos, especialmente las destrezas y conocimientos, influyen más en la productividad económica que las condiciones climáticas, la riqueza de minerales o la fertilidad del suelo.

Aparte de los desarrollos ideológicos del mito de la educación como inversión rentable a largo plazo, en el siglo XIX ocurren dos fenómenos que contribuyen a consolidar ese mito. El primero, tiene lugar en el seno de las organizaciones obreras: a medida que el desarrollo capitalista industrial destruía los gremios y cofradías de artesanos, las organizaciones obreras empiezan a reclamar formación profesional y, ante la escasa oferta estatal, ponen en marcha diversas iniciativas para proporcionarla a sus miembros, porque consideraban que la formación profesional era un factor relevante para ejercer la presión sobre los empresarios para lograr sus reivindicaciones de salario y mejora de las condiciones de trabajo. En la medida en que la industria dependiera de la cualificación profesional de los obreros, éstos podían paralizar la producción y privar a las empresas de sus beneficios. Esta estrategia parecía más eficaz que las destrucciones de las máquinas de tejer que proponía el movimiento “ludita” inglés. El segundo fenómeno se produce en el interior de los sistemas educativos duales: los escasos miembros que pueden ingresar en la educación secundaria mediante algún tipo de beca o de examen de ingreso, o reclutamiento para la clerecía o el ejército, prosperan y promocionan en la escala social hasta ocupar cargos funcionariales, cargos directivos como administradores o gestores e incluso cargos jerárquicos. Esta constatación experimental de las clases populares consolidaba el mito de que la inversión en educación era rentable a largo plazo para la promoción individual, cambiando de estatus en la escala social. Por eso, los padres que tenían un hijo que destacaba, o al menos, era apto para los estudios, se sacrificaban todo lo que podían para garantizarle los estudios medios y superiores.

En el primer tercio del siglo XX, el mito de la educación como inversión productiva rentable a largo plazo en los tres aspectos señalados más arriba, recibe un fuerte impulso en las sociedades industriales más desarrolladas de Europa y América. Los sistemas productivos experimentan una necesidad urgente e imperiosa de contar con una mano de obra con diferentes grados de cualificación profesional, abundante y barata. Las burocracias estatales necesitaban aspirantes a funcionarios con diversos grados de cualificación profesional abundantes y baratos; las empresas industriales, financieras y comerciales necesitaban ejecutivos, gestores, comerciales y empleados con diversos grados de cualificación profesional igualmente abundantes y baratos. Para satisfacer todas estas necesidades era necesario unificar los sistemas educativos duales, remodelarlos y racionalizarlos, evitando duplicidades innecesarias, para hacerlos más eficaces y eficientes con el menor costo posible. La remodelación de los sistemas educativos para cubrir todas las necesidades señaladas, planteaba, a su vez, una nueva necesidad de multiplicar los profesores con diversos grados de formación profesional y de especialización.

A medida que se va produciendo la remodelación de los sistemas educativos tradicionales para satisfacer estas necesidades, las clases populares experimentan vitalmente su propia transformación en clases medias. Esta experiencia masiva consolida la creencia en el mito de la educación como inversión productiva rentable a largo plazo. A pesar de que ese mito ya ha sido destruido y no funciona ni podría funcionar, el neoliberalismo económico lo sigue utilizando como manipulación ideológica para legitimar el sistema educativo tripartito de la plutocracia capitalista: a) una educación de excelencia para el 5% de los ejecutivos, científicos y tecnólogos, que deben asumir la dirección tecnocrática de las empresas financieras, industriales y comerciales; b) Una formación tecnológica para el 15% de los técnicos de grado medio, que se devalúa al ritmo del 7% anual y exige una autoformación y reciclaje permanente por medio de las nuevas tecnologías; c) y la “escuela de la ignorancia” (Jean Claude Michéa) para el 80% de la población activa, condenada a los empleos precarios y los contratos basura.

Para comprender el alcance de la remodelación de los sistemas educativos, desde la perspectiva del dogma ideológico de la educación como inversión productiva rentable a largo plazo, es imprescindible conocer la teoría del control científico de la producción de Frederik Winslow Taylor (1856-1915) y el “utilitarismo económico” que la impregna. Al mismo tiempo, es igualmente necesario comprender el entusiasmo que desplegó Franklin Bobbitt (1876-1952) para remodelar los sistemas educativos de los Estados norteamericanos, de acuerdo con *Los Principios del management científico* de Taylor, publicados en 1911, con traducciones al castellano²¹⁷. Para una visión panorámica del origen y evolución del “management” es útil *La Historia del Management* de Urwick y Brech²¹⁸.

F. W. Taylor era hijo de padres acaudalados. Recibió una excelente formación en las mejores escuelas francesas y alemanas. Se cualificó para estudiar leyes en Harvard. Pero decidió cambiar de profesión y realizó su aprendizaje profesional como maquinista y tornero. Se incorporó como obrero en los talleres de producción de maquinaria en la industria siderúrgica de Midvale. Por su excelente formación, le colocaron como jefe de ventas de herramientas. Como no le gustaba el trabajo de oficina, pidió regresar al taller como maquinista. Poco después fue promovido a jefe de equipo y más tarde a encargado de taller. Desde ese puesto empezó a trabajar para lograr que cada hombre bajo sus órdenes realizara un trabajo justo y razonable, teniendo en cuenta, por su propia experiencia de tornero, que podía asegurarse una producción razonable sin un esfuerzo excesivo. Taylor como hombre afable y pensador humanista, se sintió cansado de aplicar los métodos tradicionales que le exigían emplear como encargado y decidió desarrollar otros métodos más humanos para lograr un rendimiento honesto y razonable. Consideraba que los métodos tradicionales de los empresarios y de los obreros eran fruto de la ignorancia. Los obreros aprendían de “oídas” de los que les rodeaban en su etapa de aprendices. Luego aplicaban lo aprendido a la velocidad convencional del taller. Esto provocaba retrasos e interrupciones por la insuficiente previsión de materiales y de herramientas y el desigual funcionamiento de las máquinas. La gerencia de la empresa dejaba la cuestión de la producción al arbitrio de los trabajadores, confiando en las formas de incentivos salariales y en la imposición despótica de los capataces para conseguir el rendimiento deseable. Esto era una fuente permanente de conflictos. Taylor pretendía racionalizar y humanizar los métodos de producción basados en la colaboración voluntaria de los obreros. (Urwick, I. y Brech E. F. L. (1984). *La Historia del management*, pp. 27 a 36) Barcelona: Oikos-Tau).

El utilitarismo económico de F. W. Taylor parte del siguiente axioma: “La fuente de la riqueza no la constituye el dinero, sino el trabajo”. Sobre este axioma fundamenta su teoría del *crecimiento*. El *leitmotiv* que preside toda su obra es que sólo el aumento de la productividad del trabajo puede favorecer el desarrollo de la acumulación de capital. Con una lógica utilitarista y populista escribe: “Estos cambios (de la productividad) son los que interesan al pobre, los que le dan el más alto nivel de vida y transforman los objetos de lujo de una generación en objetos de primera necesidad para la siguiente”. La defensa a ultranza de la idea de una *producción* y un *consumo de masas* es la dimensión oculta de ese crecimiento de la productividad y el sustrato del modo económico de producción capitalista. La aplicación sistemática a gran escala del *management científico*. Reproducimos unos párrafos de Taylor citados por Jurjo Torres Santomé (1998: 28-29 Torres Santomé, J. (1998) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata, anteriormente citada):

“disminuiría los precios de coste en proporciones tales que nuestro mercado interior y exterior se vería considerablemente ampliado...Se haría desaparecer así una de las causas de los periodos de superactividad y pobreza... De ese modo será posible pagar los salarios más

²¹⁷ Taylor, F. W. (1970). *Management científico*. Barcelona: OIKOS-TAU.

²¹⁸ Urwick, L. y Brech, E. F. L., (1984). *La Historia del Management*. Barcelona: Ediciones Orbis

elevados y disminuir el número de horas de trabajo, sin dejar por eso de mejorar las condiciones de trabajo y el confort de la casa”

“cualquiera que sea la oposición y de quienquiera que venga, cualesquiera que sean su forma y su importancia, todo dispositivo que permita economizar trabajo acabará imponiéndose; ese es un hecho histórico”

“proponemos quitar de las manos de los obreros todas las decisiones importantes y las programaciones que afecten de un modo vital a la producción del taller, para centralizarlas en unos pocos hombres, cada uno de los cuales estará específicamente adiestrado en la técnica de dar las disposiciones y de controlar que sean ejecutadas, mientras cada obrero tiene su función particular en la que es ciertamente hábil y sin interferir en las funciones de los demás”

“Es también evidente que en la mayoría de los casos, se necesita un tipo de hombre para estudiar y planificar un tipo de trabajo y otro completamente distinto para ejecutarlo”.

Los *Principios del management científico* de F. W. Taylor no son un comienzo absoluto. Como podemos comprobar en *La historia del management* de Urwick y Brec citada más arriba, son bastantes los autores anteriores, contemporáneos y posteriores que se han ocupado del tema. La relevancia de Taylor para el tema que nos ocupa es triple; a) la insistencia en la perspectiva científica; b) la claridad y contundencia de los principios del *management* formulados; c) la identificación de Franklin Bobbitt con ellos y su empeño desde el 1912 hasta su muerte en 1952 de ajustar el curriculum escolar a la cualificación profesional de los trabajadores de acuerdo con las necesidades y exigencias del *management científico de la producción y la aplicación de los principios del management científico* a la gestión y dirección de las escuelas, a la planificación del currículum escolar y de la actividad educadora. Podemos sintetizar los principios del *management científico* en las siguientes propuestas:

1. Concentrar las funciones de pensar, de planificar la actividad productiva y de tomar decisiones en los cargos directivos o ejecutivos o minoría de profesionales altamente cualificados.
2. Dejar al colectivo de trabajadores exclusivamente la ejecución de tareas manuales diseñadas y planificadas por los directivos.
3. Expropiar a los obreros los conocimientos, destrezas y habilidades profesionales y transferirlas a los cargos directivos y ejecutivos de las empresas.
4. En la medida de lo posible, continuar la tradición de incorporar los saberes profesionales a las máquinas para producir en serie y abaratar los costos.
5. Mecanizar el trabajo de acuerdo con el análisis de los tiempos y de los movimientos necesarios para producir algo.
6. Este planteamiento priva a los obreros de su principal mecanismo de presión para lograr sus reivindicaciones y los convierte en robots condenados a realizar tareas rutinarias, monótonas y despersonalizadoras.
7. Como compensación se promete el aumento de salarios percibidos de acuerdo con los rendimientos que cumplirá dos funciones: a) aumentar las compras de los trabajadores en el mercado interno; b) convertir a los obreros en productores eficientes y consumidores compulsivos, según el análisis del “*hombre unidimensional*” que realiza Marcuse.
8. Para justificar todo este proceso Taylor aplica el principio de que “el fin justifica los medios” desde la perspectiva del utilitarismo economicista. El fin es aumentar la productividad y, consecuentemente, aumentar los beneficios empresariales y el bienestar de los trabajadores. El precio a pagar son los sacrificios que comporta la aplicación del *management científico*.

A partir de la década de 1920, el *management científico* de Taylor se perfecciona y se complementa progresivamente con nuevos métodos, como el “fordismo” o trabajo en cadenas de montaje y el desarrollo de la *Psicología industrial*, basada en la psicología conductista con sus estímulos, en las ideologías humanistas sobre las relaciones personales, en la *Psicometría* mediante tests de inteligencia y de personalidad para seleccionar los candidatos más adecuados para cada puesto de trabajo.

Como se indicó más arriba, la ideología del utilitarismo económico se había extendido a lo largo del siglo XIX. Las clases dominantes y los conservadores, que habían defendido la educación tradicional, asumen progresivamente las críticas contra la misma y, especialmente, las críticas sobre la inutilidad del *currículum*. Pero las interpretan exclusivamente desde la rentabilidad económica y, más concretamente, desde los intereses de los dueños de los medios de producción. A la hora de decidir qué enseñar, no se recurre a los intereses de los niños y niñas, como planteaban los promotores de la Educación Nueva, sino a los intereses de los empresarios. Esto explica, en parte, el éxito de Franklin Bobbitt.

Taylor publica *Los principios del management científico* en 1911. Franklin Bobbitt los lee y considera que su transferencia al sistema educativo puede dar respuesta a las críticas que se dirigen contra la educación tradicional, provocando una profunda remodelación de la misma. Desde su primer trabajo titulado “Eliminación del despilfarro en la educación” (1912) hasta su muerte en 1952, se dedicó a transformar el sistema educativo desde la perspectiva taylorista del *management científico*. Desde la ideología del utilitarismo económico, reinterpreta los dos principios que circulaban como *mantras* en aquella época: el principio de “preparar a los alumnos para la vida” y el principio de “atender a los intereses de los alumnos”. “Preparar para la vida”, según Bobbitt, consiste en preparar a los alumnos para ejercer una actividad productiva de acuerdo con las exigencias del *management científico*. “Atender a los intereses de los alumnos” se identifica con atender a sus intereses objetivos como futuros trabajadores y se reduce a que los alumnos logren una cualificación profesional que les garantice un buen empleo y un buen sueldo.

Esta concepción reduccionista de la educación como preparación para un buen empleo y un buen sueldo se ha convertido en una convicción profunda y hegemónica en la mentalidad de las clases populares. Constituye un clima exterior y un clima mental. Los adolescentes de las clases populares preguntan frecuentemente a los profesores: “¿sirve esto para obtener un curro?”. No aceptan que la educación tenga otros fines más importantes. No es fácil convencer a los educandos y a sus familias de que la educación, aunque prepara para la empleabilidad, en ningún caso puede garantizar un empleo estable. La creación de empleo no depende de la escuela. No existe un vínculo necesario entre *empleabilidad* y empleo efectivo.

Para establecer las finalidades y objetivos de la educación, Bobbitt plantea descubrir y analizar las actividades profesionales que realizan los adultos. Esta es la perspectiva dominante de sus dos escritos de 1924: *How to make a curriculum* (Boston: Houghton Mifflin) y “The New Technique of Curriculum Making” (*The Elementary School Journal*, nº 25, Septiembre de 1924), anteriormente citadas.

El método que propone para elaborar un *currículum* sigue los siguientes pasos: a) se analizan las actividades y destrezas necesarias para realizar un trabajo; b) se clasifican esas tareas en función de su grado de complejidad; c) se prepara un programa de instrucción para formar obreros cualificados y eficientes, con las capacidades precisas para contribuir a la productividad de las empresas que los contraten.

El Taylorismo educativo de Franklin Bobbitt se desarrolló hasta 1950, aliado con la ideología del utilitarismo económico, con la doctrina del *management científico* de la producción de Taylor, con el “fordismo”, con la *Psicología industrial*, con la *Psicología conductista*, con la *Psicometría* basada en los tests de inteligencia y de personalidad y con el

positivismo científico y filosófico. En 1949, Ralph Tyler publicó *Los principios básicos del currículo y de la instrucción* (Traducción castellana: *Los principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1977)²¹⁹, que originó la “pedagogía por objetivos”, convirtió la teoría y la práctica del currículo en ciencia aplicada: un modelo de instrucción tecnocrático y tecnológico.

Esta es la larga prehistoria de la ideología desarrollista que concibe la educación como inversión productiva rentable a largo plazo. Jurjo Torres Santomé nos ofrece una exposición más completa y enjundiosa de esta prehistoria en los tres primeros capítulos de su obra *El curriculum oculto* (Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata).

3.2.2. Historia reciente de la educación como inversión productiva rentable.

Entre 1954 y 1970, un conjunto de economistas, sociólogos e historiadores desarrollan la concepción de la educación como inversión productiva a largo plazo. Se puede considerar como el punto de partida la *Comisión Wolfe* (1954) sobre recursos humanos compuesta por economistas.

Esta concepción de la educación como inversión productiva rentable a largo plazo no pretende ser una alternativa a los sistemas educativos unificados ni al curriculum tecnocrático y tecnológico de instrucción para todos, que ha transformado la educación tradicional y ha logrado la hegemonía en las sociedades más avanzadas de América y de Europa. Esta concepción se inscribe en el clima de euforia del “Estado de bienestar” surgido después de la Segunda Guerra Mundial y que se va consolidando en esa época. El “estado de bienestar” es fruto del *Estado Social de Derecho*, que pretende desarrollar los derechos sociales, que introdujo la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* y completar el *Estado Liberal de Derecho*, que ponía el acento en los derechos y libertades individuales, con los derechos sociales, convirtiéndolo en “*Estado social de derecho*” (1)²²⁰

Los objetivos que pretendían los creadores de la concepción de la educación como inversión productiva rentable a largo plazo eran: 1) demostrar los efectos positivos y beneficiosos de la educación universal de los ciudadanos: para aumentar la productividad, la prosperidad y el bienestar de las sociedades; para la promoción cultural, social y económica de los individuos; para reducir las desigualdades sociales y transformar el *Estado liberal de Derecho* en el *Estado social de Derecho*; 2) Convertir estos tres efectos positivos en finalidades centrales y fundamentadas de la educación; 3) convencer a las sociedades y a los Estados de la conveniencia y necesidad de invertir en educación, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo. El neoliberalismo económico salvaje degradó estos ideales y redujo la educación a un instrumento para aumentar la productividad, los beneficios económicos de las plutocracias financieras e industriales y la competencia entre ellas, dejando solo unas migajas para el conjunto de los ciudadanos.

La concepción como inversión productiva rentable a largo plazo fue fruto de las investigaciones convergentes de un grupo de economistas de primera fila, de algunos sociólogos y de algunos historiadores de la educación comparada.

²¹⁹ Tyler, R. (1949). *Principios básicos del currículo y de la instrucción*. (Trad. Castellana: *Los principios básicos del currículo*. (1977). Edit.: Troquel. Buenos Aires).

²²⁰ El concepto de “Estado de bienestar” procede del término alemán *Wohlfahrstaat*, utilizado a partir de 1883 para designar el conjunto de seguros sociales creados por Bismark. Alfred Zimmern lo tradujo al inglés por *Welfare State* y lo opuso a *Power State* de los países totalitarios. En 1942, Beveridge utilizó la expresión *Social-Service State*, que implicaba la ampliación del sector público mediante la nacionalización de industrias y la implantación de la seguridad social. Por último, Titmuss, en 1949, popularizó la expresión *Welfare State* para enfatizar las características novedosas de la organización de los Estados europeos surgidos después de la Segunda Guerra Mundial.

Entre los economistas destacan dos premios Nobel: Theodore W. Schultz, premio Nobel de 1979, que había publicado en 1961 el artículo “Inversión en capital humano”, criticado por H. G. Shaffer en su artículo “Una crítica al concepto de capital humano” (1961) y al que respondió T. W. Schultz con su nuevo artículo “El concepto de capital humano” (1961); Gary S. Becker, premio Nobel de 1992, que había publicado un artículo sobre “*Inversión en formación profesional*” (1964). Marc Blaug²²¹ publicó en 1968 una colección de 19 artículos sobre el tema en su obra *Economía de la Educación*. (Blaug, M. (1972). *Economía de la educación*. Madrid: Tecnos). En ella reproducen entre otros los artículos citados aquí.

Entre los sociólogos destacan: Richta, que en 1971, publicó en Praga *La educación en la encrucijada*²²² en donde refiere que la ciencia se está convirtiendo en la principal fuerza productiva; Daniell Bell, que publicó en 1973 *El advenimiento de la sociedad postindustrial*²²³; en esta obra demuestra el carácter central del conocimiento para el crecimiento económico y afirma que la relevancia del conocimiento para el crecimiento económico es el factor decisivo que explica que la educación superior para todos se haya convertido en un objetivo político realista.

Los historiadores de la educación comparada estudiaron la relación o correspondencia entre desarrollo educativo y desarrollo económico. Entre ellos podemos destacar: a Cameron, que estudió la importancia de la educación para el desarrollo europeo; y a Mary Jean Bowman y Charles Anderson, que publicaron en 1963 un estudio comparado sobre el tema en diferentes países.

El núcleo central de la ideología de la educación como inversión productiva rentable a largo plazo o de la ideología desarrollista de la educación, que afirma que el desarrollo educativo de los pueblos es el factor decisivo del desarrollo económico y del estado del bienestar, es el “discurso de la creación de capital humano”. El efecto directo de la educación es la creación de *capital humano*. El capital humano acumulado es el factor decisivo del desarrollo económico. Los efectos de la educación en la modelación o formación de los individuos se consideran “*capital*”, porque constituyen un bien que no se puede gastar ni consumir, que se puede acumular y que se puede invertir para producir bienes que se pueden consumir y bienes culturales que no se pueden consumir y que se acrecientan cuanto más se usan. Ese capital se considera “*humano*”, porque los efectos de la educación constituyen una forma intrínseca del ser humano autoeducado, autoformado o autocreado, que abarca los conocimientos, las destrezas y habilidades tecnológicas y los valores. A muchos les desagrada calificar como “*capital*” los efectos de la educación por la evocación desagradable del capitalismo. Preferirían otras expresiones, como “acervo cultural” individual y colectivo. Pero no podemos rechazar *a priori* ese constructo, sin analizarlo críticamente y comprenderlo.

¿Cómo surgió el constructo “*capital humano*”? Surgió en el debate de los economistas liberales y de los economistas socialdemócratas. Los debates giraban en torno a los siguientes interrogantes: ¿Por qué hay países pobres que tienen muchos recursos naturales, variedad y abundancia de minerales, suelos fértiles, climas templados y lluviosos, capitales financieros que emigran hacia los países ricos y trabajadores que trabajan sin descanso de sol a sol, como es el caso de muchos países latinoamericanos, africanos y asiáticos? ¿Por qué hay países ricos como Suiza, que tiene pocos recursos naturales, y otros países europeos y norteamericanos, que tienen climas duros y adversos y necesitan importar materias primas? ¿Por qué hay países como los centroeuropeos y nórdicos, que, después de la destrucción de la Segunda Guerra

²²¹ Blaug Marc, (1972). *Economía de la Educación*. Edit.: Tecnos. Madrid.

²²² Richta, R. (1971), *La civilización en la encrucijada: implicaciones sociales y humanas de la revolución científicotécnica*, México, D. F., Siglo Veintiuno

²²³ Bell, Daniel. *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Alianza, Madrid, 1976.

Mundial, se reconstruyeron rápidamente, mientras que otros tardaron mucho? ¿Por qué se produjo el “milagro alemán”?

Tradicionalmente, se explicaba el desarrollo por la abundancia de recursos naturales – minerales, fertilidad del suelo, clima, abundancia de productos agrícolas – capital financiero, organización del trabajo. Solow, Sandberg y Schultz llegaron a la conclusión de que el factor diferencial entre ambos grupos de países – ricos y pobres – tenía su origen en los efectos de la educación primaria y secundaria masiva de calidad y en el acceso fácil de todos a los estudios superiores en los países más desarrollados.

Robert Solow, en su estudio sobre el desarrollo de Estados Unidos realizado en 1958 demostraba que cerca del 90% del crecimiento económico norteamericano del siglo XX no podía atribuirse ni al capital, ni al trabajo, ni a la tierra, sino al factor que denominó “*progreso técnico*”. Sandberg en un estudio comparativo sobre la alfabetización de 21 países europeos demostró la repercusión que, con efectos retardados, tiene la tasa de alfabetización en la renta de esos países un siglo más tarde. Denisson, en 1962, en un estudio comparativo de once países desarrollados sobre los factores que influyen en su productividad, afirma que, junto a los factores tradicionales, el factor decisivo es el “cambio técnico” debido a la instrucción. Theodore W. Schultz pronuncia una conferencia en 1960 ante la Asociación Americana de Economía bajo el título *Inversión en capital humano* que constituye el inicio de la famosa *Teoría del capital humano*. Luego publica los dos artículos citados más arriba. Por su parte, Gary S. Becker publica en 1964 el artículo “Inversión en formación profesional” que reproduce Marc Blaug (1972: 165-188). Otro artículo relevante para el tema es el artículo de H. S. Parnes “Relación entre la ocupación y la cualificación educativa” publicado en 1964 y reproducido también en la obra de Marc Blaug (1972: 246-256).

El relato sobre la sociogénesis histórica del mito de la educación como inversión productiva rentable a largo plazo hemos comprobado el progresivo cambio de una concepción de la educación como un bien de consumo escaso, que, al principio solo podían disfrutar las élites, a una concepción de la educación como un derecho universal de todos los ciudadanos y a la concepción de la educación como un bien instrumental para el crecimiento económico de las sociedades, la promoción de los individuos en la escala social y la creación del “Estado de bienestar” como un *Estado social de Derecho*. De los debates sobre este tema en las décadas de 1950 y 1960 surgió una nueva rama de la ciencia económica denominada *Economía de la Educación*. Marc Blaug en la presentación de los 19 artículos sobre el tema reproducidos en su libro, nos describe así el tipo de preguntas que debe abordar el análisis económico de la educación:

¿Cuánto debería gastar un país en educación y cómo debería financiarse dicho gasto? ¿Es la educación principalmente “inversión” o “consumo”? Si es inversión, ¿Cuál es la cuantía de su rendimiento en comparación con otras formas de inversión en capital humano y en capital físico? Si es consumo, ¿Cuáles son los determinantes de la demanda individual de educación mejor y más amplia? ¿Cuál es la combinación óptima de alumnos, profesores, edificios y equipos incorporados en la enseñanza? ¿Cuál es la estructura óptima de la “pirámide educativa”, esto es, el número de personas en los distintos niveles y grados del sistema educativo? ¿Cuál es la combinación óptima entre la educación formal impartida por las escuelas y universidades y la educación informal impartida fuera de ellas? Por último, ¿Qué contribución aporta la educación al desarrollo total de los recursos humanos y hasta qué punto se puede considerar el crecimiento económico en los países con bajo nivel de renta a través del control del crecimiento de los sistemas educativos? (Blaug, M. (1972:10).

La concepción de la educación como inversión productiva rentable se aceptó en Occidente como un axioma indiscutible y se repetía como un *mantra* en la propaganda política de los sesenta. Los gobiernos de turno, los responsables políticos de la educación, los profesores universitarios y los medios de comunicación se convirtieron en propagandistas de

la nueva fe. La educación dejó de ser considerada como un gasto y empezó a ser vista como una inversión productiva rentable. La nueva visión fue valorada y mitificada. Generó muchas expectativas individuales y colectivas. Tuvo un efecto positivo muy importante: impulsó extraordinariamente la educación en todos los niveles y todos los gobiernos aumentaron considerablemente los presupuestos educativos. Los países que contaban ya con sistemas educativos unificados y con educación secundaria para todos los ciudadanos dieron un salto cualitativo. En otros sirvió para impulsar el proceso de unificación, la extensión de la educación secundaria y el acceso generalizado a los niveles superiores, aumentando considerablemente las demandas educativas. Este fue el caso de España. Las reformas de los años sesenta, que coincidieron con los “planes de desarrollo”, culminaron la unificación en la LGE de 1970 e impulsaron la expansión escolar. Ambos procesos quedaron consolidados con la LOGSE de 1990.

Desgraciadamente, las esperanzas puestas en la educación se fueron desvaneciendo progresivamente y se fueron convirtiendo en decepción y frustración, que desembocaron en la “crisis mundial de la educación”, que estalló a finales de los sesenta y se prolongó durante los setenta y los ochenta. Esta crisis afectó de manera desigual a los distintos países. Los factores que generaron la crisis fueron muchos. Entre ellos destacaba el progresivo aumento del desempleo, que cuestionaba de raíz el dogma de la educación como inversión productiva. La crisis de desempleo estalló en los países desarrollados con la crisis económica de 1973. La onda expansiva del desempleo se ha prolongado hasta nuestros días con altos y bajos, como las réplicas de un terremoto. Un segundo factor fueron los conflictos sociales que llegaron a su apogeo en “*el mayo francés*” de 1968. El tercer factor decisivo fueron los debates críticos sobre la educación, desde perspectivas antagónicas, que coincidían en acusar a la educación escolar como la culpable y responsable de todos los males y conflictos sociales por su mala calidad. La crítica del mito de la educación, aceptado acríticamente e ingenuamente, como panacea universal de todos los males y productora de todos los bienes, alimentó estos debates. Más adelante se abordará el tema.

Antes de considerar la creación y el desarrollo de la OCDE, que están directamente relacionados con la concepción de la educación como inversión productiva, conviene hacer una reflexión sobre la acusación más grave, que se inició en los años setenta contra la educación escolar. Esa acusación brota de una manipulación burda, interesada y éticamente repugnante del mito de la educación como inversión productiva. La acusación se puede sintetizar así: las oligarquías o plutocracias financieras, como la Comisión Trilateral, acusaban a la educación escolar debe ser la culpable y la responsable del desempleo por su mala calidad, a pesar de los enormes recursos destinados a ella. Según Michael Apple, los neoliberales consideran las escuelas y otros servicios públicos como “agujeros negros” que “malgastan recursos económicos que deberían dedicarse a la empresa privada... para los neoliberales, las escuelas públicas no sólo malogran a nuestros hijos como futuros trabajadores, sino que... también “vampirizan” esta sociedad succionando el jugo financiero. En parte, ello se debe a que las escuelas están hechas para los enseñantes y los burócratas del Estado y no para los “consumidores”... que acceden a ellas”²²⁴ (Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. (Barcelona: Paidós, p. 55). James Bowen también se hace eco de esta acusación del neoliberalismo capitalista más cínico, (Bowen, J. (1992): 678-679). Reproducimos cuatro párrafos:

La nueva retórica decía que los padres sólo podían asegurar las oportunidades en la vida de sus hijos, y por tanto actuar responsablemente, si procuraban que las escuelas se centrasen en los elementos tradicionales de las letras y los números en un currículum “realista”

²²⁴ Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós, p. 55.

sistemáticamente organizado (ahora que el “positivismo” era rehuido como peyorativo), que llevara a la instrucción profesional en diversos tipos de colegios técnicos e institutos.

Una de las recomendaciones de la Comisión Trilateral fue que los gobiernos debían invertir el crecimiento de la educación superior, y reestructurar la educación así recortada “en sus programas, de manera que se encuadren en los modelos de desarrollo económico y en las futuras oportunidades de trabajo”. Además, señalaban también que “debían reducirse las expectativas de trabajo”.

Como consecuencia de la considerable influencia de esta Comisión... se detuvo la evolución de la educación en todo el mundo occidental, y ésta quedó sometida, por consiguiente, a un crecimiento negativo”.

El cinismo de las plutocracias financieras e industriales se manifiesta en que, además de eludir pagar impuestos proporcionales a sus beneficios, como todos los ciudadanos, refugiándose en los paraísos fiscales, mienten “como vellacos”, cuando acusan a la educación escolar de ser la responsable causante del desempleo. Basta tener en cuenta las siguientes consideraciones.

La educación escolar no puede crear empleo. La creación de empleo depende de las políticas económicas de los Estados y de los grupos financieros e industriales. La educación puede mejorar la formación profesional y aumentar las posibilidades de *empleabilidad*, suponiendo que haya oferta de empleos. La economía capitalista actualmente sólo necesita el 20% de la población activa para producir, aunque necesita un porcentaje mucho mayor de consumidores. La formación profesional de todos los ciudadanos es un gasto inútil e innecesario, en la medida en que los investigadores y los productores altamente cualificados y especializados incorporan los saberes a las máquinas, que producen en serie bienes de equipo y bienes de consumo, mediante la robótica, la mecatrónica y las nanotecnologías. La deslocalización sistemática de empresas hace inútil la cualificación profesional y los universitarios tienen que emigrar, convertirse en camareros, fontaneros o albañiles con trabajos precarios y salarios basura. Mientras, los empresarios que deslocalizan sus empresas, trasladándolas a países con mano de obra abundante y barata, con carencia de leyes de seguridad laboral y social, con ausencia de reivindicaciones sociales, con poca presión fiscal, con tolerancia para la contaminación y degradación del medioambiente, multiplican sus beneficios y eluden pagar impuestos. La deslocalización es una de las mayores causas del desempleo. La otra gran causa del desempleo y trabajo precario son las presiones de los lobbies financieros y empresariales para desregular y flexibilizar las leyes laborales, facilitando los contratos basura, los salarios precarios y el despido fácil, convirtiendo en papel mojado los derechos sociales conquistados durante dos siglos de lucha, incorporados a la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* y a las *Constituciones*. Por último, la raíz de todas las causas de desempleo es la *filosofía económica, absolutamente inmoral*, que pretende revestirse con la aureola de la ética, usando como pretexto la ideología tecnológica. Esa filosofía defiende dos grandes mentiras como dogmas éticos: a) la falsedad ética de que los bienes de equipo y su productividad, construidos con las plusvalías de todos los productores y los quebrantos de salud de muchos de ellos, deben ser propiedad exclusiva de los empresarios y accionistas, sin distribución equitativa de los beneficios entre todos los productores; b) la mentira absoluta de que es imposible poner la ciencia y la tecnología y a los científicos y tecnólogos al servicio de toda la humanidad.

Además de esta gravísima acusación a la educación escolar carente de fundamento, el neoliberalismo económico, está convirtiendo de nuevo la educación en un bien de consumo, que se puede comercializar en los mercados capitalistas. Para las oligarquías financieras e industriales la educación está dejando de ser un derecho individual e inalienable de todo ciudadano y una obligación del Estado. Por eso, defienden *una educación de excelencia* para el 20% de la población activa que necesitan y una *escuela de la ignorancia* para el 80% restante.

3.3. La creación de la OCDE

El 14 de diciembre de 1960, veinte países occidentales acordaron transformar la Organización europea para la Cooperación Económica (OECE), en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), eliminando el calificativo restrictivo “europea”, abriéndola a la incorporación de países no europeos. Nació como una organización independiente de la ONU. Nace con tres finalidades: a) elaborar documentos sobre la educación como inversión productiva con vistas al desarrollo del capital humano y al desarrollo económico de los países; para esta finalidad se crea dentro de ella un Centro Educativo de Investigación e Innovación (CERI) y la comisión Económica para América Latina (CEPAL); b) incorporar a los países capitalistas desarrollados o en vías de desarrollo de los cinco continentes; c) hacer operativas las directrices del Banco Mundial (BM) y del Fondo Monetario Internacional (FMI). La OCDE se configura como un club privado que se reserva el derecho de admisión para impedir que se produzca una situación interior similar a la de la UNESCO llena de tensiones por las reticencias y resistencias de la URSS y de los países no alineados a remodelar los sistemas educativos desde la perspectiva de la educación como inversión productiva. El acuerdo entró en vigor el 30 de septiembre de 1961. A partir de 1962, el BM y el FMI empiezan a apoyar económicamente los proyectos de la OCDE. En los documentos de estas dos organizaciones se elimina la referencia a la educación como derecho. Se considera como un servicio. (Tomasevski, 2004: 103-104)²²⁵. Poco a poco, la OCDE se convirtió en una alternativa a la UNESCO.

La “modernización” se convierte en un concepto redentor, alimentado desde la Universidad de Chicago por A. von Hayek, y el monetarista Milton Friedman, ambos premios Nobel, y los “Chicago boys”, que propugnan la creación de una alternativa política al reformismo socialista desde el pensamiento liberal. En la década de los sesenta la UNESCO estaba dividida entre la ingeniería social del crecimiento y los planes de la salvación del “patrimonio de la humanidad”. Para desarrollar la iniciativa liberal se creó el 14 de diciembre de 1960 la OCDE. Cuando OCDE estaba consolidada como alternativa a la UNESCO en 1985, los Estados Unidos invocan la “politización” de la UNESCO y abandonan la organización, dando un portazo. El gobierno de Margaret Thatcher hace lo mismo. Pronto los seguirá Singapur, el “dragón asiático” en quién el presidente norteamericano Ronald Reagan reconoce públicamente al pionero de “un nuevo modelo de desarrollo” (A. Mattelart, 2000: 403-404). La OCDE se convierte en una alternativa a la UNESCO, independiente de la ONU, y se identifica con el neoliberalismo político y económico. La UNESCO, por su parte, sigue vinculada al desarrollo de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, entre los que destaca el *Derecho Universal a la educación* como puerta de acceso a los demás derechos.

3.4. Los debates sobre la identidad de la educación básica entre 1960 y 1980 centrados en la crítica del curriculum.

La identidad de la educación básica está definida por el paradigma educativo global que la describe. Pero tenemos un problema grave. A lo largo de la sociogénesis histórica de la educación básica, los agentes sociales han elaborado dos paradigmas globales antagónicos para describir la educación básica. Esto implica que la educación básica ha recibido dos identidades contradictorias o antagónicas: la que define el paradigma global del *instruccionismo intelectualista y tecnológico y tecnocrático* y la que describe el *holismo educativo ético-crítico, personalista y democrático*. Estos dos paradigmas globales de la

²²⁵ Tomasevski, K. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación*. Informe de la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski. Documento E/CN.4/2004/45.

educación básica están contruidos por sendas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos. La identidad profunda de la educación básica está constituida por los paradigmas éticos y tecnológicos antagónicos que, metafóricamente, se podría comparar con el *genoma* o *genotipo* de los seres vivos. Los demás paradigmas sectoriales constituyen la identidad manifiesta o *fenotipo*. Entre ellos, sobresalen los paradigmas curriculares, que son prácticamente la síntesis abreviada y operativa de los paradigmas globales. Los paradigmas curriculares, que brotan de los paradigmas éticos y teleológicos antagónicos y los hacen manifiestos y visibles, determinan los demás paradigmas sectoriales antagónicos: paradigmas de relaciones didácticas, paradigmas instrumentales (equipos, materiales didácticos y actividades), paradigmas organizativos de personas, de tiempos y de espacios), paradigmas convivenciales autoritarios o democráticos, paradigmas de autonomía y control y paradigmas evaluadores.

3.4.1. La doble identidad de la educación básica en los sistemas educativos unificados.

Muchos promotores de los procesos de unificación de los sistemas educativos duales intentan aprovechar la oportunidad para fusionar también el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo* en un solo paradigma global. Pero el intento no prosperó. No obstante, quisieron dejar las puertas semiabiertas para facilitar una futura fusión; adoptaron una actitud de ambigüedad calculada y de irenismo pragmático y practicaron un eclecticismo, que tuvo como resultado la yuxtaposición de elementos procedentes de los paradigmas antagónicos: del *holismo* tomaron, sobre todo, elementos éticos, teleológicos y democráticos; del *instruccionismo* asumieron, sobre todo, el paradigma curricular académico-disciplinar, que gozaba de gran prestigio, pero era antagónico de los elementos éticos, teleológicos y democráticos asumidos del holismo. Los esfuerzos continuados por hibridar los dos paradigmas globales antagónicos no han tenido éxito. Al contrario: han generado un sincretismo caótico, que se ha instalado en las leyes educativas, en la mentalidad de los educadores escolares y familiares, de los educandos y de los responsables políticos de la educación y en la praxis escolar hegemónica de las instituciones escolares.

Esta situación es uno de los factores causales más determinantes de las críticas a la educación básica, desde mediados de la década de 1950 hasta finales de la década de 1970, centradas básicamente en las críticas del paradigma curricular con su doble dimensión de *curriculum oculto o implícito* y de *curriculum explícito*. Para una visión panorámica de la problemática subyacente al paradigma curricular hegemónico y de las críticas que ha recibido en las décadas mencionadas, pueden ser útiles las siguientes aportaciones: *El curriculum oculto* de Jurjo Torres Santomé, (Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata), Tadeu, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro²²⁶, y la *Historia de la educación occidental: el Occidente moderno* de James Bowen (1992: 651-680) (o. c. 1992: 651-680).

Este tema es enormemente complejo. Para comprender el alcance de las críticas concretas paralelas, divergentes y antagónicas, es necesario profundizar en el conocimiento de la identidad contradictoria de la educación básica. Tal vez, siguiendo la reflexión de Horacio en su *Epístola ad Pisones* e imitando a Platón en el uso que hizo del *mito de la caverna* para explicar su teoría sobre la educación de los gobernantes, podríamos lograr una comprensión de la doble identidad contradictoria de la educación básica, mediante la aplicación de dos alegorías literarias que tenemos a nuestra disposición: la novela de la escritora Mary Shelley *Frankenstein* o *el moderno Prometeo* (1818-1831) (Shelley, Mary (2013). *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Estudio preliminar de Antonio José Navarro y traducción de Francisco

²²⁶ Tadeu, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro

Torres Oliver. Madrid: Editorial Valdemar)²²⁷, donde nos propone la alegoría del doctor Víctor Frankenstein, que crea un monstruo que se convierte en un asesino en serie; y la novela de Robert Louis Stevenson *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde* (1886)²²⁸. (Stevenson, Robert Louis (2010). *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. Madrid: Editorial Nórdica), que desarrolla la alegoría de la doble identidad personal del doctor Jekyll, protagonista de la novela. Tal vez, subrayar el paralelismo de estas dos alegorías con el sincretismo caótico de la educación básica resulte una hipérbole excesiva. Pero, salvadas todas las diferencias y distancias que haya que salvar, parece que son dos alegorías muy sugerentes para comprender un tema arduo que ha derramado ríos de tinta.

La reflexión de Horacio es la siguiente: “siempre pudieron atreverse a todo pintores y poetas. Lo sabemos: y cuándo esta licencia concedemos, pedimos nos la den del mismo modo” (Epístola ad Pisones, versos 20-24). La licencia que pedimos es la que tuvo Platón para comparar su discurso sobre la educación con el mito de la caverna. Efectivamente, Platón inicia el libro VII de su *República*, que es una enjundiosa reflexión sobre la educación de los gobernantes, con la alegoría del mito de la caverna, que constituye una fuente inagotable de sugerencias para su discurso educativo. (República 514 a-518 c)²²⁹ (Platón: *La República* (1969). Edición bilingüe, T. III. Estudio preliminar, traducción y notas de José Manuel Pabón y de Manuel Fernández Galiano. Madrid: Instituto de Estudios Políticos).

La alegoría del Doctor Victor Frankenstein, protagonista de la novela de Mary Shelley parece que se inspiró en la historia de un personaje real, el alquimista Andrew Crosse, que alardeaba de crear insectos mediante la electricidad. Según Mary Shelley, el doctor Víctor Frankenstein, obsesionado por conocer “los secretos del cielo y la tierra”, creó un monstruo, construyendo un cuerpo humano mediante la unión de distintas partes de cadáveres humanos diseccionados, al que le infundió la vida mediante “electro-cristalización”. El *instruccionismo* como paradigma global de la educación básica, condensado en el paradigma curricular académico-disciplinar y concebido como un sistema de asignaturas, es similar al monstruo creado por Frankenstein: un monstruo constituido con los cadáveres diseccionados de las distintas ciencias, animado y revitalizado por las tecnologías punta (TIC), que lo han convertido en un monstruo tecnocrático y tecnológico *sui generis*. Como el monstruo creado por el doctor Víctor Frankenstein, también este monstruo se ha convertido en un asesino en serie de numerosos educandos, condenándolos al fracaso escolar.

La segunda alegoría es la doble identidad personal del Doctor Jekyll, que, en virtud de una pócima misteriosa, se convierte en Mister Hyde, otro asesino. La doble identidad personal del Doctor Jekyll se parece a la doble identidad de la educación básica – *instruccionismo intelectualista y holismo educativo* – instalada en las leyes, en la mentalidad de los educadores escolares y familiares y en la praxis educadora de las escuelas. Cada vez que el Doctor Jekyll se tomaba su pócima secreta se metamorfoseaba y se convertía en uno de los dos polos de su personalidad, es decir, se convertía en un Mister Hyde, un misántropo asesino. En el caso que nos ocupa, la pócima de efectos perversos puede simbolizar los efectos perversos del paradigma curricular tecnocrático y tecnológico concebido como sistema de disciplinas con su correspondiente paradigma evaluador individualista, competitivo, clasificador, selectivo y segregador, que produce la muerte escolar – fracaso escolar – de numerosos educandos.

El discurso anterior sobre la doble identidad de la educación básica como producto de su propia sociogénesis histórica tiene el siguiente objetivo: poner de relieve la problemática

²²⁷ Shelley, Mary (2013). *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Estudio preliminar de Antonio José Navarro y traducción de Francisco Torres Oliver. Madrid: Editorial Valdemar

²²⁸ Stevenson, Robert Louis (2010). *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. Madrid: Editorial Nórdica

²²⁹ Platón: *La República* (1969). Edición bilingüe, T. III. Estudio preliminar, traducción y notas de José Manuel Pabón y de Manuel Fernández Galiano. Madrid: Instituto de Estudios Políticos

del fondo que alimentó los debates educativos desde finales de los cincuenta hasta los ochenta del siglo XX. El recurso a las dos alegorías literarias tiene como objeto simbolizar provocadoramente esa problemática.

3.4.2. *Las teorías curriculares como discursos sobre la identidad de la educación básica y la identidad de los educandos.*

Siguiendo a Tomaz Tadeu da Silva²³⁰, parece razonable y operativo considerar las teorías tradicionales del currículum, las teorías críticas del currículum clásicas y las teorías postcríticas del currículum como discursos sobre la identidad de la educación básica: sobre la identidad que promueve el currículum o sobre la identidad que debería promover. El título original de su libro era *Documentos de identidade*. El traductor Estanislao Antelo lo ha traducido por *Espacios de identidad*. De acuerdo con la "Introducción" del autor sobre "Las teorías del currículum: ¿qué es eso?", hubiera sido más coherente haber traducido el título por "*Discursos de identidad*". La identidad está relacionada con las finalidades. Pero también con "el poder". Según el autor, "las teorías críticas y postcríticas del currículum se dedican a analizar las conexiones entre saber, identidad y poder" (o. c. p. 18). Reproducimos algunos párrafos de la "Introducción", que sintetizan la perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva:

Al describir un "objeto", la teoría, en cierto modo, lo inventa. El objeto que la teoría supuestamente describe es, de hecho, un producto de su creación.

De este modo, tendría más sentido hablar no de teorías, sino de discursos o textos. Al desplazar el hincapié del concepto de teoría al de discurso, la perspectiva postestructuralista quiere destacar precisamente la implicación de las descripciones lingüísticas de la "realidad" en su creación. Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia independiente de la teoría. Un discurso en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe... un discurso sobre el currículum, incluso, cuando sólo pretenda describirlo "tal como es", lo que hace es crear una idea particular del currículum. La supuesta descripción es, de hecho, una creación. Desde el punto de vista del concepto postestructuralista de discurso, la "teoría" está implicada en un proceso circular: describe como un descubrimiento algo que ella misma creó. Primero crea y después descubre, pero, por un artificio retórico, aquello que crea termina apareciendo como un descubrimiento... (o. c. p. 12-13).

...Las teorías del currículum deducen el tipo de conocimiento considerado importante a partir de las descripciones sobre el tipo de persona que ellas consideran ideal. ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad? ¿Será la persona racional e ilustrada del ideal humanista? ¿Será la persona competitiva de los actuales modelos educativos neoliberales? ¿Será la persona ajustada a los ideales de ciudadanía del moderno estado-nación? ¿Será la persona desconfiada y crítica de las dinámicas sociales existentes preconizada en las teorías educativas críticas? A cada uno de estos "modelos" de ser humano corresponderá un tipo de conocimiento, un tipo de currículum. (o. c. p. 16-17).

*Por ello, en el fondo de las teorías del currículum hay una cuestión de "identidad" o de "subjetividad". Si quisiéramos recurrir a la palabra "currículum", que viene del latín **curriculum**, "pista de carrera", podemos decir que al final de esa "carrera" que es el currículum, terminamos en convertirnos en lo que somos. En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en el currículum, nos referimos tan sólo al conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículum está inextricable, central y vitalmente implicado en aquello que somos, en aquello que nos transformamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podríamos decir que, además de una cuestión de conocimientos, el currículo también es una cuestión de identidad. Sobre esta cuestión, lógicamente se centran las teorías del currículum (o. c. p. 17).*

²³⁰ Tomaz Tadeu Da Silva (2001). *Espacios de Identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Trad.: Estanislao Antelo. Octaedro.

Desde una perspectiva postestructuralista, podemos decir que el currículum es también una cuestión de poder y que las teorías del currículum, en la medida que buscan definir lo que debe ser el currículum, no pueden ser ajenas a las cuestiones del poder. Seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder... (o.c.p. 17).

*Es precisamente la cuestión del poder la que va a separar las teorías tradicionales de las teorías críticas y postcríticas del currículum. Las teorías tradicionales pretenden ser tan sólo eso: "teorías" neutras, científicas, desinteresadas. Las teorías críticas, y las teorías postcríticas, por contra, argumentan que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada, sino que está inevitablemente implicada en las relaciones de poder. Las teorías tradicionales, al aceptar más fácilmente el **statu quo**, los conocimientos y saberes dominantes, terminan por centrarse en las cuestiones técnicas...Las teorías críticas y postcríticas del currículum se dedican a analizar las conexiones entre saber, identidad y poder" (o.c. p. 18).*

La interpretación de Tomaz Tadeu da Silva de las teorías curriculares como discursos sobre la identidad de los educandos, que promueven o critican, avalan las opiniones expresadas al comienzo de este apartado 2.5, como las siguientes: "La identidad de la educación básica está definida por el paradigma global que la describe". Como en la sociogénesis histórica de la educación básica, sus promotores "elaboraron dos paradigmas globales antagónicos de la misma – *instruccionismo intelectualista* y *holismo educativo* –, la educación básica recibió dos identidades contradictorias o antagónicas". Como tales, los paradigmas curriculares brotan de los paradigmas éticos y teleológicos antagónicos" que se refieren a la "identidad profunda", hacen manifiesta y visible esa identidad y "determinan los demás paradigmas sectoriales antagónicos", que concretan y manifiestan las "conexiones entre *saber, identidad y poder*".

La categorización de los debates sobre la educación básica y de las teorías curriculares como discursos sobre la *identidad* y sus conexiones con el *saber* y el *poder* facilita la clasificación de los debates y teorías curriculares, utilizando como criterio la identidad que defienden y los argumentos que desarrollan.

3.4.3. Los debates educativos más relevantes desde finales de los cincuenta hasta comienzos de los ochenta del siglo XX.

Estos no son el lugar ni el momento adecuados para analizar detalladamente los debates de aquellas décadas. Se trata de recordar y describir brevemente un conjunto de debates educativos relevantes, realizados desde perspectivas educativas antagónicas, que desencadenaron una profunda crisis de la educación básica, que ningún país ha superado satisfactoriamente hasta hoy. Los más destacados son los siguientes.

Sistemas educativos diversificados o sistemas educativos unificados.

El debate se dio entre los defensores de los sistemas educativos duales tradicionales y los defensores de los sistemas educativos unificados surgidos de las reformas educativas.

Los primeros seguían defendiendo una separación temprana de los educandos en itinerarios diferentes que conducían a distintas titulaciones con diverso valor académico. Es verdad que existían algunas pasarelas entre los itinerarios. No estaban de acuerdo con el acceso masivo a los niveles superiores de educación. Desconfiaban del experimentalismo y del progresismo de John Dewey y sus seguidores. Defendían un regreso a lo básico. Las clases dominantes en Estados Unidos e Inglaterra eran reaccionarias en educación. Renacen las campañas del "miedo al rojo" en Estados Unidos con las investigaciones promovidas por el senador Joseph Mc Carty en el Congreso sobre las actividades de los comunistas norteamericanos. El estado de ánimo de los conservadores norteamericanos se convirtió en un miedo paranoico a la subversión comunista en las escuelas y universidades. En Estados Unidos,

prolifera los libros que advierten del peligro que representan para las democracias occidentales las fuerzas del progresismo escolar. El almirante Hyman Rickover y el profesor Arthur Bestor destacaron por sus ataques a la educación progresista y por su defensa de la tradición educativa conservadora. Arthur Bestor publicó en 1953 su obra: *Yermos educativos* subtitulada “El proceso de aprendizaje en nuestras escuelas públicas”²³¹, que es un polémico y brillante ataque conservador al progresismo educativo. En Gran Bretaña, la derecha conservadora se fue reactivando hasta llegar a su apogeo a partir de 1969 con los *Papeles negros*. (Bowen, J. (1992): pp. 653-654, 662, 678).

Los defensores de los nuevos sistemas educativos unificados estaban vinculados a la *Liga Internacional de la Educación Nueva* y a la *Asociación de la Educación Progresista* norteamericana integrada en ella, que empezaba su declive. Estos seguían defendiendo el legado de las Escuelas Nuevas. Defendían retrasar lo más posible la separación de los educandos en itinerarios paralelos conducentes a titulaciones distintas con diverso valor académico. Admitían adaptaciones curriculares e incluso, diversificaciones curriculares, con la condición de perseguir los mismos fines educativos y de conducir a la misma titulación con idéntico valor académico. Por esta época, los más entusiastas y optimistas eran los educadores suecos y los británicos, que estaban poniendo en marcha respectivamente, la *Grundskola* y la *Comprehensive School*. Los alemanes estaban volviendo a su sistema anterior a la Segunda Guerra Mundial. Los españoles estábamos inmersos en el conglomerado de escuelas públicas selectivas y precarias, escuelas privadas clasistas y prósperas y una gran proliferación de “academias de piso”.

Instruccionismo tecnocrático y tecnológico.

También se dio otro debate teórico entre los defensores del *instruccionismo intelectualista*, que se estaba convirtiendo en Norteamérica y otros países tecnológicamente más avanzados en un *instruccionismo tecnocrático y tecnológico* con la *Pedagogía por objetivos* y la “enseñanza programada” y los defensores del *holismo educativo* heredado de las Escuelas Nuevas. Ambos bandos aceptaban plenamente los sistemas educativos unificados surgidos de los procesos de unificación y la concepción de la educación básica como *un ciclo educativo único*, al menos hasta los quince o los dieciséis años, considerado como la unión de Primaria y Secundaria Obligatoria.

Los defensores del *instruccionismo intelectualista* consideraban el primer ciclo de la Educación Infantil (0-3 años) como un ciclo meramente asistencial, carente de posibilidades educativas en la medida en que los infantes no podían ser instruidos. Por no haber desarrollado todavía el lenguaje, no podían ser instruidos mediante lecciones magistrales ni libros de texto. Sólo podían ser objeto de guarda y custodia y de puericultura. A partir de los tres años podían ser instruidos en la medida en que desarrollaban el lenguaje oral y pronto podrían iniciarse en la lectoescritura. La Educación Infantil quedaba reducida al segundo ciclo (3-6 años) y era propedéutica para la Primaria (Primarización). Se consideraba como una *instrucción preescolar*. Se excluía de la educación básica por razones ideológicas, pedagógicas y económicas. Consideraban la Primaria como propedéutica para la Secundaria Obligatoria y ambas propedéuticas para la Secundaria Superior y las diversas opciones derivadas de ella. Las asignaturas de las etapas inferiores se consideraban propedéuticas para las asignaturas de las etapas superiores. Desde la *perspectiva instruccionista*, las etapas inferiores carecían de objetivos educativos terminales propios y sustantivos o eran objetivos muy difuminados. Sólo tenían objetivos instructivos propedéuticos. Muchos de los educadores actuales de las etapas de la educación básica y muchos formadores universitarios de profesores están instalados en el *instruccionismo puro y duro* y creen que la mejora de la educación básica consiste en

²³¹ Bestor, A. (1953/1985). *Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools* (2nd ed.). Urbana: University of Illinois Press.

convertir el paradigma curricular académico-disciplinar en un paradigma tecnocrático y tecnológico mediante las TIC, aderezado con el “bilingüismo”.

Los *defensores del holismo educativo*, que desarrollaron los promotores de la Educación Nueva más radicales y progresistas defendían una educación básica concebida como un ciclo único obligatorio desde el momento de nacer hasta los 18 años. Consideraban la Educación Infantil (desde el nacimiento hasta los seis años) como una etapa esencialmente educativa y unitaria y como la etapa inicial y fundamentante de toda la educación básica. Por eso, luchaban para que fuera incorporada como tal a la educación básica. La propuesta más avanzada que seguía alimentando este planteamiento fue la propuesta del *Consell de l'Escola Nova Unificada* (CENU) de Cataluña en 1936 que hemos mencionado varias veces. Desde la perspectiva del *holismo educativo* el niño y la niña inician el proceso de autoeducación inconsciente en el momento de nacer por la interacción con el medio físico y social. La autoeducación espontánea se va haciendo progresivamente consciente e intencional. La mayoría de los defensores del *holismo educativo* defendían, además, la prolongación de la educación básica hasta los 18 años, siendo obligación del Estado ofrecer esa posibilidad, respetando la decisión libre de los educandos de continuar en ella por convicción y por estímulos atractivos. Consideraban, además, que los fines generales para todas las etapas de la educación básica, tanto individuales como sociales, debían ser comunes y que cada etapa debía tener dos tipos de fines: fines terminales y fines propedéuticos. Los defensores del *holismo educativo* defendían un currículum al servicio de los fines individuales y sociales y concebían el paradigma curricular como un conjunto de series de proyectos globalizados e interdisciplinarios: proyectos predominantemente cognitivos, técnico-productivos, artísticos y convivenciales. Coherentemente, defendían la autonomía de los centros para experimentar y promover la continua renovación pedagógica para hacer más efectivo el holismo educativo. Actualmente, son bastantes los educadores que defienden esta perspectiva, a pesar de las dificultades de remar contra corriente.

Sociedad escolarizada o sociedad desescolarizada.

Mientras en los países desarrollados mantenían los debates anteriores, Iván Illich y Everett Reimer, inmersos en el estudio de las necesidades educativas de los países sudamericanos y las posibles soluciones, provocaron una intensa controversia durante las décadas de 1960 y 1970 con su propuesta radical de “una sociedad sin escuela” o de “la desescolarización de la sociedad”. Esa propuesta ha sido olvidada. Pero no ha sido refutada, ni ha recibido una propuesta alternativa satisfactoria. Las dos expresiones más relevantes de la propuesta fueron: *Una sociedad desescolarizada* (1971) de Iván Illich²³² y *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación* (1970 y 1971) de Reimer²³³. En la controversia planteada intervinieron otros muchos. Entre ellos destacan: Augusto Salazar Bondy, Paul Goodman, John Holt, Mónica Raymond. Nos limitamos a presentar sucintamente las perspectivas de Illich y Reimer. Para comprender el origen, las razones y el alcance de esta propuesta, que parece absolutamente excéntrica, es necesario conocer los antecedentes de Illich y Reimer, su diálogo prolongado y el contexto de su propuesta.

Everett Reimer llegó a Puerto Rico en 1954, como Secretario del *Comité de Recursos Humanos* del gobierno de la *Commonwealth* con el encargo de evaluar las necesidades de la isla referentes a la mano de obra y de recomendar un programa educativo para hacerles frente. Iván Illich llegó a Puerto Rico en 1976, a petición del Cardenal Spellman, para organizar un programa de entrenamiento de sacerdotes neoyorquinos de parroquias saturadas de inmigrantes portorriqueños. Se conocieron en 1958 y empezaron a intercambiar sus

²³² Illich, I. (2006). *Una sociedad desescolarizada*, Obras reunidas, vol. I, pp. 189-323. Méjico: FCE

²³³ Reimer E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral Editores

respectivas interpretaciones sobre los problemas del desarrollo y la educación en Puerto Rico y en el conjunto de los países latinoamericanos. En 1960, Illich se va a Méjico y funda en Cuernavaca el *Centro intercultural de Documentación (Cidoc)* con la colaboración de Valentina Borremans y otros, que estuvo operativo desde 1962 a 1976. Poco después Reimer se incorporó a la *Alianza para el Progreso* y también se trasladó con su familia a Méjico.

Ambos empezaron, al mismo tiempo, a estudiar los problemas de la educación de los países sudamericanos, que eran similares a los de Puerto Rico. En sus intercambios, llegaron a la siguiente conclusión: durante muchos años, los países sudamericanos no podrían costear escuelas para todos los niños. Al mismo tiempo, la educación parecía ser la necesidad básica de estos países para iniciar su desarrollo. El dilema parecía irresoluble. Por esa época, estaba en pleno apogeo la concepción desarrollista de la educación como inversión productiva rentable a largo plazo.

A partir del 1966, Valentina Borremans cofundadora y directora del *Cidoc* organizaba dos seminarios anuales centrados en el diálogo entre Illich y Reimer sobre la educación. El Boletín *Cidoc informa*, que venía publicando artículos sobre el tema, empezó a publicar los ensayos preparados para esos seminarios por Illich y Reimer. Los libros citados más arriba son fruto de esos seminarios y de los artículos publicados a lo largo de los años sesenta. Reimer describe la situación del siguiente modo:

“Nuestro análisis de las escuelas abarcó muy pronto otras instituciones y la estructura de la sociedad a la que las escuelas están al servicio, Al principio pensamos que la escuela era una institución rezagada en una sociedad tecnológica de una eficacia creciente. Más tarde pudimos ver en las escuelas el respaldo indispensable para una sociedad tecnológica que no es viable en sí misma. La manera más sencilla de exponer las contradicciones de esa sociedad es indicar que promete un progreso ilimitado a un número ilimitado de personas. El absurdo de tal pretensión se refleja en el reconocimiento de la necesidad del control de la natalidad, pero el propio control de la natalidad depende en última instancia del progreso... Si las modernas técnicas médicas estuvieran al alcance de todos, la tasa de incremento demográfico se duplicaría o triplicaría (Reimer, o. c. p.10).

Pero el problema radica en la ineficacia de las instituciones modernas, incluidas las escuelas. La mayor parte se basa en la promesa ilimitada de progreso... La subida de estándares mundiales de consumo hasta alcanzar los niveles estadounidenses multiplicaría cincuenta veces el uso de combustibles orgánicos, cien veces el del hierro y más de doscientas el de otros metales. Pero, para cuando se alcanzaran esos niveles, los del consumo estadounidense se habrían triplicado nuevamente, lo mismo que la población mundial. Tales proyecciones conducen a resultados tan absurdos como las premisas de las que parten. No puede haber un progreso sin fin. Sin embargo, eso es lo que proponen las instituciones modernas. Esa es la promesa de la ciencia y de la tecnología insubordinadas a la razón. Esa es la promesa que ha promovido el crecimiento de las escuelas y otras instituciones modernas, y que a su vez propagan dichas instituciones. Las escuelas producen los sujetos de un mundo en el que reina la tecnología.

Las contradicciones de ese mundo se están haciendo evidentes. El mejor ejemplo de ellas lo da la escuela, y la mejor manera de corregirlas es liberando a la educación de la escuela, de manera que la gente pueda aprender la verdad acerca de la sociedad en la que vive (Reimer, o. c. p. 11).

Cuando las técnicas, las instituciones y las ideologías eran rudimentarias, los hombres vivían en relativa igualdad y libertad, porque no existían adecuados medios de dominación... a medida que las técnicas aumentaron su eficacia y las ideologías su perspectiva, ambas amenazaron repetidamente con derribar la estructura social privilegiada...Las instituciones se utilizaron para contrarrestar estas amenazas: mediante el control del uso de las técnicas y mediante la corrupción de las ideologías... A pesar de las pruebas históricas [en contra], subsiste la posibilidad de tener instituciones democráticas, siempre y cuando los hombres se decidan a emplear las instituciones para fines democráticos. (Reimer, o. c. p. 12).

La perspectiva de Iván Illich (1926-2002) era convergente. A continuación reproducimos la interpretación más autorizada: la que exponen Jean Robert y Valentina Borremans en el *Prefacio*, que figura en el primer volumen de la Obra reunida. Reproducimos ese *Prefacio* casi literalmente, aunque introducimos algunos cambios para ahorrar espacio y tiempo y hacer más fluida su lectura.

Iván Illich fue el más lúcido de los críticos de sociedad industrial. Los años de Cuernavaca (1960-1976) de Iván Illich estuvieron marcados por la publicación sucesiva de cinco libros que suscitaron debates en el mundo entero: *Alternativas*, *La sociedad desescolarizada*, *Energía y equidad*, *Convivencialidad* y *Némesis médica*. Más tarde describirá esas obras como “mis panfletos”. Mal leídas por algunos que vieron en ellas soluciones de repuesto a los servicios corrientes de educación, de transporte y de salud, esos cinco “panfletos” formaban en realidad un conjunto coherente de propósito común. El *Club de Roma* – un grupo de científicos, economistas, educadores, humanistas, industriales y funcionarios reunidos por iniciativa del industrial italiano Doctor Arillio Peccei – fundado en 1968, publicó en 1972 su primer informe: *Los límites del crecimiento*. En él proclamaban la finitud de la naturaleza y de su capacidad para soportar las agresiones de la industria. Para superar una economía fundada en la destrucción de la naturaleza por la producción de mercancías de corta duración proponían: 1) aumentar la durabilidad de los bienes materiales proscribiendo cualquier obsolescencia programada; 2) pasar progresivamente de una economía productora de bienes materiales a un mercado de servicios, definidos como bienes inmateriales no contaminantes: menos aparatos que tirar después de usarlos y más servicios de educación, de medicina y de comunicación (pedir más transportes hubiera sido manifiestamente contraproducente): tal era la idea del *Club* de ricos. Frente a esas simplezas bienintencionadas, Illich señaló que pasados ciertos umbrales, la producción de servicios sería más destructora de la cultura que lo era la producción de bienes materiales de la naturaleza. El pretendido reemplazo de mercancías por servicios no solamente amenazaba la cultura, sino que era un sueño vacío, una aporía, un saco de nada. Era necesario limitar tanto la economía de los bienes materiales como el mercado de los servicios. Era evidente, pero de una evidencia que chocaba de frente con las certezas fundadoras de la sociedad moderna. No es fácil exorcizar el mal moderno riendo a la manera del Eudemonista, el filósofo (Aristóteles), que creía que el mal no es más que la ausencia del bien.

Como las *profesiones* son esos cuerpos constituidos por la producción de servicios, las controversias de Cuernavaca representaron la primera crítica coherente del profesionalismo en sí. Aquel que creía que la “peor corrupción era la corrupción de lo óptimo” (*Corruptio optimi pessima*) no podía perder el tiempo acusando a los males evidentes, que eran “el complejo militar-industrial”, la “explotación del tercer mundo” y “la injusta repartición de los bienes”. En 1970, 500 ricos ganaban tanto como el conjunto de la mitad de pobres del mundo. En 2003, 350 ricos ganaban tanto como el 65% de los más pobres de la población mundial. Pero lo que radicalmente cambió es que se volvió prácticamente imposible para los pobres vivir fuera de las redes del dinero. *La destrucción de su mundo de subsistencia ancestral se perpetró en nombre de “su desarrollo”*. El capitalismo explotador es un mal, pero la imposición a los pobres de un bien que los expropia de ellos mismos es peor. Los *profesionales* de la educación, de la planificación de los transportes y de la medicina fueron y son todavía la clave de esta expropiación. El mal moderno observado por el historiador Illich y demostrado por su panfletario, lo propagan los mejores expertos que actúan para el bien de los pobres según la letra de sus deontologías respectivas. Si la palabra “*profesional*” pretende recoger el sentido de “lo mejor”, el ejercicio de las *profesiones* es la expresión sociológica de “la perversión de lo mejor en lo peor”.

Según Illich y Reimer, la producción industrial tiene resultados opuestos a los fines declarados: los servicios de educación, de transporte y de salud paralizan la facultad autónoma

de la gente para aprender, desplazarse, sentirse bien y el trabajo asalariado de la sociedad industrial extorsiona a sus miembros un esfuerzo continuado no retribuido indispensable para aumentar los beneficios de las empresas, comprar sus productos y pagar los impuestos. Illich quería fomentar una investigación liberada del monopolio radical de los expertos, una investigación hecha por la gente para la que ofrecía algunos elementos analíticos o herramientas como las siguientes: 1) *Los umbrales críticos naturales*: más allá de ciertos umbrales naturales, los transportes paralizan los pies, las escuelas obstaculizan el aprendizaje autónomo y los hospitales enferman; 2) El *análisis dimensional* tiene como objeto definir los efectos de las diversas dimensiones de las instituciones sobre la comunidad y los individuos, señalando los umbrales a partir de los cuales esos efectos son intolerables; 3) *Definición política de los límites*, mediante normas legales proscriptivas más que prescriptivas.

Iván Illich practicaba la *controversia* como la forma cívica de confrontación entre puntos de vista opuestos. En cambio, rechazaba la *polémica*. La *controversia* se mantiene sobre la cresta entre las dos vertientes de una arista o sobre la línea de un parteaguas y da al oponente la dignidad de un interlocutor. La *polémica*, por el contrario, es una guerra para destruir al adversario, descalificándole o imponiéndole el silencio. Los temas sometidos a la controversia pública eran los siguientes: la escuela, la familia, el ejército, las iglesias, los partidos, los sindicatos, los medios de información, el Estado. “Un análisis del *curriculum vitae* oculto de la escuela debería poner en evidencia que la educación pública se beneficiaría con la desescolarización de la sociedad, tal como la vida familiar, la política, la seguridad, la fe y la comunicación se beneficiarían con un proceso análogo. Se pueden resumir las propuestas a debate de Iván Illich en los siguientes puntos:

- El encargar todo a las instituciones provoca el subdesarrollo progresivo de la confianza en sí mismo y en la comunidad. Las instituciones, al monopolizar las soluciones de todo, incapacitan para buscar la solución por la vía de la organización colectiva o de la imaginación creadora. La escuela como monopolio del estado clasista se apropia de todos los recursos sociales para aprender y desalienta cualquier iniciativa colectiva que pretenda aprender por otra vía distinta.
- Los pobres pueden demostrar la falacia de las instituciones y de sus expertos. En USA se gastaron entre 1965 y 1968 tres mil millones de dólares para compensar las desventajas de unos seis millones de niños. Siendo el programa más caro del mundo, fue un fracaso. En Estados Unidos serían necesarios ochenta mil millones de dólares por año para proporcionar lo que los educadores consideran un tratamiento igualitario. Debería reconocerse que la escuela igual y obligatoria para todos es algo económicamente impracticable.
- Si el último cauce de aprendizaje reconocido es la escuela y si la escuela no puede tener todos los recursos que necesita para que todos aprendan en igualdad de condiciones, lo mejor es buscar una alternativa a la escuela y desescolarizar la sociedad. De lo contrario, la escuela se convierte en un potencial destructivo, que invalida e impide todo aprendizaje no escolar.
- Destinar tanto dinero a la escuela cuando se podría aprender por otras vías debería parecer, además de imposible, un poco absurdo.

El que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible. Pero identificar la educación con la escolaridad obligatoria es como confundir la salvación con la Iglesia. La escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica.

- La alternativa al aprendizaje escolar la ve Iván Illich no en los aprendizajes curriculares en los que para aprender una habilidad pertinente se requiere aprender otra no pertinente y para aprender lo que interesa hay que pasar por otras cosas sin interés. El aprendizaje no debería ser obligatorio, sino libre. Cada uno aprendería lo que le interesara. El resultado sería la adquisición de una habilidad disponible y no un título o diploma.

Para Illich, “escuela” es un término genérico que incluye todas las instituciones públicas y privadas, desde los jardines de infancia hasta los centros de enseñanza superior y las universidades. Todas juntas forman un gigantesco sistema, cuyo objetivo central es “procesar instructivamente” a las personas para emplearlas en diferentes *profesiones*. La escuela ejerce un monopolio mediante el control de la certificación. Casi todas las profesiones requieren un certificado, diploma o graduación.

La actividad procesadora escolar es una actividad industrial al servicio de los mercados capitalistas. La materia prima son las personas. El procesamiento es un proceso de instrucción. Las personas instruidas son mercancías que se pueden vender o comprar en el mercado, de acuerdo con la demanda y la oferta, por su valor profesional. El servicio “mismo de instrucción” se está convirtiendo en una mercancía y dejando de ser un derecho. La escuela tiene un *stock* de conocimientos de los que saca los diferentes currículos, proporcionando conjuntos de conocimientos empaquetados e inertes como las mercancías que resisten la caducidad en las estanterías de los supermercados. Es lo que Paulo Freire, a quien Illich consideraba su mentor, llamaba “la educación bancaria”. Los conocimientos son los productos que se utilizan para procesar a las personas.

Las escuelas funcionan como las fábricas, las cárceles, los cuarteles, los conventos, mediante una rigurosa disciplina. La necesidad de control social es apremiante. Por eso se realizan grandes gastos para financiar la investigación destinada a mejorar el control. Los esfuerzos en investigación educativa, especialmente en psicología y sociología, se hacen para *dorar la píldora de la obligatoriedad* y para encontrar la mejor estrategia posible que mantenga a los niños trabajando sin cesar para adquirir la mayor cantidad posible de conocimientos del *stock* disponible con el mínimo de conflictos y protestas. Las presiones hacia la conformidad se ejercen sobre todo, desde lo que llama “el currículum escondido” u “oculto”.

La humanidad está en crisis y la escuela la incrementa con sus alienadoras formas de educación. La desescolarización es la fase destructiva. ¿Qué pasos constructivos se pueden llevar a cabo? Iván Illich propone hacer el aprendizaje completamente informal, ponerlo en su lugar correcto. Las personas son curiosas, activas y están interesadas en las actividades complementarias de la vida individual y social. Esto supone un cambio radical en la actitud pública. La sociedad debe reconocer la necesidad de un cambio drástico y actuar para extender la convicción de que el acceso a las situaciones de aprendizaje debe ser facilitado y mantenido abierto a toda persona durante toda su vida. Esto implica la aceptación del hecho de que la gente puede aprender conocimientos reales y significativos mediante medios informales y no por la vía del ritual formalizado de la escolarización. Ante esta propuesta de Illich, cabría hacer la siguiente pregunta. ¿Sería ético, operativo y funcional reducir la escolarización obligatoria a la capacitación inicial de autodidactas que pudieran practicar la autoeducación como *autopoiesis* (*autocreación*) personal a lo largo de toda la vida?

Educación inspirada en el instruccionismo tecnocrático y tecnológico o en el proyecto izquierdista.

El *izquierdismo* se gesta también durante los años sesenta como el discurso revolucionario de los protagonistas de las luchas sociales y políticas y de las revueltas estudiantiles en las universidades. Es una crítica radical de la sociedad capitalista, que incluye

una crítica radical de la educación progresista en todos sus niveles, sobre todo, en su versión hegemónica de *instruccionismo intelectualista tecnocrático y tecnológico* considerada como la forma más sutil y refinada del adoctrinamiento capitalista.

El *izquierdismo* representa el quinto gran debate sobre la educación en las décadas de los sesenta y los setenta. Pero todavía quedan más debates. Aquellos debates eran simultáneos y paralelos. Los participantes más destacados en cada uno de ellos, aunque tuvieran alguna noticia e información sobre los demás no podían ser plenamente conscientes de la profundidad y el alcance de cada uno de ellos. Eran muchos los frentes abiertos. Los conflictos sociales y las revueltas estudiantiles revistieron características singulares en cada país. El clima de conflictos sociales se parecía a una guerra de guerrillas. El Che Guevara era el icono del guerrillero, que sintetizaba aquellas revueltas.

Además del *izquierdismo*, hemos mencionado otros cuatro debates simultáneos y paralelos de aquellas décadas: la polémica entre los defensores y los críticos de la educación como inversión productiva rentable a largo plazo, concebida como creación de “capital humano”; la controversia entre los defensores de los sistemas educativos duales tradicionales (conservadores y reaccionarios) y los defensores de los sistemas educativos unificados (social-liberales progresistas); el antagonismo dialógico entre los defensores del *instruccionismo intelectualista tecnocrático y tecnológico* y los defensores del *holismo educativo ético-crítico, personalista y democrático*; la controversia entre los defensores de la *desescolarización* de la sociedad y los defensores de la *escolarización obligatoria*.

El *izquierdismo* se desarrolla en los ambientes universitarios, especialmente entre los estudiantes. Pero se presenta como una recuperación del pensamiento revolucionario del movimiento obrero en su pureza original. Se gesta a lo largo de la década de los sesenta, especialmente entre 1966 y 1970. Richard Gombin levanta acta de su nacimiento en 1971 con su obra *Los orígenes del izquierdismo* ²³⁴.

El movimiento *izquierdista* surge de una profunda decepción o frustración. Desde 1945 a 1960 dominó en Occidente y en su zona de influencia un discurso optimista político y mediático, cargado de promesas, que generó enormes expectativas en las sociedades occidentales, sobre todo, en las generaciones jóvenes que habían vivido los horrores de la guerra. Pero esas promesas empiezan a desmoronarse a un ritmo acelerado en la década de los sesenta y ese proceso desemboca en una crisis social generalizada en la década de los setenta, cuyos aspectos o dimensiones relevantes se tipifican como “crisis de la educación” (1968), como “crisis energética” (1973), como “crisis económica” (1974), como “crisis de la ley y del orden” (1969-1973), como “crisis de la democracia” (1965-1975).

Las promesas más importantes que se incumplieron en las décadas de 1960 y 1970 fueron las siguientes: los programas de la ONU, de la UNESCO, del UNICEF, de la FAO; *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (DUDH); la promesa de una educación igualitaria y de calidad para todos que garantizaba el empleo, como el estudio de Harvard *Educación general en una sociedad libre* (1945), el *Plan Langevin-Wallon* (1944-1947), la *Grundskola* sueca y la *Comprehensive School* británica; la *Escuela Unitaria del trabajo* y el socialismo en el Este; la decisión del Tribunal Supremo de Estados Unidos que declaraba inconstitucional la segregación racial en todos los niveles escolares; El Proyecto de ley sobre los derechos civiles de 1957; el documento sobre “Movilidad favorecida y combatida y sistema escolar”, que presentó Ralph Turner en el *Congreso mundial de sociología* de 1958; la promesa de la educación como inversión productiva rentable para la creación del “capital humano”; el desarrollo de los pueblos del tercer mundo y el ideal de la “gran sociedad”, que se construiría a partir de la educación universal para entrar en la economía libre de mercado,

²³⁴ Gombin, R. (1971). *Les origines du Ganchisme*. París; Editions du Seuil. Traducción castellana: *Los orígenes del izquierdismo* (1973). Bilbao: Editorial Zero. Distribuidor exclusivo ZYX, Madrid.

cuyo núcleo central era la *unión de libertad, democracia y capitalismo* ((Johnson, 1964); la nueva *Carta* de los derechos civiles firmada por Johnson y convertida en ley en 1964.

A partir de las promesas incumplidas, los universitarios se sienten decepcionados, frustrados y desengañados, reaccionando contra la sociedad que se iba configurando. Los programas de la ONU, de la UNESCO y de todos sus organismos se van convirtiendo en papel mojado por la “guerra fría” y la carrera armamentista; se busca una alternativa a la UNESCO con la creación de la OCDE; los derechos humanos siguen siendo conculcados en los países que aprobaron la *Declaración* y en los demás; el estalinismo transforma la *Escuela unitaria del trabajo* en una escuela academicista y el socialismo en un capitalismo de Estado; continúan en Norteamérica los conflictos raciales y sociales por el incumplimiento de la DUDH y de la legislación sobre la segregación racial; en 1964 Estados Unidos entra en la Guerra de Vietnam en nombre de la democracia en el combate naval del Golfo de Tonkin. A medida que avanza la década, el paro va creciendo por la sustitución de los obreros por bienes de equipo y el proceso de deslocalización de empresas; con la crisis económica y energética de 1973-1974 el desempleo crece a ritmo acelerado.

Las protestas estudiantiles se inician en la Universidad de Berkeley (California) en 1964 y en 1967 en Nanterre (Francia). Reclaman reformas sociales, políticas, económicas y educativas todas reunidas. Las protestas y revueltas estudiantiles adquieren una intensidad extraordinaria en el mayo francés de 1968, que estuvieron a punto de provocar la caída del general De Gaulle. Casi simultáneamente, en la Universidad de Columbia (New York), se crea el movimiento *Estudiantes por una sociedad democrática* (SDS). En el Campus de la Universidad de Kent (Ohio) las fuerzas del orden matan a cuatro estudiantes, hiriendo a varios más. Ese mismo año, en la República Federal Alemana, Rudi Dustske, líder de SDS, sufrió un intento de asesinato. A lo largo de 1968 y 1969, las revueltas estudiantiles se extendieron rápidamente por las naciones occidentales desarrolladas: (Francia, Alemania, Japón y los Estados Unidos) y también por algunos países del segundo y tercer mundo como África, Sudamérica y sudeste asiático: Pakistán, India, Singapur, Malasia, Indonesia y en los regímenes dictatoriales del este y del oeste: Hungría, Checoslovaquia, Polonia, Grecia y España. A finales de los sesenta y primeros de los setenta se inician las huelgas obreras, estudiantes y obreros se unen en las protestas. Así surgió la nueva conciencia social radical, que se llamó a sí misma *izquierdismo moderno*.

A continuación se reproducen algunos párrafos del *Epílogo* con el que Richard Gombin cerró su obra *Los orígenes del izquierdismo* que constituye una síntesis, a la vez sencilla y brillante sobre el tema. Los que hayan seguido con atención el movimiento de 15M encontrarán un paralelismo entre ambos, tal vez, una nueva fase de la metamorfosis de aquel izquierdismo de los años sesenta y setenta en la coyuntura singular del inicio del siglo XXI:

*El izquierdismo que me he esforzado en presentar está lejos de ser una teoría acabada y coherente. Es más bien un conjunto de elementos de crítica, de análisis y de concepciones constructivas... la heterogeneidad de sus componentes, su aparente incompatibilidad, algunas veces, provienen también de que esta teoría no está aún acabada... actualmente todo es posible: tanto la disgregación de las aportaciones mencionadas... como su **fundición en un mismo crisol**. Todas las hipótesis son admisibles; sólo las certidumbres son aún temerarias. (o. c. 164).*

...La teoría izquierdista es tributaria de influencias dispares. Saca del marxismo su proyecto de transformación radical, pero concibe la radicalidad de otra manera y de otra forma más amplia. Acepta la noción marxiana de lucha de clase, pero mete en ella a todos los que no tienen el dominio de su propia vida y la dirección de sus actividades. Amplía así – singularmente – la gama de alienaciones que pesan sobre el individuo y rompe con el economicismo marxista. Extiende, pues, “el frente de luchas”, rehusando limitarlas al marco de la empresa. Lleva la batalla hasta el corazón de la vida cotidiana (o. c. pp. 164-165).

*Todo lo existente es puesto en cuestión y simultáneamente. El izquierdismo considera que el hombre está alienado en su vida sexual, porque sus deseos reales están ahogados desde la infancia por la moral, la familia, la escuela. Está **socializado** por la familia patriarcal que reproduce el modelo autoritario de la sociedad global; el niño en ella es ya amaestrado para obedecer sin discutir, para aceptar la división fundamental entre los que mandan y los que ejecutan. Toda la concepción de la pedagogía y de la disciplina está pensada para que el niño inhiba sus instintos de creatividad y de autonomía. La Universidad, en fin, transmite un saber ideológico y hasta en las ciencias exactas no hay disciplina cuya finalidad no sea **manipular** al estudiante, imponerle una concepción de la sociedad, de la felicidad y de la libertad que no es más que un reflejo de una estructura de dominación. Al estar sometido a un largo aprendizaje de la sumisión, el hombre se encuentra atrapado en una densa red de cosificaciones y su conciencia está falseada. Lo que explica que le cueste tanto organizar su liberación auténtica; que sea tan mal juez de sus propios intereses y que no cese de navegar de una esclavitud a otra. Hasta ahora no ha sabido más que cambiar de dueño. (o. c. p. 165).*

En adelante se trata de desembarazarse de todos los dueños y de todos los obstáculos de la libertad. Aún aquí el izquierdismo se separará del marxismo y de todas las variedades del socialismo del siglo XX. Rechaza el trabajo productivo y quiere reemplazarlo por la actividad libre y del juego del que el arte puede ser un modelo aproximativo. Se aleja, pues, de la mentalidad de la sociedad industrial, que se ha impuesto en Europa con el alba de la era capitalista. Saca de la tradición dadaísta y surrealista un desprecio soberano por la civilización técnica que segrega el moho y el aburrimiento. Toma del milenarismo y de los “jinetes del apocalipsis” la aspiración de un mundo totalmente diferente, un paraíso que puede y debe realizarse sobre la tierra sin demora; se abstiene de eliminar el ensueño y de limitar lo real a lo que es actualmente realizable. (o. c. p. 166).

*La lucha por un mundo nuevo no podrá utilizar los instrumentos cosificados del movimiento de oposición heredado del pasado. La irrupción de la subjetividad en la reivindicación cotidiana hace imposible la conciliación con el principio de una dirección revolucionaria: la conquista de la autonomía de las luchas es la primera conquista del revolucionario consciente. **Consciente** quiere decir dueño de su destino. Su conciencia resulta precisamente de su situación en el proceso histórico que está en curso: no puede ser inyectada, aumentada, reforzada o iniciada por un **deus ex machina** cualquiera. (o. c. pp. 166-167).*

*... La traducción concreta de las visiones apocalípticas es la contestación total y generalizada del sistema existente, de todos los sistemas actuales. El **izquierdismo** está seguro de que la evolución de la contestación no dejará de confirmar sus análisis y sus previsiones (o. c. p. 167).*

Richard Gambin se pregunta ¿cómo interpretar las luchas sociales y políticas en el mundo en la década de los sesenta y setenta? Plantea dos hipótesis: ¿Son los sobresaltos de un mundo que se acerca a su fin? ¿Son una salva de honor, un fenómeno anacrónico antes de que la humanidad acceda a la era del *amaestramiento* donde no habrá lugar para la contestación ni para las “jaimitadas obreras”? o, al contrario, ¿Son los signos precursores de una época que comienza solamente y en el curso de la cual la humanidad se liberará de sus últimas cadenas? Richard Gambin se contesta a sí mismo con las siguientes palabras:

*La contestación, tal y como ha aparecido hace algunos años, sería un prelude de luchas más intensas, más radicales y más conscientes también. ¿Cuál escoger entre estas dos interpretaciones? No faltará quién objete que las dos son falsas, en cuanto que extremas: que prevalecerá la inevitable **vía media**. Es posible... sólo el futuro dirá si esta pretensión de renovar la teoría del movimiento revolucionario está justificada. (o. c. p. 168).*

El izquierdismo se ha elevado de bizantinos razonamientos al rango de una doctrina: sus raros partidarios han sido reemplazados por numerosos grupos, incluso por masas de desorganizados que adoptan las mismas actitudes y tienen los mismos razonamientos. Las sectas marginales de hace poco toman el aire de un movimiento social.

Sin prejuzgar su futuro, se puede ya avanzar desde ahora que su actualidad nace de las inmensas transformaciones acaecidas en la vida cotidiana de millones de individuos en las llamadas sociedades del bienestar. (o. c. pp. 168-169).

*El progreso de la técnica y de la ciencia aseguran, sin duda alguna, un dominio de la naturaleza impensable hace un cuarto de siglo... el izquierdismo ha podido aparecer en estas condiciones, como portador de respuestas originales a cuestiones nuevas. El no quiso ser otra cosa más que una promesa de un futuro **previsible**. Su éxito depende, sin lugar a duda, de la precisión de sus respuestas y de la fundamentación de esta promesa. Pero, tal y como ya es, representa un gran esfuerzo de imaginación en un mundo que parecía desprovisto de ella.*

Este defecto de imaginación caracteriza particularmente a lo que se ha dado en llamar la izquierda. Y, en primer lugar, el comunismo oficial heredero "legítimo" de la tradición revolucionaria de cerca de dos siglos de luchas sociales. El izquierdismo ha mermado su monopolio y de una manera irreversible (o. c. pp. 169-170).

El izquierdismo, configurado entre 1966 y 1971 como un movimiento revolucionario de contestación global, se interpretó a sí mismo como *un crisol de reivindicaciones y de promesas*, que debía cristalizar en un proyecto de transformación radical de la sociedad vigente y en un programa de actuación inmediata. Sus pretensiones más relevantes como tal *crisol* eran las siguientes: a) recuperar y refundir todas las reivindicaciones y promesas pretéritas y recientes más adecuadas para lograr los derechos y libertades de todos los seres humanos como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y como individuos sociales, interdependientes, comunitarios y políticos para incorporarlas al proyecto revolucionario; b) recuperar y refundir en el proyecto revolucionario global todas las aspiraciones y reivindicaciones tradicionales del movimiento obrero revolucionario orientadas a la liberación de todas las alienaciones: de la explotación económica, la opresión, la represión la dominación, la manipulación, del "amaestramiento" para el mercado, del autoritarismo del sistema y del dirigismo autoritario e impositivo de las "vanguardias revolucionarias" maquillado como "centralismo democrático"; c) recuperar la interpretación del derecho de propiedad como el derecho a la distribución justa, equitativa y solidaria de los bienes materiales y culturales y como un proyecto intersubjetivo, mancomunado y recíproco de difusión de la propiedad o dominio suficiente de todo ser humano sobre los bienes materiales y culturales para vivir con dignidad y crecer como persona; d) rescatar y liberar las ciencias y las tecnologías del monopolio de los magnates del llamado "complejo militar-industrial" y del sistema productivo capitalista destructor del ecosistema planetario, de la biodiversidad y de la humanidad para aumentar los beneficios de unos pocos; (en esto coincidían con el Club de Roma, creado en 1968); e) aplicar las ciencias y tecnologías a la recuperación y conservación del ecosistema planetario y de la biodiversidad y al bienestar de la humanidad; (en esto coincidían con los ecologistas); f) recuperar y refundir en el proyecto revolucionario común todas las aspiraciones y reivindicaciones tradicionales de autonomía, de control del poder y de autogestión solidaria de los bienes comunes materiales y culturales: economía, educación, salud, comunicaciones, transportes; g) recuperar y refundir en el proyecto revolucionario global las aspiraciones tradicionales del movimiento obrero revolucionario a la participación en las deliberaciones y decisiones sobre los problemas sociales y sus soluciones, al autogobierno, a la autogestión, promoviendo la democracia directa *cívica, política y económica* en todos los niveles e instituciones de la sociedad y del estado: familias, escuelas, empresas e instituciones estatales y sociales de todo tipo.

Según los promotores del izquierdismo, una verdadera sociedad socialista (y, por tanto, genuinamente moral), no puede llegar hasta después de haberse creado una auténtica conciencia socialista, y esto no se puede dar corrigiendo la tradición conservadora: *es necesaria una forma radicalmente nueva de educación*. Este movimiento debe ser aceptado y adoptado institucionalmente por la sociedad; requiere la reconstrucción de la misma y una *educación alternativa*, genuina, mediante una nueva conciencia común. Esta fue la fuerza motivadora de las revueltas estudiantiles, del movimiento de Estudiantes por una sociedad Democrática" (SDS) y de los movimientos ecologistas.

El izquierdismo como movimiento revolucionario de contestación global fue creciendo, a partir de 1966, en extensión y profundidad en numerosas universidades de todo el mundo.

El punto de partida fue una denuncia radical de las ciencias humanas como instrumentos de represión y manipulación. Esa denuncia no surgió por generación espontánea de la nada. Se venía gestando lentamente en determinados círculos pequeños artísticos y literarios contraculturales, como la llamada “Internacional situacionista”. El debate de estos grupos reducidos encontró una tierra fértil en los medios universitarios de jóvenes desengañados y decepcionados por las promesas incumplidas y, sobre todo, a partir de la represión de los manifestantes a favor de los derechos y libertades como sospechosos de comunismo y de la movilización militar de los jóvenes norteamericanos para la guerra de Vietnam. La denuncia comenzó cuestionando la pretendida “neutralidad científica” de las ciencias psicológicas y sociales. Consecuentemente, cuestionaron el papel de los psicólogos y sociólogos. Pronto ese cuestionamiento se transformó en un cuestionamiento del papel de la Universidad como tal y de la educación universitaria, que se extendió al cuestionamiento de la educación básica. Algunos promotores del izquierdismo pusieron en circulación los argumentos críticos sobre la educación del freudomarxismo de Herbert Marcuse y de Wilhelm Reich. Eso dio origen al boicot de los exámenes, a la interrupción de los cursos, a la oposición a las clases magistrales, a las corrientes de autogestión de las clases, a la ocupación de las aulas, de los edificios y de los campus universitarios.

Los intentos de represión del movimiento contestatario estudiantil no lograron frenarlo, sino que lo extendieron por las Universidades reseñadas más arriba. Los gobernantes no interpretaron correctamente el fenómeno de las revueltas estudiantiles. James Bowen describe la reacción de los gobiernos del siguiente modo:

Los gobiernos y otras autoridades similares intentaron explicarlo como consecuencia de influencias externas, señalando las democracias occidentales a las doctrinas subversivas marxistas, y los regímenes comunistas al revisionismo burgués y a la decadencia moral. Es interesante notar que solo raramente se concedía que estos hechos extremistas eran específicamente educativos en esencia. De hecho, los gobiernos afirmaban, en general, que las protestas estudiantiles eran totalmente extrañas al carácter de la educación, y que los estudiantes debían desistir de usar escuelas y universidades como locales para luchar en lo que eran, fundamentalmente, batallas políticas, y devolverles su propio papel de estudio académico, con la implícita y, a menudo explícita idea, de que la educación debía seguir su modelo tradicional; los estudiantes radicales, por su parte, conscientes o no, lo rechazaban por regla general, y afirmaban la premisa fundamental de que, de hecho, toda la vida es educativa, y que es perezoso, si no completamente estúpido, intentar desarrollar un proceso educativo de modo aislado al mundo que le rodea. (Bowen. J. 1992:669).

La promesa de la igualdad y el éxito de la meritocracia.

El dogma central de la ideología de la meritocracia es éste: el estatus social de cada persona está determinado por sus méritos. Las bases del mérito son las capacidades adquiridas y el esfuerzo realizado. Aunque pueda haber personas con méritos similares, iguales o equivalentes, por hipótesis, los méritos de cada persona en cada campo de actividad profesional son diversos. En caso contrario, las posiciones profesionales serían intercambiables y todos podrían aspirar al mismo puesto y del mismo salario. Aquí no pretendemos discutir la ideología meritocrática, sino averiguar cómo han respondido los sociólogos a las dos cuestiones siguientes: ¿Cómo se aplica la ideología meritocrática en las prácticas escolares? ¿Por qué la igualdad de oportunidades educativas aumenta el éxito de la meritocracia, es decir, de las desigualdades sociales?

La *igualdad de oportunidades educativas* que se ofrece a todos los educandos en la aplicación de la ideología meritocrática tiene tres componentes básicos; un período idéntico de escolarización obligatoria; un currículum académico-disciplinar idéntico, definido por las leyes, los decretos y los libros de texto, al que deben someterse los profesionales de la educación; y un sistema de pruebas continuas o periódicas para comprobar las habilidades, capacidades o competencias adquiridas por los educandos y los grados de asimilación de los

contenidos disciplinares; esta evaluación sistemática y continua en la educación obligatoria debe expresarse en notas numéricas. El resultado final de todos estos procesos se refleja en notas finales, certificados, títulos o diplomas, que reflejan el mérito académico-escolar de cada uno. Los expertos mantienen debates interminables sobre los aspectos mencionados. Pero no son relevantes para el tema que nos ocupa.

Ahora lo que nos interesa averiguar es por qué, en nombre de la educación productora de igualdad social entre los individuos y las clases sociales, se llegó a establecer *la igualdad de oportunidades educativas descritas*. Desde la Revolución francesa y, más concretamente, desde el Informe y el Proyecto sobre la organización general de la instrucción pública de Condorcet, la educación se consideró como factor decisivo para fomentar la promoción social de los individuos y la igualación de las clases sociales, reduciendo las distancias de las desigualdades entre los individuos y las clases sociales. Esta promesa de igualdad mediante la educación recibió un fuerte impulso “de los reconstruccionistas sociales en la América de los años treinta personificados en George Counts y del historiador cristiano-socialista R. H. Tawney en Gran Bretaña, cuyo tratado *Igualdad*, publicado por primera vez en 1931, continúa siendo muy leído” (Bowen, J., 1992: p.662).

Durante las dos primeras décadas de la Segunda Guerra Mundial la *Equality* de R. H. Tawney promovió una revisión continua del tema, ejerciendo una influencia en las investigaciones de los sociólogos, especialmente en los sociólogos de la educación, de los economistas y los politólogos. El conjunto de las investigaciones de los años sesenta y setenta sobre el tema llegaban a la conclusión de que la capacidad efectiva de la educación para producir por sí misma la igualdad era más bien escasa.

Michael Young en su obra *El triunfo de la meritocracia* (1958)²³⁵, que es un ensayo sobre la educación y la igualdad, fue el primero en cuestionar la creencia tradicional (Young, M. (1964). *El triunfo de la meritocracia*. Madrid: Editorial Tecnos). Este ensayo provocó el aumento de las investigaciones sociológicas sobre el tema. Entre ellas sobresale por su radicalismo crítico el artículo de Pierre Bourdieu, “*L'École conservatrice*”, de 1966²³⁶. (Bourdieu, P. (1966). El Presidente de Estados Unidos, Lyndon Johnson creó una Comisión, presidida por James Coleman para investigar la influencia de las mejoras de la educación en el aumento de la igualdad social y del bienestar humano. Coleman y sus colaboradores concluyeron que la capacidad de la educación para provocar cambios y distribuir las posibilidades de vida de modo más equitativo era mucho menos efectiva de lo que se creía²³⁷.

Las conclusiones de la Comisión Coleman estimularon nuevas investigaciones sobre el tema. En 1972, el grupo dirigido por Christopher Jencks²³⁸ lanzó un ataque total a la creencia de que la educación aportaba alguna contribución significativa a la igualdad y la democracia. En su artículo “Desigualdad”, muy controvertido, concluyó que, si se buscaba la igualdad, debe ser por medios ajenos al sistema educativo y que “tenemos que establecer un control político sobre las instituciones económicas que conforman nuestra sociedad”. La coincidencia con el izquierdismo resulta llamativa.

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, fue surgiendo entre los educadores y los responsables de las políticas educativas la convicción de que era necesario que todos los educandos tuvieran a lo largo de toda la educación básica obligatoria la misma *igualdad de oportunidades educativas* para que la educación produjera sus efectos igualitarios. Desde la perspectiva del *instruccionismo Intelectualista* y de la *ideología meritocrática*, se promovió la

²³⁵ Young, M. (1964). *El triunfo de la meritocracia*. Madrid: Editorial Tecnos

²³⁶ Bourdieu, P. (1966). “*L'École conservatrice*” *Revue Française de Sociologia*, VII (1966), pp. 225 y ss.

²³⁷ Coleman, J. S. y otros (1967) *Equality of Educational Opportunity*. Washinton: Oficina de Imprenta del Gobierno norteamericano

²³⁸ Jencks, C. y otros (1972) *Inequality*. Nueva York: Basic Books

igualdad de oportunidades educativas descrita más arriba, que fueron perfeccionándolas hasta convertir el *instruccionismo* en un proceso tecnocrático y tecnológico. Pero la *igualdad de oportunidades educativas*, en vez de producir igualdad social, aumentaba las desigualdades, promoviendo el éxito de la meritocracia. ¿Por qué se producía esto?

Los sociólogos llegaron a la siguiente conclusión. No es cierto que se busque la igualdad social sinceramente. Lo que se busca es reproducir la sociedad vigente como sociedad de clases y las desigualdades individuales dentro de cada clase. Para ello basta imponer a todos los que son diversos e incluso desiguales por sus condiciones genéticas y culturales, el currículum, que corresponde a la mentalidad y cultura de las clases dominantes y establecer pruebas estandarizadas para comprobar los diferentes grados de asimilación de la cultura de las clases hegemónicas y automáticamente la igualdad de oportunidades educativas reproduce la sociedad meritocrática desigual. Los responsables de la desigualdad serán los educandos por carecer de potenciales biopsicológicos naturales de aprendizaje o por no haberse esforzado adecuadamente para desarrollarlos.

Los educadores y movimientos sociales, que pretendían seriamente aumentar la capacidad igualatoria de la educación, propusieron y defendieron alternativas para mejorar los potenciales biopsicológicos naturales y culturales de los educandos mediante sistemas compensatorios: algo similar a lo que se hace en los Juegos Paralímpicos para lograr campeones deportivos entre los que tienen diversas capacidades físicas.

La conjunción de la ideología subyacente a los tests de inteligencia, la ideología de la igualdad de oportunidades educativas y la aplicación de la ideología meritocrática a las prácticas escolares garantiza la reproducción de las sociedades desiguales y aumentan las desigualdades, si de premia como un mérito el privilegio de contar con mejores posibilidades educativas desde el inicio de la escolarización obligatoria y a lo largo de toda ella, por la adecuación del currículum oficial a su mentalidad y cultura de clase y por sus posibilidades económicas.

Otros debates de los años sesenta y setenta.

John Kenneth Galbraith (1908-2006), nacido en Ontario (Canadá), profesor de economía en Harvard a partir de 1949, nombrado embajador de Estados Unidos en la India bajo el mandato de John F. Kennedy, publica en 1958 la segunda obra de su famosa trilogía *La sociedad opulenta* (The Affluent Society). Las otras fueron *El capitalismo americano* (American Capitalism, 1952) y *el nuevo Estado Industrial* (The New Industrial State (1967). En su bestseller *La Sociedad Opulenta*²³⁹ (Galbraith, J. K. (1960) ~~*La sociedad opulenta*~~ -----) denunciaba la amenaza de una explosión mundial de la población, el creciente descontento del tercer mundo, el incremento del alfabetismo mundial, la previsión de un desempleo galopante en las sociedades desarrolladas. Esta trilogía da una visión crítica de la política económica desde la perspectiva Keynesiana más progresista y alimentó el debate durante los sesenta y los setenta.

A finales de los sesenta, arrecia la crítica contra el positivismo científico, especialmente contra el positivismo de las ciencias psicológicas, sociológicas y educativas. Renace la fenomenología de Husserl y surgen nuevas corrientes de pensamiento. En este sentido fue paradigmática la obra de Peter Berger y Thomas Lukman *La construcción social de la realidad*

²³⁹ Galbraith, J. K. (1960) *La sociedad opulenta*. Ariel. Eplugues de Llobregat. La traducción de la 4ª edición de 2004, se debe a Carlos Grau Petit y Fabian Estapé solo escribió la introducción. Se reeditó por Ariel. Barcelona.

(1967)²⁴⁰. La perspectiva sociológica sobre el positivismo científico dio origen a intensos debates y generó una literatura abundante sobre la sociología de la ciencia y la tecnología²⁴¹.

La "crisis mundial de la Educación" y la Conferencia Internacional de Williamsburg (Octubre de 1967).

James Bowen describe la situación de la educación en la década de los sesenta con las siguientes palabras: "Hacia los años sesenta, la teoría educativa estaba en plena confusión, pues los métodos de investigación positivista de la posguerra eran cada vez más atacados por las tendencias explicativas fenomenológicas y hermenéuticas... Las escuelas dejaron de ser pacíficos oasis de enseñanzas, en especial en los niveles universitarios, al buscar los estudiantes radicales caminos más apropiados para lograr una justicia educativa y reconstruir la sociedad sobre una base más igualitaria" (Bowen, J., 1992: 663-664).

A los debates que hemos descrito se sumaron los movimientos contraculturales, el rechazo de los modelos educativos occidental y soviético, la asunción de la "Revolución cultural" china como referente fundamental y los demás referentes mencionados en la descripción del "izquierdismo" y del movimiento de "desescolarización de la sociedad".

El Presidente de los Estados Unidos Lyndon Johnson, profundamente preocupado por la situación de la educación en el Mundo, convocó una Conferencia Internacional en Williamsburg para estudiar el tema. Philip H. Coombs, protagonista principal de aquella Conferencia con el Presidente de la misma, el Dr. Perkins, describe así la genealogía de su libro *La crisis mundial de la Educación* (1968):

Este libro fue concebido como documento básico para la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la Educación (1968), que tuvo lugar en Williamsburg, Virginia, en octubre de 1967. La iniciativa de esta Conferencia partió de un antiguo maestro de enseñanza elemental, el presidente Lyndon B. Johnson, pero, de hecho, su organización y dirección estaban en manos de particulares, dirigidas por el rector de la Universidad de Cornell, Dr. James A. Perkins. Como presidente de dicha organización solicitó al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (establecido en París por la UNESCO en 1963) la preparación de un programa de trabajo que constituyera la base intelectual de la Conferencia; su petición fue aceptada. Como director del Instituto, y con la colaboración de sus colegas, asumió la responsabilidad de su redacción.

Entre los participantes de la Conferencia – unos ciento cincuenta dirigentes, procedentes de cincuenta naciones, en "vías de desarrollo" y "desarrolladas" – se encontraban ministros de educación, rectores de Universidad, profesores, investigadores, educadores, de adultos y sociólogos. Todos ellos se hallaban allí de manera oficial, sino en privado, sin constreñimientos "protocolarios", libres de expresar sus opiniones y sus pensamientos. En el curso de estas sesiones, el guión de trabajo fue expuesto a la prueba del escrutinio crítico y del debate, de todo lo cual el presente libro – que es una revisión profundamente revisada del original – extrajo enorme provecho. Se añadieron a él, asimismo, las sugerencias de numerosos críticos conocedores del tema que, amablemente, consintieron en revisarlo posteriormente. Por otra parte, se benefició de las declaraciones hechas durante las reuniones que, como consecuencia de la conferencia de Williamsburg, se celebraron en diversas partes del mundo a finales de 1967²⁴².

Philip H. Coombs parte de la siguiente constatación: a comienzos de los años cincuenta, la mayoría de los sistemas educativos de todo el mundo iniciaron un proceso expansivo sin precedentes en la historia de la humanidad. A pesar de la expansión educativa, el crecimiento demográfico ha aumentado el analfabetismo de los adultos. La crisis se está

²⁴⁰ Berger, P. y Lukman T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu

²⁴¹ Iranzo, J. M, Ruben Blanco, J., González de la Fe, T., Torres, C. y Cotillo, A. (Compiladores), (1995) *Sociología de la Ciencia y la Tecnología*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

²⁴² Coombs, Ph. H. (1971) *La crisis Mundial de la Educación*. Barcelona: Edicions 62, S.A.)

apoderando de todos los sistemas educativos. Philip H. Coombs reconoce que “es cierto que los sistemas nacionales de educación parecen estar condenados, desde siempre, a una existencia de crisis. Periódicamente cada uno de estos sistemas ha conocido la escasez de fondos, de profesores, aulas, material didáctico; escasez de todo, menos de estudiantes” (o. c. p. 10). La crisis actual difiere de lo que fue un hecho común en el pasado. Es una “crisis mundial de la educación”. La crisis varía en forma y severidad de un país a otro. Pero su dinámica interna es casi idéntica en todas las naciones, viejas o nuevas, ricas o pobres.

La naturaleza de la crisis se define mediante los términos “cambio”, “adaptación”, “disparidad”. Desde 1945, todos los países han sufrido *cambios* en su medio ambiente a una velocidad vertiginosa, como consecuencia de un conjunto de revoluciones mundiales simultáneas de la ciencia y la tecnología, de la política y de la economía, de las estructuras demográficas y sociales. Aunque los sistemas educativos se han desarrollado más rápidamente que nunca no lo han hecho con la debida celeridad para *adaptarse* a los ritmos acelerados de los procesos de cambio nacionales y mundiales. La adaptación ha sido lenta e incompleta. Han quedado desfasados. Consecuentemente, la *disparidad* entre los sistemas educativos y sus contextos nacionales y mundiales es la nota predominante de la *Crisis mundial de la educación*. Philip H. Coombs hace un análisis detallado de las principales causas de la crisis de la educación que sintetiza del siguiente modo:

Las causas de esta disparidad son múltiples, pero cuatro destacan entre ellas. La primera es *el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa*, que colocó en estado de sitio a las escuelas y universidades que ya existían. La segunda es la *aguda escasez de recursos*, que impidió a los sistemas educativos el responder eficazmente a las nuevas demandas. La tercera es *la inercia inherente a los sistemas de educación*, que originó una adaptación demasiado lenta de su régimen interno a las nuevas necesidades externas, aún cuando los recursos no constituyeran el principal obstáculo para esa adaptación. La cuarta es *la inercia de la sociedad misma* – la pesada carga del comportamiento tradicional, las costumbres religiosas, el prestigio, los patrones de empleo e incentivos y las estructuras institucionales – que no han permitido utilizar óptimamente la educación y el poder que la misma proporciona para acrecentar el desarrollo nacional. (o. c. 1971: p. 11).

Para superar la crisis es obvio que se necesitan ajustes y adaptaciones *mutuas*, tanto por parte de los sistemas educativos como por parte de las sociedades. Si esos ajustes no se realizan en un futuro próximo, la creciente disparidad entre enseñanza y sociedad romperá el marco de los sistemas educativos y, en algunos casos, el de sus respectivas sociedades.

El Dr. James Perkins, Presidente de la Conferencia Internacional sobre *La crisis Mundial de la Educación* hizo un *Informe Sumario* de las aportaciones surgidas en los debates para afrontar la crisis. Ese *Informe Sumario* figura como epílogo en el libro de Philip H. Coombs (o.c. 1971: pp.255-268). Las propuestas de remodelación giran en torno a los siguientes aspectos:

- Información sobre la educación a la sociedad.
- Mejora de la Administración y estructuras.
- Maestros y estudiantes: formación de los maestros y mejora de los procesos de aprendizaje.
- Mejorar el contenido de los programas y los métodos de enseñanza.
- Aumentar los recursos financieros.
- Colaboración internacional.

Si atendemos a todos los debates mencionados y al análisis de la *Crisis Mundial de la Educación de la Conferencia de Williamsburg* y a su reflejo en el libro de Philip H. Coombs,

podemos afirmar que estaba en crisis el concepto mismo de educación y sobre todo el paradigma educativo global de la educación básica. Era una crisis de todos los paradigmas sectoriales que componían el paradigma global. Era una crisis ética, teleológica, curricular, didáctica, instrumental, organizativa, convivencial, evaluadora. Todo estaba en discusión. Ese debate se hizo más intenso y profundo con el desarrollo de las teorías (discursos) críticas y postcríticas del currículum que presentaban a continuación.

3.5. Las teorías curriculares tradicionales, críticas y postcríticas.

Tomaz Tadeu da Silva propone en su obra *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum* una clasificación sencilla, operativa y funcional para abordar de modo ordenado y sistemático las nuevas visiones sobre el currículum. Divide las teorías curriculares en clásicas o tradicionales, críticas y postcríticas (Silva, T.T., o. c. 2001: pp. 18-20) .

Lo que T. T. da Silva llama teorías o discursos curriculares, en lo que respecta a la educación básica, son, en realidad, discursos sobre los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica que hemos calificado como *instruccionismo intelectualista tecnocrático y tecnológico* y *holismo educativo ético-crítico, personalista y democrático* y sobre sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos. Ya constatamos más arriba que los paradigmas curriculares son concreciones de los paradigmas globales y, en cuanto tales, son síntesis compactas o abreviadas de los paradigmas globales y de sus componentes sectoriales. el uso de “teorías” o “discursos” es coherente con esta observación.

Las teorías clásicas o tradicionales tuvieron dos fases: la primera fue la sociogénesis histórica de los dos paradigmas globales y de sus respectivas series de paradigmas sectoriales, que estaban consolidados antes de la Segunda Guerra Mundial, la segunda fase fue de remodelación y perfeccionamiento, como se constata en el capítulo 2 y en el apartado 3.4. del capítulo 3 de esta III parte.

En la segunda fase, las teorías clásicas o tradicionales del *Instruccionismo intelectualista* dan por supuestos y consideran indiscutibles los paradigmas sectoriales ético, teleológico y curricular, tal como habían sido configurados por Franklin Bobbitt y sus seguidores. No obstante, los defensores de la educación como inversión rentable y los partidarios de aplicar la ideología meritocrática, reforzaron el paradigma ético y el paradigma teleológico. A partir de la obra *Principios básicos del currículo* (1949) de Ralph Tyler, (Tyler, R. W. (1977)), sus promotores concentran los esfuerzos en mejorar la eficacia y la eficiencia del paradigma curricular académico-disciplinar hegemónico. Logran configurarlo como un paradigma curricular tecnocrático y tecnológico mediante el desarrollo convergente de la “pedagogía por objetivos”, la “enseñanza programada” y la incorporación sistemática y masiva a los procesos instructivos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La remodelación del paradigma curricular implicó también la remodelación de los demás paradigmas sectoriales del *instruccionismo intelectualista*.

Las teorías clásicas o tradicionales del *holismo educativo* en su segunda fase (1945-1980) parten de la configuración consolidada, antes de la Segunda guerra Mundial, con las aportaciones de John Dewey y sus seguidores, de los reconstruccionistas sociales norteamericanos y de otros destacados promotores de la Educación Nueva en Europa. A partir de 1945, sus promotores se dedican a reforzar el paradigma ético y el paradigma teleológico a partir de los programas de la ONU, de la UNESCO y de todos organismos dependientes de la ONU, de la DUDH y de la Declaración de los derechos del niño (1959). Al mismo tiempo impulsaron la experimentación del paradigma curricular integrador e interdisciplinar

concebido como conjunto de proyectos curriculares cognitivos, convivenciales, productivos, artísticos o mixtos y, consecuentemente, la mejora de los demás paradigmas sectoriales.

Las teorías tradicionales del *instruccionismo* se presentaban como teorías neutras, científicas, desinteresadas. Las teorías críticas y postcríticas argumentaban que ninguna teoría es neutra, científica, desinteresada o libre de valores, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder. Las teorías críticas del *Instruccionismo intelectualista* se dedican a desvelar y analizar las conexiones entre saber, poder e identidades dominantes e identidades dominadas. Denuncian los intereses y objetivos, explícitos o implícitos, ocultos o simulados bajo las apariencias de un discurso curricular neutro tecnocrático y tecnológico, mostrando sus consecuencias sociales: las desigualdades sociales individuales y de clase, la reproducción de la sociedad de clases dominantes y dominadas, de clases explotadoras y clases explotadas, la reproducción de identidades dominantes e identidades dominadas: identidades de clase y de género, raciales, étnicas, culturales, sexuales (heterosexuales, bisexuales, homo sexuales, transexuales), identidades de capacitados y discapacitados, etc.

Las teorías críticas y postcríticas también afectaron al *holismo educativo* por su falta de resistencia a la ideología de las clases dominantes, por estar atrapado en el paradigma curricular del instruccionismo, por no comprometerse más a fondo con los derechos y libertades de todos los seres humanos, especialmente de los oprimidos, de los explotados, de los marginados, de los discriminados por razones de sexo, de clase, de raza, de cultura y por no promover concienciación de todos los oprimidos con vistas a su emancipación y liberación.

Tomaz Tadeu da Silva nos ofrece la lista básica de categorías con las que las teorías tradicionales, críticas y postcríticas tejen sus discursos. El discurso de las teorías curriculares tradicionales gira en torno a las siguientes categorías: *enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planificación, eficacia y objetivos*. Por su parte, el discurso de las teorías críticas usa las siguientes categorías relevantes: *ideología, adoctrinamiento cultural y social, poder, clase social, capitalismo, relaciones sociales de producción, relaciones de dominación y opresión, concienciación, emancipación y liberación, currículum oculto, resistencia*. Por último, las teorías postcríticas estructuralistas y postestructuralistas tejen su discurso con las siguientes categorías: *identidad, alteridad, diferencia, significación y discurso, saber-poder, representación, cultura, género, raza, etnia, sexualidad, multiculturalismo*.

Hay muchas teorías curriculares críticas y postcríticas. Aunque tengan bastantes coincidencias y parezcan similares y convergentes, todas son diversas. Todas tienen sesgos y matices diferenciadores, que pueden ser compatibles y complementarios o incompatibles y excluyentes.

La diversidad de las teorías o discursos curriculares está condicionada al menos por cuatro factores: a) *la percepción vivencial y racionalizada* que cada investigador o grupo de investigadores tiene de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia*, históricas y actuales, en su propio país y en el sistema escolar en el que ha sido educado; b) la perspectiva *epistemológica* elegida para analizar el paradigma curricular: la perspectiva fenomenológica y hermenéutica, la llamada “nueva sociología de la educación”, la perspectiva moderna o postmoderna, la perspectiva marxista o neomarxista, la perspectiva estructuralista o postestructuralista, la perspectiva de género y orientación sexual, la perspectiva feminista, o combinación de varias de ellas; c) la perspectiva ética: la perspectiva del liberalismo tradicional basada en los derechos y libertades individuales o la perspectiva personalista y democrática, que busca un equilibrio y una armonía entre los derechos y libertades individuales y los derechos y libertades sociales; d) *la perspectiva teleológica*: finalidades individuales: emancipación, liberación, promoción individual, igualdad; finalidades sociales: convivenciales, culturales, económicas, políticas, ecológicas, democracia cívica, política, económica.

Atendiendo a estos cuatro factores, se podría hacer una clasificación más refinada de las teorías críticas y postcríticas. Pero eso complicaría excesivamente el discurso y sería poco productivo para el fin que pretende este trabajo. El ensayo de Tomaz Tadeu da Silva *Espacios de Identidad ofrece* numerosas indicaciones muy sugerentes e interesantes (Silva, T. T. da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*). Aquí comentaremos sólo las que parecen más relevantes desde el punto de vista del desarrollo del *holismo educativo ético-crítico, personalista y democrático*.

3.5.1. La teoría de Paulo Freire.

Paulo Freire fue el más madrugador en buscar una alternativa al sistema educativo tradicional de su país. Su propuesta era económicamente asequible, generalizable, eficaz y eficiente a corto plazo para sacar del analfabetismo a millones de adultos y concientizarlos como ciudadanos críticos y responsables. Sus primeros intentos y experiencias empezaron a finales de los cincuenta, cuando llegó a la educación desde la política.

Paulo Freire nació en Recife (Brasil) el 19 de septiembre de 1921. A finales de los cincuenta empezó a buscar un método rápido de alfabetización de adultos para que millones de brasileños que no podían ejercer el derecho al voto, por ser analfabetos, pudieran ejercerlo. Elaboró y probó su "método de alfabetización" mediante experiencias prácticas. A partir de 1961, su elaboración y experimentación fue más amplia y sistemática. Con la colaboración de numerosos estudiantes universitarios creó "círculos de cultura" y "centros de cultura popular" en todo el país. El *Movimiento de Educación de Base*, patrocinado por el episcopado brasileño y, especialmente, por el cardenal Helder Cámara, asumió el método de Paulo Freire como línea programática antes de 1964. Cuando el general Castelo Branco derrotó al presidente Goulart en 1964, Paulo Freire, encargado por el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil del sector de Alfabetización de Adultos, había programado 20.000 "Círculos de Cultura" con los que pretendía alfabetizar a dos millones de brasileños en el breve espacio de tiempo de tres meses. Freire fue encarcelado y el *Movimiento de Educación de Base* desapareció. Al salir de la cárcel, Paulo Freire emigró a Chile. Ocupa una cátedra en la Universidad de Santiago. Inspira y asesora programas de alfabetización y concientización. En 1967 publica *La educación como práctica de la libertad*. (Freire, P. (1975). "La educación como práctica de la libertad" en *Educación libertadora* (1975), Madrid: Zero-ZYX) y en 1970, *Pedagogía del oprimido* (Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina Editores S. A. Siglo XXI). Desde 1968, es consultor de la UNESCO. En 1969, ejerce diez meses de magisterio en la Universidad de Harvard. Al comienzo de 1970 es nombrado consultor del consejo Mundial de las Iglesias, para el sector Educación y se traslada a Ginebra. Es invitado para asesorar la reforma educativa de Perú. El documento sobre la *Educación Liberadora* (Medellín, 1968) del Consejo Episcopal Americano (CELAM) se inspiró fundamentalmente en las ideas de Paulo Freire. A partir de 1966, Paulo Freire colaboró con el *Cidoc* de Cuernavaca en materia de educación. Su método de alfabetización era, de hecho, la alternativa educadoras más prometedoras al margen de los sistemas escolares tradicionales. Paulo Freire siguió profundizando su teoría y difundiéndola en todo el mundo a través de sus artículos, de sus libros y de sus conferencias hasta su muerte (1997).

Ernani María Fiori escribió para la primera edición de la *Pedagogía del oprimido* (1970) en la Editorial siglo XXI, un *Prefacio* titulado *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del Profesor Paulo Freire* (o. c. 1970: pp. 9-26). En las primeras páginas nos ofrece una síntesis, densa y diáfana al mismo tiempo, seguida de una reflexión profunda y enjundiosa sobre los fundamentos del método. Dada la calidad de esas síntesis, parecía oportuno presentar el método freiriano transcribiendo literalmente los párrafos más relevantes del *Prefacio* de Ernani María Fiori, que son los siguientes:

Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida: no piensa ideas, piensa la existencia. Es también un educador: existencia su pensamiento en una pedagogía en que el esfuerzo

totalizador de la “praxis” humana busca, en la interioridad de ésta retotalizarse como “práctica de la libertad”. En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes”. Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido. En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, “la educación como práctica de la libertad” postula necesariamente una “pedagogía del oprimido”. No pedagogía *para* él, sino *de* él. Los caminos de liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe auto-configurar responsablemente. La educación libertadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrará una adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Una cultura tejida con la trama de la dominación, por más generosos que sean los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que se sitúan en las subculturas de los proletarios y marginales. Por el contrario, una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas subculturas, a partir de ellas y con ellas, será un continuo *retomar reflexivo* sus propios caminos de liberación; no será simple reflejo, sino reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos: “método”, “práctica de la libertad”, que, por ser tal, está intrínsecamente incapacitado para el ejercicio de la dominación. La pedagogía del oprimido es, pues, liberadora de ambos, del oprimido y del opresor. Hegelianamente diríamos: la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido.

Así aprehendemos la idea fuente de dos libros en que, Paulo Freire traduce, en forma de lúcido saber socio pedagógico, su grande y apasionante experiencia de educador ²⁴³. Experiencia y saber que se dialectizan, densificándose, alargándose, dándonos cada vez más el contorno y el relieve de su profunda intuición central: la del educador de vocación humanista que, al inventar sus técnicas pedagógicas, redescubre a través de ellas, el proceso histórico en qué y por qué se constituye la conciencia humana. El proceso a través del cual la vida se hace historia. O, aprovechando una sugerencia de Ortega, el proceso en que la vida como biología pase a ser vida como biografía.

Tal vez ese sea el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida como autor y como testigo de su historio-biografiarse, existenciarse, historicizarse. Por esto, la pedagogía de Paulo Freire, siendo método de alfabetización, tiene como idea animadora toda la dimensión humana de la “educación como práctica de la libertad”, lo que en régimen de dominación, sólo se puede producir y desarrollar en la dinámica de una “pedagogía del oprimido”. Con las técnicas de dicho método... la pedagogía se hace antropología... la antropología acaba por existir y comandar la política...

Las técnicas del método de alfabetización de Freire, aunque valiosas en sí, tomadas aisladamente no dicen nada del método mismo. Tampoco se juntaron eclécticamente según un criterio de simple eficiencia técnico-pedagógica. Inventadas o reinventadas en una sola dirección del pensamiento, resultan de la unidad que se trasluce en la línea axial del método y señala el sentido y el alcance de su humanismo: alfabetizar es concientizar.

Un mínimo de palabras con una máxima polivalencia fonémica es el punto de partida para la conquista del universo vocabular. Esas palabras, oriundas del propio universo vocabular del alfabetizando, una vez transfiguradas por la crítica, retornan a él en acción transformadora del mundo. ¿Cómo salen de su universo y cómo vuelven a él?

Una investigación previa explora el universo de las palabras habladas en el medio cultural del alfabetizando. De ahí se extraen los vocablos de más ricas posibilidades fonémicas y de mayor carga semántica. Ellos no sólo permiten un rápido dominio del universo de la palabra escrita,

²⁴³ [NOTA: (Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Argentina: Siglo XXI) (Freire, P. (1975) “La educación como práctica de la libertad” en *Educación Libertadora*. Madrid: Zero-ZYX) (Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós/MEC.), obras citadas en apartados anteriores]

sino también el compromiso más eficaz (*“engajamento”*)²⁴⁴ de quién los pronuncia, con la fuerza pragmática que instaura y transforma el mundo humano.

Estas palabras son llamadas generadoras, porque a través de la combinación de sus elementos básicos, propician la formación de otras. Como palabras del universo vocabular del alfabetizando, son significaciones constituidas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de ellas. Tales significaciones son codificadas plásticamente en cuadros, “slides”, filminas, etc. , representativos de las respectivas situaciones en que, de la experiencia vivida, del alfabetizando, pasan al mundo de los objetos. El alfabetizando gana distancia para ver su experiencia, “ad-mira”. En ese mismo instante comienza a descodificar.

La descodificación es análisis y consecuentemente reconstitución de la situación vivida: reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá”. (Ernani María Fiori (1970) *Prefacio a la Pedagogía del oprimido* (1970): pp. 9-12).

Paulo Freire no se preocupó directamente de buscar una alternativa a la educación básica de niños y adolescentes. Se centró en la búsqueda de una alternativa para la educación de adultos, especialmente de los analfabetos, que constituían la población más numerosa en los países colonizados, dominados, subordinados y marginados en el orden mundial vigente. Pero la transferencia de sus propuestas para la alfabetización de adultos, con las adaptaciones pertinentes, generaría una profunda metamorfosis de la educación básica: Infantil, Primaria y Secundaria. Siguiendo los pasos de Freire se podría despojar al instruccionalismo intelectualista tecnocrático y tecnológico de todos sus instrumentos de dominación y de alienación y poner de relieve los elementos necesarios para la emancipación y la liberación de las personas y sociedades humanas.

Las preguntas fundamentales de Paulo Freire sobre la alfabetización de adultos son las siguientes: a) ¿Para qué alfabetizar? ¿Para qué enseñar y aprender? ¿En qué consiste alfabetizar? ¿En qué consiste conocer, enseñar y aprender? ¿Por qué los contenidos de la alfabetización se deben buscar en la experiencia vital, individual y colectiva de los alfabetizandos? ¿Cómo se pueden encontrar esos contenidos, elaborarlos y codificarlos? ¿Cuál es el papel de los alfabetizandos y de los alfabetizadores? ¿Cuál es el papel de los educandos y educadores?

Estas preguntas y las respuestas de Freire transferidas a la educación básica se convertirían en una crítica ética, profunda y coherente del *Instruccionalismo intelectualista tecnocrático y tecnológico* y darían un impulso renovador al *holismo educativo*, heredado del Movimiento Obrero y del Movimiento de la Educación Nueva. Las preguntas y las respuestas de Freire, aplicadas a la educación básica, acentuarían el carácter *ético-crítico, personalista, democrático* y democratizador del *holismo educativo*. El paradigma ético implicado en los derechos humanos y libertades fundamentales de la DUHD (1948) pasaría al primer plano de manera explícita y se convertiría en la fuente principal ético-crítica, “problematizadora” y “libertadora”. A partir de ese potente *paradigma ético*, se podrían reformular con mayor amplitud y rotundidad los fines individuales y sociales que constituyen el *paradigma teleológico*: autoliberación individual, autoliberación colectiva y *metamorfosis* de las sociedades configuradas por las relaciones de dominación, opresión y explotación, que originan las clases dominantes y las clases dominadas, las clases opresoras y las clases oprimidas, las clases explotadoras y las clases explotadas.

Ambos paradigmas exigen eliminar como incompatible y antagónico el *paradigma curricular del instruccionalismo intelectualista tecnocrático y tecnológico*, que es el instrumento de la “educación bancaria” o acumulación de conocimientos extraídos de las disciplinas que componen el paradigma académico-disciplinar. Al mismo tiempo, el *paradigma ético* y el

²⁴⁴ (Nota: transcripción castellanizada del término francés “engagement” que significa “compromiso”)

paradigma teleológico mencionados aportarían los criterios para elaborar un paradigma curricular coherente con la “educación problematizadora” y “libertadora”, que investiga los problemas reales que afectan a los educandos y a las sociedades de clases dominantes y clases dominadas, las causas de los mismos y las posibles vías de solución a corto, medio y largo plazo. Así toda la educación, desde la Infantil hasta la Universitaria y la formación permanente se podría convertir en “práctica de la libertad” individual y colectiva. De este modo la actividad educadora se convertiría en una fuente permanente de actividad política transformadora. Algunos destacados seguidores destacados de Paulo Freire han impulsado este proyecto educativo desde finales de los setenta hasta nuestros días: Michael Apple, Henry Giroux, Peter Mac-Laren y otros.

La teoría de Paulo Freire se diferencia de las teorías críticas y postcríticas contemporáneas a ella por dos características básicas: a) el uso de fuentes distintas de la nueva sociología, de la economía política y del estructuralismo; b) la intencionalidad explícita de utilizar el análisis crítico como punto de partida para elaborar una alternativa. Las teorías críticas y postcríticas contemporáneas se limitaron a realizar un análisis crítico, descriptivo y causal de los efectos indeseables de la educación tradicional, fruto de *currículum* explícito y del “currículo oculto” que realizan la dominación ideológica a través de los contenidos disciplinares y de las prácticas pedagógicas. Paulo Freire, al contrario, desde sus profundas convicciones éticas, elabora, propone y experimenta alternativas pedagógicas radicales, convirtiendo a los oprimidos en los protagonistas de su autoeducación liberadora.

Tal vez, el procedimiento más adecuado para comprender el alcance y la fecundidad de los planteamientos pedagógicos de Freire podría ser el siguiente: condensar y sistematizar todos esos planteamientos en torno a un núcleo central: la oposición entre el *instruccionismo* tradicional, que Freire calificaba como “educación bancaria” orientada a la dominación y la educación ético-crítica “problematizadora” y “libertadora” orientada a la autoliberación de todas las dominaciones y alienaciones de los individuos, de las clases sociales y de las sociedades de clases. En ambos tipos de educación lo más relevante es la concepción del educando y de su rol y la concepción del educador y su función.

En el “*instruccionismo*” o “educación bancaria” el educando se concibe como un recipiente vacío, como una *tabula rasa*, como ignorante y carente de informaciones y conocimientos necesarios, como cera o arcilla moldeable, como un receptor pasivo. El educador se concibe como un “instructor”, como un “enseñante” que posee un stock de conocimientos elaborados, sistematizados y empaquetados en diversas dosis, pertenecientes a una o varias disciplinas. Su función consiste en suministrar dosis adecuadas de conocimientos empaquetados – científicos, tecnológicos, artísticos y convivenciales – para llenar la mente de los educandos de conocimientos y colocarlos ordenadamente en su memoria para poder recuperarlos. Así su mente se va configurando como un almacén, un depósito o una caja fuerte de conocimientos valiosos. El educando aprende simultáneamente las actitudes necesarias para integrarse en la sociedad existente: va siendo moldeado, socializado, amaestrado para la obediencia y la sumisión mediante las *indoctrinaciones* del *currículo* explícito y las prácticas del *currículo implícito u oculto*. Según T. T. da Silva²⁴⁵: “A pesar de esa utilización crítica, el concepto [de *currículum oculto*] tiene su origen en el campo más conservador de la sociología funcionalista. El concepto fue tal vez utilizado por primera vez por Philip Jackson, en 1968, en su libro *Life in Classrooms*. En palabras de Jackson “en los grupos, la utilización del elogio y del poder que se combinan para dar un sabor distinto a la vida de la clase colectiva forman un *currículum oculto* [el subrayado es nuestro], que cada estudiante (y cada profesor) debe dominar si quiere tener éxito en la escuela”. Robert Dreeben, en su libro titulado *On What Is*

²⁴⁵ Silva, T. T. da (2001): “¿Quién escondió el *currículum oculto*?” en *Espacios de identidad* (2001): pp. 95-100, especialmente p. 96.

Learned Is School ampliaría y desarrollaría esa definición funcionalista del “currículum oculto”. Estos autores funcionalistas ya destacaban la determinación estructural del currículum oculto. Eran las características estructurales de la clase y de la situación de enseñanza, más que el contenido explícito, las que “enseñaban” ciertas cosas: las relaciones de autoridad, la organización espacial, la distribución del tiempo, los patrones de “recompensa y castigo”.

Desde la perspectiva de la “educación problematizadora” y de la “Pedagogía libertadora” de Freire, el educando o el alfabetizando se concibe como un sujeto activo, que puede y debe ser el protagonista de su propia autoeducación y autoliberación. No se puede ni se debe suponer, ni en la educación básica ni en la alfabetización de adultos, que los educandos o los alfabetizandos llegan vacíos de conocimientos, valores, procedimientos y actitudes. Al contrario, hay que suponer que la educación informal que ejerció sobre ellos la familia, los grupos sociales de pertenencia, la sociedad de clases con sus medios de comunicación y propaganda, ha condicionado la autoeducación inconsciente y espontánea que iniciaron el día de su nacimiento mediante la interacción con el medio físico y el medio sociocultural: llegan saturados de informaciones, conocimientos, valores y prácticas, que es necesario “problematizar”. Tanto los niños y los adolescentes, como los adultos deben “concienciarse” de aquellos conocimientos, valores, actitudes y prácticas que les esclavizan desde dentro y les impiden autoliberarse: la mentalidad ingenua, acrítica, conformista, resignada con el destino, forjada en la educación informal e inconsciente. Los poderosos, los políticos, los intelectuales orgánicos y los profetas aúlicos de las clases dominantes califican esa mentalidad como el “sentido común”, que se debe desarrollar y fortalecer en la familia, en la escuela y los medios de comunicación de masas.

Antonio Gramsci hace un análisis muy fino del sentido común. Distingue una parte muy valiosa procedente de la experiencia vital de cada ser humano y una racionalización de conocimientos, valores, actitudes y prácticas procedentes de ideologías de las clases dominantes. Esta parte del sentido común es el poso que han dejado las ideologías de las clases dominantes en la mentalidad de las clases dominadas. El sentido común, en este caso, es el representante interior de las clases dominantes, que invita a la sumisión, a la obediencia, a la resignación, a la actuación de acuerdo con los intereses de las clases dominantes. Es el “ocupa” que ha colonizado nuestra mentalidad y la dirige desde dentro (*Antología* de Antonio Gramsci (1974) pp. 366-381)²⁴⁶. Dominique Grisoni y Robert Maggiori exponen de modo sintético y conciso la teoría de Gramsci sobre el “sentido común” en su obra *Leer a Gramsci*. De esa síntesis reproducimos el siguiente párrafo:

El sentido común, ese “concepto equívoco, contradictorio, multiforme” debe ser superado. Tal es uno de los objetivos de la filosofía de la praxis. Se opone a la forma de conciencia de las masas y las somete a la dominación intelectual de la clase dominante, la cual, gracias a su prodigioso vuelco, ha llegado a convertir en “sentido común” su propia concepción del mundo, a erigir en “filosofía del pueblo” su propia filosofía, a hacer que los esclavos se sientan libres, porque en adelante el amo se ha transportado al interior de ellos mismos, se ha convertido en su conciencia moral, en su conciencia política²⁴⁷.

Paulo Freire, al plantear la “educación problematizadora” como punto de partida para iniciar la “autoeducación liberadora” como “práctica de la libertad” corazón y centro de la “pedagogía del oprimido” coincide con Gramsci. Los educandos o alfabetizandos deben concienciarse de que están colonizados y poseídos por un ocupa extraño, representante de las clases dominantes, del que es necesario liberarse, expulsándolo. Deben, además concienciarse de que el *instruccionismo* puro y duro basado en el currículo académico-disciplinar no resuelve el problema de la dominación, de la opresión y de la explotación, porque su efecto consiste en

²⁴⁶ Gramsci, Antonio, *Antología* (1974), (Coord. Sacristan, M. (1974)), Edit.: Siglo XXI, Madrid.

²⁴⁷ Grisoni, D. y Maggiori, R. (1974). *Leer a Gramsci*. Madrid: Zero/ ZYX.

convertir la mente de los educandos en un “trastero” donde se acumulan conocimientos empaquetados, inertes e inactivos que refuerzan la mentalidad acrítica, sumisa y conformista.

La función de los educadores o alfabetizadores debe ser doble: a) crear situaciones de aprendizaje en las que los educandos “problematicen” su situación y su mentalidad; b) ayudarles a emprender el camino de la autoeducación y de la autoliberación como autodidactas autónomos y comprometidos. La función de los educandos o alfabetizandos es convertirse en autodidactas autónomos, competentes y comprometidos.

3.5.2. *Las teorías críticas y postcríticas contemporáneas a la teoría crítica de Paulo Freire.*

Las teorías críticas se fueron gestando durante la década de 1960 y tuvieron su manifestación explosiva en los años setenta. Las teorías postcríticas, aunque hunden sus raíces en los años sesenta, sus manifestaciones más relevantes empiezan a partir de la segunda mitad de los años setenta. Por razones de los objetivos perseguidos, de espacio y de tiempo, en este capítulo no se pueden abordar todas esas teorías. Por eso, nos limitamos a catalogar cronológicamente las más relevantes y haremos un breve comentario de algunas que nos resultan más útiles para nuestros propósitos: describir la identidad y la crisis de identidad de la educación básica y fundamentar una identidad alternativa como referente para hacer una propuesta audaz sobre la formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para la misma. Seguiremos como referencia bibliográfica fundamental el ensayo *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum* de Tomaz Tadeu da Silva²⁴⁸.

Las teorías críticas más relevantes contemporáneas a la *Pedagogía del Oprimido* (1970) de Paulo Freire son las siguientes: *La reproducción* (1970) de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron;²⁴⁹ *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* de Louis Althusser (1978)²⁵⁰; *La escuela capitalista en Francia* (1971) de Christian Baudelot y Roger Establet²⁵¹; *La instrucción escolar en la América Capitalista* de Samuel Bowles y Herdert Gintis (1976)²⁵², *Conocimiento y control: Nuevas tendencias para la sociología de la Educación* (1971) de Michael Young²⁵³; *Clases, códigos y control*, Vol. I (1971) de Basil Bernstein²⁵⁴; *Toward a Poor Curriculum* (1976) de William Pinar y Madalaine Grumet²⁵⁵; *Ideología y Currículum* (1979)²⁵⁶ y *Educación y poder* de Michael Apple (1982)²⁵⁷.

²⁴⁸ Silva, T. T. da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

²⁴⁹ Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia, S. A.

²⁵⁰ Althusser, Louis (1988). *Teleología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires. Nueva Visión.

²⁵¹ Baudelot, Cr. y Establet, R. (1975) *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.

²⁵² Bowles, S. y Gintis Herbert (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.

²⁵³ Young, M. F. D. (1971) *Knowledge and Control*: London: Collier- Macmillan.

²⁵⁴ Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*, Vol. I, (1974) Vol. II, (1975) Vol. III. London: Routledge and Kegan Paul.

²⁵⁵ Pinar, W. y Grumet, M (1976). *Toward a Poor Curriculum*.

²⁵⁶ Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Ediciones AKAL.

²⁵⁷ Apple, M. W. (1997) *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Las teorías postcríticas del currículo no sustituyen ni eliminan las teorías críticas. Las teorías postcríticas representan un cambio de perspectiva, que puede sugerir matices y modificaciones importantes. Las teorías postcríticas no son alternativas a las teorías críticas, sino teorías complementarias. El relato siguiente sigue casi al pie de la letra las exposiciones de Tomaz Tadeu da Silva en su ensayo.

Las teorías críticas se centran casi exclusivamente en el análisis de la dinámica del poder económico, político e ideológico, que configura la sociedad como una sociedad de clases dominantes y de clases dominadas, de clases explotadoras y de clases explotadas, de clases opresoras y de clases oprimidas. La preocupación central de las teorías críticas del currículum era explicar cómo los paradigmas curriculares vigentes y sus diversas concreciones reproducen las relaciones de dominación de clases, correspondientes al modo de producción capitalista, a las prácticas de explotación económica, de opresión política (mediante los aparatos represivos del Estado) y de dominación ideológica (mediante los aparatos ideológicos del Estado: familia, escuelas, religiones, medios de comunicación, que comparten el sentido común del neoliberalismo capitalista).

Las teorías postcríticas del currículo construyen un mapa más complejo y más completo de las relaciones sociales de dominación, que operan de modo explícito o implícito, consciente o inconsciente en los procesos de desarrollo de los currículos escolares. En ellos está presente y activa la dinámica del poder implicada en las relaciones de dominación entre géneros, razas, etnias, culturas y orientaciones sexuales (heterosexuales, gays, lesbianas, transexuales, bisexuales); entre nativos e inmigrantes; entre los que no padecen síndromes ni enfermedades congénitas y los que padecen algún síndrome o enfermedad; entre los que no padecen ninguna discapacidad y los que padecen alguna; entre los bien situados y los precarios y marginados; entre los “se-dicentes cuerdos” y los enfermos mentales; entre los que padecen drogadicciones socialmente censuradas y los que no las padecen; entre los que tienen comportamientos socialmente correctos y los que han caído en algún tipo de delincuencia llamada “delincuencia común”, cualesquiera que sean las causas.

Aunque las perspectivas son muchas, todas las teorías postcríticas parten de un supuesto: *el poder de dominación es policéntrico*. No hay un solo centro de poder. El poder está distribuido por todas las estructuras y redes sociales. Se parece a las redes de los pescadores: cada nudo representa un centro de poder. El poder y la interdependencia no se pueden eliminar. No puede haber una liberación absoluta del poder. El que mejor ha teorizado la omnipresencia del poder ha sido Michel Foucault en su obra *Microfísica del poder* (1979) y en el conjunto de sus obras.

Coherentemente con este planteamiento, repetidamente hemos interpretado los derechos humanos y las libertades fundamentales como poderes simbólicos mutuamente reconocidos y otorgados, como proyectos intersubjetivos y mancomunados, que pretenden acercarse asintóticamente a la utopía del poder solidario e igualitario mediante la aceptación de la interdependencia que tiene dos dimensiones: los derechos y los deberes recíprocos, que constituyen la cara y la cruz, o el as y el envés de la misma moneda.

No puede negarse el legado de las teorías críticas del currículo, especialmente de las de carácter marxista. Las teorías críticas deben combinarse con las teorías postcríticas para tener una visión panorámica de la dinámica del poder en las relaciones de dominación y control. No se puede afirmar que hayan desaparecido los procesos de dominación de clase basados en la explotación. El maquillaje del “estado de bienestar” o del “medio-estar” en los países que lo disfrutaron simplemente los ocultó, disimulándolos bajo la apariencia de la abundancia y del consumismo.

El proceso de globalización, que está dinamitando aquel “estado del bienestar” relativo, ha ampliado los niveles de explotación de los países dominantes sobre los países subordinados. Una minoría de ricos acaparan los recursos de toda la humanidad, aumentando los niveles de explotación de los seres humanos y destruyendo sus economías tradicionales de supervivencia en nombre del desarrollo y del progreso. Las multinacionales con sus grandes grupos financieros, sus bancos, su casino mundial constituido por las bolsas y sus paraísos fiscales para evadir impuestos constituyen una plutocracia mundial como un conjunto de plutocracias geopolíticas y nacionales, que funcionan como “satrapías” de la plutocracia mundial. Entre los organismos más visibles de esa plutocracia están: el BM, el FMI, el G20, el G7, la Trilateral, la OCDE. José Saramago nos advierte: “No tengamos la inocencia o ingenuidad de creer todo lo que nos dicen. Tenemos que ser críticos. No tenemos la democracia, tenemos la Plutocracia, el poder de los ricos. El poder real lo tiene el dinero, las multinacionales”. (Citado por Esteban Cabal en el frontispicio de su obra *Gobierno Mundial* (2012) Madrid: Mandala Ediciones). El método de análisis de la sociedad de clases, procedente de la economía política marxista, es insustituible. Pero es necesario complementarlo con los métodos de análisis de las diversas relaciones de dominación, que han aportado las teorías postcríticas del currículo. Ambas nos enseñan, de diferentes formas, que el currículo es una cuestión de *saber, poder, e identidad*, por el que llegamos a ser lo que somos. “Después de las teorías críticas y postcríticas del currículum, se hace imposible pensar el currículum sólo a través de conceptos técnicos como los de enseñanza y eficiencia, o de categorías psicológicas como las de aprendizaje o desarrollo, o incluso de imágenes estáticas como las de itinerario curricular y lista de contenidos” (Silva, T. T. da, 2001:184).

Esta perspectiva exige que en los distintos proyectos curriculares o unidades de trabajo de las distintas etapas escolares se investiguen y se debatan repetidamente las relaciones de dominación destacadas por las teorías críticas y postcríticas del currículo, especialmente en las áreas antropológica y sociocultural. Las relaciones de dominación, que actúan en los procesos curriculares, forman la conciencia y la identidad de los individuos y actúan ideológicamente para mantener la creencia de que la sociedad capitalista vigente es buena, deseable e insustituible. Por eso, conviene recordar constantemente que “el currículum es capitalista. El currículum reproduce – culturalmente – las estructuras sociales. El currículum tiene un papel decisivo en la reproducción de la estructura de clases de la sociedad capitalista. El currículum transmite la ideología dominante. El currículum es, en suma, un territorio político” (Silva, T. T. da, 2001: 184-185).

Partiendo de la idea de que el currículo es una construcción social como cualquier otra – el Estado, la nación, el fútbol, los toros o la ciencia – Tomaz Tadeu da Silva concluye su ensayo *Espacios de identidad* con las siguientes palabras: “El currículum es relación de poder. El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, *curriculum vitae*; en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad”. (Silva, T. T. da, 2001:187).

Antes de cerrar este apartado, conviene recordar dos aportaciones de las teorías postcríticas, que tienen una gran transcendencia para subsanar las ausencias y las carencias de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica: el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo*: la eliminación del antagonismo radical entre *ideología y ciencia* y la eliminación de *fronteras* entre la cultura, la pedagogía y la educación escolar y la cultura, la pedagogía y la educación social, especialmente por la penetración en las escuelas infantiles y primarias de la “Kindercultura”: Disney, McDonald’s, dibujos animados, películas, novelas, cuentos, juegos, canciones, etc. Tomaz Tadeu da Silva desarrolla estos temas en su exposición de las teorías postcríticas y, especialmente, en dos capítulos dedicados a “Los estudios culturales y el currículum” (Siva, T. T. da 2001: 163-171) y a “La pedagogía como cultura, la cultura como pedagogía” (Silva, T. T. da, 2001: 173-177).

Las teorías postcríticas han realizado una *crítica* profunda y sistemática al constructo *ideología* de procedencia marxista, que asumen de *modo acrítico* las teorías críticas del currículo. La *crítica postcrítica* al concepto de *ideología* se inscribe en la *crítica postcrítica* al neopositivismo científico y a su concepto de *ciencia* como antagónico del concepto de *ideología*. Con el llamado “giro lingüístico”, que arranca de Ferdinand Saussure, la oposición de *ciencia* e *ideología*, que las corrientes marxistas definían como conceptos antagónicos y, por tanto, mutuamente excluyentes – uno verdadero y otro falso, uno liberador y otro alienante – desaparece después del postestructuralismo y, sobre todo, después de Foucault. *Ciencia e ideología* son dos “discursos *del poder*”, *distintos*, pero no antagónicos. Tomaz Tadeu da Silva escribe: “Las teorías postcríticas... al desplazar la cuestión de la verdad hacia aquello que se *considera* verdad, politizan más el campo social. La ciencia y el conocimiento, lejos de ser lo opuesto al poder, son campos de lucha en torno a la verdad. Parece, pues incuestionable que, después de las teorías postcríticas, la teoría educativa crítica no puede volver a ser simplemente *crítica*” (Silva, T. T. da 2001:183). Con las teorías críticas aprendimos que el currículum es una invención social y resultado de un proceso histórico; que fue una contingencia social histórica que el currículo se construyera como un sistema de disciplinas y que se distribuyera secuencialmente en intervalos determinados de tiempo. Es también una contingencia histórico-social que ciertos conocimientos formaran parte del currículo y no otros. Todo pudo haber sido de otra manera. Tomaz Tadeu da Silva escribe: “con la ida de que el currículum es una construcción social aprendemos que la pregunta importante no es “¿Qué conocimientos *son* válidos?” sino ¿“Qué conocimientos *se consideran* válidos?” (Silva, T. T. da, 2001:185).

La crítica postestructuralista del constructo “ideología” puede parecer exagerada, radical e incluso errónea para algunos, especialmente para los que siguen atrapados en el neopositivismo científico. Para contextualizar y comprender las razones de la Crítica postestructuralista de la *ideología* puede ser útil el artículo de Ferrater Mora “Ideología” (Ferrater Mora, J. (1982) *Diccionario de Filosofía*, t. II, pp. 1610-1615. Madrid: Alianza Editorial). En este artículo, completamente ajeno a las preocupaciones curriculares, Ferrater Mora describe los numerosos avatares históricos del constructo “ideología”, desde que Destutt de Tracy creó el término *ideología* en 1796 para sustituir al término *metafísica*, iniciando la corriente de los llamados *ideólogos*. El término *ideología* significando “discurso” o “tratado sobre las ideas”. Hegel en la *Fenomenología del espíritu* habló de la “conciencia escindida” o “conciencia desgarrada” o “conciencia infeliz”. Esto dio pie a Marx para hablar de la “conciencia falsa” o “alienada” en la *Ideología alemana*, en donde oponía “ideología” a “ciencia real y positiva”.

El concepto de “ideología” adquiere en el marxismo un sesgo peyorativo como “contenido de la *conciencia “falsa o alienada”*. Los intelectuales orgánicos de las clases dominantes le devolvieron la pelota a los marxistas, considerando el marxismo como prototipo de la *ideología que “falsea” y “aliena”* la conciencia de sus seguidores. Por eso, han reaccionado tan mal, cuando los postestructuralistas han equiparado la “ideología” con su “ciencia positivista” objetiva y verdadera. En 1960 Daniel Bell publicó *El fin de las ideologías*, que se puede considerar como “el canto del cisne” del neopositivismo científico, que los estructuralistas y postestructuralistas consideran como “el hermano gemelo” de la *ideología*. Por eso, los defensores del neoliberalismo económico como único pensamiento científico y verdadero se vuelven agresivos, cuando son cuestionados desde la perspectiva postestructuralista del “conocer” y del “saber”.

La segunda aportación de las teorías postcríticas del currículum consiste en reconocer que no existen ni se pueden construir fronteras entre la cultura, la pedagogía y la educación social y la cultura, la pedagogía y la educación escolar. Tratar de configurar los centros escolares como espacios cerrados y aislados de la sociedad, además de ser imposible, puede

ser contraproducente. La cultura, la pedagogía y la educación social, empieza el día del nacimiento. De modo espontáneo inconsciente y no intencional, los infantes reciben las influencias de la cultura y de la pedagogía y van resultando “educados”. Cuando llegan a la escuela por primera vez no son “recipientes vacíos”, vienen cargados con un bagaje de conocimientos y modos de vida culturales transmitidos por la pedagogía social en sus ambientes familiares, de clase, de raza, de etnia, de religión y asimilados mayoritariamente de modo inconsciente y no intencional. Mientras dura el período de escolarización, hay un viaje diario de ida a la cultura, la pedagogía y educación escolar y otro de regreso a la cultura, la pedagogía y la educación social. Los llamados “estudios culturales” analizan esto dos ámbitos de cultura, pedagogía y educación y sus influencias mutuas y recíprocas, con las ventajas y los inconvenientes, que se derivan de esa interacción dialógica para los educandos y los educadores. De ahí su relevancia para los proyectos curriculares y sus procesos de realización. Como indicamos al principio, en la exposición siguiente seguimos casi literalmente, el relato de Tomaz Tadeu da Silva. (Silva, T. T. da, 2001: 163:177).

Los estudios culturales tienen su origen en la fundación del *Centro de Estudios Culturales Contemporáneos* que, en la Universidad de Birmingham (Gran Bretaña). El planteamiento inicial del Centro parte del cuestionamiento del concepto elitista de cultura hegemónico en la crítica literaria británica. Esa perspectiva crítica identificaba la cultura con las “grandes obras” literarias y con las artes en general. Ese concepto elitista planteaba la incompatibilidad entre cultura y democracia.

La reacción crítica del Centro de Estudios Culturales contra esta visión burguesa y elitista de la cultura se fundamentó inicialmente en la obra *Cultura and Society* (1958) de Raymond Williams, que defendía que la cultura debía entenderse como el modo global de vida de una sociedad como la experiencia vivida de cualquier grupo humano. Inicialmente, esta definición inclusiva de cultura se aplicó a las manifestaciones culturales “auténticas” de los grupos subordinados, como la clase trabajadora inglesa. Posteriormente, se amplió para abarcar también lo que la literatura anglo-sajona llama “cultura popular”, como las manifestaciones de la cultura de masas: libros populares, periódicos y revistas, cuentos, novelas, series de radio y televisión, películas, programas y medios en general. Desde la perspectiva ideológica, “las investigaciones y teorizaciones iniciales también se preocupaban por el papel de los medios, sobre todo de la televisión en la formación del consenso y del conformismo político”. (Silva, T. T. da, 2001: 164).

Gradualmente, el Centro de Estudios Culturales, adoptó referencias marxistas como las de Althusser, de Gramsci y de la Escuela de Frankfurt, reflejadas en el uso de los conceptos de *ideología* y *hegemonía*. En los ochenta el predominio del marxismo cedió su puesto al postestructuralismo de autores como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan. Metodológicamente, el Centro de Estudios Culturales se dividió en dos tendencias: las investigaciones etnográficas implicadas en la Sociología y las interpretaciones textuales inspiradas en los estudios literarios. Los estudios culturales se diversificaron al extenderse por distintos países y se dividieron en varias perspectivas teóricas y sociales: “hay una versión centrada en las cuestiones de género, otra en las cuestiones de raza, incluso otras en cuestiones de sexualidad, aunque existan evidentemente intersecciones entre ellas” (Silva, T.T. da, 2001:166).

En los estudios culturales, la cultura es un campo conflictivo de significación. La cultura es un juego de poder: lo básico de este juego es la definición cultural y social de los diferentes grupos. “En una definición sintética podría decirse que los estudios culturales se preocupan por cuestiones relativas a la conexión entre cultura, significación, identidad y poder”. (Silva, T. T. da, 2001:167). En el análisis cultural, el objeto analizado se considera como un mecanismo cultural, como el resultado de un proceso de construcción social. En la interacción social, el mundo cultural y social se convierte en un mundo naturalizado: su origen social se olvida. El

análisis cultural consiste en deconstruir el proceso de naturalización. Tomaz Tadeu da Silva describe así el resultado de la deconstrucción:

En esta perspectiva, el currículum es un mecanismo cultural, al menos, en dos sentidos: 1) la “institución del currículum” es una invención social como cualquier otra; 2) el “contenido” del currículum es una construcción social. Como toda construcción social, el currículum no puede comprenderse sin análisis de las relaciones de poder que hicieron y hacen que el currículum incluya un tipo determinado de conocimiento y no otro. (Silva, T. T. da, 2001:168).

Los estudios culturales son “epistemologías sociales”, que focalizan las diversas formas de conocimiento alojadas en el currículum como resultado de un proceso de construcción social. “En esta visión, el conocimiento no es una revelación o un reflejo de la naturaleza o de la realidad, sino el resultado de un proceso de creación e interpretación social. No se separa el conocimiento supuestamente más objetivo de las ciencias naturales y el conocimiento supuestamente más interpretativo de las ciencias sociales o de las artes” (Silva, T. T. da, 2001:169). Una concepción del currículum inspirada en los estudios culturales equipararía, en cierto modo, el conocimiento propiamente escolar con... el conocimiento explícita o implícitamente transmitido a través de los anuncios publicitarios” (Silva, T. T. da, 2001:170)

La incidencia de los estudios culturales en los paradigmas curriculares vigentes es prácticamente nula. Los resultados del análisis cultural resultan chocantes para la mayoría de los docentes. La presentación de esta perspectiva y la propuesta de que se incluya explícitamente en los currículos oficiales, pueden generar reacciones de rechazo y de resistencia activa. Por eso, no se puede ni se debe presionar para su aceptación. Pero sí se puede invitar a una reflexión serena sobre el asunto. Tomaz Tadeu da Silva describe el impacto de la perspectiva cultural con las siguientes palabras:

La concepción del currículum que está en juego en la idea de los estudios culturales choca tanto con la comprensión del sentido común como con las concepciones filosóficas sobre el conocimiento, dominantes en la educación. La epistemología dominante es fundamentalmente realista: el conocimiento es algo dado, natural. El conocimiento es un objeto preexistente: ya está ahí, la tarea de la pedagogía y del currículum consiste únicamente en revelarlo (Silva, T. T. da, 2001: 170).

Tal vez si retomáramos la reflexión de Kant en su *Crítica de la razón pura* sobre el “fenómeno” y el “noumeno” o los “fenómenos” y las “cosas-en-sí”, no nos parecería tan extraña la “epistemología” de los “estudios culturales”.

Los “estudios culturales” investigan instituciones, actividades y procesos culturales extraescolares, los comparan con las instituciones escolares y sus actividades y procesos culturales, mostrando sus semejanzas y sus diferencias, sus oposiciones y complementariedades y sus respectivas influencias en la modelación de las identidades y subjetividades. Las instituciones, actividades y procesos culturales, objeto de la investigación de los “estudios culturales”, son numerosos y heterogéneos: programas de televisión, series documentales, publicidad, películas, libros de ficción, la ciencia, la medicina, Internet, exposiciones de los museos, turismo, artes visuales, música y sus conciertos de todo tipo... Todas estas instituciones y actividades, aunque no tengan como objetivo enseñar un cuerpo de conocimientos, transmiten una gran variedad de conocimientos que influyen en la modelación de las identidades y subjetividades. Dicho de otra manera: todas tienen su currículum, su pedagogía y sus efectos educativos.

Los recursos económicos y tecnológicos, que movilizan estas actividades culturales para lograr sus objetivos, les permiten practicar una pedagogía seductora e irresistible que apela a las emociones, la fantasía, al sueño y a la imaginación, que compite y gana por goleada a la pedagogía académica escolar. La teoría contemporánea del currículo escolar no puede ignorar este contexto de la pedagogía sociocultural, que envuelve la vida de niños y adolescentes, incluso en los países menos desarrollados.

Actualmente, cada vez son más los autores que se dedican a los “estudios culturales”. Entre ellos destacan Roger Simon, Henry Giroux, Joe Kincheloe, Shirley Steinberg y sus análisis cuestionan la supuesta inocencia del carácter aparentemente inofensivo de las producciones culturales de Disney. H. Giroux muestra como *La Sirenita* y *Aladín* siguen una pauta pedagógica cargada de supuestos etnocéntricos y sexistas que lejos de ser inocentes moldean las identidades infantiles y juveniles de un modo particular. Joe Kincheloe analiza de forma similar la propaganda de Mc Donald’s, cuyas imágenes y representaciones celebran los valores más conservadores de la familia tradicional norteamericana. Por su parte, Shirley Steinberg analiza los valores morales y sociales contenidos en el currículo cultural de la muñeca Barbie y califica como “*Kindercultura*” la industria cultural dedicada al público infantil. Si atendemos a la revolución tecnológica e informativa de Internet, la penetración de la cultura de masas en la cultura escolar es cada vez mayor. En las complejas sociedades actuales los mecanismos culturales activan las relaciones de poder, que producen las identidades y las subjetividades.

Esta presentación genérica de las teorías críticas y postcríticas parece suficiente para nuestro propósito. Una exposición más detallada de las mismas nos alejaría de él. No obstante, parece oportuno añadir unas palabras sobre algunos de los autores más relevantes que han elaborado esas teorías. Es lo que vamos a intentar a continuación.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron.

En 1970, Pierre Bourdieu y Pierre Passeron publicaron *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement*²⁵⁸. La traducción castellana va precedida de una *Introducción* de Marina Subirats y reproduce la *Introducción a due voci* (G. Bechelloni y F. Ciafaloni) de la edición italiana de 1972 publicada por Guaraldi Editore.

Giovanni Bechelloni, comienza su *Introducción* a la edición italiana de *La reproducción* (1972) con las siguientes palabras: “Este libro representa un trabajo de investigación sociológica y de reflexión sistemática que produjo en más de diez años un *corpus* de investigaciones y trabajos que no tiene igual en el panorama actual de la sociología europea. Un equipo numeroso y preparado, agrupado alrededor de Pierre Bourdieu y bajo su dirección, trabajó... conduciendo una serie orgánica de investigaciones en el campo cultural y en el campo intelectual, con miras esencialmente a una perspectiva de sociología del poder. Por esto, nos es grato ofrecer al lector italiano la traducción de *La reproduction* después de que el libro fue examinado y rechazado, por razones opuestas, por tres de las mayores y más calificadas editoriales”... (o. c., 1977: 17-18).

Según explican los autores en el *Prólogo*, *La reproducción* consta de dos libros. El libro I es una síntesis teórica de proposiciones, que constituyen un sistema susceptible de ser controlado lógicamente, que tiene un parecido con la *Ethica* de Spinoza. El libro I articula de modo sistemático los resultados obtenidos en los estudios empíricos. El libro II puede ser considerado como una aplicación de los principios a un caso histórico determinado. Fue uno de los estudios más completos del sistema de enseñanza francés en 1970.

Bourdieu y Passeron dieron el pistoletazo de salida en tromba de las críticas a la escuela capitalista, después del “mayo francés de 1968” y en pleno desarrollo del izquierdismo. El concepto central de la teoría crítica de Bourdieu y Passeron fue el concepto de *reproducción*. Pero su explicación de la *reproducción* se aleja de la perspectiva marxista y, especialmente, de Althusser y de sus seguidores. Los conceptos de “capital cultural” y de “capital simbólico” y la metáfora del *funcionamiento* de la cultura y la educación como si fueran una *economía* son deudores de conceptos económicos. Pero el funcionamiento de la

²⁵⁸ Bourdieu, P. et Passeron. J. C. (1970) *La Reproduction. Eléments pour une théorie du Système d’enseignement*: París: Les éditions de Minuit, Traducción castellana en 1977: *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA

cultura y de la escuela no depende directamente de la economía. Simplemente, funcionan como una economía, pero son autónomas de la infraestructura económica del modo de producción capitalista.

La reproducción del “capital cultural” como “capital simbólico” es similar a la reproducción del capital económico. La reproducción de la cultura dominante garantiza la reproducción de la sociedad. La cultura de las clases dominantes está constituida por sus valores, sus conocimientos, sus gustos, sus hábitos y costumbres. Esta cultura se constituye como capital cultural o simbólico en la medida en que las personas que la poseen pueden obtener ventajas materiales y simbólicas: recursos materiales, empleos bien remunerados, prestigio, estatus social, poder.

El capital cultural tiene diversos estados o modos de existencia: a) existe como *capital objetivado*: obras de arte, obras literarias, obras científicas, tecnologías; b) existe como *capital simbólico* o *institucionalizado* en forma de certificados, títulos, diplomas; c) existe como *capital interiorizado*, asumido e integrado vitalmente mediante la identificación subjetiva con los valores, costumbres, hábitos y estructuras y dinámicas sociales y culturales de las clases dominantes.

Las clases dominantes definen *su cultura* como *la cultura*. La definición de la cultura de las clases dominantes como *la cultura* es una definición arbitraria, porque no tiene ninguna base objetiva. Es una definición basada en el poder económico y político de las clases dominantes. Para ser eficaz en la *reproducción social*, no debe aparecer como una definición arbitraria. Para lograrlo, son necesarios dos procesos simultáneos: a) imponerla como la *cultura* excelente por antonomasia; b) ocultarla de manera que parezca un mecanismo *natural*. Bourdieu y Passeron llaman a este *doble proceso* la *doble violencia* del proceso de dominación cultural, que tiene su mejor expresión en el paradigma curricular académico-disciplinar y en el paradigma evaluador, que le acompaña como la sombra al cuerpo.

La escuela no actúa mediante la inculcación de la cultura dominante a los niños y jóvenes de las clases dominadas, sino por un mecanismo de exclusión. El currículum de la escuela se basa en la cultura de las clases dominantes, se expresa en el lenguaje de las clases dominantes, se transmite en el código de las clases dominantes. Los hijos de las clases dominantes comprenden fácilmente ese código, porque están inmersos en él. Es su código natural. Es su ambiente nativo. Para los hijos de las clases dominadas ese código resulta indescifrable. Los hijos de las clases dominantes logran fácilmente el éxito. Los hijos de las clases dominadas conocen el fracaso. Los primeros ven su capital cultural reconocido, revalorizado y fortalecido. Los segundos sienten que su cultura es despreciada, desvalorizada. A través de la *reproducción cultural*, las clases sociales se mantienen tal como existen. La reproducción cultural garantiza la *reproducción social*.

Bourdieu propone una pedagogía y un currículo centrados en la cultura dominante. De su análisis no se deriva que la cultura dominante sea *indeseable* ni que la cultura dominada sea *deseable*. Lo que Bourdieu y Passeron proponían mediante el concepto de *Pedagogía racional* es que los niños de las clases dominadas tengan una educación que les permita tener en la *escuela* la misma inmersión en la cultura dominante que tienen los niños de las clases dominantes en sus familias. Su propuesta pedagógica consiste en abogar por una pedagogía y un currículo que reproduzcan en la *escuela* para los niños de las clases dominadas aquellas condiciones que sólo los niños de las clases dominantes tienen en la familia.

Esta propuesta parece una reformulación de la pedagogía compensatoria y de la tradicional igualdad de oportunidades. Esto ocurre por querer derivar la pedagogía y la educación exclusivamente del análisis sociológico. Sin un paradigma ético y un paradigma teleológico alternativos, estos análisis tienen el riesgo de abocar a un pesimismo pedagógico.

Louis Althusser (1918-1990)

En 1970, Louis Althusser puso las bases para la teoría crítica marxista de la escuela y del currículo con su ensayo *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*²⁵⁹. Louis Althusser (1918- 1990) se licenció en Filosofía y Letras en la Escuela Normal Superior de París. Fue miembro de la resistencia francesa. Los nazis lo tuvieron encarcelado en Alemania cinco años. Al terminar la guerra, se afilió al partido comunista. En 1948, ingresó como profesor de Filosofía en la Escuela Normal Superior. Se alejó de la escolástica marxista tradicional y fue muy crítico con los dirigentes del Partido Comunista Francés (PCF), especialmente con Roger Garaudy. Promovió con otros una lectura renovada de Marx desde la perspectiva estructuralista. Propuso una distinción calificada como “ruptura epistemológica” entre el “Marx joven” y el “Marx maduro”. Está considerado junto con Lèvi-Strauss y Lacan uno de los representantes destacados del estructuralismo francés, aunque él rechazaba la pertenencia a ese grupo.

El ensayo *ideología y aparatos ideológicos del Estado* presenta una visión panorámica breve del análisis marxista de la sociedad. Althusser argumenta: la permanencia de la sociedad capitalista depende de la reproducción de sus componentes económicos – fuerza de trabajo y medios de producción – y de la inculcación de sus componentes ideológicos. Para garantizar la permanencia y la aceptación del *statu quo* de la sociedad capitalista, son necesarios dos tipos de mecanismos: mecanismos de fuerza y mecanismos de persuasión y convencimiento. Los mecanismos de fuerza son aparatos represivos del Estado: la policía, el código penal, las cárceles y los tribunales. Los mecanismos de persuasión y convencimiento son los aparatos ideológicos del Estado: la familia, la escuela, la religión, los medios de comunicación.

En la primera parte de su ensayo, Althusser utiliza una definición simple de *ideología* como el conjunto de creencias que nos impulsan a aceptar como buenas y deseables las estructuras sociales capitalistas existentes. En la segunda parte del ensayo, el concepto de *ideología* se vuelve más complejo e incluye mecanismos de asimilación de actitudes de sumisión y obediencia en unos y actitudes de mando, dominación y control en otros. Es la *ideología como práctica*.

La escuela constituye uno de los aparatos ideológicos más importantes, porque toda la población permanece en ella un largo período de tiempo. La escuela transmite la ideología por medio del currículo de forma directa a través de la inculcación de creencias explícitas sobre la bondad y deseabilidad de sociedad capitalista en las ciencias sociales – historia, geografía y estudios sociales de todo tipo – Matemáticas, ciencias naturales, tecnologías – que consolidan actitudes de sumisión y de obediencia. Los mecanismos selectivos impiden a la mayoría de los hijos de las clases dominadas el acceso a los estudios superiores en los que los hijos de las clases dominantes aprenden a mandar, dirigir y controlar. Con este ensayo, Louis Althusser puso las bases para el análisis marxista de la escuela y del currículo, al subrayar la conexión entre la escuela y economía, educación y producción, dando lugar a diversas tendencias.

Entre los continuadores de Althusser, podemos destacar a Christian Baudelot y Roger Establet²⁶⁰, que desarrollaron detalladamente la tesis althusseriana en su obra *La escuela capitalista en Francia* (1971). Samuel Bowles y Herbert Gintis²⁶¹ publican en 1976 *La instrucción escolar en la América Capitalista*.

Para establecer la conexión entre la educación y la producción introducen el concepto de *correspondencia*. Althusser subrayaba el papel del *contenido* de las disciplinas curriculares en la transmisión de la ideología, aunque en la segunda parte admitía otro concepto más

²⁵⁹ Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

²⁶⁰ Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976) *La escuela capitalista en Francia*. Mexico: Siglo XXI

²⁶¹ Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.

complejo de la *ideología* como *práctica*. Bowles y Gintis ponen el acento en el *aprendizaje* de las relaciones sociales y de las actitudes necesarias para ser calificado como buen trabajador capitalista a través de la vida escolar: puntualidad, obediencia, fiabilidad, responsabilidad en el caso del trabajador subordinado y capacidad de dirigir, de formar planes, de comportarse de forma autónoma en los trabajadores destinados a los puestos más altos de la escala laboral. Bobbitt quería que la escuela funcionara como una fábrica, Bourdieu y Passeron asimilaban el funcionamiento de la escuela y del capital cultural al funcionamiento de la economía y del capital económico. El concepto de *correspondencia* de Bowles y Gintis incorpora esas perspectivas al análisis marxista.

Michael Apple (1942-)

Entre los teóricos críticos del currículo destaca Michael Apple con su obra *Ideología y Currículo*²⁶², que fue elegida como una de las veinte mejores obras del siglo XX en temas educativos. Michael Apple nació en 1942. Fue profesor de Primaria y Secundaria y Presidente del Sindicato de docentes. Pedagogo y sociólogo, profesor de Currículo y Enseñanza y de Estudios de Política Educativa en la Universidad de Wiscónsin-Madison (USA). Es admirado por Paulo Freire, Henry Giroux, Paul Willis y Peter Mac Laren. Sus obras tienen gran influencia a nivel mundial, especialmente en los países de habla inglesa e hispana. Entre las obras publicadas en castellano destacan las siguientes: *Ideología y currículo* (Morata, 1986); *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora* (Paidós, 1996)²⁶³; *Política, cultura y educación*²⁶⁴ (Morata, 1996); *Educación y poder*²⁶⁵ (Paidós, 1997); *Maestros y textos una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*²⁶⁶ (Paidós, 1997); *Educar "como Dios manda" mercados, niveles, religión y desigualdad*²⁶⁷ (Paidós, 2002); *Escuelas democráticas*²⁶⁸ (Morata, 2005).

Para perfeccionar el *holismo educativo* heredado del Movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas, como *paradigma global de la educación básica, ético-crítico, personalista, democrático y democratizador*, uno de los caminos más acertados es seguir la estela de Paulo Freire, Apple, Giroux, Paul Willis, McLaren, Foucault, la escuela de Frankfurt y los seguidores de estos autores. Es cierto que habrá que integrar otras aportaciones. Pero esta estela puede constituir el referente fundamental, sobre todo, teniendo en cuenta que el *instruccionismo intelectualista tecnocrático y tecnológico* tiene como referente fundamental el neoliberalismo económico. El dilema que se nos plantea es: o caminamos hacia la democracia cívica, política y económica o caminamos hacia la dictadura plutocrática, cívica, política y económica. La escuela y la educación deben capacitar a los educandos para elegir conscientemente el camino más correcto.

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta mediados de los setenta, la coexistencia de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica – *instruccionismo intelectualista* y *holismo educativo* – fue relativamente pacífica y mutuamente tolerante. Parecía incluso que el holismo educativo iba ganando terreno y afianzándose a través de la educación comprensiva norteamericana, sueca y británica. Pero,

²⁶² Apple, Michael. (1986), *Ideología y Currículo*. Editorial Morata. Madrid

²⁶³ Apple, Michael. (1996), *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora* Paidós.

²⁶⁴ Apple, Michael. (1996), *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Editorial Paidós.

²⁶⁵ Apple, Michael. (1997), *Educación y poder*, Editorial Paidós.

²⁶⁶ Apple, Michael. (1997), *Maestros y textos una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*, Editorial Paidós.

²⁶⁷ Apple, Michael. (2002), *Educar "como Dios manda" mercados, niveles, religión y desigualdad*, Editorial Paidós.

²⁶⁸ Apple, Michael. (2005), *Escuelas Democráticas*, Editorial Morata. Madrid.

simultáneamente, se iba gestando una crisis a través de los debates educativos mencionados, de las revueltas estudiantiles de los años sesenta, del desarrollo del izquierdismo y de las teorías críticas del currículo.

Con la crisis económica de 1973-1974, se termina la coexistencia pacífica y el campo educativo se convierte en un campo de batalla entre el *neoliberalismo económico*, que pretende limitar la excesiva democracia escolar, cívica, política y económica y el *universalismo ético*, implicado en los derechos humanos y libertades fundamentales, que pretende justo lo contrario: impulsar la democracia escolar, cívica, política y económica. La Trilateral, en su convención de Kyoto, celebrada en mayo de 1975, financiada por Rockefeller, inició la guerra sin cuartel. James Bowen presenta la iniciativa de la Trilateral con las siguientes palabras:

Su objetivo [de la convención de Kyoto] era considerar la crisis que afectaba a los privilegiados y al sector de las empresas privadas, debido el resurgimiento de las demandas populares a favor de una democracia de participación. Admitiendo claramente que este crecimiento de sentimientos populistas, la reciente presión del consumismo, la preocupación ecológica y del medio ambiente y las demandas para una educación más adecuada presentaban una amenaza más seria que nunca, la Comisión Trilateral respondió con contraataques sobre la “ingobernabilidad” de las sociedades, si los procedimientos democráticos continuaban incrementándose: “Un exceso de democracia supone un déficit en la gobernabilidad”, observó la comisión de Kyoto. Sus conclusiones se publicaron el mismo año bajo el desalentador título: *La crisis de la democracia...* (Crozier, M., Huntington, S. y Watanuki, J. (1975). *The Crisis of Democracy: Report on the governability of Democracies to the Trilateral Commision*. Nueva York: New York university Press). Una de las recomendaciones de la Comisión Trilateral fue que los gobiernos debían invertir el crecimiento de la educación superior y reestructurar la educación así recortada “en sus programas, de manera que se encuadren en los modelos de desarrollo económico y en las futuras oportunidades de trabajo”; además señalaban también que “debían reducirse las expectativas de trabajo”. (o. c. (1993): pp. 678-679).

De acuerdo con este planteamiento, empieza el *giro decisivo* del neoliberalismo y su guerra sin cuartel contra el “estado de bienestar” y la “socialdemocracia”. Se propaga el mito del “mercado autorregulador” y el “desmantelamiento del “estado-providencia” intervencionista. En realidad lo que se lleva a cabo es una transformación del Estado para que se ponga al servicio de la *construcción* de los mercados, de la promoción y el mantenimiento de la “competencia”. Los “evangelistas del mercado”, que venían trabajando desde los años treinta en la elaboración de la ideología del llamado neoliberalismo económico”, que sería más adecuado calificar como “ideología totalitarista y dictatorial del capitalismo” eran Hayec, Röpke, von Mises, Stigler y Milton Friedman y sus seguidores (Laval, C. y Dardot, P. (2013) *La nueva razón del Mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, p 206. Barcelona: Gedisa). Según Friedman, un nuevo cambio favorable al capitalismo de la competencia tuvo lugar hacia los años 1960 y 1970, tras el fracaso de las políticas de regulación keynesianas, de lucha contra la pobreza y de redistribución de beneficios, debido también al rechazo creciente del modelo soviético (Laval, Ch. y Dardot, P. 2013. P. 207). En esos años Friedman desempeñó un papel principal en la difusión de la “vulgata dogmática tradicional”, aunque todos coincidían en la importancia de la propaganda y de la educación para lograr adeptos a las viejas creencias del “mercado competitivo”. En este sentido, destacó *El camino de la servidumbre* de Hayek.

Christian Laval y Pierre Dardot dedican el capítulo 6 de su obra, que lleva por título “El giro decisivo”, a explicar la elaboración y la difusión de la última versión del neoliberalismo económico (o. c. 2013: pp. 189-246). Citamos tres párrafos largos que nos describen la coyuntura precisa, en que Michael Apple y los demás autores mencionados iniciaron el camino de la resistencia y de la lucha abierta contra el capitalismo:

Los nombres de R. Reagan y M. Thatcher simbolizan esta ruptura con el “Welfarismo” de la socialdemocracia y la instauración de las nuevas políticas que se suponían capaces de superar la inflación galopante, el descenso de los beneficios y la ralentización del crecimiento. Los:

eslóganes, a menudo simplistas, de esa nueva derecha occidental son conocidos: las sociedades pagan demasiados impuestos, están demasiado reglamentadas, sometidas a las presiones múltiples de los sindicatos, de las corporaciones egoístas, de los funcionarios. La política conservadora y neoliberal pareció ser, sobre todo, una respuesta política a la crisis al mismo tiempo económica y social del régimen llamado “fordista” de acumulación de capital. Aquellos gobiernos conservadores cuestionaron profundamente la regulación keynesiana macroeconómica, la propiedad pública de las empresas, el sistema fiscal progresivo, la protección social, la restricción del sector privado por reglamentaciones estrictas, especialmente en materia de derecho del trabajo y representación de los asalariados. La política de la demanda destinada a sostener el crecimiento y a alcanzar el pleno empleo fue el blanco primordial de aquellos gobiernos, para los cuales la inflación se había convertido en el problema prioritario. (Laval, Ch. y Dardot, P. 2013: p. 191).

El programa político de M Thatcher y de R. Reagan, copiado luego por un gran número de gobiernos y adoptado por organizaciones internacionales como el FMI o el Banco Mundial, se presenta de entrada como un conjunto de *respuestas* a una situación que se consideraba “imposible de administrar”. Esta dimensión propiamente reactiva es perfectamente manifiesta en el Informe de la Comisión Trilateral titulado *The Crisis of Democracy*, documento clave que da testimonio de la conciencia de la “ingobernabilidad de las democracias, compartida por muchos dirigentes de los países capitalistas”. Los expertos invitados a formular su diagnóstico en 1975 constataban que los gobernantes se habían vuelto incapaces de gobernar debido a la excesiva implicación de los gobernados en la vida política y social. (Laval, Ch. y Dardot, P. 2013: p. 194).

La elaboración de este sistema [de reglas para promover la competencia] representa la culminación de un proceso de experimentación de los dispositivos disciplinarios puesto a punto desde los años 1970 por los gobiernos que se habían sumado al monetarismo. Encontró su formulación más condensada en lo que John Williamson llamó “el consenso de Washington. Dicho consenso se estableció en la comunidad financiera internacional como un conjunto de prescripciones que deben seguir todos los países para obtener préstamos y ayudas. (Laval, Ch. y Dardot, P. 2013: p. 198).

En 1979, Margaret Thachert llega al Gobierno del Reino Unido. Una de las primeras decisiones importantes que toma es anular la orden del laborista James Callaghan de 1976 que obligaba a las LEA a culminar la reforma de sus sistemas educativos de acuerdo con el principio de Comprensividad iniciada en 1945. Durante los primeros ochenta va frenando y recortando los efectos de la escuela comprensiva. Lo mismo hace Reagan en los Estados Unidos. En 1987, el ministro Baker publica el *Libro Blanco*. En 1988, la Cámara aprueba la *Education Reform Act* que deroga la Ley de 1944, que permitió el desarrollo de la escuela comprensiva. En 1985, bajo la presidencia de Ronald Reagan, Estados Unidos abandona la UNESCO, alegando como pretexto su politización. Lo mismo hace Margaret Thatcher y Singapur. En la década de 1990 se propagan las reformas contra la escuela comprensiva, justo cuando en España se aprueba la LOGSE.

Durante las décadas de 1970 y 1980, los *educadores holísticos* celebran varios congresos internacionales. En el VIII Congreso Internacional de Educadores Holísticos, celebrado en Chicago (Illinois), principal foco de neoliberalismo, en junio de 1990, se crea la *Alianza Global para la Educación Transformadora* (GATE) y se aprueba el documento *Educación 2000: una perspectiva holística*, elaborado por una Comisión de ocho educadores pertenecientes a siete países. (Yus Ramos, R. (2001) *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI*, Tomo I pp. 30-31, Tomo II, pp. 243-255).

En la coyuntura creada por la Comisión Trilateral en la convención de Kyoto de mayo de 1975 y reforzada con la llegada al gobierno de sus respectivos países de M. Thatcher y de R. Reagan, Michael Apple, Giroux, P. Willis, y McLaren arrecian las críticas al neoliberalismo económico y ponen en marcha un movimiento de resistencia crítica. La obra *Ideología y Currículo* de Michael Apple inaugura ese movimiento crítico del capitalismo neoliberal.

No obstante, la nueva fe neoliberal se extendió por la acción conjunta de M. Thatcher y R. Reagan, ambos creyentes fervorosos y fanáticos del credo neoliberal, maquillado con la reformulación de viejos eslóganes no contrastados, que se presentaban a sí mismos con la aureola de la ciencia, cuando sólo eran ideología arbitraria químicamente pura. La LOMCE de 2012 es una versión un tanto chapucera de la ideología neoliberal, que ya está siendo cuestionada por sus consecuencias negativas en los países que la aplicaron (Whitty, G. Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata/ Fundación Paideia.

Desgraciadamente, el debate de fondo, desarrollado desde la convención de la Trilateral hasta nuestros días, entre la nueva versión del *instruccionismo intelectualista tecnocrático y tecnológico* del neoliberalismo económico y el *holismo educativo ético-crítico, personalista, democrático y democratizador* no ha trascendido al gran público, a pesar de las reformas y contrarreformas educativas y de las “protestas” y “mareas”. El gran público ha opinado sobre cuestiones importantes, pero no hemos logrado mantener un debate sistemático y bien informado sobre el meollo de la cuestión. “*Para qué queremos la educación básica?*” “*¿Qué educación básica necesitamos?*” “*¿Debe estar la educación al servicio de la plutocracia mundial – globalización económica – o al servicio de los derechos de los seres humanos y de la humanidad?* Estas son las preguntas relevantes que tratan de responder los autores de los que venimos hablando con sus teorías críticas del currículo y de la escuela capitalista. La prioridad en la coyuntura actual no es lograr una nueva ley de educación, sino lograr que los educadores familiares, los educadores escolares, los educandos en la medida que puedan por su edad y capacidad, los responsables de las políticas educativas y los ciudadanos en general, tengan una comprensión crítica, informada y argumentada de los interrogantes planteados. Un buen punto de partida sería que el libro de Michael Apple *Ideología y Currículo* fuera bien conocido. Henry, A. Giroux dice lo siguiente sobre este libro:

“*Ideología y Currículo* es un libro importante y provocativo en cuanto que estudio del funcionamiento ideológico y político de la educación, este libro se echaba lamentablemente en falta. En cuanto que en crítica teórica incisiva de los modos dominantes del pensamiento curricular, su valor es incalculable. Además, en cuanto modelo y base lógica del uso y significación de las construcciones teóricas y metodológicas de la fenomenología y el neomarxismo en el estudio del pensamiento y de la práctica curricular, este libro representa un avance decisivo, especialmente por lo que respecta a su examen de la relación dialéctica entre ideología y poder económico, por una parte, y la escuela y la reproducción y control de los significados dominantes por otra”. Henry A. Giroux, *Journal of Education* (tomado de la contraportada de la edición de AKAL de 1986).

Michael Apple en el *Prefacio* que escribió para la edición española de su libro, nos explica sus propósitos con las siguientes palabras:

Al escribir *Ideología y currículo* trataba de conseguir varias cosas. En primer lugar, quería que los educadores... examinaran críticamente sus asunciones sobre lo que hace la educación. Tales asunciones conciernen a unas presuposiciones profundamente asentadas, pero con frecuencia inconscientes, sobre la ciencia, la naturaleza de los hombres y mujeres y sobre la ética y la política de nuestras teorías y prácticas curriculares y pedagógicas cotidianas...

Quería, en segundo lugar, introducir en esta tarea un particular enfoque conceptual, empírico y político... el enfoque tendría que referirse directamente a una dinámica y un poder culturales e ideológicos que no eran totalmente reducibles a relaciones económicas, aunque siguieran estando claramente influenciados por ellas.

Finalmente, pensaba que era necesario entrar en la escuela y examinar rigurosamente el currículo real – tanto el conocido como el oculto – que dominaba en el aula, para compararlo entonces con esas suposiciones comunes que tenían los educadores. Mi objetivo era tanto sintetizar como reconstruir, para profundizarlas más tarde, las posiciones que otros habían adoptado en sus investigaciones sobre el rol social de nuestras teorías y prácticas curriculares, pedagógicas y evaluativas ampliamente aceptadas. (Apple, M. 1986: pp. 5-6)

Los trabajos de Bourdieu y Passeron, Althusser, Baudelot y Establet, de Bowles y Gintis, Michael Young y Basil Bonrstein habían puesto las bases para una teoría crítica radical de la educación liberal hegemónica en las escuelas. Pero no se habían centrado en el cuestionamiento del currículo y del conocimiento escolar. Michael Apple aprovecha todas las teorizaciones críticas de la educación liberal, anteriores a 1979, para elaborar una crítica sistemática del currículo explícito y oculto, que desarrollaría en sus obras posteriores, especialmente en *Educación y poder*, en *Maestros y textos* y *Escuelas democráticas*. La influencia de la *Ideología y currículo* fue decisiva en las décadas siguientes. Entre las preguntas que guiaron su investigación, Michael Apple destaca en su *Prefacio* las siguientes: “¿Cuál es la relación entre cultura y economía?” “¿Cómo funciona la ideología?”.

Para interpretar correctamente la obra de Michael Apple, conviene tener en cuenta que por “currículo” entiende lo que hemos llamado repetidamente “paradigma curricular”, que abarca el concepto global de educación, es decir, el conjunto completo de paradigmas educativos y didácticos sectoriales. De acuerdo con su *Prefacio*, el tema central de *Ideología y currículo* son las relaciones de poder de clase, que operan en el diseño y realización del currículo y, en segundo lugar, las relaciones de poder en las relaciones de género y raza. “Este volumen se centra de modo primordial no sólo en las formas de la reproducción en la educación, sino que tiende también a enfatizar las relaciones de clase. Evidentemente, la dinámica de clase tiene un enorme significado que no podemos ignorar. No obstante, estoy cada vez más convencido de que las relaciones de *género* y también las de raza (que en Estados Unidos tienen una importancia decisiva) son igualmente importantes de cara a entender cuáles son los efectos sociales de la educación y cómo y por qué se organizan y controlan el currículo y la enseñanza”. (*Prefacio*, p. 7).

Apple quiere poner de relieve el vínculo entre la reproducción cultural y la reproducción social. Es cierto que las relaciones de dominación de clase de los que tienen la propiedad de los medios de producción sobre aquellos que sólo poseen la fuerza de trabajo, influye en la organización de la educación y la transmisión cultural. Hay una relación estructural entre economía y educación, entre economía y cultura, entre la forma como se organiza la economía y la forma en que se organiza el currículo. Pero no es una vinculación lineal, simple y directa como la expresada en esta fórmula: las relaciones de producción → determinan la educación → que reproduce las relaciones de producción.

Apple quiere evitar la concepción mecanicista y determinista derivada del marxismo de Althusser y de sus seguidores. Para ello, recurre al concepto de *hegemonía* de Gramsci, reelaborado por Raymond Williams. El campo social es un campo conflictivo. Los grupos dominantes llevan la voz cantante. Pero existen las resistencias y oposiciones de los grupos dominados. Por eso, los grupos dominantes se ven obligados a recurrir permanentemente al convencimiento ideológico, para mantener la explotación económica, la opresión política y la represión social. Así la dominación económica, política y represiva se transforma en *hegemonía cultural*, en lucha ideológica. El convencimiento alcanza su máxima eficacia cuando se convierte en “*sentido común*”, que implica ver como “naturales”, “legítimas” e “inevitables” las relaciones de explotación económica, de opresión política y de represión social.

El currículo explícito o “currículo oficial”, como lo llama Apple, y el “currículo oculto” se convierten en el campo de lucha ideológica, donde se produce el “convencimiento” o “el sentido común”. Es cierto que el grupo de clases dominantes lleva la voz cantante en el campo educativo. Pero, igualmente hay resistencias, oposiciones y críticas, sobre todo, cuando los educadores familiares y escolares y los educandos perciben las contradicciones entre las promesas y la realidad. La historia reciente de las reformas y contrarreformas educativas en nuestro país, desde la LGE de 1970 hasta la LOMCE, constituye una prueba de que el campo educativo es un campo de lucha, donde funciona la *hegemonía* de las mayorías absolutas y las resistencias y oposiciones de las minorías.

El currículo “explícito” u “oficial” no es un cuerpo neutro, inocente o desinteresado de conocimientos verdaderos y valiosos. Los que pensaban así, desde Franklin Bobbitt (1918) a Ralph Tyler (1949), consideraban que el único problema curricular se reducía a encontrar procedimientos técnicos para hacerlo eficaz y eficiente. Pero para Michael Apple el “currículo oficial”, tanto explícito como oculto, está cargado con los valores y los intereses de las clases dominantes. La preocupación de Apple no es la validez epistemológica del conocimiento encarnado en el currículo, no es distinguir qué conocimiento es verdadero y cuál es falso. Su preocupación es averiguar qué procedimientos se han seguido para establecer unos conocimientos como válidos, ilegítimos, indeseables o contraproducentes. Por eso se pregunta: ¿Qué intereses hay detrás de los conocimientos seleccionados, organizados en disciplinas, impuestos como obligatorios y evaluados constantemente para emitir certificaciones, títulos y diplomas? ¿Por qué los modelos técnicos del currículo se limitan a “cómo organizarlo” para lograr una transmisión y asimilación más eficaz y eficiente? ¿Qué intereses han guiado la selección de contenidos? ¿Qué relaciones de poder están implicadas en el proceso de selección? ¿Qué intereses están detrás de la “regularidad de la cotidianidad escolar”? Con esta expresión Apple alude al conjunto de paradigmas educativos y didácticos sectoriales que regulan las prácticas cotidianas de los centros y aulas. Una de las preguntas fundamentales de Apple es la siguiente: ¿Por qué el conocimiento técnico, producido especialmente en las universidades, es el conocimiento de mayor prestigio, marginando otras formas de conocimiento como el estético y el artístico? ¿Por qué los conocimientos de las etapas básicas se conciben como conocimientos propedéuticos para los conocimientos superiores especialmente técnico-productivos? ¿Por qué se eliminan del currículo oficial de la educación básica conocimientos críticos de la sociedad, de la economía, de la política, de la escuela? En España sería importante preguntar ¿Por qué se elimina la “Educación para la ciudadanía” y se pone tanto interés en la asignatura de “religión”? ¿Es por intereses religiosos o por intereses políticos e ideológicos?.

Hay un interrogante subyacente en todo el libro de Apple: ¿Quiénes resultan beneficiados con el “currículo oficial” y quiénes resultan perjudicados? A la vista de las preguntas y del análisis que hace Michael Apple, nosotros deberíamos seguir preguntando. ¿Por qué no se promueve desde el currículo una crítica de la sociedad, de la economía, de la política, de la educación y de la escuela desde una perspectiva ética, personalista, democrática y democratizadora? ¿Deberían discutirse en las aulas, al menos en las etapas superiores de la educación básica, las propuestas de mejora y transformación de las realidades sociales? O simplemente: ¿Es posible y deseable una pedagogía crítica desde la educación básica?.

La línea de pensamiento crítico que va de Paulo Freire a Peter Mc Laren, pasando por Apple, Giroux, Paul Willis y sus seguidores, ha puesto las bases de una pedagogía crítica radical; “ha desnudado al rey” – al instruccionismo intelectualista tecnocrático y tecnológico – mostrando sus vergüenzas como reproductor hipócrita de la dominación, de la explotación económica, de la opresión política, de la represión social, de las relaciones de dominación de género, de raza y de cultura, mediante la hegemonía educativa, cultural e ideológica; ha mostrado los posibles caminos de resistencia y oposición a la globalización económica o *plutocracia mundial e imperialista* y ha invitado a inventar colectivamente las condiciones de una nueva sociedad democrática caracterizada por la democracia cívica, la democracia económica, la democracia política y la democracia cultural.

En la contraportada del libro *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica* de Mc Laren y Farahmandpur²⁶⁹ leemos: “El libro, sin dejar de ser implacablemente crítico, está abierto a muchas posibilidades y es un llamamiento a

²⁶⁹ Mc Laren, P. y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.

inventar colectivamente las condiciones de una nueva sociedad. Tarea difícil, ardua, de largo aliento, en la que los autores comprometen no solamente su pensamiento sino su propia vida". Sería muy interesante comentar esta y otras obras de Peter Mc Laren. Entre sus numerosos libros, sobresale su *Life in Schools*, que ha sido premiado por un grupo de expertos como uno de los doce mejores libros de todo el mundo en el campo de la pedagogía. Pero, este no es el lugar ni el momento oportuno para esos comentarios.

Para completar la visión panorámica de este capítulo, hubiera sido conveniente abordar las teorías postcríticas, postmodernas, estructuralistas y postestructuralistas que presenta Tomaz Tadeu da Silva en su obra repetidamente citada *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Entre ellas figuran: la teoría del currículo multiculturalista relacionado con la problemática de la diferencia y de la identidad; las relaciones de género y la pedagogía feminista relacionadas con el currículo; el currículo como relato étnico y racial; el tratamiento curricular de las identidades y diversidades sexuales: heterosexuales, gays, lesbianas, transexuales, bisexuales; la teoría postcolonialista del currículo. Todas ellas aportan elementos complementarios para detectar las ausencias, las carencias y las omisiones conscientes o inconscientes, tanto del instrucciónismo intelectualista como del holismo educativo. Pero tampoco es este el lugar y el momento adecuados para comentarlas. Lo mismo nos ocurre con las teorías estructuralistas de Roman Jakobson, Claude Levi-Strauss, Roland Barthes, Lacan, Derridez, Deleuze, Guattarí, Kristeva. Entre los estructuralistas, ya presentamos a Louis Althusser, que es considerado un estructuralista marxista, aunque él siempre rechazó pertenecer a ese grupo. Entre los postestructuralistas presentamos a continuación brevemente a Michael Foucault por visión original y provocadora y por su influencia decisiva que sigue viva después de su muerte prematura en 1984.

Michel Foucault. (1926-1984)

Stephen J. Ball²⁷⁰ en su obra *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* nos presenta a Foucault del siguiente modo: "Michel Foucault es un enigma, un intelectual cuya influencia ha sido masiva y que rehusó constantemente alinearse en ninguna de las principales corrientes del pensamiento social" (Ball, S. J. Compilador (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata). En 1990, seis años después de la muerte de Michel Foucault Stephen J. Ball, Catedrático de Educación en el *Centre of Educational Studies* del *King's College* de Londres, pidió a diez investigadores una colaboración sobre la relevancia de Michel Foucault para la investigación educativa. Reunió esas colaboraciones y dos aportaciones suyas en su obra²⁷¹ Ball, S. J. Compilador (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata *ation. Disciplines and Knowledge*. London: Routledge). La versión castellana de 1993 va precedida de un prólogo de Julia Varela y seguida de una extensa Bibliografía de Foucault elaborada por Jurjo Torres Santomé. La versión castellana alcanzó la cuarta edición en 2001. En 2007 Foucault fue considerado por el *The Times Higher Education Guide* como el autor más citado del mundo en el ámbito de las Humanidades en dicho año. Aunque no se compartan sus planteamientos, no parece razonable construir una teoría de la educación básica y del paradigma curricular de la misma sin tener en cuenta sus aportaciones provocadoras y los innumerables debates que ha suscitado y sigue suscitando a través de sus obras y de sus seguidores.

Para contextualizar la interpretación de su obra es importante tener en cuenta algunos datos biográficos suyos. Para empezar: es considerado como una de las figuras más relevantes del pensamiento francés del siglo XX. Aunque era filósofo, psicólogo e historiador y ejercía

²⁷⁰ Foucault, Michael, Ball, S. J. Compilador (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.

²⁷¹ Ball, S. J. Compilador (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata *ation. Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.

como tal, se consideraba a sí mismo como “arqueólogo del saber” por su empeño de explicar la cultura y sus saberes desde las raíces más profundas. Nació en Poitiers en 1926, Murió en París en 1984 de sida.

Al terminar la Segunda Guerra Mundial ingresó en la prestigiosa *École Normale Supérieure* de París. En ella obtuvo el título de licenciatura en Filosofía y después el Diploma de Estudios Superiores en filosofía. Allí terminó también su carrera en Psicología. Entre sus profesores destaca Merleau-Ponty. También conoció a Pierre Bourdieu y a Jean Paul Sartre. Recibió la influencia de Louis Althusser. Después se dedicó al estudio de Nietzsche, Bachelard, Freud, Lacan y Piaget. Su vida académica e intelectual estuvo marcada por un compromiso permanente y activo contra las exclusiones y discriminaciones que sufrían los presos, los enfermos mentales, los homosexuales, los inmigrantes. Llegó a ser profesor de la Escuela Normal Superior de París, donde había estudiado. Entre sus alumnos estaba Derrida. También enseñó en las universidades Upsala (Suecia), Varsovia y Hamburgo. En 1970 fue nombrado profesor de Filosofía en la universidad experimental París VIII en Vincennes. Ese mismo año fue elegido miembro del Colegio de Francia para ocupar la cátedra de Historia de los Sistemas de Pensamiento, tras la muerte de su titular Jean Hyppolite. A partir de esa época, visitaba con frecuencia algunas universidades norteamericanas para impartir cursos y conferencias.

Entre sus obras más citadas y más relacionadas con los temas educativos destacan: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*²⁷². *Microfísica del poder*²⁷³; *Las palabras y las cosas, Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI, 20ª edic.²⁷⁴ *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 14ª edic.²⁷⁵

Los conceptos centrales en los análisis de Foucault son el concepto de *poder* y el concepto de *discurso*: los poderes y los saberes. Los discursos constituyen las subjetividades y las identidades, las relaciones de poder negativas (relaciones de dominación) y las relaciones de poder positivas (relaciones de interdependencia y colaboración). Los discursos son inmanentes tanto a las prácticas disciplinarias que configuran las relaciones de dominación como en las prácticas reguladoras y autorreguladoras que configuran las relaciones de interdependencia y colaboración. Los ámbitos educativos son generadores de un discurso específico y, al mismo tiempo, propagadores y divulgadores de determinados discursos seleccionados. La educación opera no sólo para someter a los estudiantes al poder de dominación, sino también para constituir, al menos a algunos como sujetos poderosos dominantes.

Foucault rechaza tanto el *determinismo estructural mecanicista* como el *determinismo del sujeto esencializado*. Cada individuo es un potencial biopsicológico de poder indeterminado, que puede automodelarse y ser automodelado de diversas maneras, adquiriendo diversas subjetividades o identidades. Las técnicas y las prácticas mediante las cuales los individuos se moldean, al ocuparse de sí mismos y de los demás, los hacen aptos para actuar tanto en el plano individual como en el plano político y social. Los individuos son, por tanto, capaces de resistir, de oponerse y de modificar las tendencias existentes en las sociedades actuales hacia la uniformidad y la dominación. Es posible reducir la dominación a un mínimo inevitable y tolerable.

²⁷² Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI; 2009, (decimosexta impresión)

²⁷³ Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 2ª edic.) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*; (Foucault, M. (1990

²⁷⁴ Foucault, M.(), *Las palabras y las cosas, Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI, 20ª edic.

²⁷⁵ Foucault, M.(), *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 14ª edic.

Para Foucault, el poder no es un fenómeno de dominación masiva y homogénea de un individuo hacia otros, de un grupo hacia otros, de una clase hacia otras; el poder contemplado de cerca no es algo dividido entre quienes lo poseen y los que no lo tienen y lo soportan. El poder tiene que ser analizado como algo que funciona en cadena. No está localizado aquí o allá; no está nunca sólo en manos de algunos. El poder funciona y se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes circulan los individuos, quienes están siempre en funciones de sufrir o ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte y consistente del poder, ni son siempre los elementos de conexión. El poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos.

El poder no se puede reducir a la soberanía. Entre el hombre y la mujer, entre el adulto y el niño, entre el maestro y el alumno existen relaciones de autoridad, que no se pueden reducir a una proyección de la soberanía. Las relaciones de poder están estrechamente ligadas a las relaciones familiares, sexuales, productivas, convivenciales, íntimamente enlazadas entre sí y desempeñando un papel condicionante y condicionado. En el análisis del poder no se puede partir de un centro y descender desde él a las diversas formas de poder. Se debe realizar un análisis ascendente a partir de los “mecanismos infinitesimales”, que poseen su propia historia, técnica y táctica. La “microfísica del poder”, respecto del poder político, es similar a la “física cuántica” respecto a los organismos complejos o macroorganismos. La dominación global coloniza, utiliza, transforma y doblega los micromecanismos de poder poniéndolos a su servicio.

Los discursos son inmanentes a las prácticas disciplinarias, que generan la dominación y a las prácticas reguladoras y autorreguladoras, que generan la interdependencia y la colaboración. Los discursos se refieren a lo que puede ser dicho o pensado y también a quién puede hablar, cuándo o con qué autoridad. Los discursos son portadores de un significado y de ciertas relaciones sociales. Los discursos son prácticas, que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan. Entre ellos sobresalen los discursos médicos, psicológicos, penitenciarios, educativos. Todos ellos objetivan en cierto modo a los seres humanos.

El discurso se sitúa entre el nivel de la pura estructura lingüística atemporal (la “*langue*” o “*lengua*”) y el nivel superficial (la “*parole*” o la “*palabra*”). Los discursos son irreductibles a “lenguaje” y al “habla”. Los discursos son inmanentes a los procesos sociales de producción de significados. Pero los significados no son nunca definitivamente aprehendidos por los significantes. Son indefinidamente aplazados. El mejor ejemplo es el diccionario. Tenemos la ilusión de que la definición de una determinada palabra (significante) está constituida por un significado, el “significado de la palabra”. Pero, en realidad, la palabra está definida por otra palabra (otro significante). El significante que constituye la significación de la palabra y que suponemos que es su “significado” será definido a su vez, por otro nuevo significante y así sucesivamente en un proceso sin fin. Así resulta imposible *objetivar definitivamente el sujeto* mediante el empleo de tests, exámenes, perfiles y clasificaciones educativas basadas en las ciencias de la educación: psicología, pedagogía, sociología, psicología cognitiva y evolutiva. Los alumnos se inventan y se construyen en los procesos educativos de objetivación pasiva como de subjetivación activa autoconfiguradora.

La concepción de los derechos humanos y libertades fundamentales como poderes simbólicos recíprocos mutuamente reconocidos y otorgados y como proyectos intersubjetivos y mancomunados, repetidamente mencionada, hace juego con la perspectiva foucaultiana del poder y del discurso como los dos aspectos de un proceso único.

CAPITULO 4. El camino de ida y vuelta recorrido.

Hemos realizado un largo periplo y hemos regresado al punto de partida. Nuestro punto de partida fueron las *alternativas de la Enseñanza* elaboradas y difundidas en España por diversos colectivos, durante el bienio 1974-1976, especialmente, la *Alternativa* elaborada por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid. El núcleo central de aquellas alternativas estaba constituido por dos utopías: *la utopía de la Educación Básica como ciclo educativo único* y *la utopía de un cuerpo único de educadores*. Estas dos utopías fueron un referente central para los MRP surgidos de aquellas *Alternativas*. Durante dos décadas las repitieron como mantras. Pero, en el momento de iniciar esta investigación, esas dos utopías estaban desaparecidas. El objetivo de esta investigación era recuperarlas y actualizarlas.

Iniciamos nuestro periplo, preguntándonos: ¿De dónde tomaron los autores de las *Alternativas* esas dos utopías? La respuesta la daban ellos mismos: del Proyecto de reforma del sistema educativo que intentó llevar a cabo dos veces la II República española: en el bienio 1931-1932 y en el bienio 1936-1938. Pero no fue posible por diversas causas y, especialmente, por la Guerra Civil y su desenlace.

Entonces nos hicimos una segunda pregunta ¿De dónde sacaron los promotores del Proyecto de reforma educativa de la II República la formulación de esas dos utopías? Investigando la historia del sistema educativo español, llegamos a la siguiente conclusión: el Proyecto de reforma educativa de la II República española con sus dos utopías se gestó lentamente, desde la década de 1870 hasta 1930, en tres ámbitos: a) en la experiencia teórico-práctica de la ILE; b) en las propuestas y realizaciones del anarquismo español; c) en las propuestas y realizaciones del socialismo español. A partir de 1914, se llevó a cabo un intenso proceso de convergencia de las aportaciones de estos tres ámbitos, que cristalizó en el Proyecto de reforma educativa de la II República española.

Para estudiar esas aportaciones, descubrimos los vínculos del anarquismo español y del socialismo español con las propuestas del Movimiento obrero europeo: anarquistas, socialdemócratas y laboristas y la convergencia del movimiento obrero europeo con el Movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas y su influencia en la gestación del proyecto español de reforma educativa. El Movimiento obrero y el Movimiento de la Educación Nueva coincidían en su crítica a la educación tradicional y en muchas propuestas alternativas. Para comprender esas relaciones tuvimos que investigar la sociogénesis de la educación básica como educación tradicional y como educación nueva. Al estudiar la educación básica desde sus orígenes en el siglo XVI, comprobamos que había sufrido profundas crisis y transformaciones como consecuencia de las transformaciones de las sociedades europeas. Descubrimos, además, que, para dar respuesta a esas crisis se fueron configurando dos *identidades antagónicas* de la educación básica: *el instruccionismo intelectualista* y *el holismo educativo*. Descubrimos, además, que las dos utopías encontraron su ecosistema en el *holismo educativo* que fue el suelo fértil donde crecieron.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se desarrollaron ambas identidades en un clima de coexistencia pacífica propiciado en Occidente por las socialdemocracias y el “estado de bienestar”. Pero, a principios de los sesenta, la euforia empezó su declive hasta que estalló la crisis más profunda de la década de los setenta. Los debates cada vez más radicalizados sobre la identidad y la crisis de la educación básica durante los sesenta y setenta, unidos a las protestas de los estudiantes, al desempleo creciente, a la crisis económica de 1973-1974, desembocó en las críticas a la educación básica por el bloque de clases dominantes y por las clases populares. Los sectores más conscientes, en general, se sentían decepcionados, desengañados y frustrados y eran proclives al pesimismo. Pero también hubo quienes promovieron la esperanza y el optimismo. Entre ellos se encontraban los autores de las

Alternativas a la enseñanza y los promotores de los *MRP españoles*, que siguieron en la brecha.

En la década de los ochenta, el neoliberalismo económico decidió transformar la educación básica y ponerla al servicio de las *plutocracias nacionales* que se estaban configurando como *satrapías* de la *Plutocracia Mundial* o *Globalización económica*. Frente al neoliberalismo han reaccionado las *Pedagogías críticas* y una nueva defensa del *holismo educativo* vinculada al *GATE (Alianza Global para la transformación educativa)*.

Después de este largo periplo por el pasado azaroso de la sociogénesis histórica de la educación básica, hemos regresado a nuestro punto de partida. Es hora de hacer balance y sintetizar los descubrimientos que parecen útiles para proyectar la singladura de las dos utopías hacia un futuro desconocido, complejo y problemático, cargado de incertidumbres, de riesgos, de retos y desafíos. Entre estos descubrimientos destacan los siguientes:

1.- Hemos descubierto que, desde el siglo XVI, en el que surgió el proyecto de una educación básica y de un período de escolarización obligatoria para todos, hasta el siglo XXI, la búsqueda de una identidad para esa educación básica y para esa escolarización obligatoria ha sido incesante. También hemos descubierto que los éxitos parciales de esa búsqueda estuvieron acompañados por una crisis permanente de identidad, con períodos de latencia o baja intensidad y con períodos explosivos o de alta intensidad.

2. La dialéctica “búsqueda de identidad/crisis de identidad” ha desembocado en la creación de dos identidades antagónicas de la educación básica o dos paradigmas globales de identidad de la educación básica, que, atendiendo a sus características más relevantes, se puede calificar como *Instruccionismo intelectualista* y *tecnológico* y como *holismo educativo ético-crítico, personalista, democrático y democratizador*.

3. Ambos paradigmas globales de identidad de la educación básica pretendían lograr que ésta colaborara al correcto funcionamiento de la sociedad, de los individuos, grupos e instituciones que la componen, de la estructura social, del sistema económico-productivo y del sistema político. La mayoría de los promotores del *instruccionismo intelectualista*, como miembros del bloque de las clases dominantes o como “intelectuales orgánicos” de las mismas, pretendían reproducir, mantener y perfeccionar la sociedad vigente, porque la consideraban justa y racional, aunque indefinidamente perfectible. Los promotores del *holismo educativo* pretendían que la educación básica colaborara a la transformación social o *metamorfosis* de la sociedad vigente, porque la consideraban injusta en muchos aspectos. Los debates mencionados a lo largo de la investigación, los debates descritos en el Capítulo anterior y las teorías críticas y postcríticas del currículo ponen de manifiesto estas dos intencionalidades antagónicas.

4. En la investigación sobre la sociogénesis histórica de la educación básica hemos constatado que los dos paradigmas globales antagónicos de la identidad de la educación básica están compuestos por sendas series de paradigmas educativos y didácticos antagónicos, dos paradigmas teleológicos antagónicos, dos paradigmas curriculares antagónicos, dos paradigmas de comunicación didáctica antagónicos, dos paradigmas instrumentales (equipos técnicos, materiales didácticos, actividades) antagónicos, dos paradigmas organizativos (de personas, de tiempos, de espacios) antagónicos, dos paradigmas convivenciales antagónicos; dos paradigmas de autonomía y control antagónicos, dos paradigmas evaluadores antagónicos

5. De los debates sociales y parlamentarios durante los procesos de unificación de los sistemas educativos duales se desprende que los dos paradigmas globales antagónicos de la identidad de la educación básica con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos penetraron en los sistemas educativos durante los procesos de unificación por eclecticismo y yuxtaposición, desde una actitud de irenismo pragmático. Con el tiempo generaron un sincretismo caótico y confuso en las grandes leyes educativas y en

sus concreciones legales de menor rango, en la mente de los educadores y educadoras familiares y escolares, de los educandos y de los responsables de la política educativa, en los libros de texto, en las prácticas educadoras y en la formación de educadores y educadoras.

6. A partir de estas constataciones, llegamos a la formulación de la siguiente hipótesis: actualmente, la causa estructural de la crisis permanente de la identidad de la educación básica es la coexistencia de esos dos paradigmas globales con sus respectivas series de paradigmas sectoriales antagónicos en los sistemas educativos unificados. La crisis se manifiesta como una oscilación pendular constante hacia los extremos de varios dilemas generados por los paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos.

7. Si esta hipótesis se confirma, la única salida razonable que se atisba es promover un debate social y político sobre los paradigmas educativos globales y sectoriales antagónicos hasta lograr un consenso sólido sobre los mismos, que pueda orientar el rumbo futuro de las reformas educativas y de las prácticas de renovación pedagógica constante, al hilo de los cambios sociales, de las nuevas necesidades, retos y desafíos que vayan surgiendo. El logro de ese consenso social y político es imprescindible en los tres paradigmas sectoriales básicos y fundamentales: a) el paradigma ético basado en el universalismo ético implicado en los derechos humanos y libertades fundamentales y en el derecho individual a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal; b) el paradigma teleológico sobre los fines individuales, sociales, económicos, políticos, culturales y ecológicos; c) el paradigma curricular integrador e interdisciplinar, que sea coherente con los paradigmas ético y teleológico y operativo y funcional para desarrollarlos.

8. El debate social y político que se propone debería inspirarse en los debates que hemos descrito en el Capítulo 3 y en las teorías críticas y postcríticas del currículo que hemos presentado. Conviene tener en cuenta que las teorías críticas y postcríticas del currículo consideran, generalmente, como paradigma curricular lo que aquí venimos llamando paradigma global de identidad de la educación básica y parece que están en lo cierto, porque cada paradigma curricular y sus concreciones son, en gran medida, síntesis abreviadas y operativas de los paradigmas globales.

En el artículo titulado “una investigación histórica sobre las causas estructurales de la crisis identitaria de la educación básica (1945-1990)”, aceptado por la revista *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* (Universidad de Murcia y pendiente de publicación, se da un informe sintético de la investigación histórica mencionada en ese período concreto y se alude a la investigación histórica anterior.

La investigación empírica, cuya síntesis abreviada se presenta en el capítulo siguiente pretendía verificar si las conclusiones anteriores derivadas de la investigación histórica se cumplían también en el sistema educativo español configurado por las reformas educativas llevadas a cabo desde la LGE de 1970 a la LOMCE de 2.013.

CAPITULO 5. La crisis identitaria de la educación básica en el sistema educativo español: su repercusión en el fracaso escolar de los educandos y en la crisis de identidad profesional de las educadoras y educadores.

Para el análisis de la crisis identitaria se realizó una investigación histórica parte de la cual se reproduce en el ANEXO F titulado “Una investigación histórica sobre las causas estructurales de la crisis idendtitaria de la educación básica (desde 1945 a 1990). La investigación empírica pretendía comprobar si se cumplían en el sistema educativo español los resultados de la investigación histórica.

Además de estas dos investigaciones intentamos proponer la solución de la crisis identitaria mediante un proyecto de renovación pedagógica consistente en pasar del instructivismo intelectualista al holismo educativo tal como se refleja en el artículo reproducido en el ANEXO G titulado “La Renovación Pedagógica: del instruccionalismo intelectualista al holismo educativo”.

La investigación empírica de la que informamos a continuación se realizó en dos fases. La investigación sobre la Educación Infantil se realizó en el último trimestre de 2011. La investigación sobre la Educación Primaria y sobre la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se realizó entre enero y junio de 2012. Por eso, no se pudo tener en cuenta la LOMCE, que se aprobó en 2013. Se puede presumir que las respuestas de los educadores y educadoras a las preguntas planteadas habrían sido las mismas, ya que la LOMCE no introdujo modificaciones sustanciales en los temas investigados. Sólo aportó en estos temas algunos matices o algunos énfasis especiales.

5.1.- El contexto amplio de la investigación empírica sobre la crisis identitaria y las principales hipótesis a constatar.

La investigación llevada a cabo pretendía recabar de las educadoras y educadores información relevante sobre la crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas en el sistema educativo español y sobre su repercusión en el fracaso escolar de los educandos y en la crisis de identidad profesional de los educadores y educadoras. También les pedía sugerencias para reelaborar la *utopía de la educación básica como ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los dieciocho años y la utopía de la formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores*.

Las hipótesis más relevantes que debía comprobar la investigación empírica sobre la crisis identitaria de la educación básica en el sistema educativo español configurado por las reformas educativas recientes y sobre las prácticas educativas de los centros y de los educadores y educadoras eran las siguientes:

Primera: En el sistema educativo español, configurado por las reformas educativas, llevadas a cabo desde la LGE de 1970 hasta 2012, coexisten los dos paradigmas globales antagónicos sobre la identidad de la educación básica –*Instruccionismo intelectualista y holismo educativo* – con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos constatados en la investigación histórica: éticos, teleológicos, curriculares, didácticos, instrumentales, organizativos, convivenciales, de autonomía y control y evaluadores.

Segunda: Los dos paradigmas globales antagónicos sobre la identidad de la educación básica con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos constituyen la causa estructural permanente de la crisis identitaria de la educación básica y de cada una de sus etapas.

Tercera: La crisis permanente de la identidad de la educación básica y de cada una de sus etapas se manifiesta como una oscilación pendular constante hacia los extremos de los dilemas, que generan los paradigmas educativos globales y sectoriales antagónicos.

Cuarta: La crisis identitaria estructural y permanente de la educación básica y de cada una de sus etapas influye en el fracaso escolar de los educandos.

Quinta: La crisis identitaria estructural y permanente de la educación básica y de cada una de sus etapas influye en la crisis de identidad profesional de los educadores y educadoras.

En el ANEXO A se reproducen algunas preguntas relevantes, explícitas y directas, relacionadas con cada una de las cinco hipótesis anteriores, tomadas literalmente de los cuestionarios enviados a los participantes.

En un artículo titulado “La crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas” aceptado por la revista *Profesorado: Revista del currículum y formación del profesorado*, de la Facultad de Educación (Universidad de Granada) se ofrece un informe sobre la investigación empírica realizada sobre las cuatro hipótesis reseñadas. En ese artículo se ofrecen datos sobre el método de investigación adoptado, sobre las características biográficas de los participantes, sobre el procedimiento seguido para redactar el informe sobre los resultados y una síntesis sobre los resultados obtenidos relacionados con las cinco hipótesis anteriores. En este capítulo reproducimos algunas partes de ese artículo y las completamos con otras complementarias que parecen útiles para dar coherencia al discurso.

Como ya se ha dicho más arriba, la investigación empírica no se limitaba a investigar las cinco hipótesis formuladas aquí. A los participantes se les pedía, además, una valoración crítica sobre la concepción de la educación básica establecida en las leyes de reforma desde 1970 hasta 2012, sobre la exclusión sistemática de la Educación Infantil de la educación básica y sobre la concepción dominante de la Educación Infantil, de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria. También se les pedían sugerencias positivas para reelaborar *la utopía de la educación básica como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los dieciocho años y para elaborar la utopía de la formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras competentes para desarrollar la utopía de la educación básica*.

En el ANEXO B reproducimos la síntesis de las disposiciones legales que definen la educación en nuestras leyes desde 1970 a 2012, que se enviaron a los participantes para facilitar las respuestas a las preguntas que se reproducen a continuación de los textos legales.

5.2.-La metodología de investigación cualitativa y los participantes en la misma.

La constatación de las cinco hipótesis formuladas y la valoración crítica de las disposiciones legales de nuestras leyes orgánicas sobre la educación básica y sobre cada una de sus etapas tenían una finalidad muy relevante: *elaborar un diagnóstico crítico, intersubjetivo y mancomunado, compartido* por un grupo de educadores bien formados, comprometidos vocacional y vitalmente con los derechos de todos los educandos, libres y críticos con las reformas educativas, que han bregado con las problemáticas que ponían sobre la mesa las reformas y las contrarreformas educativas continuas, desde 1970 hasta 2012, para que perjudicaran lo menos posible a los educandos y para que éstos logaran un éxito educativo personal adecuado a sus intereses y capacidades. El *diagnóstico crítico* mencionado es imprescindible como punto de partida sólido y como referente constante para reelaborar las dos utopías a las que nos venimos refiriendo constantemente desde la primera página.

Ponderando las cuestiones a investigar, parecía más razonable optar por una metodología cualitativa que por una metodología cuantitativa de investigación. Efectivamente, queríamos recabar información relevante sobre cuestiones de fondo. Una investigación cuantitativa con esta intencionalidad, basada en una muestra aleatoria y suficientemente representativa del conjunto de los educadores/as de Infantil, Primaria y Secundaria, previsiblemente sería demasiado laboriosa y poco productiva. Al final, nos encontraríamos con un conjunto de tópicos o lugares comunes poco matizados sobre cuestiones fundamentales, estadísticamente distribuidos en porcentajes.

Una investigación cualitativa prometía ser más operativa y productiva, si se recababa la información relevante a un grupo amplio de educadores y educadoras elegidos en base a los siguientes criterios: una formación sólida, un compromiso con la renovación pedagógica desde su época de estudiantes o desde el inicio de su actividad educadora, una larga trayectoria

personal de militancia educativa desde las aulas y desde las diversas plataformas de educadores, un conocimiento amplio de las reformas educativas, de sus planteamientos y discursos específicos, una conciencia crítica basada en la experiencia educadora personal y cultivada en ambientes y grupos de educadores comprometidos.

En total fueron invitados a participar en la investigación 65 educadoras y educadores. Aceptaron la invitación 38: de los 20 de Infantil, aceptaron 15; de los 15 de Primaria, aceptaron 9; de los 15 de Secundaria Obligatoria, aceptaron 6; de los 15 de Primaria y Secundaria, aceptaron 8. La base de la investigación fueron cuatro cuestionarios: uno para cada grupo de educadores y educadoras. Cada cuestionario tenía tres bloques de preguntas: dos bloques de preguntas comunes para los cuatro grupos y un bloque específico para cada grupo. Los dos bloques de preguntas comunes se referían, respectivamente, a cuestiones generales sobre la educación básica y sobre la formación inicial de los educadores y educadoras. El bloque específico de preguntas para cada grupo se refería a la etapa en que habían ejercido cada uno: Infantil, Primaria, Secundaria o Primaria y Secundaria Obligatoria. En el siguiente cuadro adjunto se caracterizan los perfiles de los 38 educadores/as participantes en la investigación.

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. ²⁷⁶ 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.
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. ²⁷⁷ 1 licenciado en Hª Contemporánea.	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 Hª. 1 en Psicología. 1 en Filología Inglesa. 1 en Geografía e Hª.	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 Hª. 1 en Psicopedagogía. 1 en Pedagogía y Psicología. 2 en Pedagogía. 1 licenciado y doctor en Física y máster en Matemática Estadística. ²⁷⁸ 1 en geografía e Hª.	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.

²⁷⁶ Profesora con 12 años de experiencia en Educación Infantil y actualmente profesora en la Universidad de Salamanca: Magisterio, especialidad de Educación Infantil.

²⁷⁷ 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.

²⁷⁸ Con experiencia en EGB, en Educación Secundaria, Catedrático de Matemáticas, actualmente profesor en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Castilla La Mancha, y en la Facultad de Medio-Ambiente de dicha Universidad.

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”, desde las “Escuelas Infantiles”, desde los MRP y desde otras plataformas e instituciones.

En mi libro²⁷⁹ *Educadores y Educandos Infantiles: Una utopía posible*, en el Capítulo II de la Primera Parte (pp. 61-85) se ofrece un informe amplio de los resultados de la investigación empírica sobre la Educación Infantil y en el Capítulo III de la Primera parte se comparan los resultados obtenidos con otras investigaciones y documentos y con las disposiciones legales sobre la Educación Infantil (pp. 86-112). También se informa sobre esos resultados en el artículo citado más arriba²⁸⁰ (Domínguez Rodríguez, J. (2016) *Profesorado: Revista Currículum y formación del profesorado*, (pp. 7-11), pendiente de publicación), que reproducimos íntegramente en el ANEXO E.

Los educadores de Primaria y Secundaria que participaron en la investigación cualitativa 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 españoles 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 a 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.

Los 38 educadores/as participantes suman en total 1112 años de experiencia educadora y 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 como educadores/as comprometidos.

5.3. La fundamentación teórica de la metodología elegida y aplicada.

La fundamentación teórica para la metodología de investigación elegida y aplicada se inspira básicamente en las dos obras siguientes: *Introducción a la investigación cualitativa* de Uwe Flick²⁸¹ y *la investigación biográfico-narrativa en Educación. Enfoque y metodología* de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández²⁸².

Teniendo en cuenta lo que expone Uwe Flick en el Capítulo VIII de su obra titulado “*Entrevistas semiestructuradas*” (pp. 89-109), la técnica elegida fue la entrevista escrita semiestructurada mediante cuatro Cuestionarios previamente elaborados: uno para cada grupo de educadores. Las preguntas eran abiertas y apelaban a la propia experiencia y a expresar las razones de sus juicios y valoraciones. Como se planteaban cuestiones de fondo, se dio a los entrevistados un plazo de seis meses para contestar. El único límite a sus respuestas era la propia prudencia pedagógica, cuando se trata de construir un pensamiento colectivo.

El procedimiento para el análisis de las respuestas, su codificación y categorización para elaborar el informe de encuestados se inspira en el capítulo 6 titulado “Análisis de datos

²⁷⁹ Domínguez Rodríguez, J. (2012). *Educadores y educandos Infantiles: una utopía posible*. Madrid: Federación de MRP de Madrid.

²⁸⁰ Domínguez Rodríguez, J. (2016) *Profesorado: Revista Currículum y formación del profesorado*, (pp. 7-11), pendiente de publicación.

²⁸¹ Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideía

²⁸² Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2002). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y Metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.

(auto) biográficos e informe” de la obra conjunta de A. Bolívar, J. Domingo y M. Fernández: *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología* (pp. 191-212, especialmente 195-198).

5.4. Resultados de la investigación relacionados con cada una de las hipótesis formuladas.

Respecto a la *primera hipótesis* relativa a la coexistencia de paradigmas educativos globales y sectoriales antagónicos en el sistema educativo español, tanto en las leyes que lo configuran como en las prácticas educativas de los centros y de los educadores, las respuestas de los participantes en la investigación arrojan los siguientes resultados:

En el conjunto de las respuestas a las preguntas formuladas, reproducidas en el ANEXO A, todos reconocen de diversas maneras y con distintos matices que los paradigmas educativos globales y sectoriales antagónicos coexisten en el sistema educativo español, tanto en sus leyes, como en los discursos educativos, como en las prácticas pedagógicas de los centros y de los educadores en la Educación Infantil (3- 6 años), en la Educación Primaria, en la Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria.

Designan con diversos nombres los paradigmas educativos globales antagónicos: “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 estas 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”.

A la pregunta “¿Has constatado la coexistencia de paradigmas educativos antagónicos?” algunos responden con un “sí” lacónico. Pero la mayoría da respuestas matizadas entre las que destacamos las siguientes: “Todos los centros comparten paradigmas educativos antagónicos”; “Yo percibo que existe un paradigma ampliamente dominante y otro que lucha por no desvanecerse...El paradigma dominante evidentemente es el conservador”; “El trabajo de los maestros responde a paradigmas educativos distintos”; “Es frecuente que una 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 que estuve me alisté en la línea “progresista”, lo cual me ha llevado a una lucha permanente contra el paradigma que podríamos calificar de darwinista”; “El paradigma educativo 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 las autoridades educativas y al Consejo Escolar de Centro”.

A la pregunta “¿Recuerdas los dilemas que os impedían llegar a los acuerdos?”. Un participante 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 educativo o evaluación por cada “especialista”? ¿Evaluación globalizada sólo en Infantil? Quien 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 a la pregunta.

En relación a los paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos abundan las reflexiones sobre los paradigmas éticos, los paradigmas teleológicos y los paradigmas curriculares, especialmente sobre la selección y organización de los contenidos curriculares en el paradigma concebido como sistema de disciplinas y en el paradigma globalizador e interdisciplinar. Los demás paradigmas sectoriales son nombrados de paso.

Ante la pregunta “¿Recuerdas debates sobre los paradigmas éticos antagónicos?” destacan las siguientes respuestas: “Predomina el paradigma ético heterónimo 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, en los Consejos Escolares, con participación de padres. La cuestión de fondo es qué tipo de persona queremos formar. Siempre han sido mayoría de 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 los conflictos no soluciona nada”.

Respecto a los paradigmas teleológicos sectoriales antagónicos, destacamos las siguientes aportaciones: “Lo más normal es que dentro de un centro educativo “convivan” distintas concepciones educativas desde el punto de vista de los fines y 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 la aspiración a la educación integral. Pero, en la práctica, sólo se trabajan los conocimientos”.

También se preguntaba a los participantes: “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 y eficaces para abordarla? Se pueden considerar representativas las respuestas siguientes: “Es posible que personas que defienden paradigmas educativos teleológicos antagónicos 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”; “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 a Sevilla y otros para Barcelona, lo normal es que la discusión les haga perder la hora de salida... se vaya para donde fueren los que más pueden o que una autoridad imponga la decisión”.

Todos reconocen que el paradigma curricular que concibe el currículo como un sistema de disciplinas se ha convertido en el paradigma teleológico por antonomasia. Son representativas

las siguientes aportaciones: “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”; “Lo fundamental es la contradicción entre los fines y los principios educativos de las diversas leyes educativas del período democrático y el paradigma académico-disciplinar que los convierte en papel mojado” [El paradigma curricular académico-disciplinar] “es hegemónico tanto, en Primaria como en Secundaria, pero más fuertemente en ésta 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”; [Desarrollar otros paradigmas teleológicos] “es prácticamente imposible mientras que el profesorado que se seleccione siga formándose de forma exclusivamente académica”.

Respecto a la *segunda hipótesis* relativa a los paradigmas educativos globales y sectoriales antagónicos como causa estructural de la crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas, todos reconocen la influencia de los mismos en dicha crisis. La siguiente aportación puede ser representativa de todas las demás: “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”.

Respecto a la *tercera hipótesis* relativa a manifestación fundamental de la crisis, se formuló a los participantes explícita y directamente la siguiente pregunta: ¿Cómo valorarías la siguiente afirmación? Razona tu respuesta: *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 consideran correcta la interpretación. Pero algunos añaden matices: “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 existencia de los dos paradigmas antagónicos: el paradigma conservador y reproductor (hegemónico) frente al transformador e innovador”.

Respecto a la *cuarta hipótesis* relativa a la influencia de la crisis identitaria de la educación básica en el fracaso escolar de los educandos, destacamos algunas respuestas especialmente relacionadas con la Educación Infantil y Primaria, porque en lugar de prevenir los problemas de aprendizaje puede agravarlos. Todos los educadores y educadoras de Educación Infantil denuncian la tendencia a convertir el ciclo 3-6 años en una etapa propedéutica para las etapas siguientes, lo que llaman “primarización” del 3-6; la imposición creciente del paradigma curricular como sistema de disciplinas frente al paradigma globalizador; la entrada cada vez mayor de “especialistas de materia”; y la consideración del primer ciclo como un ciclo meramente asistencial, cuya atención no depende de las Consejerías de Educación, sino de las Consejerías de Familia y Acción Social, privando a los niños de unas grandes posibilidades de

aprendizaje centradas en la satisfacción de las necesidades básicas, la vida cotidiana y las situaciones de juego espontáneo.

Los educadores de Primaria y Secundaria señalan algunas posibles consecuencias negativas para los educandos, sobre todo, de la coexistencia de los dos paradigmas curriculares: el disciplinar y el globalizador: la falta de continuidad y coherencia educativa; el contraste y la desorientación al cambiar de ciclo que puede provocar el cambio brusco de un modelo globalizador a un modelo disciplinar o viceversa. A pesar de estas consecuencias negativas previsibles, algunos que han tenido la experiencia de trabajar por proyectos globalizados consideran que sería peor para los educandos no haber tenido esa experiencia, ya que “es muy positivo que el niño conozca otro modo no memorístico de abordar el trabajo escolar”. “Está claro que para los alumnos puede suponer un gran contraste pasar de un modelo globalizador a un modelo disciplinar pero considero que sería peor que nunca hubieran tenido la oportunidad de investigar, involucrarse, dialogar, negociar, criticar, solucionar conflictos con consenso, y, en definitiva, ser dueños de su propio aprendizaje al menos por una vez en su vida”; “He conocido y participado en experiencias globalizadoras realizadas a nivel de ciclo, cuando han coincidido maestros que han estado de acuerdo en intentarlo y tengo que decir que los resultados han sido muy satisfactorios. Es verdad que, al cambiar de ciclo, los alumnos se encuentran con un cambio brusco en la forma de trabajar y eso es un inconveniente grave. Pero considero que es muy positivo que el niño conozca otro modo no memorístico de abordar el trabajo escolar y que, al menos, durante dos años, desarrolle una serie de capacidades, que le serán muy importantes en su vida futura”; “Desde luego, en la Educación Secundaria es imposible trabajar con Proyectos, si no hay un planteamiento de equipo, lo cual es difícil y efímero por la inestabilidad de las plantillas. En Primaria, el problema es menor, aunque se tendrá que resolver el problema de los especialistas (Música, Inglés, Educación Física); pero un profesor tutor tiene muchas más posibilidades de enfocar el curso de forma integrada. Ahora bien, el problema es que haya padres que empiecen a temer por el nivel de sus hijos (aunque ello no tenga fundamento), entonces vendrán los problemas por parte de los compañeros, directiva e inspección y, por supuesto, los padres”.

Pueden surgir problemas con los padres que consideran que ese modo de trabajar perjudica a sus hijos y temen que les puede llevar al fracaso escolar. Pueden surgir problemas con los compañeros identificados con el paradigma académico-disciplinar. Y si esto genera tensión y malestar, pueden surgir problemas con los equipos directivos y la inspección. En todos estos casos, los más perjudicados suelen ser los educandos.

Respecto a la *quinta hipótesis* relativa a la influencia de la crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas en la crisis de identidad profesional de los educadores/as, destacamos los siguientes testimonios: Una educadora de Infantil contesta la pregunta formulando una pregunta retórica que refleja el estado de ánimo de muchos educadores/as de Infantil ante el tratamiento que reciben de las Administraciones: “¿Quién no tiene crisis de identidad profesional si quiere hacer su trabajo de manera digna y se lo impiden?”. Otra educadora con 42 años de experiencia en las aulas de Educación Infantil, después de relatar las condiciones negativas del trabajo en Educación Infantil, concluye: “Todo lo anterior ha abierto una grave crisis identitaria en los profesionales del primer ciclo”. Otra educadora con 34 años de experiencia: “La crisis de identidad profesional se manifiesta en que una gran cantidad de maestros y maestras de Educación Infantil están pidiendo traslado a otras etapas educativas”.

Los educadores de Primaria y Secundaria asocian su cansancio, desmotivación y malestar a crisis de identidad con numerosos cambios de rumbo en la educación básica (Primaria + Secundaria) como consecuencia de los cambios legislativos. Esos síntomas se están convirtiendo en una auténtica crisis de identidad. José Manuel Esteve con su obra *El malestar*

docente²⁸³, Jurjo Torres Santomé con su libro *La desmotivación del profesorado*²⁸⁴, Antonio Bolívar Botía con su obra *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*²⁸⁵ y el artículo de José Gimeno Sacristán titulado “¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?”²⁸⁶ *Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPel/ Pelotas* [30]: 79-88, janeiro/junho 2008, analizan a fondo la crisis de identidad que reconocen los educadores de la educación básica en general y, especialmente, los de Primaria y Secundaria.

5.5. Rechazo de la definición legal de la educación básica y de la exclusión sistemática de la Educación Infantil de la misma por los sucesivos legisladores.

Todos los participantes de la investigación rechazan profundamente la exclusión legal sistemática de la Educación Infantil de la educación básica. Defienden la obligación del Estado de ofrecer plazas suficientes para todos los niños desde el nacimiento hasta los seis años, aunque la Educación Infantil no sea obligatoria, especialmente el ciclo 0-3 años. Algunos consideran esa exclusión como un error incluso grave. Otros, la califican simplemente como “negativa”. Sólo tres consideran esa exclusión coherente y aducen como razón que “lo mejor para cualquier ser humano en esa edad es estar con su familia”. Los demás defienden que debe ser obligatoria para el Estado y voluntaria para las familias. Pero todos defienden que es una etapa esencialmente educativa y unitaria, en la que se pueden corregir ciertas desigualdades y dificultades de aprendizaje y prevenir otras. El problema surge porque no todas las familias tienen la capacidad, el tiempo y los medios necesario para que esa etapa de la vida sea realmente educativa. Tampoco es negativo para los niños de 0-3 años pasar un rato todos los días con niños de su edad, siempre que estén bien atendidos por educadores y educadoras competentes y suficientes y en locales adecuados. Al contrario, puede ser muy conveniente y gratificante para ellos el realizar aprendizajes colectivos y cooperativos por imitación. Antes de dar por zanjado el tema, opinan que es necesario tener en cuenta las múltiples experiencias que se vienen realizando en muchos países de nuestro entorno cultural en escuelas públicas y privadas, desde el convencimiento de que la Educación Infantil puede y debe ser la etapa educativa inicial y fundamentante de la educación básica. Algunos citan el debate descrito por John T. Bruer en su obra *El mito de los tres años. Una nueva visión del desarrollo del cerebro y del aprendizaje a lo largo de toda la vida*²⁸⁷.

Entre las aportaciones que dan explicaciones de las posibles causas de la “exclusión legal sistemática” de la Educación Infantil de la educación básica, destacan las siguientes: “Excluir la Educación Infantil de la educación básica ha sido una postura propia de aquellos planteamientos que han entendido la educación como una instrucción y preparación para el ejercicio laboral y no como una formación integral de las personas”; “Excluir la etapa 0-6 años de la educación reglada, entendiéndola en cambio como una Guardería-aparcamiento de niños, es una de las deficiencias más notables de los sistemas educativos imperantes”; “el problema de los legisladores es que saben poco de educación, y si saben, no lo parece. En el mejor de los casos, tienen buena voluntad, pero las circunstancias (políticas, ideológicas y/o económicas) hacen que se dobleguen a ellas... en general parten de sus propias experiencias, que son de otra época... en España hemos carecido de un debate en profundidad sobre la educación que queremos y cuando lo ha habido, ha prevalecido el dictamen de las autoridades

²⁸³ Esteve, J. M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía/ Editorial Laia

²⁸⁴ Torres, Santomé, J. (2009) *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata

²⁸⁵ Bolívar Botía, A. (2006). *La identidad profesional del Profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe

²⁸⁶ Gimeno Sacristán, José, (2008)., De dónde viene la crisis de la profesión docente?, *Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPel/ Pelotas* [30]: 79-88, janeiro/junho 2008.

²⁸⁷ Bruer, J. T. (1999). *El mito de los tres años. Una nueva visión del desarrollo del cerebro y del aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Barcelona: Paidós

políticas, por encima de las aportaciones del profesorado y de los padres”; “Como maestra de Educación Infantil que soy considero un gran error los planteamientos asistenciales en esta etapa, porque significa no considerar los avances científicos en Psicología del desarrollo... si consideramos los aprendizajes tempranos como fundamentales, es contradictorio hacer planteamientos de este tipo”; “La posición sistemática de los sucesivos legisladores se decanta más por el planteamiento utilitarista-tecnocrático que por uno ético-crítico, otorgando más valor a la *instrucción*”; “ A comienzos de los años 70, la mayor parte de la sociedad española no estaba sensibilizada, tras más de 30 años de dictadura, para valorar y exigir una educación básica y gratuita desde los 0 a los 16 años”; “La postura de los sucesivos legisladores está impidiendo el desarrollo de la educación básica como etapa unitaria, obligatoria y gratuita”; “la exclusión sistemática de la Educación Infantil ha repercutido de una forma negativa en el funcionamiento del sistema educativo, lastrando, por una parte, la función igualadora y, por otra, los resultados generales”.

Como no es posible reproducir literalmente las aportaciones de los 38 educadores/as participantes en la investigación, cerramos este apartado con dos aportaciones que ponen de manifiesto nuevos matices relevantes: “La exclusión sistemática de la Educación Infantil está relacionada con determinada visión del ser humano y con la contradicción entre dos tradiciones culturales: la liberal y la socialdemócrata. En nuestra cultura la relación padres e hijos posee un valor máximo que debe ser respetado, aunque, al mismo tiempo, surge la necesidad de garantizar la educación para todos y todas. Esto implica una contradicción cultural (el valor de la familia como núcleo básico de derecho y responsabilidad, por un lado, y, por otro, la necesaria garantía de acceso igual a la educación básica), que se ha resuelto dejando en manos de la familia la Educación Infantil, aunque abriendo la posibilidad de escolarizar a los niños y estableciendo un pacto en torno al comienzo de la escolarización obligatoria a los seis años. La tradición liberal... que considera a los hijos como “patrimonio” de los padres, deja en manos de las familias la *educación*” y en manos de los profesores la *instrucción*”. La tradición que defiende la igualdad como eje de la organización social tiende a incluir la Educación en la educación básica”. La segunda aportación prometida razona así: “Las cuatro leyes parten de un error de base: se identifica la *enseñanza obligatoria* con la *educación básica*. Pero ésta es más amplia que la enseñanza obligatoria. Es una decisión política. No tiene fundamento de ningún tipo. Aunque es dudoso que lo mejor sea la escolarización tal como está la escuela, también es dudoso que sea el ámbito familiar lo mejor para la educación y socialización del niño. Por otra parte, el segundo ciclo de la Educación Infantil... está entrando en el más puro “instruccionismo” que domina la educación básica”.

OBSERVACIÓN FINAL

En el proyecto inicial de esta III parte dedicada a **La búsqueda de una identidad para la educación básica y la crisis permanente de la misma** estaba previsto un capítulo 6 dedicado a un análisis más detallado de “la búsqueda de esa identidad en las cinco principales leyes de reforma educativa y los resultados de crisis permanente”: LGE de 1970, LOGSE de 1990, LOCE de 2002, LOE de 2006 y LOMCE de 2013. Las referencias bibliográficas más relevantes que estaba previsto tener en cuenta eran las siguientes

- Juan Manuel Escudero Muñoz: La reforma de la reforma ¿Qué calidad y para quiénes? (2002) (Escudero Muñoz, J. M. (2002) La reforma de la reforma ¿Qué calidad y para quiénes? Barcelona: Ariel.)
- Ignacio Fernández de Castro: Reforma educativa y desarrollo del capitalismo (1973). (Fernández de Castro, I. (1973). Reforma educativa y desarrollo del capitalismo. Madrid: Cuadernos para el diálogo. Esta obra analiza la LGE de 1970.

- José Gimeno Sacristán (Comp.): La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar (2006) (Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2006). La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid: Morata/ Gobierno de Cantabria). En esta obra participan: Rosa Eva Díaz Tezanos, José Gimeno Sacristán, Antonio Viñao, Mariano Fernández Enguita, Ángel I. Pérez Gómez, Jaume Carbonell Sebarroja, Miguel G. Arroyo (Brasil), Jurjo Torres Santomé, Cándida Martínez López.
- Manuel Menor y Julián Moreiro: La reforma experimental de las enseñanzas Medias (1983-1987) Crónica de una ilusión (2010) (Menor, M. y Moreiro, J. (Comp.) (2010). La reforma experimental de las enseñanzas Medias (1983-1987). Crónica de una ilusión. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer). En esta obra participan los protagonistas más destacados como mentores de la Reforma experimental: José Segovia Pérez, Patricio de Blas Zabaleta, María del Carmen González Muñoz, Juana Nieda Oterino, Mariano Álvaro Page y Manuel de Puelles Benitez, además de los compiladores que escriben respectivamente el Prólogo y el Epílogo.
- Julia Varela: *Las reformas educativas a debate* (1982-2006) (Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata). Esta obra lleva como subtítulo: *Conversaciones con José Gimeno Sacristán, Antonio García Santesmases, Juan Delval, Juan Ignacio Ramos, Jurjo Torres Santomé, Mariano Fernández Enguita y Javier Doz.*
- Antonio Viñao Frago: Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX (2004) (Viñao Frago, A. (2004). Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX. Madrid: Marcial Pons Historia) y “El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades” (en Gimeno Sacristán (Comp.) (2006) La reforma necesaria. Madrid: Morata/ Gobierno de Cantabria).

En conjunto estas obras ofrecen enjundiosas críticas y sugerencias para la búsqueda de una identidad para la educación básica y para una comprensión de la crisis permanente de la educación básica en nuestro sistema educativo. Por eso, lamento no haber podido integrar aquí el capítulo 6 previsto en el proyecto inicial.

ANEXO A: Algunas preguntas relevantes relacionadas con las cinco hipótesis formuladas.

A continuación destacamos algunas preguntas relevantes relacionadas con las cinco hipótesis formuladas en el Capítulo 5. Están tomadas literalmente de los cuestionarios enviados a los componentes de los cuatro grupos de educadores/as encuestados. Hay otras preguntas que también tienen relación con las hipótesis formuladas. Pero, parece más conveniente, reproducir sólo las que tienen una relación explícita y directa con las hipótesis formuladas.

Preguntas relacionadas con la primera hipótesis.

1.- A través de tu formación, de los debates en los claustros, en los departamentos, en los equipos docentes, en los equipos de tutores, especialmente, en los debates sobre el proyecto educativo de centro, sobre los proyectos curriculares y sobre los proyectos de convivencia y en las sesiones de evaluación, *¿Has constatado la coexistencia de algunos o de todos los paradigmas educativos antagónicos mencionados en el ANEXO III adjunto al cuestionario? ¿Recuerdas los dilemas que os impedían llegar a los acuerdos?*

2.- Si conoces diversas concepciones de la educación básica y de la Educación Infantil convergentes, divergentes o antagónicas ¿cómo las nombrarías?

3.- En tu biografía como educador/a, ¿recuerdas algunos debates duros sobre los paradigmas educativos antagónicos, especialmente, sobre los paradigmas éticos antagónicos? ¿Tienes ejemplos?

4.- A lo largo de tu experiencia ¿has constado la coexistencia de paradigmas teleológicos antagónicos en las leyes, en los libros de texto, en las opiniones de los educadores familiares y escolares, en los debates educativos fuera y dentro de los centros? Pon ejemplos.

5.- 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 y eficaces para abordarla?

6.- ¿Se puede afirmar verazmente que el paradigma curricular, que concibe el currículo como un sistema de disciplinas, se ha convertido en la educación básica en el paradigma teleológico por antonomasia?

7.- Crees que nuestras leyes educativas definen con claridad y precisión la identidad de la educación básica que establecen como la suma de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria? Razona tu respuesta.

Dos preguntas relacionadas con la segunda hipótesis.

1.- Al contestar a las preguntas anteriores ¿has encontrado suficientes indicios y síntomas para afirmar que la educación básica en el sistema educativo español está afectada por una crisis permanente de identidad? Razona tu respuesta.

2.-¿Cuáles son las manifestaciones relevantes de la crisis identitaria de la educación básica (Primaria+ESO)?

Una pregunta relacionada con la tercera hipótesis.

Teniendo en cuenta tu experiencia educativa personal, lo que has conocido en los centros educativos donde has ejercido y los paradigmas mencionados en el ANEXO III adjunto al Cuestionario, ¿Cómo valorarías la siguiente afirmación? Razona tu respuesta.

“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”.

Una pregunta relacionada con la cuarta hipótesis.

¿Cómo influye la crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas en el fracaso escolar de los educandos? Razona tu respuesta.

Una pregunta relacionada con la quinta hipótesis.

¿Cómo influye la crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas en la crisis de identidad profesional de los educadores? Razona tu respuesta.

ANEXO B. Síntesis sobre las disposiciones legales relativas a la educación básica y preguntas para su valoración.

A continuación transcribimos literalmente las descripciones de la educación básica y de la Educación Infantil, que nos proponen las leyes que más explícitamente se han ocupado del tema.

LAS NORMATIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SOBRE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LAS LEYES SIGUIENTES: LGE de 1970, LOGSE de 1990, LOCE de 2000 y LOE de 2006.

1.- La Ley General de Educación de 1970.

En la **Ley general de Educación** de 1970, el Artículo 15 describía la Educación General Básica (E.G.B.) del siguiente modo:

“Uno. La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno.

Dos. Este nivel comprenderá ocho años de estudio, cumpliéndose normalmente entre los seis y trece años de edad, y estará dividido en dos etapas:

- a) En la primera, para niños de seis a diez años de edad, se acentuará el carácter globalizado de las enseñanzas.
- b) En la segunda, para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo”.

La L.G.E. de 1970 excluye de la Educación básica la Educación Infantil a la que llama “Educación preescolar”. Las dos etapas de E.G.B. prefiguran las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, que en la LOGSE, la LOCE y la LOE son consideradas como las etapas constitutivas de la educación básica.

La L.G.E. de 1970, en el **Artículo trece** describe la Educación Infantil llamada educación Preescolar del siguiente modo:

“Uno. La educación preescolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

Dos. La educación preescolar, que tiene carácter voluntario, comprende hasta los cinco años de edad y está dividida en dos etapas, que se desarrollarán:

- a) En el Jardín de la Infancia, para niños de dos y de tres años, la formación, aunque estará originada sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar.
- b) En la Escuela de Párvulos, para niños de cuatro y cinco años, la formación tenderá a promover las virtualidades del niño.

Tres. En los Centros estatales la educación preescolar será gratuita y podrá serlo también en los Centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto”

Artículo catorce.- Uno. La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales”

2.- La ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE).

La LOGSE describe la “enseñanza básica” en los Artículos 5 y 6 del siguiente modo:

“Artículo 5.-

1. La Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis.
2. La Enseñanza Básica será obligatoria y gratuita.

Artículo 6.-

1. A lo largo de la Enseñanza Básica se garantizará una educación común para todos los alumnos. No obstante se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años.
2. Los alumnos tendrán derecho a permanecer en los centros ordinarios, cursando la Enseñanza Básica, hasta los dieciocho años de edad.”

También la LOGSE deja la educación infantil fuera de la educación básica, a la que designa como “enseñanza básica”.

La **LOGSE** dedica 5 artículos (del 7 al 11) para describir la Educación Infantil.

“Artículo 7,-

1. La Educación Infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de Educación Infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa.
2. La Educación Infantil tendrá carácter voluntario. Las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que la solicite.
3. Las Administraciones educativas coordinarán la oferta de los puestos escolares de Educación Infantil de las distintas Administraciones públicas asegurando la relación entre los equipos pedagógicos de los centros que imparten distintos ciclos.

Artículo 8.-

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.
- c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.
- d) Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.

Artículo 9.-

1. La Educación Infantil comprenderá dos ciclos. El primer ciclo se extenderá hasta los tres años y el segundo desde los tres a los seis años de edad.
2. En el primer ciclo de la Educación Infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.
3. En el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, que descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, y adquiera los hábitos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.
4. Los contenidos educativos se organizarán en áreas que se correspondan con los ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles, y se abordarán a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.
5. La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y de confianza.

“Capítulo II. De la Educación Preescolar

Artículo 10.-

La Educación Infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo los centros dispondrán así mismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad.

Artículo 11.-

1. Los centros de Educación Infantil podrán impartir el primer ciclo, el segundo o ambos.
2. Las administraciones educativas desarrollarán la Educación Infantil. A tal fin determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las Corporaciones locales, otras Administraciones públicas y entidades privadas, sin fines de lucro”.

He omitido la referencia a la LODE (3 de julio de 1985) y a la LOPEG, porque sus aportaciones están recogidas en la LOGSE.

3.- Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE).

La **LOCE**, salvo algunos matices que no vamos a comentar en este momento, describe la educación básica prácticamente como la **LOGSE**, excluyendo, por supuesto, de ella la Educación Infantil.

“Artículo 9. Enseñanza básica.

1. La enseñanza básica comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
2. La enseñanza básica incluye diez años de escolaridad. Se iniciará a los seis años de edad y se extenderá hasta los dieciséis.

3. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, en las condiciones establecidas en la presente Ley”.

“Capítulo II. De la Educación Preescolar.

Artículo 10. Ámbito.

1. La Educación Preescolar tiene como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia. Está dirigida a los niños de hasta tres años de edad.
2. Corresponde a las Comunidades Autónomas, de acuerdo con la normativa básica que sobre los aspectos educativos de esta etapa establezca el Gobierno, la organización de la atención dirigida a los niños de esta etapa educativa y el establecimiento de las condiciones que habrán de reunir los centros e instituciones en que se preste. Establecerán, asimismo, los procedimientos de supervisión y control que estimen adecuados.
3. La Educación Preescolar será impartida por profesionales con la debida cualificación para prestar una atención apropiada a los niños de esta edad.
4. La Educación Preescolar tiene carácter voluntario para los padres. Las Administraciones competentes atenderán a las necesidades que concurren en las familias y coordinarán la oferta de plazas suficientes para satisfacer la demanda.
5. En la Educación Preescolar se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.”

“Capítulo III.- De la Educación Infantil

Artículo 11. Principios generales.

1. El nivel de Educación Infantil, que tiene carácter voluntario y gratuito, estará constituido por un ciclo de tres años académicos, que se cursará desde los tres a los seis años de edad. Será impartida por maestros con la especialidad correspondiente.
2. Las Administraciones educativas garantizarán la existencia de puestos escolares gratuitos en centros públicos y en centros privados concertados para atender la demanda de las familias.
3. Las Administraciones educativas promoverán la escolarización en este nivel educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Artículo 12. Objetivo.

1. La finalidad de la Educación Infantil es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros escolares cooperarán estrechamente con los padres ayudándoles a ejercer su responsabilidad fundamental en la educación de sus hijos.
2. La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, social y natural.
- c) Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.
- d) Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.
- e) Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.
- f) Iniciarse en las actividades numéricas básicas.

3.- Las Administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán las experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Artículo 13.- Organización.

1. Los contenidos educativos se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil, y se transmitirán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.
2. La metodología se basará en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicará en un ambiente de afecto y de confianza”.

4.- Ley Orgánica de la Educación de 2006 (LOE)

Artículo 3.3. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica.

Artículo 4.- La enseñanza básica

1. “La enseñanza básica a la que se refiere el artículo 3.3. de esta ley es obligatoria y gratuita para todas las personas.
2. La enseñanza básica comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular entre los tres y los dieciséis años de edad. No obstante los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso, en las condiciones establecidas en la presente Ley.
3. Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando la diversidad lo requiere, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley”.

CAPÍTULO I. Educación Infantil.

“Artículo 12. Principios generales.

1. La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.
2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.

Artículo 13. Objetivos.

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de los conflictos.
- f) Desarrollar actividades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos.

1. La etapa de educación infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.
2. El carácter educativo de uno y otro ciclo será recogido por los centros educativos en una propuesta pedagógica.
3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.
4. Los contenidos educativos de la educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.
5. Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical.
6. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

7. Las Administraciones educativas determinarán los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo, Asimismo, regularán los requisitos que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumnado-profesor y al número de puestos escolares.

Artículo 15. Oferta de plazas y gratuidad.

1. Las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en el primer ciclo. Asimismo coordinarán las políticas de cooperación entre ellas y con otras entidades para asegurar la oferta educativa en este ciclo. A tal fin, determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las corporaciones locales, otras Administraciones y entidades privadas sin fines de lucro.
2. El segundo ciclo de educación infantil será gratuito. A fin de atender las demandas de las familias, las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertarán con los centros privados, en el contexto de su programación educativa”.

3.- Los centros podrán ofrecer el primer ciclo de educación infantil, el segundo o ambos.

4.- De acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, el primer ciclo de la educación infantil podrá ofrecerse en centros que abarquen el ciclo completo o una parte del mismo. Aquellos centros cuya oferta sea al menos un año completo del citado ciclo deberán incluir en su proyecto educativo la respuesta pedagógica a la que se refiere el apartado 2 del artículo 14 y deberán contar con el personal cualificado en los términos recogidos en el artículo 92.

Artículo 92. Profesorado de educación infantil.

1.- La atención educativa directa a los niños del primer ciclo de la educación infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de maestro con la especialización en educación infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad. En todo caso, la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el apartado 2 del artículo 14, estarán bajo la responsabilidad de un profesional con el título de Maestro de educación infantil o título de Grado equivalente.

2.- El segundo ciclo de la educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente y podrán ser apoyados, en su labor docente, por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran.

Preguntas críticas relacionadas con las leyes.

1. ¿Comparten las cuatro leyes mencionadas una concepción común, sólida y coherente de la educación básica? Razona tu respuesta.

2. Teniendo en cuenta la información apartada en el ANEXO II adjunto al Cuestionario sobre las disposiciones legales, ¿Cómo valoras la posición sistemática de los sucesivos legisladores de excluir la Educación Infantil de la educación básica? Razona tu respuesta.
3. ¿Qué razones o criterios han influido para que las cuatro leyes excluyan la Educación Infantil de la educación básica? ¿Cómo valoras el hecho de la exclusión sistemática y las posibles razones y criterios para su exclusión? Razona tu respuesta.
4. ¿Debería incluirse la Educación Infantil en la educación básica como una etapa educativa unitaria desde el nacimiento hasta los seis años y como la etapa inicial y fundamentante de la educación básica?

ANEXO C. Preguntas para recabar sugerencias y propuestas para reelaborar las dos utopías de la educación básica como ciclo educativo único y la formación inicial de un cuerpo único de educadores.

- 1.-¿Cómo valoras la siguiente formulación de la utopía de la educación básica como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años? Razona tu respuesta.

*La educación básica debe ser una **educación única, unitaria, holística, universal, laica, científica, liberadora, democrática, democratizadora, ecologista y gratuita**; concebida como un proceso de autoeducación, es decir, como un proceso de **autopoiesis (autocreación)** único, continuo, progresivo desde el nacimiento hasta los 18 años; que integra en un **ciclo único** la Educación Infantil como etapa educativa unitaria desde el nacimiento hasta los seis años y como etapa inicial y fundamentante de toda la educación básica, la Educación Primaria como etapa intermedia con su doble carácter terminal y propedéutico de **autopoiesis** y la Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria actual como etapa culminante que consolida la educación básica y posibilita la autoeducación permanente a lo largo de toda la vida.*

- 2.-Para configurar la educación básica como un proceso educativo unitario continuo y progresivo, desde el nacimiento hasta los 18 años, ¿Qué elementos deben compartir todas las etapas o ciclos oportunos teniendo en cuenta las cuatro alternativas siguientes?

- a) ¿Los mismos fines generales con diversos niveles o grados de complejidad?
- b) ¿Las mismas áreas de experiencia, de conocimiento, de socialización, de actuación y de compromiso ético-político con diversos niveles o grados de complejidad?
- c) Los mismos paradigmas educativos y didácticos con diversos niveles o grados de complejidad?
- d) Las tres alternativas anteriores?

3. ¿Crees que la problemática identitaria de la educación básica podría tener una solución más razonable, si se cumplieran las dos condiciones siguientes? Razona tu respuesta.

- a) Sustituir todas las asignaturas del paradigma curricular académico-disciplinar por las cuatro áreas siguientes de experiencia, de conocimiento, de socialización, de actuación y de compromiso ético-político, comunes desde el nacimiento hasta los 18 años y adaptadas a cada edad: 1) *Área antropológica*: mundo de las personas como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y como individuos sociales, interdependientes, comunitarios y políticos; 2) *Área sociocultural*: mundo socio-cultural con la creación de grupos, instituciones, sistemas sociales, económicos, políticos y culturales; 3) *Área físico-natural y tecnológica*: ecosistema planetario, biodiversidad, humanidad e interacción técnico-productiva; 4) *Área lingüístico-simbólica*: mundo lingüístico-simbólico o *eidosfera*: semiología, ciencias, artes, tecnologías.
- b) Sustituir el paradigma curricular académico-disciplinar por un paradigma curricular integrador, globalizador, interdisciplinar y el trabajo de proyectos.

4. ¿Qué debería incluir el paradigma ético de la educación básica? ¿El derecho a la educación? ¿Los derechos del niño? ¿Los derechos humanos? ¿Las tres alternativas?

5. ¿Podrías formular algunas finalidades generales (máximo cinco) para la actividad educadora desde el nacimiento hasta los 18 años?

ANEXO D

1. ¿Te parece posible y deseable diseñar la formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras en función de una teoría previa de la educación básica y de sus etapas? Razona tu respuesta.

2.- ¿Qué te parece mejor: ¿una selección previa de un *númerus clausus* en función de la demanda previsible o una selección después de cursar los estudios?

3.- Si el paradigma curricular de la educación básica se redujera a las cuatro áreas mencionadas en las preguntas anteriores, ¿Sería razonable diseñar la formación inicial de los educadores por áreas desde una perspectiva interdisciplinar? Razona tu respuesta.

ANEXO E:

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

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, conviventials, 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.

Keywords

Education, crisis, identity, instructionism, holism, paradigms

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 instrucciónismo 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 – instrucciónismo 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?

Las hipótesis de la 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.

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).

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.

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. ²⁸⁸ 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.
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. ²⁸⁹ 1 licenciado en Hª Contemporánea.	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 Hª. 1 en Psicología. 1 en Filología Inglesa. 1 en Geografía e Hª.	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 Hª. 1 en Psicopedagogía. 1 en Pedagogía y Psicología. 2 en Pedagogía. 1 licenciado y doctor en Física y máster en Matemática Estadística. ²⁹⁰ 1 en geografía e Hª.	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.

²⁸⁸ Profesora con 12 años de experiencia en Educación Infantil y actualmente profesora en la Universidad de Salamanca: Magisterio, especialidad de Educación Infantil.

²⁸⁹ 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.

²⁹⁰ Con experiencia en EGB en Educación Secundaria, actualmente profesor en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Castilla La Mancha.

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.

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.

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/categórico* y *contenido/forma*. La dimensión *holístico/categórico* se refiere a la unidad de análisis. La perspectiva holística considera el texto como un todo o una totalidad. El enfoque categórico 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 categórico 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.

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.

Resultados

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

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 instrucionismo ni el holismo educativo. Uno de los entrevistados contesta: “No entiendo la pregunta”. Los demás, cada uno a su manera, se refieren al instrucionismo 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 curriculum 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?”.

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 heterónimo 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.

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 instrucciónismo 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 inductación 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 instruccionalismo 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 – instruccionalismo 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 instruccionalismo 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 arremetieron 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 instruccionalismo. 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,

finos y objetivos provenientes del instrucionismo y del holismo educativo, pero en el desarrollo del articulado el instrucionismo, 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 instrucionismo 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 instrucionismo 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

- 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 RODRIGUEZ 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 VÍU, 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 R. 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.

PEDRÓ, 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.

José Domínguez

ANEXO F:

UNA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA SOBRE LAS CAUSAS ESTRUCTURALES DE LA CRISIS IDENTITARIA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (DESDE 1945 A 1990)

A HISTORICAL RESEARCH ON THE STRUCTURAL CAUSES OF THE IDENTITY CRISIS OF BASIC EDUCATION (1945 TO 1990)

RESUMEN

En una investigación empírica llegué a la siguiente conclusión: la coexistencia en los sistemas educativos unificados de dos series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos es la causa estructural de la crisis identitaria permanente de la educación básica. Esta síntesis de la tercera parte de mi investigación histórica pretende responder a la siguiente pregunta: **“¿Cuándo, por qué y cómo penetraron y se consolidaron en los sistemas educativos unificados esas dos series de paradigmas sectoriales antagónicos?”** Para responder, presento algunos proyectos de unificación de los sistemas educativos duales desde 1945 a 1990: Proyecto Langevin-Wallon, los procesos de unificación de Suecia, de Inglaterra y Gales, de Alemania, la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990 de España.

PALABRAS CLAVE

Sistemas educativos bipolares, procesos de unificación, instruccionismo, holismo, sincretismo, irenismo.

ABSTRACT

In an empirical investigation I came to the following conclusion: the coexistence in the unified educational systems of two series of antagonistic sectorial educational and didactic paradigms is the structural cause of the permanent identity crisis of basic education. This synthesis of the third part of my historical research seeks to answer the following question: **"When, why and how did these two sets of conflicting sectorial paradigms enter and consolidate in the unified educational systems?"** To answer, I present some unification projects of the dual school systems from 1945 to 1990: The Langevin-Wallon project, the unification processes of Sweden, England and Wales, and Germany, the LGE (General Law of Education) of 1970 and the LOGSE (General Law of the Spanish Educational System) 1990.

KEYWORDS

Bipolar educational systems, processes of unification, instructionism, holism, syncretism, irenism.

Introducción

Este artículo ofrece un informe sintético de una investigación histórica sobre las causas estructurales de la crisis identitaria de la educación básica y de sus etapas, que tienen su origen en la remodelación de los sistemas educativos de nuestro entorno cultural realizada desde 1945 a 1990. Dicha investigación partía de la siguiente hipótesis: la crisis identitaria permanente de la educación básica y de sus etapas, además de las múltiples causas coyunturales inmediatas que la provocan, tiene unas causas estructurales permanentes, que son activadas por las sucesivas coyunturas. Esas causas estructurales son dos series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos que configuran sendos paradigmas globales antagónicos de la educación básica, que coexisten en los sistemas educativos de nuestro entorno cultural: el *instruccionismo* y el *holismo educativo*. Los paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos más relevantes son: éticos, teleológicos, didácticos, curriculares, técnico-instrumentales (recursos y actividades), organizativos, convivenciales, evaluadores, de autonomía y de control.

El objetivo de la investigación histórica de la que informa este artículo era responder a la siguiente pregunta: *¿Cuándo, por qué y cómo penetraron en los sistemas educativos remodelados esas dos series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos?*

Nuevos retos y exigencias para la educación básica durante el período de 1945 a 1990.

Al finalizar la II Guerra Mundial (1939-1945), se configuró un nuevo contexto geopolítico caracterizado por la creación de la ONU y de la UNESCO; la Declaración de los Derechos del Hombre; la guerra fría; la euforia y la decepción de la teoría de la educación como inversión productiva y sus consecuencias para el desarrollo del neoliberalismo; la creación de la OCDE.

La creación de la ONU y de la UNESCO

El *Acta fundacional* de las Naciones Unidas (ONU) se firmó en junio de 1945 en la Conferencia de San Francisco. En noviembre de 1945 se celebró en Londres la *Conferencia*

fundacional de la UNESCO. En ambas se promovió y se configuró la Comisión de los Derechos del Hombre que inició sus trabajos en febrero de 1947 y los culminó en 10 de diciembre de 1948 con la proclamación de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* en la Asamblea General de la ONU celebrada en París.

La ONU tiene un precedente en la *sociedad de Naciones* (llamada en inglés *League of the Nations*) pactada junto con el Tratado de Versalles en la Conferencia de Paz celebrada en París en 1919. En la Conferencia fundacional de la ONU abundaron los discursos con la retórica de “la paz” y de “la buena voluntad” como leitmotiv. El preámbulo de la Carta fundacional de la ONU expresa claramente la voluntad de sus miembros de “preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra”.

Para comprender en toda su amplitud la relación de la “Sociedad de Naciones” con la ONU y el propósito fundacional de la ONU, es muy útil el excelente ensayo, escrito desde una perspectiva ético-crítica, de Armand Mattelart titulado *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global* (2000:253-281 y 327-352).

La Conferencia fundacional de la UNESCO (*Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*) se celebró en Londres, en noviembre de 1945. La redacción del *Acta constitutiva* estuvo a cargo de un Comité de ocho miembros, formado por representantes de Francia, India, Méjico, Polonia, Reino Unido y Estados Unidos. La gran ausente fue la Unión Soviética, que optó deliberadamente por permanecer al margen de la institución. Se incorporó en 1954, un año después de la muerte de Stalin.

Armand Mattelart encabeza muy acertadamente su relato sobre la creación de la UNESCO con el siguiente epígrafe: “*El sistema de las Naciones Unidas y la Ética Universal*” (2000:344). El programa de *ética universal* de la ONU es la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (10-XII-1948). La ONU creó la UNESCO como el organismo encargado de desarrollar, mediante el debate, el diálogo y la negociación entre las Naciones miembros, una *teoría ética universal basada en los derechos humanos*, compartida por todos, al menos, en sus líneas generales, para impregnar toda la actividad educadora, científica y cultural. Las primeras palabras del Preámbulo del *Acta constitutiva* de la UNESCO son éstas: “*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*”. En el artículo primero concreta la finalidad de la nueva institución: “*Contribuirá a la paz y seguridad*”, estrechando los lazos entre las naciones a partir de esos tres campos de actuación: la actividad educadora, científica y cultural.

En la Conferencia fundacional de noviembre de 1945 el biólogo darwiniano Julián S. Huxley (1887- 1975) fue elegido primer director de la UNESCO. En noviembre de 1948, Jaime Torre Bodet, que encabezó la delegación mejicana como ministro de educación en la Conferencia fundacional y fue miembro del Comité de redacción del *Acta fundacional*, sucedió a Julián S. Huxley. En 1952 fue sustituido por el filósofo y humanista francés René Maheu (1905-1975), que estuvo al frente de la UNESCO hasta 1974. René Maheu facilitó la colaboración de su equipo en la reforma educativa de Villar Palasí de 1970, desprendiéndose de Díez Hochleitner y facilitando la participación de otros como Philips Coombs. (M. de Puellas, 1999:341 y A. Viñao, 2004: 80-81).

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre

La ONU era la expresión oficial del nuevo contexto geopolítico internacional. La UNESCO era la institución encargada de desarrollar *la ética universal*, que debía impregnar las relaciones entre los pueblos, las naciones y los estados. *El programa ético* de pensamiento y de

acción que debían desarrollar la ONU y la UNESCO era *La Declaración Universal de los Derechos del Hombre*. La misión encomendada a los sistemas educativos nacionales era la asimilación intelectual y vivencial de ese universalismo ético como ciudadanos del mundo.

En la tarde del 10 de diciembre de 1948, poco antes de la medianoche, la Asamblea General, reunida en París por mandato formal de la Comunidad de Naciones, representativa de las civilizaciones y de los sistemas jurídicos y políticos más diversos, votó , *La Declaración Universal de los Derechos del Hombre*. El Art. 1º, párrafo 3º de la Carta fundacional de la ONU, firmada en junio de 1945 en San Francisco, establecía como uno de los fines principales de la organización: “Realizar la cooperación internacional resolviendo los problemas internacionales de orden económico, social, intelectual o humanitario, desarrollando y fomentando el respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, de sexo, de lengua o religión”. Desde las primeras discusiones generales mantenidas en febrero de 1947 por la Comisión de los Derechos del Hombre, la Comisión 3ª y el Comité Especial realizaron cien sesiones de trabajo hasta la Asamblea General de la ONU de 10 de diciembre de 1948. Cada disposición de la Declaración, en el curso de los trabajos preparatorios, fue objeto de ocho discusiones y lecturas, al menos, por los organismos competentes, sin contar los casos excepcionales de reenvío para su examen a las Comisiones especiales.

Para comprender el significado exacto de cada artículo de la Declaración es muy útil conocer los debates y cambios de redacción sufridos por cada artículo en esas cien sesiones de debate. Afortunadamente contamos con el *magnífico relato cronológico de esos debates* del Doctor Albert Verdoodt realizado con el apoyo del *Instituto de Investigaciones morales, sociales y jurídicas* de la Universidad de Lovaina y prologado por René Cassin, miembro y expresidente de la Comisión de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas y vicepresidente de la Corte Europea de los Derechos del Hombre y premio nobel de la paz en 1968. La traducción castellana realizada por Javier Arzallus lleva por título: *Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Nacimiento y significación*. (Bilbao, Ed. Mensajero. 1969).

Con la ***Declaración Universal de los derechos Humanos***, los sistemas educativos nacionales cuentan con un nuevo y potente *paradigma ético-crítico* para analizar y transformar: las *mentalidades*, que frenan el desarrollo de la justicia y de la equidad; las *sociedades*, que toleran la explotación, la exclusión y la marginación de los seres humanos; los *estados*, que proclaman la igualdad de todos los ciudadanos ante las leyes, pero con sus leyes establecen numerosas desigualdades económicas, sociales políticas y culturales entre los mismos ciudadanos; el *sistema económico-productivo mundial*, que explota a los seres humanos y a los pueblos, despilfarra los recursos naturales y destruye el planeta; el sistema *jurídico-político*, que legitima todos los desmanes anteriores con su “*laisser faire, laisser passer*”.

La educación como inversión productiva

En las décadas de los cincuenta y de los sesenta, con la consideración de la educación como inversión productiva, surge una nueva perspectiva sobre las relaciones de la educación con la formación profesional y con el desarrollo y el progreso de los pueblos. El núcleo central de la concepción de la educación como inversión productiva es la teoría del ser humano como capital y su acrecentamiento a lo largo de toda la vida. Esta visión de la educación que fue sobrevalorada y mitificada, generando muchas expectativas individuales y colectivas y creando un clima de entusiasmo y euforia, que impulsó extraordinariamente la expansión educativa. Desgraciadamente las esperanzas puestas en la educación se iban desvaneciendo y

convirtiéndose en decepción y frustración a medida que el desempleo iba creciendo hasta culminar en la crisis económica de 1973, a pesar de la expansión y de la subida de nivel educativo. Este desenlace fue uno de los factores que desencadenaron la crisis identitaria de la educación básica a partir de finales de la década de los sesenta.

Esta teoría tiene muchas limitaciones externas: **a)** la educación no puede crear empleo; la creación de empleo depende de las políticas económicas de los estados y de los empresarios, **b)** la educación puede mejorar la formación profesional y aumentar las posibilidades de *empleabilidad*, suponiendo que haya oferta de empleos; **c)** la formación profesional se va quedando obsoleta y se hace innecesaria a medida que los investigadores y los productores altamente especializados incorporan los saberes profesionales a la producción en serie de los bienes de equipo mediante la mecatrónica y la robótica; **d)** la deslocalización de empresas inutiliza la cualificación profesional, trasladando las empresas a países con mano de obra abundante y barata, con carencia de leyes de seguridad laboral, con ausencia de reivindicaciones sociales, con poca presión fiscal, con tolerancia para la contaminación; **e)** la presión de los lobbies empresariales para desregular y flexibilizar las leyes laborales y facilitar los contratos basura, los salarios precarios y el despido fácil; **f)** la filosofía económica inmoral que considera que los bienes de equipo y su productividad, construidos con las plusvalías arrebatadas a los productores, deben ser propiedad exclusiva de los empresarios y de los accionistas especuladores, sin distribución equitativa de los beneficios. Estas estrategias capitalistas son un viaje de regreso acelerado hacia el esclavismo.

La creación de la OCDE

El 14 de diciembre de 1960, veinte países occidentales acordaron transformar la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), eliminando el calificativo restrictivo “europea”, abriéndola a la incorporación de países no europeos. Nació como una organización independiente de la ONU. Nace con tres finalidades: **a)** elaborar documentos sobre la educación como inversión productiva con vistas al desarrollo del capital humano y al desarrollo económico de los países; para esta finalidad se crea dentro de ella un Centro Educativo de Investigación e innovación (CERI) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL); **b)** incorporar a los países capitalistas desarrollados o en vías de desarrollo de los cinco continentes; **c)** hacer operativas las directrices del Banco Mundial (BM) y del fondo Monetario Internacional (FMI). La OCDE se configura como un club privado que se reserva el derecho de admisión para impedir que se produzca una situación interior similar a la de la UNESCO llena de tensiones por las reticencias y las resistencias de la URSS y de los países no alineados a remodelar los sistemas educativos desde la perspectiva de la educación como inversión productiva. El acuerdo entró en vigor el 30 de septiembre de 1961. A partir de 1962, el BM y el FMI empiezan a apoyar económicamente los proyectos de la OCDE. En los documentos de estas dos organizaciones se elimina la referencia a la educación como derecho. Se considera como un servicio. (Tomasevski, 2004: 103-104). La UNESCO reacciona creando en 1963 en París el Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIPE). Poco a poco la OCDE se convirtió en una alternativa a la UNESCO.

La “modernización” se convierte en un concepto redentor, alimentado desde la Universidad de Chicago por A. von Hayek, y el monetarista Milton Friedman, ambos premios Nobel, y los “Chicago Boys”, que propugnan la creación de una alternativa política al reformismo socialista desde el pensamiento liberal. Cuando la OCDE estaba consolidada como alternativa a la UNESCO, en 1985, los Estados Unidos invocan la “politización” de la UNESCO y abandonan la organización, dando un portazo. El gobierno de Margaret Thatcher hace lo mismo. Pronto los seguirá Singapur, el “dragón asiático” en quién el presidente

norteamericano Ronald Reagan reconoce públicamente al pionero de “un nuevo modelo de desarrollo” (A. Mattelart, 2000: 403-404). La OCDE se convierte en una alternativa a la UNESCO, independiente de la ONU, que se identifica con el neoliberalismo político y económico.

La guerra fría desde 1945 a 1990.

Armand Mattelart inicia el capítulo 11 de su ensayo con el siguiente epígrafe: *Un planeta maniqueo y esquizofrénico* (2000: 326-352). La *Westernización* se convierte en sinónimo de estrategia de modernización/ desarrollo. La concordia alabada, deseada y proyectada en la conferencia fundacional de la ONU (junio de 1945) dura poco. Los países ayer aliados y ahora victoriosos se disponen a demonizarse mutuamente.

El cinco de marzo de 1946, Winston Churchill, en un discurso pronunciado delante de Harry Truman, acuñó la expresión metafórica “**Iron Curtain**” para denunciar la frontera que el Kremlin se ha propuesto trazar “desde Stettin, en el Báltico, hasta Trieste en el Adriático”. Los latinoamericanos traducen la expresión por “cortina de hierro”. En España prevalece la traducción “telón de acero”. En nombre de la “democracia anglosajona”, invita a los norteamericanos y europeos a emprender una cruzada para “romper el comunismo mundial” y su proyecto de “dominación del mundo”. En marzo de 1947, Truman expone en el Congreso su doctrina sobre el papel de la potencia norteamericana como gendarme de la estabilidad del mundo. En julio de 1947, el Congreso aprueba la **National Security Act**. Se crea la CIA. (A. Mattelart, 2000: 327-328).

A finales de 1947, por invitación de Wladyslaw Gomulka, ocho partidos comunistas, seis de Europa del Este, más el francés y el italiano, se reúnen en Sklarska Poreba (Polonia). En un informe, corregido personalmente por Stalin, Andrei Zhdánov, delfín de Stalin y jefe del Departamento de política exterior del PCUS, expone la nueva estrategia internacional: división del mundo en dos campos y el enfrentamiento a ultranza. Por un lado, el “campo antiimperialista” que se identifica con la democracia y la paz; por otro, el “campo del imperialismo y de las fuerzas antidemocráticas”, “el agresor imperialista” liderado por Estados Unidos.

Washington pone en marcha la “llamada guerra psicológica” y el Kremlin la “lucha ideológica” con los funcionarios de la “Agit-Prop”. El resultado es la “*guerra fría*” hasta 1989 en que cae el muro de Berlín y se inicia la disolución de la URSS. En este contexto se desarrollan en Occidente los debates liberales sobre “el fin de las ideologías”, “la sociedad de la información”, “la revolución tecnocrática”, “la aldea global” y “la sociedad global” (A. Mattelart, 2000: 353-372).

Los procesos de unificación de los sistemas educativos duales desde 1945 a 1990

Los factores éticos, económicos, políticos e institucionales presentados en el relato anterior condicionaron fuertemente los procesos de unificación, de reconstrucción y de remodelación de los sistemas educativos duales después de la Segunda Guerra Mundial. Esos factores exigían la reelaboración de los paradigmas educativos y didácticos sectoriales que habían configurado los dos paradigmas globales de la educación básica: el *instruccionismo* y el *holismo educativo*.

La remodelación implicaba: **a)** reelaborar un paradigma pedagógico ético-crítico basado en el universalismo ético derivado de la *Declaración de los Derechos del Hombre* (10-XII- 1948); **b)** reelaborar un paradigma teleológico de la educación básica coherente con el paradigma

ético-crítico y con los fines institucionales establecidos por la ONU, la UNESCO y la OCDE; **c)** reelaborar un paradigma curricular para implementar el nuevo paradigma ético-crítico y el nuevo paradigma teleológico; **d)** reelaborar, consecuentemente, los demás paradigmas educativos y didácticos sectoriales para adecuarlos a los tres paradigmas anteriores: el paradigma didáctico de aprendizaje/enseñanza, el paradigma organizativo y convivencial, el paradigma de autonomía y control y el paradigma evaluador.

Para llevar a cabo los procesos mencionados, los responsables de las políticas educativas tenían un punto de partida forzoso e irrenunciable: los sistemas educativos duales y los dos paradigmas globales de la educación básica: el *instruccionismo* y el *holismo educativo* con sus respectivas alianzas y compromisos históricos. El diálogo y el consenso entre los defensores de los sistemas duales y los defensores de la unificación y, sobre todo, entre los defensores del *instruccionismo* y del *holismo educativo* no eran fáciles. De hecho, las reformas y los reformadores estuvieron sometidos al fuego cruzado de los críticos más radicales de cada alternativa, como expone Torsten Husén en su visión retrospectiva y proyectiva: *La escuela a debate. Problemas y futuro* (Torsten Husén, 1979). Estas tensiones impidieron la fusión del *instruccionismo* y del *holismo educativo* y dieron origen a un ***sincretismo caótico***, que es la fuente estructural de contradicciones y de dilemas antagónicos. Los reformadores, en general, en vez de refundir los paradigmas educativos y didácticos sectoriales del *instruccionismo* y del *holismo educativo*, siguieron una estrategia ecléctica, seleccionando y yuxtaponiendo los elementos más relevantes de cada serie de paradigmas sectoriales, en un esfuerzo dialogante y negociador para ampliar el consenso, que se puede calificar de *irenismo pragmático y oportunista*.

El proyecto Langevin-Vallon de reforma del sistema educativo francés.

Según Antonio Viñao, este proyecto tiene un precedente en la II República española. El 27 de julio de 1936, se creó por Decreto el Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) en Cataluña, que aprobó el mismo año:

“Un nuevo “plan general de enseñanza” o sistema educativo integrado por una “escuela cuna”, desde los 0 a los 3 años; la “escuela materna”, desde los 3 a los 6 años; una “escuela unificada”, desde los 6 a los 15 años, dividida en cuatro ciclos escolares; y “una escuela politécnica de base”, a modo de quinto ciclo, desde los 15 a los 18 años. Es decir, una estructura unificada y gradual que puede considerarse, en parte, un precedente de lo que en Francia sería el Plan Langevin- Wallon de 1945, de la Grundskóla sueca adoptada en 1962 o, incluso, desde un punto de vista estructural, de las reformas españolas de 1970 y 1990” (A, Viñao, 2004:53).

Liberado París, el 8 de noviembre de 1944 se creó una Comisión de 20 miembros más 7 directores del Ministerio de Instrucción. En la Comisión estaban representados todos los niveles de enseñanza a través de diversos profesores e inspectores. Estaba presidida por el físico Paul Langevin, exdirector de la Escuela de Física y Química, profesor del Colegio de Francia y presidente del grupo francés de la Educación Nueva. La misión encomendada a la Comisión era elaborar un plan de remodelación del sistema educativo francés. Paul Langevin murió en 1946, antes de que la Comisión terminara su informe. Le sustituyó como presidente el gran Psicólogo Henri Wallon, que también era profesor del Colegio de Francia y presidente de la Sociedad Francesa de Pedagogía. Éste es el origen de la denominación “Plan Langevin-Wallon”.

El 19 de junio de 1947, la Comisión sometió sus conclusiones al Ministro de Educación, Señor Naegelen, pero nunca se llegaron a discutir en el Parlamento. “Aunque prácticamente

todos reconocían la grandeza y la ambición de sus objetivos y muchos países europeos se interesaban por sus propuestas, el plan fue calificado en Francia de inviable, utópico, arbitrario, irreal, pueril o rupturista” (A. Tiana, 2009:329).

En el texto citado podemos distinguir: **a)** una introducción; **b)** los cuatro principios fundamentales de la reforma educativa; **c)** las consecuencias de los principios para la reconstrucción completa del sistema educativo. Los cuatro principios son los siguientes: **1.** La justicia con sus dos aspectos complementarios: la igualdad y la diversidad. **2.** El derecho de los jóvenes a un desarrollo completo. **3.** El principio de la orientación escolar y profesional. **4.** La formación humana escolar y la especialización profesional. Según Mialaret, los cuatro principios enunciados y analizados constituyen “un verdadero manifiesto de la filosofía del Plan” (G. Mialaret y J. Vial, 1981:304).

La reforma del sistema educativo sueco (1946-1972).

Este artículo se refiere exclusivamente a la escuela básica (*Grundskóla*) unificada de nueve años y a la escuela secundaria no obligatoria, aunque la remodelación del sistema educativo sueco abarcó todos los niveles, desde la educación infantil hasta la universitaria, la educación de adultos y la formación de investigadores.

Los suecos emplearon 26 años (1946-1972) para diseñar, experimentar y establecer la escuela básica unificada y obligatoria y la escuela secundaria postobligatoria. En 1946 se constituye una comisión parlamentaria para estudiar el problema. En 1950 el Parlamento elige 14 comunas para servir de laboratorio experimental de la escuela básica (*Grundskóla*) unificada y obligatoria de nueve años (de 7 a 16). Paralelamente se crean varias comisiones de reforma compuestas por representantes políticos, profesores, administradores escolares y expertos en investigación y desarrollo educativo. Estas comisiones examinaron los sistemas educativos y las reformas educativas propuestas en los países europeos y en los Estados Unidos; examinaron proyectos y contraproyectos, evaluaron las experiencias sobre el terreno y las investigaciones en curso; pulsaron la opinión pública; adjuntaron a sus informes los resultados de numerosas tesis en Ciencias de la Educación y la cuantificación de los costes de las diferentes hipótesis. Finalmente, se sintetizaron los dossiers de las diferentes Comisiones en un informe de 5.000 páginas. Se informó a la opinión pública del contenido del informe y se abrió un debate en todo el país, que entonces contaba con nueve millones de personas. Cuando el debate estaba bastante avanzado, el gobierno elaboró un documento de síntesis que contenía las propuestas de reforma de las Comisiones y un análisis de las opiniones emitidas y lo sometió al Parlamento que lo aprobó por unanimidad en 1962. Entre 1962 y 1972 la *Grundskóla* unificada y obligatoria fue progresivamente establecida en toda Suecia. Paralelamente en 1963 se creó una nueva Comisión para elaborar una propuesta de escuela secundaria superior postobligatoria que, después de ser debatida y aprobada, entró en vigor en 1972.

La *Grundskóla* o “escuela básica” unificada y obligatoria era una síntesis de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria. La denominación de EGB de la Ley de 1970 es una interpretación del concepto de la *Grundskóla* sueca. El contenido de la *Grundskóla* era similar a la concepción de la educación básica de la ILE y a la propuesta del CENU catalán (1936).

La *Grundskóla* unificada y obligatoria consta de nueve cursos contados a partir del curso en que el alumno cumple siete años. La *Grundskóla* se divide en tres estadios, períodos o ciclos de tres cursos cada uno: elemental, medio y superior. En los estadios, elemental y medio la enseñanza está a cargo de un maestro de clase que está formado en una Escuela Normal y

enseña todas las materias menos los trabajos manuales. El maestro acompaña a los alumnos de un grupo-clase durante los tres cursos del estadio o ciclo. El trabajo está dividido en materias independientes, pero el maestro debe organizar su plan de trabajo de modo *que un mismo tema abarque varias o todas las materias*. En el estadio o ciclo superior de la *Grundskóla* (13-16 años) la enseñanza es impartida por profesores encargados de dos o tres materias, cuya formación consiste en un título universitario más un año de educación pedagógica práctica en una Escuela Normal superior. Los enseñantes tienen tendencia a organizarse en equipos en torno a grupos de alumnos. Existe un programa de instrucción para la *Grundskóla* fijado en 1969, que ofrece los objetivos y directrices de trabajo. Su finalidad es mantener el mismo criterio de calidad de la enseñanza en todo el país.

Los alumnos del ciclo superior *hacen visitas de estudio a las fábricas y oficinas*. Todos tienen una orientación profesional práctica y directa a lo largo del último año que consiste en una estancia de tres semanas en un lugar de trabajo elegido en la medida de lo posible por el alumno mismo.

La mayor parte de estos alumnos siguen la enseñanza de las clases normales con una ayuda adaptada a sus necesidades. La enseñanza, los materiales escolares, el comedor y los transportes son gratuitos. Los alumnos tienen igualmente derecho a los cuidados médicos y dentales.

La escuela secundaria no obligatoria sueca

Cerca del 90% de los alumnos que dejan la escuela básica se dirigen hacia el Liceo integrado que deriva directamente de la *Grundskóla*. En la escuela secundaria las nueve opciones propedéuticas del último ciclo de la *Grundskóla* se convierten en 22 caminos diferenciados en familias profesionales y un cierto número de cursos que preparan directamente para un puesto de trabajo. Las familias profesionales están repartidas en tres sectores: **a)** ciencias humanas y sociales; **b)** ciencias económicas; **c)** ciencias naturales y técnicas. Cada sector de formación profesional ofrece módulos de enseñanza corta de dos años y de enseñanza larga de tres años. Una de las familias técnicas abarca cuatro años de estudio. La mayor parte de los itinerarios preparan para la vida profesional, pero los alumnos que siguen un itinerario al menos durante dos años – cualquiera que sea la orientación del mismo – pueden proseguir sus estudios en el nivel superior, a condición de que impliquen una enseñanza de sueco y de inglés.

Los suecos consideran su sistema educativo como un sistema indefinidamente perfectible y sujeto a los ajustes necesarios, manteniendo el rumbo hacia los grandes objetivos que lo inspiraron. Para completar esta información es útil el relato sintético de G. Mialaret y J. Vial (1981:303-320).

Las reformas del sistema educativo británico: la escuela comprehensiva (1944-1980).

La adaptación más relevante de las reformas del sistema educativo británico llevadas a cabo por la LEAS con el apoyo del partido laborista fueron el *desarrollo teórico del principio comprehensivo* y la *realización práctica de la escuela comprehensiva*, que nunca fue impuesta por ley, sino solamente recomendada por el ministerio de educación (DES).

Desde antes de la II Guerra Mundial, el sistema educativo británico tenía una estructura tripartita de la educación secundaria con tres tipos de escuelas que representaban tres itinerarios educativos paralelos con diferente valor educativo: **a)** las *Grammar Schools* (de 11 a 18 o 19 años): selectivas, académicas, orientadas a la universidad para los alumnos

seleccionados generalmente a los 11 años mediante *the eleven-plus examination*; su extraordinario prestigio estaba basado, sobre todo, en su paradigma curricular académico-disciplinar, que los defensores de la *escuela comprehensiva* no se atrevían a criticar y los adversarios de la *escuela comprehensiva* defendían a ultranza; **b)** las *Modern Schools*: consistentes en una extensión de la enseñanza primaria hasta los 16 años, sobre todo mediante la llamada *midle school*, con un alumnado muy numeroso; a ellas iban los hijos de las clases populares y los que tenían diversas dificultades de aprendizaje; **c)** las *Technical Schools* que ofrecían una formación semiprofesional con dos dimensiones: académica y profesional. Era la menos demandada y desapareció durante el proceso.

En 1944 se aprobó la famosa *Education Act* conocida como Ley Butler, su principal promotor. Esta ley creó el ministerio británico de educación o **Departament of Education and Science** (DES), que no existía antes. Esta ley ordenaba a las Autoridades Educativas Locales (LEAs) proporcionar educación secundaria a todos los adolescentes, ofreciéndoles instituciones suficientes en número, distribución y equipamiento, adaptando la instrucción y los métodos a las diferentes edades, capacidades y aptitudes de los alumnos. La ley no mencionaba el sistema tripartito de escuelas vigentes ni establecía disposiciones contrarias o favorables a su existencia.

Para cumplir la recomendación de la Ley, en 1945 la mayoría de las LEAs presentaron planes basados en la estructura tripartita. Pero, la influyente LEA de Londres decidió reconstruir el sistema escolar a partir de las escuelas comprensivas. (A. Tiana, 2009:274). Desde ese momento hasta 1980, el desarrollo de la escuela comprensiva estuvo asociado a los enfrentamientos políticos permanentes entre conservadores y laboristas. Los *conservadores* decidieron reforzar el sistema tripartito y defender a ultranza las *Grammar Schools*. Los *laboristas* decidieron promover el desarrollo de las escuelas comprensivas, pero sin imponerlas por ley. La postura del partido conservador consistió en no oponerse a la introducción de las *Comprehensive Schools*, especialmente en las zonas rurales y defender enérgicamente las *Grammar Schools* públicas y privadas. La postura del partido laborista se decantó cada vez más a favor de las *Comprehensive Schools* y en contra del sistema tripartito (A. Tiana, 2009: 274 y J. L. García Garrido, 1993:151).

En **enero de 1965**: bajo el mandato del partido laborista, la *Cámara* recomienda a las LEAs organizar la escuela secundaria de acuerdo con criterios de comprehensividad y suprime la prueba *the eleven plus examination*. En **julio de 1965**: la *Circular 10/65 del DES* ruega a las LEAs que preparen y propongan al ministerio planes de reorganización de las escuelas secundarias, ajustándolas a criterios de comprehensividad; este ajuste originó seis combinaciones diferentes (Victor Santiuste Bermejo, 1990:98). En **1976**: el gobierno laborista de James Callaghan ordenó a las 105 LEAs existentes reorganizar sus sistemas escolares de acuerdo con el principio de comprehensividad. En **1979** el gobierno de Margaret Thatcher promulgó la *Education Act* que anuló la de J. Callaghan. En **1987**: el ministro Baker propone bajo la forma de *White Paper* (Libro Blanco) la reforma de la ley de 1944. En **1988**: la *Cámara* aprueba la *Education Reform Act.*, dividida en cuatro partes. Los cinco capítulos de la primera parte cambian los criterios sobre: el currículo, la admisión de los alumnos en las escuelas, la financiación y el personal, las escuelas de financiación directa y asuntos varios. La tercera parte está dedicada a la abolición de la ILEA (*Inner London Education Authority*), principal foco de educación comprensiva.

Los 36 años de reformas educativas del sistema británico (1944-1990), no resolvieron todos los problemas de la educación básica. Es cierto que mitigaron la crisis, pero no la eliminaron. Para el tema que nos ocupa es relevante analizar el empeño del algunas LEAs, especialmente las que estaban en manos de los conservadores por mantener las *Grammar*

Schools junto a las escuelas comprensivas y por incorporar a éstas los elementos más valorados de aquellas, como el paradigma curricular académico-disciplinar y en gran parte el paradigma ético y el paradigma teleológico. Es importante recordar que las *Grammar Schools* asumían el más puro *instruccionismo* como concepción general de la educación básica y que eran muy valoradas por toda la sociedad, especialmente por los votantes del partido conservador y por amplios sectores de los votantes del partido laborista, incluidos los profesores. Los lectores pueden obtener más información en Víctor Santiuste Bermejo (1990: 99-133) y José Luís García Garrido (1993: 181-191) y en las referencias bibliográficas que aportan ambos. Desde 1988, la evolución de la educación básica británica se inspiraría cada vez más en el neoliberalismo económico y político.

La reconstrucción del sistema educativo alemán después de la II Guerra Mundial. (1945-1990).

El actual sistema educativo alemán es fruto de dos procesos de reconstrucción diferentes: el realizado en la República Federal Alemana (RFA) (1947-1990) y el realizado en la República Democrática Alemana (RDA) (1990-1992) Esos dos procesos aportan datos relevantes para responder a la pregunta de fondo de este artículo: *¿Cuándo, por qué y cómo los paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos entraron en los sistemas educativos actuales?*

Pero esos dos procesos y sus resultados finales pueden ofrecernos a los españoles puntos de vista y sugerencias muy útiles para afrontar una previsible remodelación futura de nuestro sistema educativo. Desde esta perspectiva, deberíamos reflexionar sobre los siguientes aspectos: la organización federal de la educación en 16 *Länder* o Estados Autónomos: 11 de la RFA y 5 de la RDA; la función de la *Conferencia Permanente de los 16 Ministros de Educación* de los *Länder*; la función y competencias educativas del Gobierno Federal y de su Ministerio de Educación; la función y competencias de la *Comisión de la Federación y de los Länder para la planificación de la Educación y la promoción de la Ciencia*; la estructura de la educación básica: Infantil y Primaria; los cuatro tipos de Escuelas Secundarias y las relaciones entre ellas, con la Primaria, con la Formación Profesional y con el acceso a los estudios superiores; la organización de la educación profesional; la formación inicial y permanente de los profesores. Es obvio que este artículo no es el lugar adecuado para analizar detalladamente los aspectos relevantes mencionados del complejo sistema educativo alemán. Para una visión de conjunto, es muy útil la amplia exposición de José Luís García Garrido en *Sistemas educativos de hoy* (Dykinson, 1993: 71-113).

Dos proyectos globales de unificación y reconstrucción del sistema educativo español: la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990.

La estructura lógica y cronológica de este artículo exigiría un relato sintético de los tres períodos de remodelaciones del sistema educativo español: las remodelaciones parciales del *Nacional-Catolicismo* (1936-1970), la LEY General de Educación (1970-1980) y la remodelación desde la Constitución hasta la LOGSE (1978-1990). Pero no hay espacio. Sólo son posibles unas sugerencias genéricas para contextualizar y valorar los objetivos de ambas leyes y sus dificultades. Los lectores pueden encontrar informaciones y valoraciones relevantes en *Escuela para todos* de Antonio Viñao (2004), en *Educación e ideología en la España contemporánea* de Manuel de Puelles Benitez (1999) y otras obras mencionadas en las Referencias Bibliográficas

La *Ley General de Educación de 1970 (LGE)* y la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)* son dos proyectos ambiciosos de reforma global de nuestro

sistema educativo, comparables en rigor y profundidad a los proyectos de reforma educativa descritos en los apartados anteriores. Ambos son coherentes entre sí. Pero, por diversas causas económicas, sociales, políticas, ideológicas y religiosas, no hubo continuidad entre ellos. Al contrario, se abrió un foso ideológico entre ambos y se interpretaron como proyectos antagónicos, aumentando la confusión de los educandos, de los educadores familiares, de los educadores escolares y de los responsables de las políticas educativas. Ambos proyectos tuvieron grandes aciertos y errores importantes. Ninguno fue omniperfecto. Como todo lo humano, eran indefinidamente perfectibles. Ambos proyectos se inspiran en la educación comprensiva desarrollada por los países nórdicos y anglosajones. Pero llegaron tarde, cuando el neoliberalismo iniciaba su andadura que culminaría en la hegemonía actual a través de la OCDE. La LOGSE, además, impidió el desarrollo de la comprensividad por su deriva hacia el psicologismo constructivista “suigeneris”.

¿Cuándo, por qué y cómo entraron en los sistemas educativos unificados los paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos que constituyen la causa estructural de la crisis identitaria permanente de la educación básica?

El *instruccionismo* fue siempre hegemónico en el sistema educativo de las élites. El *holismo educativo* se fue abriendo paso lentamente en el sistema educativo de las clases populares desde Pestalozzi y Fröbel hasta el movimiento de las Escuelas Nuevas del último cuarto del siglo XIX y del primer tercio del siglo XX. El *instruccionismo* con su sesgo intelectualista se encarnó en el paradigma curricular académico-disciplinar, que se fue perfeccionando desde el *Trivium* y el *Quadrivium* de la Edad Media hasta mediados del siglo XX. Pero este paradigma curricular resultaba inadecuado para desarrollar el *holismo educativo*. Por eso, los creadores más destacados de las Escuelas Nuevas, en la medida que concebían la educación básica como un *holismo educativo*, también decidieron inventar y desarrollar un paradigma curricular *globalizador-interdisciplinar*: John Dewey, W. H. Kilpatrick, Ovide Decroly, Montessori, Morrison, Freinet; sobre este tema remito a tres obras recientes: *Globalización e interdisciplinariedad* de Jurjo Torres (Morata, 1998), *La organización del currículo por proyectos de trabajo* de F. Hernández y Montserrat Ventura (Graó, 2000) y *Enfoque globalizador y pensamiento complejo* de Antoni Zabala Vidiella (Graó, 1999).

La *hegemonía del instruccionismo* en el sistema educativo de las élites y la *hegemonía del holismo* en el sistema educativo de las clases populares hacían inevitable el debate sobre la fusión de ambos en los procesos de unificación. Pero la fusión no fue posible por las profundas divergencias entre los protagonistas de la unificación. Unos defendían que la unificación debía consistir simplemente en extender el sistema educativo de las élites a las clases populares y otros pensaban que era necesario construir un nuevo sistema. La postura de los conservadores y de los laboristas británicos en torno al sistema tripartito, a la defensa a ultranza de las *Grammar Schools* y a la educación comprensiva ejemplifica estas divergencias. Pero necesariamente tenían que debatir sobre lo que tomaban o desechaban de los paradigmas educativos y didácticos sectoriales generados respectivamente por el *instruccionismo* y el *holismo educativo*: éticos, teleológicos, curriculares, didácticos, técnico-instrumentales, organizativos, convivenciales, evaluativos, de control y de autonomía. Practicaron el eclecticismo desde un irenismo (paciismo) pragmático y oportunista y el resultado fue el *sincretismo caótico* de elementos incompatibles y antagónicos, procedentes respectivamente del *instruccionismo* y del *holismo*. El examen de tres paradigmas sectoriales fundamentales muestran las divergencias: éticos, teleológicos y curriculares.

Todos los protagonistas de los procesos de unificación (desde 1945 a 1990) aceptaban como punto de partida la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948. Pero hacían dos interpretaciones opuestas que generaban dos paradigmas éticos antagónicos. Los

defensores del liberalismo económico y político, desde su concepción de la *sociedad individualizada* (conjunto de sujetos individuales autónomos) hacían una interpretación individualista, competitiva y meritocrática de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, incluidos el derecho a la educación y los derechos del niño en la escuela. Los defensores de un socialismo democrático, desde su concepción de *la sociedad igualitaria y solidaria*, interpretaban los derechos humanos y las libertades fundamentales como proyectos intersubjetivos, mancomunados y recíprocos, defendían el carácter igualador del derecho a la educación y consideraban a los seres humanos como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y, al mismo tiempo, como individuos sociales, comunitarios y políticos.

La pregunta fundamental sobre las finalidades generales de la educación básica la podríamos formular así: “¿Para qué queremos la educación básica en el plano personal, en el plano social, comunitario y político y en plano mundial?”. Las respuestas a esta pregunta desde los dos paradigmas éticos mencionados generan dos paradigmas teleológicos antagónicos.

Los terceros en discordia son los paradigmas curriculares mencionados: el paradigma curricular académico-disciplinar y el paradigma curricular globalizador-interdisciplinar. El paradigma académico-disciplinar concibe el currículo como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, cada una con su propia estructura lógica y epistemológica. El *instruccionismo*, sean cuales sean las finalidades que asigne a la educación básica, considera que la finalidad central de la educación básica es comprender y asimilar los contenidos cognitivos-intelectuales de las disciplinas. Así convierte el paradigma curricular académico-disciplinar en el único paradigma teleológico de la educación básica. Este paradigma curricular ha generado un paradigma evaluador auxiliar que es individualista, competitivo, meritocrático, clasificador y selectivo, que pretende medir cuantitativamente los grados de asimilación de los contenidos de cada disciplina y expresar la medición en una nota numérica. Este paradigma evaluador es un sistema de cribas y exclusas. Es un darwinismo escolar al servicio del darwinismo social.

El paradigma curricular globalizador-interdisciplinar concibe el currículo como una *serie abierta, flexible y variable de proyectos cognitivos, convivenciales, técnico-productivos o mixtos*, que se diseñan, se elaboran y se desarrollan para lograr los objetivos que concretan las finalidades generales de la educación básica. Por eso, resulta adecuado para desarrollar el holismo educativo. Su paradigma evaluador afin evalúa fundamentalmente los procesos para mejorar su eficacia. Estos tres tipos de paradigmas sectoriales antagónicos determinan la configuración de los demás paradigmas educativos y didácticos sectoriales haciéndolos igualmente antagónicos.

La necesidad de debatir y consensuar la fusión del *instruccionismo* y del *holismo educativo* fue más apremiante en las reformas que asumían *el principio de comprehensividad* y pretendían estructurar la educación básica desde el nacimiento hasta los 18 años como un sistema de *escuelas comprehensivas*: Suecia y los países nórdicos, Inglaterra y Gales, y las dos leyes españolas mencionadas: LGE de 1970 y LOGSE de 1990.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI (1969): *Historia de la pedagogía*. México, F.C.E.

AUBRAY, B. (2000): *L'Entreprise de soi*. París, Flammarion.

BARREIRO, H. (2001): Introducción a la “*Escuela Única*” de L. Luzuriaga, Madrid, Biblioteca Nueva.

- BLAUG, M. (1972): *Economía de la educación*. Madrid, Ed. Tecnos.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1971): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* Barcelona- Laia, 1977.
- BOWEN, J. (1981): *La historia de la educación occidental*. Barcelona, Herder.
- CAPITÁN Díaz, A. (1984): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid, Dykinson.
- CARREÑO, M. (Editora) y otros (2000): *Teorías e instituciones contemporáneas de Educación*. UCM, Síntesis-Educación.
- CUESTA, R. (2005) : *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, Octaedro.
- DECROLY, O. (1965): *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles, Desver, 2ª ed.
- DELGADO CRIADO, B. (Coord.) (1994): *Historia de la educación en España y América*. Tomo III: *La educación en le España contemporánea (1789-1975)* Ediciones S.M. y Morata.
- DOMÍNGUEZ, J. (2012): *Educadores y educandos infantiles, Una utopía posible*. Federación de MRP de Madrid
- ESCOLANO BENITO, A. (2009): *La educación en la España de la Restauración y la Segunda República*. En Tiana, A.
- FERRANDIS, A. (1988): *La escuela comprensiva. Situación actual y problemática*, Madrid, C.I.D.E.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1993): *Sistemas educativos de hoy*. Madrid, Dykinson.
- HUSÉN, T. (1986): *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid, Narcea
- ILLICH, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral Editores.
- KERSCHENSTEINER: *Concepto de la escuela del trabajo*. Madrid, La Lectura (sin fecha)
- LAVAL, CH. y DARDOT, P. (2013): *La nueva razón del mundo*. Barcelona, Gedisa
- Le GAL, J. (2002): *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la Ciudadanía*. (Barcelona, GRAÓ, 2005).
- LUZURIAGA, L. (1922): *La escuela unificada*. Madrid, Cosano.
- (1925): *Las Escuelas Nuevas*. Madrid, Cosano.
- (1931): *La escuela única*. Revista de Pedagogía. Madrid; 1931, Biblioteca Nueva, Madrid, 2001.
- (1931): *Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la Escuela Única*.

Reelaboración de la ponencia presentada por la Escuela Nueva al XI Congreso Ordinario del PSOE, (1918)

MATTELART, A. (2000): *Historia de la utopía planetaria. De la sociedad profética a la sociedad global*, Barcelona Paidós.

MORENO, G. J. M, POBLADOR, A. y DEL RÍO, D. (1978): *Historia de la educación*. Madrid, Paraninfo.

POZO ANDRÉS, M^a DEL Mar del (2009): *El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos*.

En Historia de la Educación, (Edad Contemporánea), UNED

PUELLES BENÍTEZ. M. DE (1999): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid, Tecnos.

----- (2002): *Estado y Educación: una relación histórica*. Madrid, Biblioteca Nueva/ UGT/ Escuela Julián Besteiro.

----- (2007): *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid, UNED

REIMER, E. (1973): *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona, Barral.

ROMAN, M. (1990): *Educación comprensiva. Nuevas perspectivas*. Madrid, Cincel.

ROMERO, G. y CABALLERO, A. (Editores) (2009): *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona, LAERTES.

RUÍZ BERRIO, J. (1996): *La educación en tiempos modernos*. Textos y Documentos. Editorial ACTAS, S. L.

TIANA FERRER, A. y otros (Coord.) (2002): *Historia de la educación. (Edad Contemporánea)*. UNED.

VARELA, J. (2007): *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid, Morata.

VERDDOODT, A. (1968): *Naissance et signification de la Déclaration Universel de Droits de l'homme. Société de Études morales, sociales et juridiques, Louvain*. Traducción Castellana de Javier Arzallus: *Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Nacimiento y significado*. (1969) (Bilbao, mensajero).

VIÑAO, A. (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons Historia.

YUS RAMOS, R.(2001): *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*, 2 tomos. Desclée de Brouwer.

José Domínguez.

ANEXO G: Artículo publicado en la revista *Tendencias pedagógicas*, número 27 (2016) (pdf: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2999/3217>).

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: DEL INSTRUCCIONISMO INTELECTUALISTA AL HOLISMO EDUCATIVO.

RESUMEN

Este artículo analiza la relación entre cambios educativos, reformas educativas y renovación pedagógica. Relata el origen histórico del instruccionismo intelectualista y del holismo educativo y su entrada simultánea en los sistemas educativos unificados. Muestra que la coexistencia de ambos se configuró como un sincretismo caótico de paradigmas educativos y didácticos antagónicos que constituyen una fuente permanente de contradicción. Por último, describe la renovación pedagógica como el esfuerzo constante por superar el instruccionismo intelectualista y promover el holismo educativo o “educación integral”.

Palabras clave

Cambios, reformas, renovación, instruccionismo, holismo, sincretismo, paradigmas.

ABSTRACT

This paper examines the relationship between educational changes, educational reforms and educational renovation. It explains the historical origin of the theoretical instructionism point of view, and educational holism and their simultaneous entry into the unified teaching systems. It shows that the co-existence of both of them has been configured as a chaotic syncretism of antagonistic educational and didactic paradigms that are a permanent source of contradiction. Finally, it describes the educational renovation as the continuous effort to improve the theoretical instructionism viewpoint to promote an educational holism or “comprehensive education” paradigm.

Keywords

Changes, reforms, renovation, instructionism, holism, syncretism, paradigm.

Introducción.

En un número monográfico de la revista *Tendencias Pedagógicas* dedicado a la renovación pedagógica, parece oportuno hacer una reflexión sistemática sobre la misma: sobre su necesidad, su finalidad, su utilidad, sus dificultades y sus estrategias. Como punto de partida para centrar esta reflexión sistemática puede resultar útil tematizar la renovación pedagógica formulando algunos interrogantes que nos introduzcan en la problemática de fondo. Entre ellos, destacamos los siguientes: ¿En qué consiste la renovación pedagógica? ¿Es necesaria la renovación pedagógica a pesar de las recientes reformas educativas y los constantes cambios y reajustes educativos? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Qué relación tiene la renovación pedagógica con la situación cambiante de los individuos como educandos y como ciudadanos? ¿Qué relación tiene la renovación pedagógica con las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales aceleradas y profundas que provocan los actuales procesos de mundialización? ¿Qué relación tiene la renovación pedagógica con los grandes problemas de la humanidad: guerras, desplazamientos de miles de seres humanos buscando refugio y asilo político, enfermedades y pandemias, hambre, carencia de educación, explotación laboral, sexual y militar de los niños/as, precariedad laboral y desempleo de los adultos, contaminación de la atmósfera, de los ríos, de los lagos y de los mares, deforestación, destrucción de la biodiversidad, cambio climático y destrucción del ecosistema planetario?. Si

pasamos de los retos que proceden del contexto exterior a los retos que se plantean en el seno de los sistemas educativos también surgen interrogantes graves y complejos sobre la renovación pedagógica, como los siguientes: ¿Qué problemas plantea a la renovación pedagógica la coexistencia de dos paradigmas globales de la educación básica antagónicos en los sistemas educativos vigentes: el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo*? ¿Qué problemas plantean a la renovación pedagógica los paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos que integran los dos paradigmas globales mencionados? ¿Cuáles son los mayores obstáculos que plantean los sistemas educativos actuales a la renovación pedagógica? ¿Cuál es el ecosistema educativo ideal para desarrollar una renovación pedagógica constante, eficaz y eficiente? Si no existe ese ecosistema educativo ideal, ¿qué podemos hacer?

El conocimiento acumulado sobre los cambios educativos, las reformas educativas y la renovación pedagógica es ingente, múltiple, heterogéneo y contradictorio. En un artículo no podemos abordar toda la problemática aludida ni todos los dilemas y contradicciones que surgen del conocimiento disponible. No obstante, intentaremos dar una visión panorámica a partir de las siguientes hipótesis:

1.-La renovación pedagógica consiste en abandonar las concepciones reduccionistas de la educación básica, como el *instruccionismo intelectualista*, y promover un *holismo educativo* cada vez más amplio, coherente y sólido.

2.-La renovación pedagógica es necesaria para traducir las reformas educativas plasmadas en las leyes en prácticas educadoras eficaces, para ajustar de modo constante la actividad educadora de cada educador y de cada centro a las necesidades diversas y cambiantes de los educandos y para promover la mejora continua de la educación en función de los retos que plantean los cambios económicos, sociales, políticos, culturales y científicos, de manera que se eviten los grandes desfases entre la praxis escolar y la evolución de las sociedades y de la humanidad.

3.-El mayor obstáculo para la renovación pedagógica es la carencia de un consenso social sobre los fines generales de la educación básica, abiertos y flexibles, que orienten el rumbo hacia las metas comunes deseables y posibles. Este consenso no debe ser dogmático, ni fanático, ni impuesto desde el poder, sino construido desde abajo mediante el diálogo, el debate y la negociación, de manera que sea respetuoso con los intereses legítimos de los individuos y de los colectivos minoritarios y busque la armonía y no el enfrentamiento.

4.-Dentro de los sistemas educativos el mayor obstáculo para la renovación pedagógica es la coexistencia de dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica – el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo* – con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos. Sería necesario fusionarlos en un solo paradigma. Pero esa fusión es muy compleja, porque exige desmontar convicciones y creencias procedentes de tradiciones seculares y renunciar a intereses que se consideran irrenunciables por ser justos y legítimos.

5.-El tercer gran obstáculo para la renovación pedagógica es la carencia de una formación inicial y permanente de todos los educadores/as escolares orientada a la renovación pedagógica continua de la actividad educadora.

6.-El ecosistema educativo ideal para una renovación pedagógica constante, eficaz y eficiente es el consenso social, surgido del debate, del diálogo y de la negociación, sobre un paradigma global de la educación básica ético-crítico, personalista, democrático, democratizador, profesionalizador y ecologista.

7.-Los referentes fundamentales para consensuar socialmente ese paradigma son: el derecho individual a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal de cada educando; los derechos del niño en la sociedad y en la escuela, los derechos humanos y libertades fundamentales individuales; los derechos sociales, económicos, políticos y culturales constantemente actualizados en función de la evolución de las necesidades y problemas de los individuos, de los diversos colectivos, de las sociedades y de la humanidad; la nueva comprensión de los seres humanos que aportan las ciencias antropológicas, especialmente las neurociencias; la nueva comprensión de las sociedades humanas y de la humanidad que aportan las ciencias sociales; la nueva comprensión del ecosistema planetario y de la biodiversidad que aportan las ciencias naturales; la nueva visión epistemológica del pensamiento complejo.

8.-Las orientaciones estratégicas para combatir los obstáculos e impulsar el desarrollo de la renovación pedagógica son básicamente las dos siguientes: a) promover el debate y la búsqueda de consenso sobre la renovación pedagógica en todos los foros educativos: en los centros, en las asociaciones de educadores/as, de madres y padres y de alumnos, en las concejalías municipales de educación, en las Consejerías autonómicas, en las Facultades de Educación, en los movimientos de renovación pedagógica (MRP) y en otros movimientos sociales relacionados con la educación escolar o extraescolar, en los sindicatos y partidos; b) promover proyectos de renovación pedagógica desde los centros y municipios, recabando el apoyo de las Administraciones Educativas y la aportación de recursos.

Método

Para comprender y valorar adecuadamente los cambios educativos, las reformas educativas y la renovación pedagógica, que pretenden mejorar los procesos y los resultados de la actividad educadora, parece que lo más conveniente es utilizar un método de hermenéutica histórica y sociológica. No basta un relato lineal narrativo de los hechos y datos históricos ni una descripción fenomenológica de lo que acontece diariamente en la praxis de los educadores/as. Es necesario averiguar y localizar con rigor los planteamientos ideológicos relevantes que inspiraron la construcción histórica de los sistemas educativos contemporáneos y de sus continuas reformas hasta llegar a su configuración actual. Igualmente, es necesario averiguar e identificar con precisión los planteamientos ideológicos relevantes que inspiraron las reformas y las innovaciones educativas actuales y las posturas de colaboración o de resistencia frente a ellas de los educadores/as, de los educandos, de sus familias y de los ciudadanos en general. La hermenéutica histórica y la hermenéutica sociológica deben buscar una respuesta convincente a los siguientes interrogantes: ¿Para qué se promovieron en el pasado y se promueven en el presente los cambios educativos, las reformas educativas y las

innovaciones pedagógicas? ¿A quiénes beneficiaron o benefician los cambios educativos, las reformas y la renovación pedagógica? ¿Qué valoración ética merecen sus resultados? Podríamos continuar formulando otros interrogantes igualmente relevantes para mantener una actitud crítica en toda investigación. Pero estos parecen suficientes.

Participantes

Teniendo en cuenta la naturaleza del tema investigado y el método propuesto, parece acertado, imitando a Platón, establecer un diálogo-debate, invitando como participantes a protagonistas destacados de la educación en el pasado y en el presente: pedagogos como Rousseau, Basedow, Pestalozzi y Fröbel, Dewey, Decroly, Montessori, Freinet, Freire; constructores y reformadores de los sistemas educativos, como Condorcet, W. Humboldt, Jules Ferry, Quintana, Luzuriaga; Filósofos como Kant, Fichte y el “Círculo de Weimar” y todos los estudiados por Abbagnano y Visalberghi (1969); promotores de movimientos de renovación pedagógica, como Giner de los Ríos, Cossío, Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Ferrière, Luzuriaga; Asociaciones de educadores como la Liga Internacional de la Educación Nueva fundada en 1920, que en 1938 contaba con tres millones de afiliados, la actual Alianza Global para la Transformación de la Educación (GATE) y los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) españoles.

Material

Actualmente disponemos de abundante material para organizar una mesa redonda de diálogo-debate entre participantes de distintas épocas, aplicando el método propuesto de hermenéutica histórica y sociológica a los cambios educativos, a las reformas educativas y a la renovación pedagógica. Es cierto que los investigadores especialistas siempre señalan algunos aspectos que no han sido investigados con la profundidad y extensión que merecen. Sin embargo, el problema más complejo que se plantea a los educadores de base, que viven agobiados y perplejos por la complejidad, la incertidumbre y las urgencias inaplazables de su actividad cotidiana, consiste en un sentimiento de impotencia para procesar la cantidad abrumadora de información de valor desigual, que le ofrecen multitud de libros, artículos e Internet sobre cada uno de los aspectos de su actividad educadora, un sentimiento de impotencia para seleccionar la información más valiosa y construir con ella una visión personal coherente y responsable. Tampoco les resulta fácil encontrar visiones panorámicas sobre la actividad educadora y criterios sólidos para su autoformación permanente. Muchos educadores/as de base van descubriendo por azar o por ensayo y error lo que más necesitan para desempeñar su tarea cotidiana. Su formación inicial no les preparó para el cambio continuo y la autoformación permanente. A pesar de lo dicho, los educadores/as españoles/as cuentan actualmente con suficientes materiales de calidad en castellano sobre los aspectos más relevantes de su actividad educadora. Sin pretender ser exhaustivos, mencionamos a continuación algunos que consideramos útiles y solventes.

1.- Historias de la educación, de la construcción de los sistemas educativos y de sus reformas, de la evolución de las políticas educativas, de la educación comparada y de las aportaciones de los pedagogos y filósofos de la educación más importantes (Moreno, Poblador y del Río, 1978; Mialaret y Vial, 1981; Bowen, 1992; Abbagnano y Visalberghi, 1969; García Garrido, 1993; Pedró y Puig, 1998; Tiana y otros, 2009; Delgado Criado (Coord.), 1994; Cuesta,

2005; Viñao, 2004). 2. Traducciones y Reediciones de obras de los grandes pedagogos, como Comenio, Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Dewey, Decroly, Freinet. 3. Diccionarios de Pedagogía y de Didáctica (Luzuriaga, 1966; Mata, Diéguez y Bólvivar (Coord.), 2004). 4. Investigaciones y reflexiones sobre los cambios educativos y las reformas educativas (Fullan, 2002, 2004 y 2007); Hargreaves y otros, 2001; Hargreaves, Learl y Ryan, 2002; Popkewitz, 1998; Escudero, 2004); Investigaciones sobre el pensamiento neoliberal y el giro neoliberal de las reformas educativas (Laval y Dardot, 2013; Pérez Gómez, 1998; Jurjo Torres, 2001; Apple, 2002; Whitty, Power y Halpin, 1999); investigaciones sobre las reformas educativas españolas (Viñao, 2004; Puelles, 1999; Escudero, 2004; Bolívar y Diéguez, 2002; Menor y Moreiro, 2010; Varela (Ed.) y otros, 2007). 5. Tendencias pedagógicas del siglo XX y del siglo XXI (G. Avanzini, 1977) A.A. V.V., 2000; Carbonell Sebarroja, 2015). 6. Monografías y artículos sobre la Escuela Nueva (Luzuriaga, 1925 y 1966, Filho, 1964; Del Pozo Andrés, 2009; Ferrière, 1982); sobre holismo educativo o educación holística (Yus Ramos, 2001; González Garza, 2009; GATE, 1990); sobre la educación comprensiva (Ferrandis, 1988; Román, 1990); sobre currículum (Apple, 1986; Gimeno, 1985 y 1988; Gimeno y Pérez Gómez, 1985 y 1995; Goodson, 1995; Hernández y Ventura, 2000; Zabala, 1999; Bolívar, 2008; Jurjo Torres, 1994 y 1998). 7. Renovación Pedagógica y MRP (Pericacho, 2014; Congresos de los MRP, 1983, 1989 y 1996; Revista de Cuadernos de Pedagogía, 1975-2015). 8. Alternativas a la educación actual (Darling-Hammond, 2001; Hargreaves, 2003; Delval, 2002; Imbernón (Coord.), 1999; Gimeno y otros, 2006; José Domínguez, 2005, 2007 y 2012; Carbonell, 2015). 9. Formación del Profesorado (Escudero y Gómez (Edit.), 2006; González Gallego (Coord.), 2010;; Liston y Zeichner, 2003; Imbernón, 2007; Domínguez, 2014; Bolívar, 2006. 10. Las aportaciones de las revistas especializadas de las Facultades de Educación abordan todos los temas mencionados y generalmente es posible acceder a sus artículos a través de Internet.

Procedimiento

Al hablar de los participantes, hemos sugerido el procedimiento que nos parece más adecuado: establecer un diálogo-debate sobre los cambios educativos, las reformas educativas y la renovación pedagógica para que interlocutores de distintas épocas nos aporten sus puntos de vista convergentes, divergentes o antagónicos. En un artículo modesto y breve, como éste, limitado en el tiempo de elaboración y en el espacio de exposición, sólo podemos hacer un primer intento. Pero nos parece una idea prometedora establecer ese diálogo-debate, aportando textos literales y síntesis de las aportaciones de pedagogos, filósofos, reformadores de la educación, historiadores, sociólogos, investigadores, promotores de las diferentes pedagogías contemporáneas, defensores de la primacía del currículum sobre los educandos y demás componentes de los sistemas educativos (*instruccionismo intelectualista*) y defensores de la primacía del educando sobre el currículum y los demás componentes de los sistemas educativos (*holismo educativo*).

En este artículo seguiremos el siguiente orden. 1. Clarificar los conceptos de cambios educativos, reformas educativas y renovación pedagógica y sus mutuas relaciones. 2. Presentar sintéticamente la génesis histórica del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* que coexisten en los sistemas educativos, indicando cuándo, cómo y por qué se instalaron en ellos. 3. Influencia del *instruccionismo* y del *holismo* en la construcción y en las reformas de los sistemas educativos.

Resultados

Parece conveniente partir de una consideración general sobre el cambio universal e incesante que constituye el contexto retador y desafiante que provoca la necesidad de los cambios educativos, de las reformas educativas y de la renovación pedagógica. El paradigma científico actualmente hegemónico nos informa de que todo lo que nos rodea, próximo o lejano, infinitamente pequeño o infinitamente grande, visible o invisible, consciente o inconsciente, conocido o desconocido, está inmerso en procesos inexorables e incesantes de cambios y mutaciones, de transmutaciones y transformaciones o de metamorfosis constante. Cada uno de nosotros estamos sometidos a un proceso de metamorfosis desde nuestro estado de cigoto hasta nuestra muerte. El proceso dinámico y evolutivo del universo desde el *bing-bang* primitivo incluye la evolución de nuestra galaxia, de nuestro sistema solar, del planeta Tierra como ecosistema, de la biodiversidad que genera, de la humanidad que lo habita, de la ontogénesis biológica y cultural de cada ser humano.

Actualmente, los humanos tenemos una fuerte experiencia y una aguda conciencia de la fuerza arrolladora de los cambios que destruyen nuestras creencias, convicciones y valores tradicionales, el legado cultural de nuestros antepasados, nuestras costumbres, nuestras condiciones y formas de vida, nuestro hábitat: cambios económicos, sociales, políticos, religiosos, ideológicos, filosóficos, científicos y tecnológicos; procesos de mundialización o globalización, cambios demográficos, flujos migratorios, guerras y movimientos de desplazados y refugiados, concentración en las grandes urbes, configuración multicultural de las sociedades; pobreza, hambre, enfermedades, pandemias, destrucción sistemática del ecosistema planetario, precariedad laboral y desempleo crecientes, acumulación de la riqueza mundial en pocas manos, explotación laboral, sexual y militar de millones de niñas y niños. Todos estos cambios nos sumergen en un mundo desconocido cargado de incertidumbres, de amenazas, de riesgos y desafíos.

Los cambios no siempre son para mejor. Muchos son para peor. El ideal de progreso de la modernidad creó la falsa esperanza e ilusión de que la ciencia, la tecnología y la educación (Ilustración) frenarían los cambios para peor y promoverían el bienestar de la humanidad mediante un uso éticamente correcto de las ciencias y las tecnologías, basado en la educación ético-crítica universal. Pero el ideal de progreso se está transformando en frustración. La progresiva transformación del *Homo Sapiens, Technologicus y Economicus* en *Homo Egoicus* (Hombre Egoísta) está desarrollando una civilización biócida, que aniquila la biodiversidad del planeta y camina hacia la autodestrucción de la Humanidad. La educación impuesta por los poderes fácticos – económicos y políticos – está castrando la conciencia ética de los ciudadanos, impidiendo la protesta contra el uso éticamente perverso de las ciencias y las tecnologías. La finalidad central de la renovación pedagógica no es promover nuevas técnicas de enseñanza/aprendizaje, sino contribuir a poner las ciencias y las tecnologías disponibles al servicio de la humanidad entera.

1.-Cambios educativos, reformas educativas, renovación pedagógica.

Estos tres términos expresan constructos generales, abstractos, ambiguos y polisémicos. El único procedimiento operativo para evitar la ambigüedad y la polisemia consiste en consensuar definiciones estipulativas entre los participantes en el diálogo, o entre

los hablantes y los oyentes, o entre los autores de textos y los lectores de los mismos. Es lo que pretende este apartado. El constructo más general y, por tanto, el más ambiguo es el concepto de cambio educativo, que incluye las reformas educativas, las renovaciones pedagógicas y otros muchos cambios que no son ni lo uno ni lo otro. Los cambios educativos, sean o no reformas educativas, pueden ser renovadores o retrógrados, beneficiosos o perjudiciales para los educandos, pueden reforzar las situaciones indeseables vigentes, empeorarlas o mejorarlas. Tampoco las innovaciones se pueden identificar con la renovación pedagógica, porque pueden ser neutras, beneficiosas o perjudiciales para los educandos. Por hipótesis, la renovación pedagógica tiene un sentido positivo y pretende mejorar las situaciones y procesos educativos para garantizar a cada educando su éxito educativo personal.

A partir del examen atento de las investigaciones sobre los cambios educativos realizadas por los autores citados más arriba (Fullan, 2002, 2004 y 2007; Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Hargreaves, Earl y Ryan, 2002; Escudero, 2004) se pueden establecer las siguientes tesis: el cambio es una propiedad consustancial de la educación; el cambio es una constante en los sistemas educativos; las escuelas tienen que afrontar simultáneamente las fuerzas transformadoras que impulsan los cambios y las fuerzas conservadoras que pretenden mantener las tradiciones. Los sistemas escolares deben mantener un equilibrio inestable entre la continuidad de las tradiciones educativas, que siguen siendo valiosas y beneficiosas, y la introducción de cambios para responder adecuadamente a las necesidades emergentes de los educandos y de la sociedad. Es la única manera de no quedarse anquilosados y fosilizados.

Podemos hablar de cambios profundos y de cambios superficiales, de transformaciones, de reajustes, de retoques, de cambios intencionales y planificados y cambios imprevistos o sobrevenidos, de cambios impuestos desde fuera o iniciados desde dentro. No es posible establecer una clasificación única y exhaustiva de los cambios educativos, porque se pueden utilizar numerosos criterios para clasificarlos. Sin embargo, es imprescindible contar con alguna clasificación estipulativa y operativa para desarrollar un discurso coherente sobre los cambios educativos, las reformas educativas y la renovación pedagógica. Los autores citados más arriba aluden a numerosos paradigmas o modelos educativos y didácticos en sus análisis de las reformas educativas, en sus monografías sobre curriculum y didáctica, en sus propuestas de alternativas. Tal vez, el procedimiento más adecuado para establecer una clasificación estipulativa y funcional de los cambios sea tomar como criterio de clasificación su relación con los distintos paradigmas educativos y didácticos.

A partir de las historias de la educación, de los diferentes análisis de las reformas educativas, de las obras de los clásicos, de los diccionarios de pedagogía y didáctica, de las monografías sobre curriculum, sobre la escuela nueva, sobre la educación holística, sobre las tendencias pedagógicas del siglo XX y del siglo XXI, sobre la renovación pedagógica y sobre las alternativas de la educación actual mencionadas más arriba, se puede elaborar una clasificación bastante coherente de los paradigmas educativos y didácticos fundamentales implicados en la educación básica y clasificar los cambios educativos, las reformas educativas y las renovaciones pedagógicas por su relación con los diversos paradigmas. Siguiendo este procedimiento, más adelante se establece la coexistencia en los sistemas educativos actuales de dos paradigmas educativos globales antagónicos de la educación básica: el *instruccionismo*

intelectualista y el holismo educativo. Cada uno de estos dos paradigmas está compuesto por una serie de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos: *éticos, teleológicos, curriculares, didácticos, técnico-instrumentales, organizativos, convivenciales, de autonomía y control, evaluadores.*

A partir de la clasificación de los paradigmas educativos propuesta, podemos describir los cambios educativos como todas aquellas modificaciones, ajustes, reajustes, o transformaciones de los paradigmas educativos y didácticos globales y sectoriales realizadas por los educadores individuales, por los diferentes equipos de educadores, por los claustros, por los equipos directivos, por los consejos escolares, por las Conserjerías autonómicas de educación o por el Ministerio estatal de educación.

Las reformas educativas son aquellos cambios educativos o intentos de transformación de los paradigmas educativos globales o sectoriales generados e impulsados desde los poderes públicos, estatales, autonómicos, regionales o municipales (Viñao, 2006:43).

Finalmente, las renovaciones pedagógicas son proyectos y procesos de mejora de los paradigmas educativos globales o sectoriales, promovidos y difundidos por determinados grupos de educadores desde los centros, conjuntamente o no, con los padres y los alumnos. Los proyectos y procesos de renovación pedagógica tienen como finalidad garantizar el éxito educativo a todos los educandos como personas y como ciudadanos y capacitarlos para contribuir al bienestar de toda la sociedad y de toda la humanidad. Por eso, la renovación pedagógica es un esfuerzo constante por superar el *instruccionismo intelectualista*, que es una concepción reduccionista de la educación básica y manipulable para intereses espúeos y promover un *holismo educativo ético-crítico, personalista y democrático*, que no pueda ser manipulado para intereses egoístas.

Los proyectos de renovación pedagógica pueden ser aprobados y asumidos por las Administraciones públicas o pueden ser iniciativas de los educadores de base para hacer operativas y funcionales las reformas educativas impulsadas por los poderes públicos. En ambos casos se dan situaciones híbridas de simbiosis o de mutualismo que pueden ser beneficiosas. Pero los proyectos de renovación pedagógica también pueden ser alternativas a los paradigmas educativos vigentes, que provocan la censura y el rechazo de las Administraciones públicas o pueden ser modos de resistencia a las reformas oficiales, que se consideran perjudiciales o injustas para los educandos, la sociedad, la humanidad, los ciudadanos o los educadores.

2.-La génesis histórica de los dos paradigmas globales de la educación básica: el instruccionismo y el holismo educativo.

Desde tiempo inmemorial, los gramáticos utilizaron el término “paradigma”, derivado del griego *paradeigma*, que significaba “ejemplar”, o “ejemplo”, o “modelo” de algo, para designar los conjuntos de flexiones de los nombres llamados *declinaciones* y los conjuntos de las flexiones de los verbos llamados *conjugaciones*. En su evolución semántica “paradigma” se convirtió en sinónimo de “modelo” como conjunto de características esenciales o relevantes de algo y en sinónimo de “esquema” o conjunto de procedimientos, de pasos o de procesos seguidos para investigar o producir algo. Thomas Kuhn, partiendo de estos últimos significados

usó el término “paradigmas científicos” para designar los modelos o esquemas de investigación seguidos por las distintas comunidades de científicos. En su obra *La estructura de las revoluciones científicas* leemos: “Los científicos trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición subsiguiente a la literatura, con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer qué características les han dado a esos modelos su *status* de paradigmas de la comunidad” (Kuhn, 1981: 84). El concepto de “paradigma” es un constructo abstracto que puede incluir dentro de sí numerosas especies y dentro de cada especie numerosos individuos. Es similar al constructo “polígono”, que incluye desde el triángulo al miriángono.

En el caso que nos ocupa, utilizamos el constructo “paradigma” como conjunto de características relevantes de una determinada concepción de la educación básica y como esquema para investigar los componentes esenciales de dicha concepción. Por eso, se habla de paradigmas globales y de paradigmas sectoriales. Un paradigma global está compuesto por un conjunto de paradigmas sectoriales o subparadigmas. En los sistemas educativos occidentales, podemos identificar la coexistencia de dos paradigmas globales de la educación básica o ciclo único y unitario de la educación desde el nacimiento hasta los 18 años. En cada uno de ellos podemos identificar una serie de paradigmas sectoriales o subparadigmas que podemos considerar como los componentes esenciales de cada paradigma global. Partiendo de esta consideración, es necesario responder a dos cuestiones fundamentales: a) ¿Cómo se generaron históricamente esos dos paradigmas globales con sus respectivas series de paradigmas sectoriales? b) ¿Cuándo, cómo y por qué se instalaron en los sistemas educativos?. La respuesta a estos dos interrogantes es fundamental para valorar con rigor los cambios educativos, las reformas educativas y las renovaciones pedagógicas.

El *instruccionismo* y el *holismo educativo* surgen y se desarrollan en el contexto de la evolución de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia* desde el siglo XVI hasta el siglo XXI. Para situar la génesis histórica de estos paradigmas globales, parece conveniente, operativo y funcional periodizar la evolución de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia* en cuatro etapas. *Primera*: desde el Renacimiento hasta la Ilustración. (Aproximadamente desde 1500 a 1700). *Segunda*: desde la Ilustración hasta la consolidación de los sistemas educativos occidentales como sistemas duales o bipolares. (Aproximadamente desde 1700 a 1900). *Tercera* desarrollo de la teoría de la unificación de los sistemas educativos duales y puesta en marcha de los procesos de unificación para convertirlos en sistemas educativos únicos y comunes para todos los ciudadanos. (Aproximadamente desde 1900 a 1980). *Cuarta*: el intento del neoliberalismo económico de poner la educación básica al servicio de los mercados, de las plutocracias nacionales y de la plutocracia mundial, es decir, “la escuela del capitalismo total” (Michea, 2002:37; Apple, 2001) y el nacimiento de movimientos de oposición y de resistencia a las pretensiones del neoliberalismo y de defensa del *holismo educativo* (Yus Ramos, 2001; González Garza, 2008) (Aproximadamente desde 1980 a 2015).

La matriz del *instruccionismo* fue el humanismo pedagógico renacentista (siglo XVI) inspirado en la *paideia* clásica grecolatina, especialmente en el platonismo. Ha sido hegemónico desde el siglo XVI hasta el siglo XXI, aunque ha sufrido profundas transformaciones. El *holismo educativo* nace a finales del siglo de las luces. Se puede considerar el *Emilio* (1762) de Rousseau como el acta de nacimiento del *holismo educativo*,

que es fruto del giro copernicano que imprimió Rousseau a la pedagogía, principalmente con su paidocentrismo. El giro pedagógico copernicano de Rousseau se puede describir mediante seis constructos que constituyen la síntesis del *Emilio*: *paidocentrismo, naturalismo, vitalismo, psicologismo, liberalismo y activismo* (Luzuriaga, 1966:326-327). Estos seis constructos han sido desarrollados durante 250 años por eminentes científicos, filósofos y pedagogos y asumidos por diversos colectivos de educadores/as de base comprometidos con la renovación pedagógica. El *holismo educativo* ha hecho numerosas incursiones en los sistemas educativos, pero ha sido rechazado y marginado por los intereses de los defensores del *instruccionismo*. Los elementos más valiosos de los que presume el *instruccionismo* actual proceden del *holismo educativo*, que ha sido sistemáticamente expoliado. Por eso, el *holismo educativo* se desarrolló en la periferia de los sistemas educativos o fuera de sus fronteras.

2.1- Origen y desarrollo del instruccionismo.

La génesis histórica del *instruccionismo intelectualista* tuvo su origen en el humanismo pedagógico renacentista. Los promotores de este humanismo pedagógico fueron: Desiderio Erasmo (1466-1536), Tomás Moro, (1478-1535), Baltasar Castiglione (1478-1529), Luís Vives (1492-1540), Martín Lutero (1483-1546), Philipp Melanchton (1497-1560), Jean Calvino (1509-1564), François Rabelais (1495-1533), Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592). En el siglo XVII, sistematizaron el *instruccionismo intelectualista* Wolfgang Ratke (1571-1635), Juan Amós Comenio (1592-1670), los Jesuitas con la aplicación de la *Ratio Studiorum* aprobada en 1599 por el Padre General Acquaviva, San José de Calasanz (1556-1648) y San Juan Bautista de la Salle (1651-1719).

El carácter intelectualista del instruccionismo es un rasgo atávico y congénito del *instruccionismo* heredado por el humanismo pedagógico renacentista de la *paideia* griega (Sofistas, Sócrates, Platón), que llegó a identificar la virtud (*areté*) con el conocimiento intelectual (*noesis, diánoia, gnosis*). El intelectualismo fue reforzado por el racionalismo y el cientismo de los ilustrados, recibió el impulso decisivo “con la pedagogía de Herbart, quién basaba toda la vida psíquica en el juego de las representaciones y la educación en la instrucción” (Luzuriaga, 1966:210).

“Contra esta corriente se elevó (¿se rebeló?) a principios de nuestro siglo la concepción de Dewey y de otros pedagogos [...] En nuestro tiempo casi todas las corrientes pedagógicas son antiintelectualistas, aunque en la realidad escolar aún sigue predominando el intelectualismo” (Luzuriaga, 1966:210). “La pedagogía actual no desconoce el papel de la inteligencia y del aprender en la educación. Lo que hace es colocarlos en su lugar y atender a otros aspectos de aquella, los afectivos, los volitivos, activos, etc”. (Luzuriaga, 1966:210). A partir de Augusto Comte (1798-1857) el intelectualismo recibió un nuevo impulso del positivismo filosófico y científico hegemónico hasta 1970 con el que colaboraron las teorías cognitivas del aprendizaje (Pozo y otros, 2009).

El *instruccionismo intelectualista*, desde su origen, como proyecto instructivo tuvo dos versiones: una para las élites y otra para las clases populares. En una sociedad estamental con un tipo específico de educación para cada estamento y una ausencia total de educación institucionalizada para las clases populares, la instrucción básica universal sólo podía concebirse como una instrucción dual. Las dos versiones del instruccionismo universal iniciadas

durante el Antiguo Régimen, fueron el punto de partida para la construcción de los sistemas educativos duales o bipolares, desde la Revolución Francesa hasta el siglo XX. Ambas versiones evolucionaron de forma autónoma en los sistemas educativos duales según lo exigían los cambios económicos, sociales, políticos, religiosos e ideológicos. La evolución de la instrucción de las élites fue homogénea, acelerada y profunda en todos los sistemas educativos occidentales. La evolución de la instrucción de las clases populares fue heterogénea, lenta, superficial y desigual en los diversos países. En muchos países la instrucción universal de las clases populares fue un mero “pensar deseoso” hasta finales del siglo XIX.

La instrucción básica de las élites, desde el siglo XVI, se configuró en dos etapas que, en el siglo XX, terminaron llamándose “educación primaria” y “educación secundaria”, después de sufrir numerosos avatares evolutivos y de recibir diversos nombres en los distintos sistemas educativos, como “enseñanzas medias”. Uno de esos cambios relevantes fue la división de la secundaria, en secundaria obligatoria y secundaria postobligatoria en el siglo XX. La primera etapa era una instrucción elemental, preparatoria o propedéutica para la segunda etapa.

La educación básica para las clases populares, se concebía como un período de escolarización obligatoria y gratuita más o menos largo (tres años, cuatro o más según las posibilidades de cada país). Ese período empezaba a los seis o siete años, es decir, a la edad del comienzo de uso de la razón que era imprescindible para el *instruccionismo intelectualista*. El núcleo central de la instrucción era la lecto-escritura y las operaciones aritméticas básicas. El período de escolarización obligatoria se fue alargando a diferentes ritmos en los distintos países, según las necesidades y las posibilidades, llegando hasta los catorce años. El programa de instrucción también se fue ampliando y se fue configurando como un sistema de disciplinas. A esta instrucción básica se le fueron añadiendo otras prolongaciones para la formación profesional, como las escuelas de artes y oficios.

La *instrucción* de las élites y de las clases populares iba acompañada de una *indoctrinación* religioso-moral y religioso-política. Los jesuitas concebían la indoctrinación como un proceso de conversión o modelación de la mentalidad similar al que pretendían los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. El tercer componente de la educación básica de las élites y de las clases populares era la *socialización disciplinante*, es decir, el aprendizaje de la obediencia y de la sumisión a las autoridades, “a los mayores en edad, saber y gobierno” (Ripalda), mediante los reglamentos que establecían las reglas de conducta, tipificaban las faltas y sanciones y regulaban el uso de castigos corporales, morales y psíquicos. Foucault y sus seguidores han estudiado a fondo la socialización disciplinante. En la obra de Gimeno Sacristán *El alumno como invención* (2003) se pueden encontrar abundantes informaciones y reflexiones enjundiosas sobre este tema.

Los Hermanos de las Escuelas Cristianas, los Escolapios, las monjas de la Compañía de María y otras congregaciones religiosas asumieron gran parte de las orientaciones de los Jesuitas relativas a la instrucción, la indoctrinación y la socialización disciplinante. Las realizaciones educativas de estas congregaciones religiosas despojadas de su carácter religioso e impregnadas de laicismo, de racionalismo y de cientismo por los ilustrados sirvieron de paradigma para configurar los sistemas educativos europeos como sistemas duales.

Antes de considerar la génesis histórica del instruccionismo a partir de la Ilustración, conviene recordar el instruccionismo intelectualista de Comenio tal como lo expone en su *Didactica Magna* (Comenio, 1986). El desarrollo del ser humano, según Comenio, se divide en cuatro períodos de seis años cada uno llamados *Infancia, Puericia, Adolescencia* y *Juventud*. A cada período asignó una escuela peculiar: Escuela materna, Escuela de Letras o Escuela común pública, Escuela Latina o Gimnasio, Academia y Viajes. Comenio explicita su concepción de la educación básica como *instruccionismo intelectualista* en los catálogos de conocimientos, que deben transmitir las distintas escuelas. En el capítulo XXVIII de la *Didactica Magna* explicita el catálogo de la Escuela Materna, en el capítulo XXIX, el de la Escuela común y en el XXX, el de la Escuela latina. La orientación instruccionista queda patente en los objetivos que asigna a la Escuela latina; “si los adolescentes pasan con eficacia todas estas clases, llegarán a ser Gramáticos... Dialécticos... Retóricos u Oradores... Aritméticos y Geómetras... Músicos... Astrónomos... Estas son las famosas artes liberales. Pretendemos que sean además Físicos... Geógrafos... Cronólogos... Historiadores... Éticos... y Teólogos (Comenio, 1986:293-294). Si analizamos la *Ratio Studiorum* (Plan de Estudios) de los Jesuitas constatamos también el *Instruccionismo intelectualista*. Este programa humanista, inspirado en el *Trivium* y en el *Quadrivium*, progresiva y paulatinamente fue transformado; los contenidos humanistas fueron sustituidos por los contenidos de las nuevas ciencias y lenguas clásicas por los idiomas modernos.

En la segunda etapa de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia* (1700-1900), el *instruccionismo intelectualista* del humanismo pedagógico fue transformado profundamente por los ilustrados y los constructores de los sistemas educativos nacionales del mundo occidental, tanto en sus contenidos como en sus métodos.

La obra monumental de los ilustrados franceses, titulada *Enciclopedia de las ciencias, de las artes y de los oficios*, dirigida por Dionisio Diderot (1713-1784) y Juan D`Alembert (1717-1783), era una síntesis del saber filosófico, científico y tecnológico de la época. Por eso, fue una potente herramienta para transformar el instruccionismo renacentista. Los escritores enciclopedistas criticaban duramente la educación y organización de las escuelas de su tiempo. Preconizaban una escuela nacional, laica o aconfesional, racional, científica y natural. Los enciclopedistas preparaban un plan pedagógico basado en los siguientes principios: 1. Eliminación del campo educativo de todo lo sobrenatural y reducción de la religión a algo meramente racional, natural, terreno, mundano. 2. Aceptación del realismo pedagógico: lenguas modernas y disciplinas científico-técnicas. 3. Necesidad de un sistema educativo nacional, laico o aconfesional y controlado por el Estado, que sustituya a las congregaciones religiosas en la actividad educativa. 4. El nuevo instruccionismo intelectualista se debía basar en el racionalismo idealista continental, en el racionalismo empirista inglés y en el racionalismo científico empirista.

Respecto a la *indoctrinación moral y política* los enciclopedistas defendían dos posturas antagónicas: unos, para salvaguardar las libertades individuales, rechazaban todo tipo de indoctrinación moral y política. Otros, para promover la igualdad, querían sustituir la enseñanza religiosa por “una moral cívica”, “piedra angular de la educación social”. Es el caso de Holbach y de otros. Algunos llegaron a defender la idea de un “Estado educador” de tipo espartano despótico. Por su parte, Diderot proponía un *catecismo moral* y otro *político* para

preparar al futuro ciudadano. La idea fue un éxito y este tipo de catecismos se multiplicaron en el siglo XIX. Alfonso Capitán Díaz en su *Historia del pensamiento pedagógico en Europa* dedica el capítulo XVIII a los “Catecismos políticos en España (1808-1822)”. La *socialización disciplinante* ha permanecido hasta hoy. Después de una etapa de tres siglos de reglamentos rígidos y de tolerancia de los castigos corporales, morales y psíquicos, se ha ido suavizando a lo largo del siglo XX, sobre todo, por la influencia del movimiento de las Escuelas Nuevas y de las declaraciones de los derechos humanos y de los derechos de la infancia y ha desembocado en los actuales reglamentos de régimen interno, que excluyen de sus sanciones el maltrato corporal, moral y psíquico.

Entre los enciclopedistas que se ocuparon de la educación destacan Francisco María Arouet *Voltaire* (1694-1778). Dionisio Diderot (1713-1784), Juan D'Alembert (1717-1783), Renato de La Chalotais (1701-1785), Claudio Adriano Helvetius (1715-1771), Esteban Bonnot de Condillac (1715-1780), Paul Henri D'Holbach (1725-1789).

Para analizar la evolución del instrucciónismo intelectualista desde la Revolución Francesa hasta el siglo XX, contamos con bastante información en las historias generales de la educación citadas en la bibliografía (Bowen, 1992; Mialaret y Vial, 1981; Abbagnano y Visalberghi, 1969; Moreno, Poblador y Del Río, 1978; R. Cuesta, 2005). La referencia fundamental de este artículo son los capítulos especializados de los colaboradores en *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (Tiana, Ossenbach y Sanz (Coord.), 2009): “Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental” (Gabriela Ossenbach, 2009: 21-43) y “Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX” (G. Ossenbach, 2009: 141-162); “Génesis del sistema educativo francés: de la Revolución al Imperio Napoleónico” (F. Gómez R. de Castro, 2009: 45-69) y “Guillermo Humboldt y el origen del sistema educativo prusiano” (F. Gómez R. de Castro, 2009: 71-90); “El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano” (Julio Ruíz Berrio, 2009: 91-116); “Génesis del sistema educativo inglés” (A. Tiana, 2009: 117-138) y “Socialismo y sistemas educativos” (A. Tiana, 2009: 163-187); “La educación en la España de la Restauración y la Segunda República” (A. Escolano Benito, 2009: 233-252). Para el sistema educativo español contamos con la *Historia de la Educación en España y América: la educación en la España contemporánea (1789-1975)* (Buenaventura Delgado Criado (Coord.), 2004) y con los excelentes trabajos de Manuel de Puelles Benítez sobre la historia de la política educativa en España: *Política y Educación en la España Contemporánea* (2007), *Educación e ideología en la España contemporánea* (1999); “Estado y educación una relación histórica” en *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación* (Aurora Ruíz, (coord.), 2002: 17-48).

Todos los creadores, constructores y reformadores de los sistemas educativos nacionales del mundo occidental, durante el siglo XIX, consideraban como una fuente de información relevante y como uno de los referentes fundamentales los debates amplios, eruditos y apasionados de los pedagogos revolucionarios franceses en la *Asamblea Constituyente*, en la *Asamblea Legislativa* y en los 21 Comités de la *Convención*, especialmente en el de *Instrucción Pública* (1790-1795). En ellas se presentaron más de 20 propuestas entre las que sobresalen la de Condorcet y la de Lepeletier. Pero también fueron relevantes las de Mirabeau, de Talleyrand, de Lanthenas, de Romme, de Rabaut, de Lakanal, de Bancal, de Bouquier, de Cabanis, de Sieyès de Launou. Los pedagogos revolucionarios debatieron todas

las cuestiones que abordó la *politeia* educativa de occidente durante el siglo XIX. Los debates suscitados por la *Enciclopedia* les habían preparado para ello. Los temas centrales fueron los siguientes: instrucción pura y dura o educación integral física, psíquica, cognitiva, ética, política y democrática; monopolio estatal de la *paideia* o libertad para las familias, los ciudadanos individuales y los colectivos sociales; un sistema común para todos los ciudadanos o un sistema dual o bipolar; obligatoriedad y gratuidad hasta dónde y cómo; acceso a los niveles superiores del sistema educativo; relación entre los niveles y grados de estudio; relación entre la cultura humanista y la cultura científico-técnica; educación integral y formación profesional; los *finés generales* de la educación.

El *instruccionismo intelectualista* salió triunfante de todos estos debates y se hizo cada vez más hegemónico hasta mediados del siglo XX. Siguiendo a Federico Gómez R. de Castro (2009: 46-57) podemos aglutinar todas las propuestas y debates en torno a dos proyectos antagónicos, representativos de aquellas tendencias enfrentadas, que han pasado a la historia como Girondinos y Jacobinos: el *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la Instrucción Pública* de Condorcet, basado en cinco memorias anteriores y otros escritos suyos (Condorcet, 2001) y *Plan de Educación Nacional de Michel Lepeletier* (F. Gómez R. de Castro (2009: 68-69). Condorcet no quería usar el término “educación”, porque evocaba la indoctrinación del Antiguo Régimen y era un peligro para las libertades individuales. Defendió la instrucción racionalista y científica pura y dura. Lepeletier, por el contrario, defendía el término y el concepto de “educación” y proponía que, frente a la “fabricación de súbditos” del Antiguo Régimen, los estados democráticos “fabricaran ciudadanos libres, iguales y fraternales”. Su modelo era la educación espartana realizada por la *polis* educadora. Los Girondinos se inclinaban por el modelo de Condorcet. Los Jacobinos por el de Lepeletier. Los Girondinos querían libertades individuales ilimitadas, sin restricciones ni límites legales. Los Jacobinos pretendían que las libertades estuvieran legalmente moderadas por la igualdad y la democracia, para que todos pudieran disfrutarlas. Los Girondinos rechazaban el Estado educador, porque lo veían como una continuación del Estado absolutista y despótico y como una amenaza de dictadura. Los Jacobinos veían en las libertades ilimitadas el riesgo de explotación y de opresión de los más débiles, la eliminación de la igualdad y el riesgo de dictadura de los más fuertes. Condorcet y sus seguidores defendían las libertades no reguladas para facilitar la competencia y la meritocracia. Lepeletier y sus seguidores defendían la libertades legalmente limitadas, para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos para competir y hacer méritos. El debate sigue.

Ganaron los Girondinos más conservadores que Condorcet. Perdieron los Jacobinos. Rousseau quedó fuera. Los planteamientos del *Emilio* interpretados en el contexto del *Contrato Social* de Rousseau eran considerados afines a los planteamientos de Lepeletier. A partir de la Ley Daunou (Octubre de 1795), la desregulación se hizo cada vez más clara y la educación se dejaba en manos de la iniciativa privada. Desaparece la gratuidad y la obligatoriedad. Las niñas se quedaban en casa. A partir de la Ley Fourcroy de 1802, el sistema educativo imperial se preocupa casi exclusivamente de la instrucción secundaria como semillero de cuadros para la burocracia estatal. En las zonas rurales la educación queda en manos de los ayuntamientos. Las órdenes religiosas se ocupan de nuevo de la educación popular en las ciudades y en las grandes poblaciones. El *instruccionismo intelectualista* siguió

desarrollándose hasta la Ley de 1882 de Jules Ferry (1832-1893), contra la que luchó Roger Cousinet (1889-1963)

En este trabajo no es posible exponer detalladamente la evolución del *instruccionismo intelectualista*, a lo largo de los siglos XIX y XX, en cada uno de los sistemas educativos del mundo occidental. Por eso concluimos el relato de su génesis histórica mencionando los cambios más relevantes y comunes que ha experimentado en dichos sistemas y que han contribuido a su profunda transformación dentro de ellos. Analizando la bibliografía citada sobre currículo, construcción histórica de los sistemas educativos y didácticos (Goodson, 1995; Tiana, Ossenbach y Sanz, 2009; Bolívar, 2008) se pueden constatar los siguientes cambios comunes y relevantes del *instruccionismo intelectualista* en los sistemas educativos de occidente: a) la conversión del paradigma curricular humanista, heredado del *Trivium* y del *Quadrivium*, en un paradigma curricular, concebido como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, que asumen los contenidos y la estructura lógica y epistemológica de las nuevas ciencias, que se van consolidando como ciencias fundamentales y relevantes: matemáticas, física, química, biología, historia, geografía, etc.; b) la progresiva sustitución de las lenguas clásicas por los idiomas modernos y la conversión de las lenguas maternas en lenguas curriculares; c) desarrollo de didácticas específicas para cada disciplina y para cada idioma; d) consideración del paradigma curricular configurado como sistema de disciplinas y de idiomas modernos como el fin primordial de la educación básica (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Postobligatoria); e) subordinación de todos los paradigmas educativos y didácticos sectoriales a la asimilación de los contenidos de cada disciplina: éticos, teleológicos, didácticos, técnico-instrumentales, organizativos, convivenciales, de autonomía y control y evaluadores; f) reconocimiento de la supremacía del paradigma curricular concebido como sistema de disciplinas sobre los educandos y educadores/as; g) extensión del sistema de disciplinas a todas las etapas educativas, incluida la Educación Infantil, considerada como “preescolar”, y convirtiendo las etapas inferiores en meramente propedéuticas para las etapas superiores, negándoles una identidad educativa propia y sustantiva; h) este *instruccionismo intelectualista* ha marginado el primer ciclo de la Educación Infantil (0-3 años), convirtiéndolo en un periodo esencialmente asistencial.

A la transformación descrita del *instruccionismo intelectualista* han contribuido decisivamente los siguientes factores: a) el intelectualismo pedagógico de Herbart (1776-1841) a partir de su *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1806) (Luzuriaga, 1966: 184-185) y de los desarrollos de sus discípulos: Tuiskon Ziller (1817-1882), Karl Volkmar Stoy (1815-1885), Wilhelm Rein (1847-1929), Friedrich Paulsen (1831-1904) y Otto Wilmann (1839-1920) (Moreno, Poblador y Del Río, 1978: 353-354); para Herbart y sus discípulos la educación tenía tres aspectos: *gobierno (Regierung)*, *disciplina (Zucht)* e *instrucción (Unterricht)* (Luzuriaga, 1966: 185); b) el positivismo iniciado por Augusto Comte (1798-1857) con los seis volúmenes de su curso de “filosofía positiva” entre 1830 y 1841 y luego desarrollado en múltiples direcciones y tendencias filosóficas y científicas a lo largo del siglo XIX y XX; entre ellas sobresalen el neopositivismo lógico o empirismo lógico ligado a la fundamentación de las matemáticas y a la revisión de los conceptos básicos de la física iniciado por el “Círculo de Viena” y el positivismo utilitarista o económico teorizado por Jeremy Bentham (1748-1832) y James Mill (1773-1836) con su opúsculo *Escuelas para todos* (1815) y asumido y desarrollado

por el Taylorismo y el fordismo en el siglo XX e introducido en la escuela por Franklin Bobbitt (Gimeno, 1997: 18-19; Jurjo Torres, 1998: 49-50).

El positivismo filosófico y científico influyó decisivamente en el desarrollo de la Psicología conductista del aprendizaje y, en convergencia con el enfoque positivista de las demás disciplinas curriculares, dio origen a la *Pedagogía por objetivos* de Tyler y Bloom (Gimeno, 1997) y a la enseñanza programada (Skinner, 1968). Así la evolución del *Instruccionismo intelectualista* culminó en un instruccionismo tecnológico, que prescinde de los fines éticos de la educación.

2.2- Origen y desarrollo del holismo educativo

La génesis del *holismo educativo* empieza con Rousseau. El *Emilio* se puede considerar como el acta de nacimiento del *holismo educativo*, que es fruto del giro copernicano que imprimió Rousseau a la pedagogía. El giro pedagógico copernicano de Rousseau se puede describir mediante seis constructos que constituyen una síntesis del *Emilio*: *paidocentrismo*, *naturalismo*, *vitalismo*, *psicologismo*, *liberalismo* y *activismo* (Luzuriaga, 1966:325-327). Desde 1762 hasta el 2015, el *paidocentrismo* y el *holismo educativo* de Rousseau han sido desarrollados y enriquecidos con numerosas aportaciones de eminentes filósofos, científicos y pedagogos y de poderosos movimientos pedagógicos del siglo XIX y del siglo XX.

El primer gran impulso vino del *filantropismo pedagógico* capitaneado por Juan Bernardo Basedow (1724-1790). En 1768, publicó *Representación a los amigos del hombre*, pidiendo recursos para la creación y reforma de las escuelas en las que se aplicaran las ideas filantrópicas. En 1774 fundó en Dassau su célebre *Philanthropinum*, que fue la primera escuela experimental europea, muy elogiada por Kant. Entre 1770 y 1774 publicó el *Libro del Método* para los padres y madres de familia y para las naciones, dividido en dos partes. La segunda fue titulada *Das Elementarenwerk* (Cartilla elemental), que siguió siendo editada hasta el 1909. El *Libro del Método* era una mezcla de consejos a los padres y un libro ilustrado de primera lectura para los niños, con un enfoque enciclopédico muy influido por el *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio. Contenía noventa páginas de grabados en planchas de cobre, con cuatro ilustraciones por página. Su objetivo central era poner en práctica las ideas pedagógicas del *Emilio* (Bowen, 1992: 263-265; Abbagnano y Visalberghi, 1969: 410-411).

El *Libro del Método* y el *Philanthropinum* de Basedow contaron con el apoyo teórico y económico de I. Kant (1724-1804). Para su curso rotatorio de Pedagogía de 1776-1777, Kant eligió como libro para comentar *Das Elementarenwerk* de Basedow y denominó su curso *Pädagogik Über Basedow Methodenbuch*. En su nuevo curso rotatorio de pedagogía diez años más tarde (1786-1787) siguió profundizando en las mismas ideas. Su discípulo Theodor Rink elaboró con sus notas un resumen que revisó Kant y se publicó en 1803 con el título *Über Pädagogik*. Kant puso en circulación tres términos para subrayar los distintos aspectos de la educación: *Zucht*, que abarca los cuidados básicos, la habituación y la disciplina; *Erziehung*, la crianza en todas sus dimensiones, la formación de la personalidad y del carácter; *Bildung* (modelación), que abarca la erudición, la cultura y el carácter ético o moral. Kant se hacía eco de las ideas de Rousseau sobre el cuidado de los niños pequeños, reconocía una etapa premoral en el pensamiento de los niños e insistió en que se evitase cualquier esfuerzo prematuro de la formación moral. Las bases de la educación debían tener un enfoque

cosmopolita que remitía a otra famosa obra de Kant: *La paz perpetua*. La terminología y el enfoque de la educación de Kant fueron asumidos por el filantropismo y desarrollados por el neohumanismo pedagógico del “Círculo de Weimar” y el holismo educativo de Pestalozzi y de Fröbel (Bowen, 1992: 275-286 Abbagnano y Visalberghi, 1969: 426-428).

El “Círculo de Weimar” estaba compuesto por ilustres filósofos, humanistas y científicos: Ephraim Gotthold Lessing (1729-1781), Johann Gottfried von Herder (1774-1803) Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), Friedrich Schiller (1759-1805), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich von Schelling (1775-1854) y los hermanos Wilhelm (1767-1835) y Alexander (1679-1859) von Humboldt. El “Círculo de Weimar” elaboró un triple “holismo”: la *Naturphilosophie (holismo filosófico)*, una visión científica del universo condensada en la obra monumental de Alexander von Humboldt titulada *Kosmos (holismo científico)* y el neohumanismo pedagógico de Lessing. Herder, Goethe, Schiller, Willhelm von Humboldt y Fichte, sintetizado en la obra de Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1842) *La contienda entre filantropía y humanismo (holismo educativo)*. Las *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* de Friediech Schiller son una expresión de los tres holismos del “Círculo de Weimar”. La *Carta decimotercera* es considerada como una exposición sintética del humanismo pedagógico y del holismo educativo del “Círculo de Weimar”, que se difundió por toda Europa bajo la denominación de “educación integral”.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) era esencialmente un humanista influido por las ideas democráticas y pedagógicas de Rousseau, por el filantropismo de Basedow, por la concepción pedagógica de Kant, por la *Naturphilosophie*, el neohumanismo pedagógico y los tres tipos de holismo elaborados por el “Círculo de Weimar”, especialmente a través de su relación con Fichte. Siendo estudiante, participó en un movimiento juvenil de carácter patriótico y democrático por lo que fue procesado y encarcelado. Se inició como educador a los 28 años. Realizó cuatro experiencias pedagógicas a lo largo de su vida. La primera fue una Granja Escuela en su finca rural llamada Neuhof (Granja Nueva). Fue la primera experiencia europea de una escuela activa y productiva. Se inauguró el mismo año que el *Philanthropinum* de Basedow. La experiencia duró seis años (1774-1780). En ella un grupo de niños de la población campesina y pobre se educaban y al mismo tiempo trabajaban para sostener la escuela. Pestalozzi tuvo que cerrarla por falta de recursos. Durante los 17 años siguientes (1780-1797) se dedicó a poner por escrito sus ideas pedagógicas. En 1798 obtuvo una plaza de maestro para un grupo de niños huérfanos de guerra. En 1799, el gobierno le asignó el castillo de Burgdorf, cerca de Berna, para continuar sus experimentos pedagógicos. El Instituto se convirtió en un internado con una Escuela Normal de Maestros aneja. En 1803 el Instituto se trasladó a Münchenbuchsee y en 1805 a Yverdon. Durante 20 años el Instituto de Yverdon se convirtió en un centro de peregrinación de educadores europeos, como el inglés Greaves y los alemanes Fröbel y Herbart.

Pestalozzi pretendía mejorar la vida del pueblo. La educación era para él una obra social. Por eso se le considera el creador de la escuela popular y el precursor de la pedagogía social. Para él la educación es una obra integral que comprende “espíritu, corazón y mano”, es decir, la vida intelectual, la vida moral y la vida práctica o activa. La educación tiene un doble aspecto: general y profesional; ambos deben ser cultivados aunque el segundo debe estar subordinado al primero. Distingue tres tipos de educación: la doméstica, la escolar y la social.

Pestalozzi fue el creador de métodos educativos de gran valor pedagógico. El principio fundamental de su pedagogía es el conocimiento intuitivo: la *Anschauung* que abarca las ideas de impresiones o percepciones sensoriales, la observación, la contemplación, la intuición y la conciencia mental de sus propios procesos: la apercepción leibniziana. La naturaleza, que incluye la humanidad, es una unidad orgánica compleja y no simplemente una secuencia de sensaciones que reciben nuestros sentidos y nuestra mente. Toda la realidad, toda la naturaleza tiene tres dimensiones fundamentales: todas las cosas del mundo tienen forma, existen en cantidades y se puede hablar de ellas. Este es el “todo cognitivo”. El proceso de la *Anschauung* (observación intuitiva) penetra hasta la estructura esencial de la realidad. El conocimiento intuitivo tiene tres modalidades: la forma, el número y la palabra, que son productos de la inteligencia creados por intuiciones maduras como medios para la precisión de los conceptos. Pestalozzi repite constantemente que el fin de la educación intelectual es pasar de las intuiciones confusas a los conceptos claros, es decir, la comprensión de las realidades. (Luzuriaga, 1966: 294-295)

El *holismo educativo* de Pestalozzi que abarcaba todas las dimensiones del ser humano tal como las comprendía el neohumanismo del “Círculo de Weimar” influyó en todas las experiencias de innovación pedagógica realizadas en Europa, Norteamérica y Latinoamérica y de manera especial en los pedagogos holistas de las Escuelas Nuevas: Dewey, Decroly, Montessori y otros.

Los países católicos consideraban inaceptables el holismo filosófico, científico y educativo y la *Anschauung*. Sin embargo, eran bien acogidos en Prusia, Holanda, Escandinavia y Gran Bretaña. Bajo la influencia de Adolfo Diesterweg (1790-1866), el método pestalozziano quedó establecido en las Escuelas Normales de Prusia entre 1830 y 1840. En 1813, William Allen publicó informes sobre Pestalozzi y Fellenberg en su publicación *The Philantropist* que indujeron a Robert Owen y a Andrew Bell a visitar Yverdon en busca de orientación y de apoyo para su propia actuación benéfica. Las ideas pedagógicas de Pestalozzi fueron introducidas en Gran Bretaña por Pierrepoint Greaves y los hermanos Henry y Elizabeth Mayo. Greaves estuvo en Yverdon entre 1818-1822 y Henry Mayo entre 1819-1822 para estudiar los métodos de Pestalozzi. En 1827 Greaves tradujo las cartas que le había escrito Pestalozzi sobre el método de la *Anschauung* con el título *Cartas sobre la primera educación*. Elizabeth Mayo publicó en 1829 un manual sobre el método de la *Anschauung* titulado *Lecciones de cosas*, que alcanzó 16 ediciones en la década de 1830. En España, M. Voitel, profesor suizo, abrió en Tarragona una escuela pestalozziana en 1805 y luego otra en Santander para formar maestros y en 1806 fundó en Madrid el Real Instituto Pestalozziano con resultados prácticos destacables (Bowen, 1981; Abbagniano y Visalberghi, 1969; Moreno, Poblador y Del Río, 1978).

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852). A los 15 años se puso a trabajar como aprendiz con un ingeniero forestal. Se dedicó a actividades muy diversas hasta que el pestalozziano Gruner le colocó de maestro en su escuela. Fue a Suiza para conocer la obra de Pestalozzi. Vuelto a Alemania estudió Ciencias Naturales en la Universidad de Gotinga y después Filosofía en la de Berlín, donde conoció a Fichte. Influido por la *Naturphilosophie* y el triple holismo del “Círculo de Veimar”, especialmente por Schiller, por Schelling y el discípulo de éste, Krause, y por el poeta Jean Paul Richter, escribió su obra maestra *Die Menschenerziehung* traducido generalmente como “Educación del hombre”, aunque

Menschen designa a la “humanidad”. El término *Erziehung* es sinónimo de educación en el sentido de desarrollo pleno o integral del ser humano. Aunque las ciencias biológicas, psicológicas y sociales en su época todavía estaban en mantillas, elaboró una visión holística del mundo, de la humanidad y de cada educando, perfeccionó el método de la *Anschauung* de Pestalozzi con su teoría de los “dones o regalos”, del juego y de la pedagogía infantil en los *Kindergarten*. En los “Jardines de niños”, éstos no son consideradas como arcilla o como cera moldeables ni como recipientes vacíos, sino como “plantas” que crecen y se desarrollan autónomamente según sus leyes internas. La escuela debe ser un ecosistema educativo, el jardín cultivado por los educadores para que los niños puedan autoeducarse y crecer.

A partir de Robert Owen (1771-1858), el *holismo educativo* de Pestalozzi y de Fröbel se difundió y se desarrolló, principalmente bajo la denominación popularizada de “educación integral”, entre los socialistas utópicos, los anarquistas, los socialdemócratas y los laboristas ingleses. En este contexto el *holismo educativo* o “educación integral” se enriqueció con los siguientes aspectos: a) la educación como el desarrollo de todas las dimensiones, facultades y capacidades del ser humano; b) la educación como un compromiso personal ético-crítico con los derechos y libertades concebidos como proyectos individuales intersubjetivos, mancomunados y recíprocos y con los derechos sociales, económicos, políticos y culturales; c) la educación como un compromiso personal con un proyecto de transformación progresiva de la sociedad en una democracia cívica, económica y política. Entre los socialistas utópicos podemos destacar a Owen, a Cabet, a Fourier, a Considerant. Entre los anarquistas podemos mencionar a Proudhon, a Bakunin, a Kropotkin, a los educadores anarquistas franceses, entre los que sobresalen Paul Robin y Reclus, a los anarquistas españoles entre los que destaca Ferrer i Guardia, con sus realizaciones educativas y con su legado. Entre los socialistas, Marx y las diversas tendencias marxistas, y socialdemócratas de diversos países; los educadores socialdemócratas alemanes capitaneados por Johannes Tews y los socialistas españoles con sus pedagogos y educadores de base entre los que sobresale Lorenzo Luzuriaga; los laboristas ingleses y la Asociación Nacional de Maestros Laboristas.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) española ha sido uno de los movimientos pedagógicos que asimiló y desarrolló más profundamente el *holismo educativo* alemán bajo la dirección de Giner de los Ríos y de Bartolomé Cossío. Durante sesenta años elaboró profundamente la “educación integral” y formó una pléyade de pedagogos y educadores de base, que impulsaron la regeneración de la sociedad española.

El desarrollo espectacular de las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, contemporáneo al movimiento de las Escuelas Nuevas, hizo que muchos especialistas en esos tres campos educativos se convirtieran en pedagogos y educadores, promotores y creadores de escuelas nuevas. Los protagonistas de este movimiento compartían de modo más o menos explícito el enfoque del *holismo educativo*, aunque dedicaran sus mayores esfuerzos a mejorar los métodos didácticos para convertirlo en realidad. Entre ellos destacan: John Dewey (1859-1952) y sus discípulos; los creadores y promotores del *Instituto Jean Jacques Rousseau* de Ginebra, como Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960), Pierre Bovet (1878-1915), Jean Piaget (1896-1989); los alemanes Georg Kerschensteiner (1854-1932), Peter Petersen (1884-1952), Paul Natorp (1854-1924); Ovide Decroly (1871-1932), Celestin Freinet (1896-1973) y María Montessori (1870-1952).

El desarrollo de la *paidología*, basada en las ciencias biológicas, en las ciencias psicológicas, en las ciencias sociales y más recientemente en las neurociencias, la nueva comprensión de los derechos y libertades fundamentales a partir de la Declaración de 1948, la Declaración de los derechos de la infancia de 1959 y la Convención de los derechos del niño de 1989 y el progresivo reconocimiento y aplicación de los mismos están llevando a su apogeo al *holismo educativo*.

Actualmente, la pedagogía ético-crítica de Freire, Giroux, McLaren y otros está profundizando la dimensión política del *holismo educativo* desarrollado en el siglo XIX en el seno de las organizaciones del movimiento obrero. En este enfoque convergen la pedagogía de la liberación, la filosofía de la liberación y la teología de la liberación que impregnan a diversos movimientos sociales. También está pasando a un primer plano del *holismo educativo* su dimensión ecológica planteada en el siglo XIX por Alexander von Humboldt y Ernst Haeckel, creador del término “ecología”.

Para profundizar en el contenido del constructo *holismo educativo*, remitimos a las obras de Rafael Yus Ramos y de Ana María González Garza citadas en la Bibliografía y al documento *Educación 2000: una perspectiva holística*, reproducido en el ANEXO de la *Educación Integral* (Rafael Yus Ramos, 2001: 243-255), que sintetiza el holismo educativo en diez principios fundamentales. Terminamos el relato de la génesis del *holismo educativo* con la siguiente cita de R. Yus Ramos:

Se puede decir que la educación holística toma cuerpo recientemente a partir de importantes acuerdos internacionales de educadores holísticos de diversos países y tendencias. El principal hito lo constituyó la Declaración de Chicago consensuada en la octava Conferencia Internacional de Educadores holísticos en Chicago, Illinois (junio de 1990). En la citada Conferencia de Chicago (1990), también se llevó a cabo la fundación del GATE (Global Alliance for Transforming Education), que elaboró un importante documento que pretende aglutinar las inquietudes de todos los educadores holísticos del mundo: *Educación 2000: una perspectiva holística*, en diez principios, que actualmente sirven de referencia para todos los educadores holísticos del mundo” (Yus Ramos, 2001: 30-31 del vol.I).

3.- La coexistencia del *instruccionismo* y del *holismo* como un *sincretismo caótico*.

Los filósofos, los científicos y los pedagogos, que han participado en el diálogo propuesto, nos han explicado la génesis histórica, los contenidos, los valores y los méritos del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* como paradigmas globales de la educación básica, que coexisten en los sistemas educativos actuales. Falta que nos expliquen cuándo, cómo y por qué el *holismo educativo* penetró en los sistemas educativos y se instaló en ellos, a pesar de que los defensores del *instruccionismo intelectualista* lo descalificaran permanentemente como una quimera educativa trasnochada y peligrosa para el sistema y los poderes fácticos hegemónicos y argumentaran que era necesario mantenerlo fuera de los sistemas educativos públicos.

Los defensores del *holismo educativo* nos informan de que, durante el siglo XIX, realizaron diversas incursiones en los sistemas educativos públicos, que son los reinos del *instruccionismo intelectualista*, pero que perdieron la mayoría de las batallas, aunque el *instruccionismo* admitiera algunos planteamientos. También nos cuentan que en la tercera

etapa de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia*, a partir del primer tercio del siglo XX, se encontraron con una situación más favorable. En las dos primeras décadas del siglo XX se había logrado un consenso social casi unánime sobre la necesidad y la conveniencia de unificar los sistemas educativos duales o bipolares y convertirlos en sistemas únicos y comunes para todos los ciudadanos de cada país. Consideraron los procesos de unificación de los sistemas educativos duales como una ocasión de oro para reconstruirlos desde la perspectiva del *holismo educativo*, desbancando al instrucionismo intelectualista.

Para legitimar la unificación se argumentaba desde perspectivas muy diversas. La *perspectiva pragmática* sobresalía entre todas: los sistemas educativos duales no podían proporcionar la cantidad de profesionales de diversas clases y con diferentes grados de cualificación profesional, que demandaban el sistema productivo industrial, el comercio, las comunicaciones, la sanidad, la educación, las profesiones liberales, las administraciones públicas y privadas. Pero también se aducían otras razones. *Éticas*: el derecho universal a la educación y el derecho a la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos para acceder a los niveles superiores del sistema educativo sobre la base de capacidad y mérito. *Económicas*: aumentar la productividad económica de bienes y servicios, *Sociales*: reducir el analfabetismo, aprovechar todos los talentos, mejorar la cohesión social y la convivencia. *Profesionales*: facilitar a todos los ciudadanos una cualificación profesional más adecuada a sus capacidades y preferencias. *Políticas*: formar ciudadanos comprometidos con los derechos humanos y las libertades fundamentales, con los derechos sociales, económicos y políticos desde la perspectiva del *universalismo ético* que dimana de ellos. *Pedagógicas*: mejorar los centros escolares como ecosistemas educativos con instalaciones y equipamientos adecuados, mejorar las etapas educativas con proyectos educativos justos, coherentes y viables y con educadores competentes para atender a la diversidad de los alumnos. *Razones eficacia y eficiencia*: racionalizar el gasto educativo, evitar el despilfarro, simplificar y racionalizar la gestión.

Los promotores más tenaces y comprometidos con el proyecto de unificación procedían del movimiento de las Escuelas Nuevas, de las Asociaciones de educadores y de padres, especialmente las vinculadas a las socialdemocracias, al laborismo inglés y al anarquismo, que eran también defensores acérrimos de la “Educación integral”. Estos movimientos y asociaciones contaban con el apoyo de una pléyade de intelectuales, de filósofos, de científicos y de investigadores, procedentes de las ciencias biológicas, psicológicas, sociales y jurídicas, que se habían convertido en pedagogos, educadores y reformadores educativos. Entre ellos destacamos los siguientes. *Filósofos-pedagogos*: P. Natorp (1885-1924), John Dewey (1859-1952), W. Stern (1831-1924), Max Scheler (1874-1988), E. Spranger (1882-1964); *biólogos-médicos-psiquiatras-pedagogos*: O. Decroly (1871-1932), M. Montessori (1870-1952), J. Piaget (1896-1986); *psicólogos-pedagogos* A. Binet (1857-1911, T. Simon (1872–1961), Karl Bühler (1877-1963) y Charlotte Bühler (1993-1974), E. Claparède (1883-1940), A. Ferrière (1879-1960), P. Bovet (1878-1965), Jean Piaget (1896-1986), M. Lourenço Filho (1897-1970); *pedagogos*: F. Giner de los Ríos (1839-1915), B. Cossio (1857-1935), L. Luzuriaga (1889-1959), R. Cousinet (1881- 1973), Dottrens (1892-), C. Freinet (1896-1973), W. H. Kilpatrick (1871-1965); *sociólogos*: E. Durkheim (1858-1917), J. Costa (1844-1911), K. Mannheim (1893-1947); *reformadores*: D. Gloöckel (1844-1935), J. Tews (1860-1937), P. Langevin (1872-1945) (físico), Henri Wallon (psicólogo y reformador) (1879-1962); *fundadores de las escuelas en el campo*: R. Geheeb (1870-1961) y Wyneken (1875-1964). Las

aportaciones de esta pléyade de intelectuales, filósofos, psicólogos, sociólogos, pedagogos y reformadores educativos hicieron una contribución decisiva al desarrollo del *holismo educativo* y a los procesos de unificación.

Después de la Primera Guerra Mundial, se iniciaron los procesos de unificación de los sistemas duales y se llevaron a cabo en dos periodos: a) de 1920 a 1939; b) de 1945 a 1980). En España fueron interrumpidos por la Guerra Civil y en Europa por la Segunda Guerra Mundial. Esos procesos empezaron de forma casi simultánea en Estados Unidos y en Rusia.

La Oficina Federal de Educación de Estados Unidos publicó en 1918 el documento titulado “Principios cardinales de la Educación Secundaria”, que era un programa de reforma educativa, que originó la creación de las llamadas *Junior High School*. La finalidad era ofrecer una educación secundaria intermedia de tres años de duración a la que tuvieran acceso todos los ciudadanos, independientemente de su destino final, académico o laboral. Después de la Revolución de octubre, la Unión Soviética publicaba un documento similar titulado “Principios básicos de la Escuela Unitaria del Trabajo” (F. Pedró e I. Puig, 1999: 223-224; A. Tiana, 2009: 177-184). En las décadas de 1920 y de 1930 se iniciaron los procesos de unificación también en Francia, Alemania, Inglaterra y Gales.

En España, el Proyecto de unificación empezó a gestarse a partir de 1915. Son hitos decisivos: a) La conferencia de Bartolomé Cossío, que había sucedido a Giner de los Ríos en la dirección de la ILE, sobre el *Problema de la Educación en España*. Esa Conferencia pronunciada el 22 de diciembre de 1915, en la Escuela Nueva, fundada por Núñez de Arenas, tuvo una resonancia enorme en toda la prensa nacional y especializada, como llamamiento a todos los sectores pedagógicos y políticos para elaborar un proyecto de reforma educativa y unificación del sistema dual español; b) el segundo hito importante fue la creación del Instituto-Escuela Madrileño en 1918, que era una copia del modelo que había perfeccionado la ILE en su escuela unificada desde 1880 hasta 1818; c) el tercero fue la ponencia redactada por Lorenzo Luzuriaga, discutida en la Escuela Nueva creada por Núñez de Arenas, presentada en el XI Congreso del PSOE (1918) y aprobada bajo el título *Bases para un programa de Instrucción Pública*; d) el cuarto fue la aprobación de la ponencia presentada por Rodolfo Llopis en el XIV Congreso de la UGT (1920). En estas dos ponencias quedan formuladas y contextualizadas las dos utopías básicas del holismo educativo: 1) la educación básica concebida como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años; 2) la creación de un cuerpo único de educadores y profesores.

Lorenzo Luzuriaga reelaboró su ponencia en 1931 y la publicó con el título *Bases para un anteproyecto de Ley e Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única*. A petición del Consejo de Instrucción Pública presidido por Miguel de Unamuno, redactó un informe sobre el mismo tema titulado *Ideas para una reforma Constitucional de la educación pública* (1931). Entre 1931-1932 se crearon nuevos Institutos-Escuela en Barcelona, Valencia, Málaga y Sevilla. Por último, el ministro de Educación Fernando de los Ríos Urruti presentó en las Cortes 9-XII-1932 el primer proyecto de reforma global de la educación básica con el título de *El Proyecto de Ley de Bases para una reorganización de la primera y segunda enseñanza*, que no pudo discutirse.

Después de la Guerra Civil española, el proceso de unificación no solo se interrumpió, sino que se aplazó *sine die* por el Nacionalcatolicismo. El proceso de unificación se retomó con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y culminó con la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. La experiencia de la Segunda Guerra Mundial, la creación de la ONU y de la UNESCO, la *Declaración Universal de los derechos del hombre* de 10-XII 1948, la llamada Guerra Fría, la creación en 1960 de la OCDE como una alternativa a la UNESCO, cambiaron profundamente el contexto de las reformas educativas que se retoman en Francia, en Inglaterra, en Alemania, en Suecia y los países escandinavos y en los países mediterráneos, como Italia, Grecia, Portugal, España.

Los partidarios del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* estaban de acuerdo en la necesidad de unificar los sistemas educativos duales. Pero en los debates sociales previos y en los debates parlamentarios defendían proyectos antagónicos de unificación, desde sus respectivos enfoques educativos. Los *instruccionistas* pretendían: a) configurar los sistemas educativos unificados como sistemas instruccionistas, extendiendo el instruccionismo intelectualista a todas las etapas incluida la etapa llamada “preescolar”; b) querían establecer una subordinación propedéutica de las etapas inferiores a las superiores basada en el instruccionismo; c) pretendían que las disciplinas de las etapas inferiores fueran propedéuticas para las disciplinas de las etapas superiores; d) defendían que la instrucción se dividiera en instrucción académica e instrucción laboral desde la educación secundaria obligatoria. Por el contrario, los promotores del *holismo educativo* proponían: a) unificar toda la educación básica como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años, inspirado en el universalismo ético-crítico derivado de los derechos humanos y respetuoso con la ontogénesis evolutiva, biológica y cultural, de los seres humanos (Paidología y Psicología evolutiva); b) querían fusionar en el concepto de “educación integral” los tres conceptos básicos de la tradición occidental: el concepto francés *instruction* proclive al intelectualismo; el concepto alemán de *Bildung* (*formación o modelación*), procedente de Kant y del “Círculo de Weimar” y el concepto de *Erziehung* (*crianza corporal, mental y democrática*) elaborado por el “Círculo de Weimar” y Fröbel con su obra maestra *Die Menschenerziehung* (*La educación de la humanidad*); c) querían fusionar los dos paradigmas globales de la educación básica, dando la primacía a la perspectiva holística; d) reelaborar todos los paradigmas educativos y didácticos sectoriales desde la perspectiva holística.

Ante esta situación, en los debates parlamentarios que dieron luz verde a los proyectos de unificación de los sistemas educativos duales, los adversarios políticos adoptaron una actitud pragmática e irénica, siguieron una pauta de ambigüedad calculada y llegaron a un compromiso para dejar las puertas entreabiertas y facilitar los cambios futuros. Tomaban de cada paradigma los elementos más valiosos y más apreciados por sus defensores, que parecían compatibles, como los fines generales de la educación relacionados con el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos. Evitaban aludir a las funciones de la educación para reproducir, conservar y perfeccionar la sociedad vigente o para transformarla y sustituirla por otra. Asumían el paradigma curricular académico disciplinar como paradigma curricular hegemónico, sin excluir la experimentación del paradigma globalizador-interdisciplinar, ni el trabajo por proyectos. Asumían el paradigma evaluador tradicional, pero no descartaban la evaluación de los procesos educativos y de otros elementos, ni la autoevaluación, ni la heteroevaluación mutua. El mismo criterio, siguieron con los demás paradigmas educativos y

didácticos sectoriales. Así surgió la coexistencia de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los sistemas educativos unificados por mera yuxtaposición. Con las sucesivas reformas se fue configurando un *sincretismo caótico* de paradigmas educativos híbridos en las grandes leyes educativas, en las normativas de rango inferior y, consecuentemente, en las prácticas educativas de los centros y de los educadores/as. El *sincretismo caótico* se ha instalado en la mentalidad de los educadores familiares y escolares y de los responsables de las políticas educativas. El *sincretismo caótico* surgido de la yuxtaposición de elementos procedentes de los dos paradigmas globales antagónicos constituye una fuente permanente de contradicciones, que alimentan la crisis identitaria de la educación básica y la crisis de identidad profesional de educadores/as y, consecuentemente, contribuye al fracaso escolar de los educandos.

Discusiones y Propuestas

El *irenismo* (pacifismo) pragmático practicado en los debates y procesos de unificación resultó ser un error estratégico. Provocó las críticas y resistencias de los sectores más conservadores y reaccionarios y, al mismo tiempo, de los sectores más radicales e izquierdistas (Bowen, 1992: 661-680). El fuego cruzado de ambos bandos unido a la ideología desarrollista de la educación, que empezó a gestarse a finales de los cincuenta (Bowen, 1992:655-656) provocó el nuevo estallido de la crisis de la educación básica que analiza Philips Coombs en su obra *La crisis mundial de la educación* (1968 y 1971). Los debates enconados de los años sesenta y setenta sobre la crisis de la educación desembocaron en los ochenta en la lucha titánica entre el neoliberalismo económico y el holismo educativo iniciada por R. Reagan y M. Thatcher (Mattelart, 2000: 403-404), en la que seguimos inmersos. El *neoliberalismo económico* pretende poner la educación básica al servicio de las plutocracias nacionales como satrapías de la plutocracia mundial (BM, FMI, Multinacionales, Trilateral, OCDE) (Michéa, 2002; Apple, 2001; Jurjo Torres, 2001). El *holismo educativo* pretende poner la educación al servicio del pleno desarrollo de los educandos, de la democracia cívica, económica y política, de la defensa del ecosistema planetario, de la biodiversidad y de la humanidad (Yus Ramos, 2001; A. M. González Garza, 2009). Propugna una “educación integral” al servicio de la *autopoiesis* (*autocreación, autoeducación*) de los educandos como sujetos conocedores, como sujetos éticos, como ciudadanos del mundo libres, justos y solidarios, como profesionales competentes y como ecologistas comprometidos (J. Domínguez, 2014: 61-73).

De todo el discurso anterior se deduce que es necesario superar el *sincretismo caótico* de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica y de sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos. Esa superación no se puede lograr imponiendo una nueva ley elaborada por un grupo de especialistas. Para que una reforma educativa de este calibre funcione, es necesario un profundo cambio previo de mentalidad de los educadores/as familiares y escolares, de los educandos, de los responsables de las políticas educativas y de los ciudadanos en general. El cambio de mentalidad solo es posible mediante un debate social público, amplio, sereno, distendido, prolongando durante el tiempo necesario, para que todos los ciudadanos tengan criterios personales para decidir. Ese debate debe ser promovido por el Ministerio de Educación, las Consejerías y las Concejalías de educación, las Universidades y sus Facultades de Educación, por las organizaciones de educadores/as familiares y escolares, por las organizaciones de educandos y por los medios de

comunicación, especialmente los públicos. Mientras dura el debate, se pueden hacer algunos reajustes educativos parciales, que se consideren imprescindibles para el normal funcionamiento de los centros y para experimentar algunos proyectos educativos concretos, limitados y bien fundamentados de renovación pedagógica, procurando evitar el desmadre de ocurrencias perjudiciales para los educandos. El debate social propuesto se puede centrar en los temas más relevantes como los siguientes:

1) La conveniencia de sustituir el *instruccionismo intelectualista* por el *holismo educativo*.

2) La elaboración de un paradigma ético como punto de partida y fundamento de toda la educación básica. El paradigma ético debe asumir el *universalismo ético* que se deriva de los derechos humanos y libertades fundamentales concebidos como poderes simbólicos mutuamente otorgados y como proyectos intersubjetivos, mancomunados y recíprocos, de los derechos de las niñas y niños en la familia, en la escuela y en la sociedad y del derecho individual a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal.

3) La elaboración de un paradigma teleológico coherente con el paradigma ético, que posibilite los proyectos personales de *autopiesis (autocreación)* y de *autorrealización* de los educandos y su participación en la formulación y desarrollo de proyectos sociales, económicos y políticos orientados a la transformación (*metamorfosis*) de las sociedades que componen la humanidad en democracias cívicas, económicas y políticas respetuosas con el ecosistema planetario y la biodiversidad.

4) Examinar la posibilidad, la necesidad y la conveniencia de sustituir el paradigma curricular hegemónico, procedente del instruccionismo intelectualista, concebido como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, por otro paradigma curricular alternativo, globalizador e interdisciplinar que permita el trabajo por proyectos. Razones: no es operativo ni funcional para desarrollar los paradigmas ético y teleológico propuestos; fagocita los demás paradigmas educativos y didácticos sectoriales en la medida en que se convierte en el paradigma teleológico por antonomasia; es el mayor obstáculo para flexibilizar el paradigma organizativo de personas, tiempos y espacios. Impone una organización rígida e inflexible de los períodos lectivos breves y uniformes, de los educadores, de los educandos, de las etapas, ciclos y cursos; impone una evaluación de los educandos competitiva, meritocrática, clasista, selectiva y segregadora; transmite una cantidad excesiva de conocimientos fragmentados, descontextualizados y poco operativos. El aumento continuo del número de disciplinas hace imposible una educación básica de calidad.

5) Discutir la posible adecuación de los demás paradigmas educativos y didácticos a los tres paradigmas fundamentales: ético, teleológico y globalizador-interdisciplinar.

6) Debatir si la renovación pedagógica debe consistir en orientar toda la actividad educadora hacia la transformación o metamorfosis completa del *instruccionismo intelectualista* en *holismo educativo* o "educación integral".

Los promotores de este debate social deben cuidar mucho que se desarrolle en un clima de diálogo razonado y respetuoso con todas las personas, sin pretender imponer a los

demás las propias opciones ideológicas legítimas. No se debe tratar de vencer ni de convencer, sino de seducir con amabilidad, escucha y diálogo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1969). *Historia de la Pedagogía*. Méjico: F.C.E.
- A.A.V.V. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: CIS-PRAXIS.
- AVANZINI, G. (1977). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea.
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.
- (2002). *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2006) "La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las Instituciones de Formación" en Escudero, J. M. y Gómez, A. L. (editores), 2006: 123-154.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, M. (2001). *Reformas y Retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Aljibe.
- BOWEN, J. (1992). *Historia de la educación occidental*, T. III. Barcelona: Herder.
- BOZAL, V. (1997). *Una alternativa para la enseñanza*. Madrid: Centro-Press.
- CAPITÁN DÍAZ, A.(1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: DYKINSON.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- COMENIUS, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Traducción de Saturnino López Peces. Madrid: AKAL
- CONDORCET, J. A. N. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- COOMBS, Ph. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho a aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel
- DELGADO CRIADO, B. (Coord.) (1994) *Historia de la educación en España y América, V.3*. Madrid: SM y Morata.
- DEVAL, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- (2002). *La escuela posible*. Barcelona: Ariel.
- DEWEY, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. (6ª ed.). Buenos Aires: Losada

- (2002). *Democracia y educación*. (5ª ed.) Madrid: Morata.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, J. (1978). *De la escuela católica a la escuela laica*. Madrid: HOAC.
- (2005). *Un currículo democrático para una escuela democrática*. Federación de MRP de Madrid.
- (2007). *Eliminar el fracaso escolar. Garantizar a todos el éxito educativo*. Madrid: Federación de MRP.
- (2012). *Educadores y educandos infantiles: una utopía posible*. Madrid: Federación de MRP.
- (2014). *La formación inicial de un cuerpo único de educadores para la educación básica*. Madrid: Federación de MRP.
- DOMÍNGUEZ R. J. y FEITO ALONSO, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Barcelona: FIES-MEC-Octaedro.
- ESCUDERO, J. M. (2004). "Reforma, innovación y mejora" en *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, volumen II, p. 521- 543 (Mata Diéguez y Bolívar (Directores), (2004. Málaga: Aljibe).
- ESCUDERO, J. M. y GÓMEZ, A. L. (Editores) (2006). *La formación del Profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- FERRANDIS, A. (1988). *La escuela comprensiva. Situación actual y problemática*. Madrid: C.I.D.E.
- FERRIÈRE, A. (1982). *La escuela activa* (2ª ed.). Barcelona: Herder.
- FERRER i GUARDIA, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: S. XXI.
- (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós-MEC.
- FRÖBEL, F. (1999). *La educación del hombre*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- FULLAN, M. (2002, 2004 y 2007). *Las fuerzas del cambio*. (Tres volúmenes). Madrid: AKAL.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1993). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: DYKINSON.
- GADNER, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- GATE (Global Alliance for transforming Education) (1990): *Educación 2000: una perspectiva holística*. En *Educación integral*, (Yus Ramos, 2001), tomo II, ANEXO: p. 242-255.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- (1885). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- (1988). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

- (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GIMENO J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1985). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL SEBARROJA, J. (Coord.) (2004): *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: PRAXIS.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) (2006). *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Gobierno de Cantabria-Morata.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de Secundaria*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ GARZA, A. M. (2009). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: GRAÓ.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A., EARL, L. MOORE, S., MANNING, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. EARL y RYAN, J. (2002). *Una educación para el cambio. (Reinventar la educación de los adolescentes)*. Barcelona: Octaedro.
- HERBART, J. F. (1910). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y Prólogo de José Ortega y Gasset. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- IMBERNÓN, F. y otros, (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAÓ.
- KUHN, T. S. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- LAVAL, Ch. y DARDOT, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. H. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la educación*. Madrid: Morata.
- 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: *Revista de Pedagogía*. (2001). Edición y estudio introductorio de Herminio Barreiro Rodríguez. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (1966). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada
- McLAREN, P. FARAHMANDPUR, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global. Una crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- McLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (Editores). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAÓ.
- MATA, F. S., RÓDRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BOLÍVAR BOTÍA, A. (Directores) (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Dos volúmenes. Málaga: Aljibe.
- MATTELART, A. (2000). *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la ciudad global*. Barcelona: Paidós.
- MENOR, M. y MOREIRO, J. (2010). *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MIALARET, G. y VIAL, J. (Coord.) (1981). *Histoire Mondiale de l'Éducation*. París: Presses universitaires de France.
- MICHÉA, J. C. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela Libros.
- MONARCA, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- MORENO, G. J., POBLADOR A. y DEL RÍO, D. (1978). *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo.
- MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (MRP)
- Conclusiones del Primer Congreso (5-10, XII, 1983)*. Madrid: MEC.
- Conclusiones del Segundo Congreso (24-29 de abril de 1889)*. Madrid: Mesa estatal de MRP.
- Conclusiones del Tercer Congreso (Torremolinos, 1996)*. Vigo: Mesa Confederal.
- PEDRÓ, F. y PUIG, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PERICACHO GÓMEZ, F. J. (2014). *Actualidad de la renovación pedagógica en la comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas*. Tesis doctoral defendida en la Facultad de Educación de la UCM.
- POPKEWITZ, Th. (1998). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- POZO ANDRÉS, M. M. del (2009). "El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos", en *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (Tiana, Ossenbach y Sanz, (2009). Madrid: UNED

- POZO, I. del (Coord.) (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAÓ.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- (2002). "Estado y educación: una relación histórica" en *la Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. (Ruíz, A. (Coord.) (2002). Madrid: Biblioteca Nueva).
- (2007). *Política y educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.
- ROMÁN, M. (1990). *Educación comprensiva. Nuevas perspectivas*. Madrid: Cincel.
- SKINNER, F.B. (1970) *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- TIANA, A., OSSENBACH, G. y SANZ, F. (Coord.) (2009). *Historia de la educación (Edad contemporánea)*. Madrid: UNED.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata
- (2001). *Educación en tiempos de liberalismo*. Madrid: Morata.
- 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 Historia.
- (2006). "El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones y posibilidades" en *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. (Gimeno, J. (Comp.), 2006).
- WHITTY, G., POWER, S., HALPIN, D. (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Morata.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata
- YUS RAMOS, R. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. 2 volúmenes, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión y la intervención en la realidad*. Barcelona GRAÓ.

José Domínguez

IV. LA UTOPIA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA COMO UN CICLO EDUCATIVO ÚNICO DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS 18 AÑOS.

Introducción: Integración de publicaciones anteriores con trabajos no publicados y catálogo de referentes fundamentales para reelaborar la utopía de la educación básica.

1) *Integración de diversos trabajos.*

Esta parte IV del presente documento se ha desarrollado en diversas etapas, que arrancan de los trabajos realizados tanto en los Cursos de Doctorado para la optención del DEA en la Universidad Complutense de Madrid, como en diversos trabajos publicados que son continuación coherente de los anteriores. Sucede que esta parte del trabajo por su interés y por ser la cristalización de los trabajos anteriores presentados en éste documento, ha constituido la mayor fuente de referentes publicados en el desarrollo de las investigaciones llevadas a cabo en esta Tesis Doctoral.

En 2012 y en 2014, a petición de la Federación de MRP de Madrid, publiqué dos ensayos, que constituyen un anticipo del contenido de la tesis doctoral y una aproximación a la estructura definitiva de la tesis. El primero se titulaba *Educadores y educandos infantiles: una utopía posible* (Domínguez Rodríguez, J. (2012). *Educadores y educandos infantiles: una utopía posible*. Madrid: Federación de MRP de Madrid). El segundo lleva por título: *La formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para la educación básica* (Domínguez Rodríguez, J. (2014). *La formación de un cuerpo único de educadores y educadoras para la educación básica*. Madrid: Federación de MRP de Madrid). Estos trabajos para los MRP coinciden con los objetivos de esta Tesis y por tanto son parte de la Investigación.

Entre los trabajos integrados en esta parte están los artículos citados en los ANEXOS E, F y G que figuran al final de la III parte.

2) *Un catálogo de referentes relevantes e imprescindibles para elaborar el nuevo paradigma global de la educación básica y de sus etapas.*

Para reelaborar la utopía de la educación básica como *ciclo educativo único* desde el nacimiento hasta los dieciocho años, de acuerdo con los resultados obtenidos en las investigaciones descritas en las partes II y III de esta tesis, consideramos relevantes e imprescindibles, al menos, los referentes que enumeramos a continuación y que constituyen los núcleos temáticos centrales de esta cuarta parte.

1. Los seres humanos como seres autoeducables desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida.
2. El derecho personal a una autoeducación de calidad.
3. El debate entre los defensores del instruccionismo intelectualista, tecnocrático y tecnológico y los defensores del holismo educativo ético-crítico, personalista, democrático y democratizador y la opción por el holismo educativo.
4. El holismo educativo como paradigma global de la educación básica y sus paradigmas educativos y didácticos sectoriales.
5. El debate entre los defensores del paradigma curricular académico-disciplinar y los defensores del paradigma globalizador integrador o transdisciplinar.
6. La opción por el paradigma curricular integrador y transdisciplinar: reducción de las disciplinas a cuatro áreas; trabajo por proyectos; elaboración de informes y productos.

7. Dominio y aplicación sistemática de las operaciones lógico-lingüísticas básicas.
8. Dominio y aplicación sistemática de las operaciones lógico-matemáticas básicas.
9. Comprender la polisemia y la sinonimia de los siguientes sistemas de constructos y emplearlos con propiedad: a) técnicas, procedimientos y estrategias; b) destrezas, habilidades, capacidades y competencias; c) actitudes, disposiciones para actuar, hábitos; d) modos de ser y de actuar: estilos cognitivos, estrategias metacognitivas, talentos éticos, estilos de acción.
10. Etapas educativas y centros educativos.

Capítulo 1. Los seres humanos como seres autoeducables desde el nacimiento y a lo largo de toda su vida: el derecho a la educación (*autopoiesis*).

1.1. La base científica del derecho a la autoeducación (*autopoiesis*).

Los investigadores sobre la educación y los educadores que ejercen su actividad educadora en las aulas deben seguir actualizando la *antropología pedagógica* y la *paidología pedagógica*, que iniciaron los promotores de la Educación Nueva desde una perspectiva panhumana, evolutiva y biosocial. Para ello deben cultivar una actitud positiva interesada, motivada y receptiva hacia las nuevas aportaciones de las ciencias biológicas humanas, de las neurociencias, de las investigaciones psicológicas y psicosociales, de la antropología filosófica construida a partir de ellas y, especialmente, de la filosofía ética. Lourenço Filho en su obra repetidamente citada *Introducción al estudio de la Escuela Nueva* (o. c. pp. 23-144) nos describe detalladamente cómo los creadores de las Escuelas Nuevas incorporaron a sus concepciones educativas las aportaciones de la Biología, de la Psicología y de los Estudios sociales. En la parte II de esta tesis, hemos dedicado los apartados 2.3.2., 2.3.3. y 2.3.4, del Capítulo 2 a este tema. Más adelante, hemos dedicado también el apartado 3.1, del Capítulo 3 de la misma Parte a la *Paidología científica*, que nos legaron los creadores de las Escuelas Nuevas.

A mi juicio, la obra de Edgar Morin en seis volúmenes que lleva el título genérico **EL MÉTODO** es la mejor guía actual para actualizar y profundizar la *antropología pedagógica* y la *paidología pedagógica* desde una perspectiva panhumana, evolutiva y biosocial y, sobre todo, desde la perspectiva de la *complejidad* y de la *transdisciplinariedad*. La Editorial Cátedra ha publicado varias ediciones de cada uno de los seis volúmenes del MÉTODO. (Morin, E. EL MÉTODO (Morin, E. EL MÉTODO. Madrid: Editorial Cátedra). Los títulos de cada volumen son los siguientes: 1. *La naturaleza de la naturaleza* (7ª ed., 2006). 2. *La vida de la vida*. (7ª ed., 2006). 3. *El conocimiento del conocimiento* (5ª ed., 2006). 4. *Las ideas: su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización* (4ª ed. 2006). 5. *La humanidad de la humanidad. La identidad humana* (1ª ed., 2003). 6. *Ética*. (1ª ed., 2006). Completan esta perspectiva otras dos obras de Edgar Morin: *Introducción al pensamiento complejo* (o. c. 1994, Gedisa y *La mente bien ordenada* (D. C. 2000, Seyx Barral).

La reconstrucción de la *Antropología pedagógica* y de la *paidología pedagógica*, desde la perspectiva de la *complejidad* y de la *transdisciplinariedad* de Edgar Morin basada en las nuevas aportaciones de las ciencias del hombre y, especialmente, de las neurociencias, nos muestran que los seres humanos son seres autoeducables desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida. En el momento de nacer, el ser humano entra en una nueva fase de interacción con el mundo físico y el mundo sociocultural. En esos procesos de interacción se va realizando una *autoeducación (autopoiesis)* de modo espontáneo, automático e inconsciente. Las ciencias del hombre actual nos muestran las siguientes ecuaciones: vivir es conocer (=sentir y experimentar) y actuar (=reaccionar). El proceso de experiencias emocionales en la interacción

con el medio físico y socio-cultural y la reacción emocional a las mismas constituye el inicio del proceso de *autoeducación*, que, posteriormente, se va haciendo en parte consciente e intencional. Dos aspectos de la autoeducación consciente e intencional se ponen de manifiesto en las prácticas del Yoga y de otros tipos de meditación oriental y en los métodos practicados en los aprendizajes escolares. Al mismo tiempo, continúan los procesos de autoeducación espontánea e inconsciente en las interacciones con el medio físico y socio-cultural y aparecen diversas formas de autoeducación consciente e intencional no regladas estimuladas por las interacciones socio-culturales, los mensajes, la propaganda y la publicidad de los medios de comunicación.

Para designar a los seres humanos en cuanto seres autoeducables y protagonistas de su propia *autoeducación* (*autocreación*, *autopoiesis*), hemos elegido el término “*educando*” frente al término “*alumno*”, que significa “alimentado por otro” y “*discípulo*”, que significa “*niño que aprende*”. “*Educando*” es un gerundivo latino que tiene un carácter reflexivo propio de la voz media, que significa “el que ha de educarse a sí mismo”, “el que ha de autoeducarse” “el que es capaz de educarse a sí mismo”, “el que es capaz de aprender por sí mismo” “el autodidacta”. El “*educando*” es el que puede y debe ser protagonista de su propia autoeducación. Es lo que hoy expresamos con el lema “aprender a aprender”. Esta visión antropológica de los seres humanos como “autoeducables” y “autoeducandos” tiene su base científica.

Desde esta perspectiva, el derecho tradicional a una educación básica de calidad, se debe interpretar como el derecho a una *autoeducación* (*autopoiesis*) básica de calidad. En las escuelas, los educandos tienen el derecho de capacitarse y autoeducarse como *autodidactas*, como educandos capaces de *autoeducarse* a sí mismos de modo consciente e intencional a lo largo de toda la vida, siendo ellos mismos los protagonistas de sus aprendizajes. Esto es lo que implica el lema de “*aprender a aprender*”. Eliminar el fracaso escolar y garantizar a todos el éxito educativo consiste en posibilitar a todos los educadores convertirse en “*autodidactas competentes*” de acuerdo con sus capacidades naturales y con sus posibilidades culturales. Esta debe ser la máxima preocupación del *cuerpo único de educadoras y educadores de la educación básica*. Para ello, deben reflexionar, dialogar y debatir incesantemente sobre los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo podemos garantizar eficazmente a todos los educandos el derecho a una educación básica de calidad, que les capacite para disfrutar y ejercer todos los derechos humanos y todas las libertades fundamentales?
2. ¿Cómo podemos eliminar el fracaso escolar de la educación básica y garantizar a todos y cada uno de los educandos el éxito educativo, teniendo en cuenta sus capacidades y discapacidades, sus situaciones o circunstancias personales, familiares, sociales, étnicas y culturales? ¿Cómo podemos eliminar los factores estructurales del subsistema de gobierno y del subsistema didáctico que contribuyen al fracaso escolar?
3. ¿Cómo podemos garantizar a todos y a cada uno de los educandos, cualesquiera que sean sus capacidades, discapacidades y circunstancias personales, todos los aprendizajes básicos y fundamentales, es decir, aquellos que son base y fundamento de todos los posibles aprendizajes futuros y del autoaprendizaje a lo largo de toda la vida?.
4. ¿Cómo podemos impulsar el autodespliegue de las potencialidades y posibilidades de todos y de cada uno de los educandos como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y, por tanto, diversos, y como individuos sociales, comunitarios y políticos?
5. ¿Cómo podemos facilitar que todos y cada uno de los educandos logre el máximo desarrollo posible de las ocho dimensiones relevantes de la persona, teniendo en cuenta sus capacidades o discapacidades, sus posibilidades y limitaciones: corporal, emocional, cognitiva, desiderativa o proyectiva, sexual, estético-artística, sociocreativa y técnico-productiva?

6. ¿Cómo podemos estimular a todos y a cada uno de los educandos para que logren el máximo desarrollo posible de sus potenciales cognitivos: los potenciales sensoriales o cinco sentidos tradicionales; los potenciales neurocerebrales: cinestésico-corporal, lógico-lingüístico, espacial, numérico o lógicomatemático, ecológico, autocognitivo o cenestésico-personal, heterocognitivo o empático-interpersonal, musical y sus correspondientes memorias?
7. ¿Cómo podemos facilitar a todos y cada uno de los educandos el máximo desarrollo posible de sus potenciales de acción constituidos por la combinación y sinergia de las capacidades, que integran las dimensiones de la persona, y de los potenciales cognitivos, especialmente los potenciales de acción ética, convivencia!, política y técnico-productiva?
8. ¿Cómo podemos estimular a todos y a cada uno de los educandos para que desarrollen al máximo posible los cuatro aspectos fundamentales de la dimensión social que nos constituye como individuos sociales, comunitarios y políticos: aspecto sociocreativo o creatividad social, aspecto socioafectivo, aspecto sociomoral o ético y aspecto socio-político?
9. ¿Cómo educar para la ciudadanía democrática desde la vivencia y el ejercicio de la misma en la escuela? ¿Cómo convertir los centros educativos en ecosistemas convivenciales democráticos? ¿Cómo convertir, los currículos en instrumentos de una teoría democrática de la educación y en una praxis educativa democrática? ¿Cómo motivar y facilitar la *autopoiesis* (*autocreación*) de cada educando como ciudadano del mundo crítico, libre, justo y solidario para que desarrolle los aspectos relevantes del oficio de ciudadano: ciudadanía ética, ciudadanía política, ciudadanía social, ciudadanía económica, ciudadanía civil, ciudadanía ecológica, ciudadanía intercultural?
10. ¿Cómo podemos lograr que todos los profesores se consideren a sí mismos como educadores y reconozcan la primacía absoluta (soberanía) de los educandos sobre todos los componentes del subsistema de gobierno y del subsistema didáctico o currículos que integran el sistema educativo? ¿Cómo podemos motivarlos e incentivarlos para que se comprometan a fondo en la búsqueda de soluciones eficaces para los problemas que plantean las preguntas formuladas? ¿Cómo podemos configurar los claustros de profesores como colectivos de intelectuales públicos, críticos, reflexivos, autónomos, investigadores, creativos, innovadores, demócratas y líderes democratizadores?

1.2. Las dimensiones del ser humano como individuo psicofísico singular e irrepetible y como individuo social, interdependiente, comunitario y político.

Los educadores deben tener una visión antropológica de los educandos como seres humanos autoeducables basada en las aportaciones punteras de las ciencias del hombre actuales. Deben tener constantemente ante los ojos la unidad del ser humano como individuo psicofísico singular e irrepetible y como individuo social interdependiente, comunitario y político y la pluralidad de sus dimensiones: una visión de la *unitas multiplex* del ser humano. Para construir esta visión, además del METODO y demás obras citadas de Edgar Morin, puede ser de gran utilidad *Materia y Conciencia* de Paul M. Churchland (Churchland, P. M. (1999). *Materia y Conciencia. Introducción contemporánea a la filosofía de la mente*. Barcelona: Gedisa).

El genoma humano en su despliegue biológico, desde el estado de cigoto hasta el estado de adulto, crea el cuerpo humano como un individuo vivo autorregulado por el macrosistema "*neuro-endocrino-inmunológico*", que describen las aportaciones más punteras, como las de Candace Pert y de su equipo (Capra, o. c. 2002: 291-294). El cerebro garantiza la unidad biológica del organismo y proporciona la base neurológica inconsciente que sustenta la unidad biológica del organismo. La base neurológica inconsciente es, al mismo tiempo, responsable de la unidad biológica del organismo y fundamento de la unidad del psiquismo. La

unidad psíquica se condensa en la identidad o unicidad del sujeto inteligente autocreada y autocronstruida a partir de las capacidades biológicas y constituye al ser humano como una realidad compleja, unitaria y “enteriza” y como una totalidad concreta e indivisible, individual, singular e irrepitable, dinámica y evolutiva. La unidad del ser humano tiene tres manifestaciones relevantes: la unidad de la individualidad y la sociabilidad; la unidad “cuerpo/conciencia”, la unidad como ser natural y cultural.

El ser humano es, al mismo tiempo, un individuo psicofísico singular e irrepitable y un individuo social, interdependiente, comunitario y político. El autodespliegue del genoma constituye, al mismo tiempo, al ser humano como individuo psicofísico y como individuo social. La identidad autoconstruida en las múltiples interacciones con otros individuos humanos acentúa el desarrollo del ser humano como ser individual y ser social y la unidad intrínseca de las dos dimensiones: individualidad y sociabilidad.

La segunda manifestación de la unidad es la unidad “cuerpo/conciencia”. Cada uno se percibe a sí mismo como una realidad bifronte, es decir, con dos caras. Cuerpo y conciencia son las dos caras de nuestra unidad. Son el interior y el exterior de nuestro único yo. Cada ser humano es “un cuerpo consciente” o una “conciencia corporal”. Cuerpo y psiquismo constituyen una realidad unitaria, única, indisoluble, inseparable e irrepitable. Cuerpo y psiquismo constituyen una única totalidad dinámica: coevolucionan y cambian al unísono. Los cambios corporales repercuten en el psiquismo. Los cambios psíquicos repercuten en el cuerpo. Por eso, el ser humano es un individuo psicofísico, indiviso e indivisible. Como dice Edgar Morin: *“El espíritu se nos muestra como una eflorescencia del cerebro, pero éste se nos muestra como una representación del espíritu”* (Morin, E. (2006) *EL METODO.3 El conocimiento del conocimiento*, p. 83. Madrid: Cátedra).

Nadie duda de la “unidad cuerpo/conciencia”, ni teórica ni experimentalmente. La unidad se nos impone como una experiencia ineludible. Pero en esa unidad hay un núcleo enigmático, que representa un hiato entre la unidad biológica y la unidad psíquica. Es el problema de la conversión de los acontecimientos físico-químicos del cuerpo y del cerebro en acontecimientos conscientes. Es el problema del conmutador o del intercambiador ¿Cómo los mensajes verbales conscientes que elaboramos se transforman en impulsos nerviosos que mueven los músculos de nuestro aparato fonador y producen acontecimientos sonoro que perciben nuestros interlocutores y de nuevo se transforman en impulsos nerviosos en sus receptores auditivos y llegan a sus cerebros, donde otra vez se convierten en fenómenos conscientes?

La tercera manifestación de la unidad como realidad compleja del ser humano es su unidad como ser natural y cultural. Para expresar esa unidad se usa una expresión paradójica *“el ser humano es por naturaleza un ser cultural”*. El autodespliegue del genoma coloca al ser humano en una situación de dependencia absoluta de la comunidad de cerebros que lo acoge: el ser humano nace como un ser inmaduro, carente de instintos en sentido estricto como pautas de conducta genéticamente programadas, autosuficientes y eficaces para la supervivencia, por la constitución como ser emocional y afectivo, que necesita cariño, amor y cuidados intensivos, pero dotado con la máquina biológica del lenguaje que tarda en ponerse en funcionamiento. Estos cuatro factores determinan que el ser humano necesite y pueda convertirse en un ser cultural.

El ser humano recién nacido es una subjetividad (individuo biológico o sujeto óptico) sin sujeto (sujeto psicológico). Los aristotélicos dirían que es “un sujeto en potencia”, la pura posibilidad de llegar a ser sujeto. A partir de la interacción con el mundo físico y socio-cultural empezó a “autocrearse” a sí mismo mediante sus reacciones espontáneas e inconscientes. Más adelante, en la interacción socializadora fue surgiendo el diálogo intersubjetivo y el diálogo intrasubjetivo a medida que se activaba el potencial biopsicológico lógico-lingüístico. El

proceso de “autocreación” o de “autopoiesis” se va haciendo cada vez más intenso en las interacciones dialógicas consigo mismo y con los demás.

En el proceso de “*autopoiesis*” (autocreación) el sujeto se va configurando como un “Yo” *único y unificante*. Un “Yo” que se va haciendo dueño y señor de su cuerpo y de su psiquismo. El sujeto se va configurando como un yo ejecutivo, que dirige, controla y planifica todas sus actividades personales, corporales y psíquicas, como fuente unitaria de todas sus iniciativas (Marina, J. A. o. c. 1996).

En el proceso e “autocreación” (*autopoiesis*), el ser humano va madurando como ser biológico, “como *cuerpo consciente* o como “*consciencia corporal*”, desarrollando sus funciones: *trófica, motórica o cinética, cognitiva y expresiva*; se va desarrollando como sujeto emocional (*Homo Afectivus*), como sujeto desiderante (“*inteligencia desiderante*” o “*deseo inteligente*”, según Aristóteles), como sujeto conocedor (*Homo sapiens*), como ser sexual (sexos, géneros, orientaciones sexuales), como ser social (*Animal político*, según Aristóteles), como ser moral (*Homo Ethicus*), como ser estético y artista (*Homo Aestheticus*), como ser *técnico-productor (Homo Faber)*.

Todos los potenciales de conocimiento y de acción de los seres humanos emergen del organismo biológico, del cuerpo viviente como “*cuerpo consciente*” o “*consciencia corporal*”. Su rendimiento depende de los estados globales del organismo. De ahí la importancia de que los educadores asuman como ideal el adagio puesto en circulación por el poeta latino Juvenal: *mens sana in corpore sano: una mente sana en un cuerpo sano*. De acuerdo con Edgar Morin, los educadores deben tener en cuenta los procesos de realimentación constante de la interacción entre cuerpo, cerebro y mente mediante los sistemas de actividad que originan: el sistema de actividad homeodinámica y metabólica o sistema neuro-endocrino-inmunológico constantemente alimentado por el sistema de actividad trófico-corporal; el sistema de actividad corporal motórica o cinética, el sistema de actividad emocional y el sistema de actividad cognitiva.

De la sinergia de los sistemas de actividad cognitiva con los demás sistemas de actividad surgen en el ser humano nuevos sistemas complejos de acción a los que podemos llamar “dimensiones del ser humano” o “dimensiones de la persona”. Podemos definir estipulativa y convencionalmente el concepto o “constructo” de dimensión de la persona del siguiente modo: *es un sistema biopsicológico complejo y estable de capacidades congénitas de conocimiento y de acción, que origina un campo específico de actividades humanas y que puede ser desarrollado mediante diversos conjuntos de habilidades y destrezas de uso, culturalmente inventadas y aprendidas*.

Conviene advertir que no existe un consenso unánime entre los antropólogos, los biólogos, los psicólogos, los neurocientíficos ni en el número de dimensiones relevantes que conviene distinguir y analizar en la realidad humana compleja y “enteriza” como *unitas multiplex (unidad múltiple)* ni en la denominación de las mismas. En el esquema siguiente se propone un catálogo de ocho dimensiones, que parecen razonablemente aceptables, por su coherencia con las aportaciones de las neurociencias y el análisis de las conductas y actividades humanas más relevantes, presentes en las diversas culturas pasadas y presentes. El esquema propuesto se apoya en las siguientes referencias bibliográficas: Howard Gardner (1987,1999), Gardner y otros (1996), Celso Antunes (2006, 2009), S. J. Blakemore y U. Frith (2007), J. T. Bruer (1999), A. R. Damasio (2006^a, 2006b, 2010), R. Dawkins (1993), D. Eagleman (2013), R. C. Lewontin, S. Rose y L. J. Kamin (2009), J. Le Doux (1999), M. S. Gazzaniga (1993, 2006), J. A. Marina (2001), G. Elkhonon (2002), F. Rubia (2009^a, 2009b), E. Morín (2006), F. Mora (2007), J. Piaget (1979), J. Bruner (1969, 1978,1988), Vigotsky (1973,1977, 1979, 1991), J. Bruner y otros (1988), J. Domínguez (2012).

Potenciales biopsicológicos de conocimiento y acción (dimensiones de la persona):

- Dimensión biológica: cuerpo consciente o conciencia corporal.
- Dimensión emocional: emociones, afectos, sentimientos
- Dimensión cognitiva: potenciales cognitivos sensoriales y neurocerebrales.
- Dimensión desiderativa autproyectiva y proyectiva: apetitos, deseos y proyectos.
- Dimensión sexual: sexo, género y orientaciones sexuales.
- Dimensión socio-creativa: dimensión sociocreativa: creatividad asociativa (grupos e instituciones para diversos fines, creación de sistemas sociales, económicos y jurídico-políticos complejo) y creación de sistemas de reciprocidades socioafectivas, sociomorales o éticas.
- Dimensión técnico-productiva: actividades individuales y colectivas sobre el ecosistema planetario y la biodiversidad.
- Dimensión estético-artística: las experiencias y vivencias de las realidades físicas y sociales y expresiones artísticas de esas vivencias: artes rimo-cinéticas, plásticas, literarias, escénicas, fotográficas y cinematográficas, musicales y audiovisuales.

A continuación vamos a comentar cada una de las ocho dimensiones de la persona y los correspondientes potenciales biopsicológicos de comportamiento y de acción:

1.2.1.-La dimensión biológica (cuerpo consciente o conciencia corporal).

Todos los potenciales de conocimiento y de acción emergen del cuerpo humano, como organismo viviente. Su funcionamiento y rendimiento depende de los estados corporales. Los educadores de Infantil, Primaria y Secundaria deben ayudar a los educandos: a comprender la relación de los estados orgánicos con el funcionamiento y rendimiento de los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción; a aprender las destrezas y habilidades de uso de esos potenciales; a adquirir los hábitos adecuados para mantener y mejorar la salud del cuerpo, la fortaleza física y el bienestar corporal y para mitigar el impacto de las enfermedades y síndromes inevitables. Esto implica que los educadores conozcan esa relación y sean conscientes de ella en su actividad educadora cotidiana, procurando estar al día sobre los avances de la investigación en este campo. Los educandos deben percibir que sus educadores están comprometidos vitalmente con el ideal formulado por Juvenal: *"mens sana in corpore sano"*.

Como perspectiva de fondo, conviene recordar lo que dijimos en la primera parte sobre las neurociencias actuales (pp.....): el macrosistema neuro-endocrino-inmunológico mantiene el cuerpo permanentemente activado con su actividad metabólica y homeodinámica inconsciente, que proporciona la energía de trabajo a todos los demás sistemas de actividad que emergen de él. Partiendo de este supuesto, el cultivo de la dimensión corporal trófica, motórica, sensorial, y expresiva debe atender los siguientes aspectos: a) desarrollar las capacidades tróficas mediante las destrezas y habilidades de uso y las estrategias adecuadas. Dieta sana y equilibrada; b) refinar las capacidades motóricas o cinéticas mediante el ejercicio y el deporte moderado; c) refinar las capacidades de los sistemas sensoriales; d) cultivar la expresión corporal.

Consideramos componentes esenciales de la dimensión biológico-corporal como sistema biopsíquico complejo: a) las capacidades congénitas o naturales del sistema de actividad trófica: los apetitos de hambre y sed activados por el sistema endocrino, la colaboración de los sentidos con sus funciones específicas, del sistema motórico y cinético, y de otros potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción; b) las capacidades

congénitas o naturales del potencial cognitivo cenestésico-corporal y de los otros potenciales cognitivos sensoriales implicados en el movimiento; c) las capacidades congénitas o naturales del sistema de actividad motórico compuesto por las áreas somatosensoriales y motoras de la corteza cerebral, el cerebelo, el SNP somático y los músculos; d) las destrezas y habilidades de uso de las capacidades congénitas o naturales, que desarrollan espontáneamente todos los seres humanos y que son susceptibles de un cultivo consciente, intencional, ordenado y sistemático en la familia, en la escuela y en otros ámbitos educativos.

Las decisiones de mover el cuerpo activan la sinergia de las capacidades motóricas congénitas o naturales y de los potenciales biopsicológicos y cognitivos, especialmente del potencial cognitivo cinestésico-corporal, generando diversos campos de actividades como los siguientes: a) actividades de automovimiento: andar, correr, saltar y otros ejercicios corporales; b) actividades mecánicas o técnico-productivas: movimiento y construcción de objetos; construcción y manejo de herramientas y máquinas; construcción y manejo de móviles; montaje y desmontaje de múltiples objetos, aparatos y máquinas; c) actividades expresivas, artísticas y deportivas: gestuales, mímicas, lenguaje para sordomudos, danza, baile, patinaje, deportes de pelota, natación y otros muchos.

Los apetitos de hambre y sed regulados por el sistema endocrino han puesto a su servicio las capacidades motóricas o cinéticas de acción y las capacidades cognitivas sensoriales y neurocerebrales para llevar a cabo las conductas tróficas, originando numerosos campos de actividades humanas: desde las actividades de recolección, caza y pesca hasta la agricultura tecnológica, la ganadería industrial y las piscifactorías; desde la ingesta compulsiva de alimentos para saciar el hambre hasta los protocolos refinados y complejos de los banquetes festivos; desde los primitivos modos de preparar comidas y bebidas a las artes culinarias actuales, la industria de la restauración y la elaboración sofisticada de bebidas; desde la búsqueda de plantas medicinales para curar las heridas y enfermedades hasta la industria farmacéutica actual. La dietética y el uso correcto de los fármacos se han convertido en una prioridad educativa.

1.2.2. *La dimensión emocional: emociones, afectos y sentimientos.*

Los antiguos llamaban *pasiones* a lo que hoy se llaman *emociones*. El término “*pasión*” viene del latín “*passio*”, etimológicamente relacionado con el verbo “*patior*” que significa “padecer”. El equivalente griego de “*passio*” es “*pathos*” derivado de la misma raíz etimológica “*path*” que el verbo “*pasjo*” que significa padecer. Los antiguos hablaban de las “*pasiones*” del sujeto, porque el sujeto las “*padece*”. Las pasiones se apoderan de nosotros y nos embargan. Las padecemos y se resisten a nuestro control. Las pasiones pueden ser positivas o negativas. Unas nos impulsan hacia el bien moral, otras hacia el mal moral. Generan en nosotros afectos y desafectos, actitudes positivas y negativas, sentimientos positivos y negativos, como el amor o el odio. Producen en nosotros conflictos y tensiones. Nos sitúan ante dilemas de todo tipo, especialmente dilemas morales.

Desde la antigüedad las “*pasiones*” estimularon la reflexión filosófica, especialmente la ética, tanto en Oriente como en Occidente. Esa reflexión tuvo una influencia decisiva en la educación, cuyo eje central fue la educación moral. Basta recordar a Buda, Confucio y Laotse en Oriente y en Occidente, los grandes promotores de la *paideia* griega – sofistas, Sócrates, Platón, Aristóteles, los estoicos y los epicúreos – y sus herederos cristianos, especialmente los humanistas del Renacimiento. En los debates éticos sobre las “*pasiones*” y sus relaciones con las “*virtudes*”, llegan a identificarse con las “*bajas pasiones*” o pasiones que nos inclinan a las conductas morales negativas. Por eso, fue necesario buscar otro término que conservara la *ambivalencia* significativa del primitivo término “*pasión*”. Ese término fue “*emoción*”.

El término “*emoción*” está relacionado etimológicamente con el verbo latino “*emovere*” que significa “mover de abajo hacia arriba”, “de dentro hacia fuera”, “agitar”,

“remover”. Se llaman “emociones” a las reacciones afectivas que remueven y agitan nuestro ánimo. Son incesantes como el oleaje del mar. Unas veces se parecen al oleaje tranquilo y sereno. Otras se parecen a la marejadilla. Pero también hay marejadas, marejadas, mar de fondo, galernas y maremotos emocionales.

El trato con las cosas, con las personas y con las conductas humanas, individuales y colectivas, genera en nosotros, desde que nacemos hasta que morimos multitud de procesos *páticos* – del griego “*pathos*” – inconscientes en nuestro sistema límbico. A veces irrumpen en nuestra conciencia como emociones y vivencias emocionales de diversa intensidad. Nos hacen sentirnos a gusto o a disgusto, encantados o decepcionados, bien o mal, alegres o tristes, eufóricos o deprimidos, entusiasmados o aburridos, halagados o molestos, humillados o enaltecidos, indignados, airados o furiosos. Esas vivencias emocionales se guardan en nuestra memoria episódica, cuya sede parecen ser la amígdala y el hipocampo. Desde la memoria episódica influyen decisivamente en la configuración de nuestros afectos, de nuestras actitudes sentimentales, de nuestros sentimientos, de nuestros deseos y de nuestros conocimientos. Pueden estimular y activar los centros del cerebro pensante o pueden bloquearlos y secuestrarlos.

En el siglo pasado Paul McLean lanzó la hipótesis de que el sistema límbico es el asiento cerebral de las emociones. El sistema límbico incluye partes del hipotálamo, del área septal, la amígdala, el hipocampo y el giro cingulado, más las conexiones con el tálamo o “estación de relevo” encargada de distribuir las aferencias sensoriales, menos las del olfato y las conexiones con los lóbulos frontales llamados también prefrontales.

Desde que Paul McLean propuso la hipótesis del sistema límbico como sede de las emociones, se han multiplicado las investigaciones sobre el origen evolutivo del sistema límbico. Actualmente, goza de gran predicamento y es aceptada por muchos científicos de prestigio la siguiente hipótesis compleja que es una reelaboración de la hipótesis de McLean: a) la raíz primitiva del sistema límbico fue el lóbulo olfatorio, compuesto por unos pocos estratos neuronales encargados de analizar los olores y de clasificarlos en unas pocas categorías: comestible, tóxico, sexualmente disponible, enemigo, alimento; b) con la aparición de los mamíferos emergieron nuevos estratos del cerebro emocional, que rodearon la cabeza del tallo o tronco encefálico en forma de anillo; el término latino “*limbus*” significaba orla, borde, anillo, corona y de ahí surgió el nombre de “sistema límbico”; c) así apareció el rinencéfalo o cerebro nasal, especializado en la comparación y discriminación de los olores; d) a partir del rinencéfalo se desarrolló el cortex de los primates, que culminó en el neocórtex del *Homo Sapiens*.

En la década de los setenta se inició una evolución del concepto de educación, que ha terminado poniendo en el primer plano de la educación básica la educación emocional. Manuel Segura (Segura, M. (2003) “Un programa de competencia social”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 324, mayo del 2003) habla de cuatro oleadas de evolución de la teoría educativa: “*Las cuatro oleadas en el campo de la teoría de la educación son: los programas de aprender a pensar, programas de educación en habilidades sociales, los programas de la educación de las emociones y programas de educación en valores*. Esta evolución tuvo su origen en la reacción contra el *instructivismo* de corte positivista que olvidaba dimensiones relevantes de la persona humana. Las críticas al paradigma curricular académico-disciplinar de corte positivista, cientifista y tecnológico hegemónico en los sistemas educativos, en la medida que destacaban sus carencias, impulsaban diversas reivindicaciones y la búsqueda de paradigmas curriculares alternativos que otorguen a las dimensiones de la persona humana olvidadas o preteridas el puesto que merecen en la educación básica.

Actualmente, estamos en mejores condiciones que los antiguos para comprender el funcionamiento de la vida emocional y plantearnos la educación de las emociones. Los avances

de las neurociencias y las investigaciones sistemáticas sobre la relación entre las manifestaciones externas de las conductas emocionales y los procesos neurológicos que las originan constituyen aportaciones inestimables. Ya empiezan a extenderse los programas de educación emocional basados en las aportaciones de esas investigaciones. No obstante, la ciencia está todavía muy lejos de contar con una neurología aceptada por todos.

No es posible hacer un catálogo completo de las emociones ni siquiera de las primarias y, menos aún, hacer una clasificación de las mismas que pueda ser aceptada unánimemente. Ocurre lo mismo que con las necesidades y los deseos con los que están íntimamente relacionadas. Según Goleman (1996: 418) “*existen centenares de emociones y muchísimas más mezclas, variaciones, mutaciones y matices diferentes en todas ellas. En realidad existen más sutilezas en la emoción que palabras para describirlas*” (Goleman, D. 1996) *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós). A pesar de esta afirmación, Goleman propone una lista de emociones que pueden considerarse como primarias, aunque no todos los investigadores estén de acuerdo con ella. En cada emoción propuesta como candidata a “emoción primaria” Goleman subraya algunos miembros de sus respectivas familias. Esa lista abarca: la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la sorpresa, la aversión y la vergüenza:

Ira: rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia.

Tristeza: aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión grave.

Alegría: felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho y, en caso extremo, manía.

Amor: aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento, “agapé”.

Sorpresa: sobresalto, asombro, desconcierto, admiración.

Aversión: desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto, repugnancia.

Vergüenza: culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción. (Goleman, 1996:419).

1.2.3. *Dimensión cognitiva: sistemas cognitivos sensoriales y neurocerebrales.*

Las neurociencias actuales han destruido el concepto tradicional de carácter inmutable y determinista de los potenciales cognitivos biológicos. Tradicionalmente se consideraba que las capacidades innatas o congénitas de conocimiento eran algo fijo e inmutable. No tenía remedio. Sólo cabía la resignación. Además, se consideraba que lo que puede adquirirse es inversamente proporcional a lo innato o congénito. A mayor grado de innatismo, menos posibilidades de adquisicionismo. Las capacidades biológicas innatas o congénitas se consideraban sometidas a las leyes del determinismo y del inmovilismo.

Las neurociencias han cambiado esta perspectiva. Las capacidades biológicas cognitivas e innatas o congénitas, sean grandes o pequeñas, se caracterizan por su flexibilidad, por su plasticidad y son susceptibles de mejora. Se pueden modelar, cambiar y transformar dentro de ciertos límites. La educación y el entrenamiento pueden producir resultados sorprendentes. Innatismo y adquisicionismo son directamente proporcionales: a mayores capacidades innatas o congénitas, mayores posibilidades de adquisición. Pero todas son manifiestamente mejorables. Un caso típico son los participantes en los juegos paralímpicos.

Como veremos más adelante, al analizar los potenciales biopsicológicos de conocimiento, las capacidades cognitivas biopsicológicas congénitas son múltiples y originan diversas combinaciones. Todos podemos destacar en algunas. Las neurociencias han puesto de

relieve la plasticidad del cerebro humano que puede adquirir múltiples configuraciones organizativas en los primeros meses y años y que tiene grandes posibilidades de modelación y de reorganización de la circuitería cerebral en la edad adulta en función de las necesidades, de las situaciones, de las circunstancias y del entrenamiento. Edgar Morin (Morin, E. (2006). *El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra) afirma:

Todavía hoy, la elucidación de la naturaleza del aprendizaje está sometida a una alternativa mutilante entre un innatismo, según el cual no se aprende, sino lo que ya se conocía (desencadenando la experiencia únicamente la actualización de un saber virtual) y un adquisicionismo según el cual la experiencia nos instruye. En una y otra concepción, existe un mismo primer dogma, cuyas dos consecuencias se oponen: cuanto más hay de innato, menos posibilidad hay de adquirir (innatismo); cuanto menos hay de innato más posibilidad hay de adquirir (adquisicionismo). Como indicara Jacques Mehler, hay que partir del axioma: Cuanto más hay de innato, más posibilidad hay de adquisición, pero a condición de precisar: sólo una fuerte competencia cerebral (innato) procura fuertes aptitudes para adquirir.

Los cinco sentidos tradicionales y los interoceptores (receptores internos) son las ventanas del cerebro al medio externo que rodea el organismo y al medio interno. Son prolongaciones o extensiones del cerebro. Efectivamente, como dice Candace Pert, el cerebro está presente en todo el cuerpo mediante las neuronas y los péptidos. (Capra, F. (2002): pp. 291-292).

Las neurociencias han hecho aportaciones relevantes sobre la filogénesis de los sentidos a partir de la *sensibilidad táctil*, sobre su complejidad y sinergia, sobre las diversas zonas cerebrales de convergencia y unificación: tálamo, hipotálamo, lóbulos frontales y sobre las zonas cerebrales imprescindibles para la computación, la codificación y la conservación de las informaciones sensoriales.

Dado que una parte significativa de las actuaciones educativas en Educación Infantil, especialmente en el primer ciclo (0-3 años) está orientada a la estimulación de cada uno de los sentidos, sería interesante describir la anatomía y el funcionamiento de cada uno, que justifican el cúmulo de técnicas y procedimientos empíricamente establecidos para refinar las destrezas y habilidades de uso: el tacto en los ciegos; el gusto y el olfato en los evaluadores de alimentos, bebidas y perfumes; la vista en las artes plásticas y visuales; el oído en la percepción de la música y la discriminación del sonido de cada instrumento en una orquesta.

Sin embargo, vamos a omitir la descripción de los sentidos tradicionales por tres razones: a) lo dicho es suficiente para justificar su desarrollo en la educación básica; b) los educadores/as de Infantil y Primaria están familiarizados con el tema, principalmente los que se dedican a la educación especial y a la pedagogía terapéutica; c) esa descripción nos alejaría demasiado del objetivo de esta tesis.

No obstante, dado que el tema de las inteligencias múltiples ha ocupado el primer plano de las preocupaciones y debates de los educadores actuales, después de presentar todas las dimensiones de la persona humana, dedicaremos un apartado específico a discutir el tema *¿inteligencias múltiples o potenciales biopsicológicos neurocerebrales de conocimiento?*

1.2.4. Dimensión desiderativa, autoproyectiva y proyectiva: apetitos, deseos y proyectos.

Según Spinoza, *“la esencia del hombre es el deseo”*. Mucho antes que él, Aristóteles hablaba del *orektikós nous* o *“inteligencia deseante”* y de *oréxis dianoetiké* o *“deseo inteligente”* (*Ética a Nicomaco*, 1139, b). El ser humano es más lo que desea ser que lo que realmente es. El desear humano no tiene límites. Podemos desear cosas incompatibles, incluso, contradictorias. Ningún deseo conseguido apaga definitivamente la sed insaciable del desear. El ser humano se seduce a sí mismo desde el futuro lejano con proyectos de

autopoiesis (autocreación) que le atraen con fuerza. Por eso podemos aceptar con Aristóteles que el ser humano es una “inteligencia desiderante” o un “deseo inteligente”.

El sistema desiderativo y el subsistema emocional del psiquismo humano se interpenetran y constituyen los dos campos decisivos para “las negociaciones entre el Yo ejecutivo y el Yo ocurrente”. (José Antonio Marina). Un control inteligente de nuestros deseos nos puede proporcionar una personalidad armónica y equilibrada. La ausencia de control inteligente nos puede proporcionar una personalidad dispersa, desorganizada, rota o confusa. Sin el control inteligente de los deseos, el sujeto no puede lograr “*el pleno desarrollo de la personalidad humana*”.

El *subsistema desiderativo* del psiquismo se puede considerar como el *subsistema dinámico*, porque es el sistema de las “*dynámeis*”, fuerzas o energías psíquicas, que nos impulsan a la actividad y a la acción para conseguir objetivos, metas y fines. A lo largo de la historia, los filósofos y los psicólogos han designado esas fuerzas con diversos nombres: apetitos, tendencias, inclinaciones, pulsiones, necesidades, móviles, motivos y deseos. Siguiendo a Aristóteles, Spinoza y otros científicos, filósofos y educadores, parece razonable preferir el término “*deseos*” para designar todas esas fuerzas tanto en su estado puro de ocurrencias espontáneas, que invaden nuestra conciencia, sin pedir permiso, como a su estado elaborado por su control inteligente.

La acción brota en el campo de los deseos. Es estimulada por las emociones y sentimientos que la acompañan. Es guiada por los conocimientos y valores. Los objetos y los objetivos son deseados, porque se consideran valiosos. *Los deseos son el componente esencial de la motivación*. Experimentamos los deseos como impulsos, como exigencias vitales y como fuerzas movilizadoras de nuestra actividad psíquica y de nuestras conductas externas. La motivación para actuar es siempre una síntesis vital de deseos, sentimientos y razones que nos hacen concebir y sentir determinados objetivos como valiosos y merecedores de esfuerzos para lograrlos.

La ausencia de deseos nos puede sumir en la pereza, la desidia, en el abandono y en la depresión. Los deseos son el motor de la actividad, de la vitalidad, y de la entrega esforzada y apasionada al logro de objetivos valiosos. Los deseos elaborados cognitivamente y sentimentalmente, bajo el control inteligente, encauzan las energías psíquicas hacia la consecución de los objetivos, metas y fines, que pueden satisfacer nuestras necesidades vitales y culturales y proporcionarnos los estados placenteros que acompañan esa satisfacción. Los *Proyectos de autopoiesis* del sujeto humano sólo pueden ser mantenidos en la conciencia y traducidos en planes concretos de acción por el deseo ardiente de conseguir las metas que proponen. Maslow nos ofrece indicaciones valiosas sobre este aspecto²⁹¹.

Es imposible hacer un catálogo completo de las necesidades humanas, que irrumpen en nuestra conciencia como deseos espontáneos, porque no paramos de inventarlas. Tampoco es posible trazar una línea divisoria entre las necesidades estrictamente naturales y las necesidades culturales, porque en los procesos de socialización todas nuestras necesidades biológicas son transfiguradas culturalmente, como las necesidades de comer y de beber. A lo sumo, podemos establecer tipologías generales, como las de Maslow. Si concentramos nuestra atención en cada uno de los tipos que establece Maslow, nos damos cuenta de que esos tipos se pueden concretar de mil maneras en la vida cotidiana.

Si hacemos un ejercicio simple de introspección, observamos que continuamente aparecen en nuestra conciencia, de modo espontáneo, infinidad de deseos referidos a diversos objetos, actividades y relaciones interpersonales. Algunos son fugaces y se van como vienen. Otros son persistentes o recurrentes. Algunos se traducen en planes de acción inmediata por

²⁹¹ Maslow, A. (2009). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, 18ª edición

la autodeterminación consciente. Otros se traducen en planes de acción diferida durante algunas horas o días. Otros empiezan a configurarse como *proyectos* a corto, medio o largo plazo. A veces, se abandonan y se olvidan. Otras veces, los retomamos, los concretamos y no paramos hasta que los realizamos, aunque en el proceso se vayan transformando. Podemos elaborar proyectos positivos para nosotros mismos y para los demás. Entre los proyectos positivos destacan los proyectos orientados a la *autopoiesis* del sujeto humano. Los proyectos son configurados por los objetivos, las condiciones de realización y los criterios de evaluación. Pero el motor son los deseos centrados en los objetivos.

Cualquier intento de hacer un catálogo o una clasificación de los deseos resulta una tarea imposible. A lo sumo, podemos lograr unas tipologías muy generales, que se solapan mutuamente. Ocurre lo mismo que con las necesidades, que son las fuentes de la mayoría de los deseos. Podríamos establecer la siguiente tipología: deseos orientados a sobresalir; deseos orientados a poseer bienes materiales; deseos orientados a disfrutar placeres; deseos orientados a ser personas dignas de aprecio y respeto.

Entre los deseos de sobresalir, podemos destacar los siguientes: deseamos tener éxito en algunas actividades; deseamos ser admirados, valorados, alabados y respetados; deseamos ser líderes en algún aspecto, ser reconocidos como jefes, obtener cargos y un largo etcétera.

Entre los deseos orientados a poseer, podemos destacar los siguientes: deseamos ganar dinero para conseguir todo lo que el dinero puede dar; deseamos conseguir un puesto de trabajo estable y bien remunerado; deseamos conseguir bienes de uso y consumo de todo tipo: pisos, electrodomésticos, coches, ropas, joyas y todo lo que ofrece la sociedad de consumo. Obviamente, en los países pobres y en los grupos marginados y excluidos, los deseos de poseer se limitan a las necesidades primarias. Pero, cuando alguien escapa de la miseria por alguna lotería o algún negocio, los deseos orientados a poseer se disparan con fuerza.

Los deseos orientados al logro de placeres son tan variados como los placeres mismos. Deseamos placeres corporales, sensuales, sexuales, intelectuales, estéticos y convivenciales. Deseamos placeres corporales derivados del ejercicio físico, del descanso, del sueño y de la higiene; deseamos placeres sensuales derivados del comer y beber, de la contemplación de espectáculos, de las relaciones eróticas; deseamos placeres sexuales derivados de las relaciones sexuales; deseamos placeres intelectuales: leer libros, revistas, periódicos, obras científicas, ensayos filosóficos, investigar; deseamos placeres estéticos: leer obras literarias, escuchar música, asistir a conciertos, ver películas, asistir a representaciones teatrales, visitar museos, exposiciones y monumentos; deseamos placeres convivenciales: departir con los amigos en tertulias agradables, organizar fiestas y celebraciones, participar con los familiares y amigos en las fiestas populares, asistir a espectáculos deportivos etc.

Entre los deseos orientados a ser personas dignas de aprecio y de respeto, podemos destacar los siguientes; ser libres e independientes; ser inteligentes y cultos; ser buenos estudiantes; ser justos, generosos y altruistas; ser respetuosos, afables y responsables; ser buenos profesionales en alguna de las profesiones que nos gustan; ser ciudadanos críticos, responsables, solidarios y comprometidos en la defensa de los derechos y libertades fundamentales de todos los seres humanos. Los deseos orientados a ser personas dignas, sólo pueden lograr sus objetivos, si se mantienen en la conciencia y en la conducta como proyectos a medio o largo plazo.

Resulta obvio que muchos de los deseos citados son incompatibles de hecho, porque no es posible llevarlos a cabo simultáneamente. Algunos deseos de los tres primeros grupos son incompatibles y contradictorios con los deseos orientados a ser personas dignas de aprecio y de respeto.

Deseamos los objetos y los objetivos que consideramos valiosos para nosotros en algún sentido. Pero puede resultar que sean antivalores para nosotros mismos y para los

demás y que sean éticamente reprobables. El sistema desiderativo y el sistema sentimental o emocional se interpenetran mutuamente. Las actitudes sentimentales y los sentimientos positivos hacia los demás pueden estimular y suscitar en nosotros deseos y proyectos beneficiosos para los demás y éticamente encomiables. Las actitudes sentimentales y los sentimientos negativos hacia los demás pueden estimular y suscitar en nosotros deseos y proyectos perjudiciales para los demás y éticamente reprobables. Ese puede ser el caso de las actitudes y sentimientos egoístas e individualistas; de las actitudes y sentimientos de envidia o de soberbia; de las actitudes y sentimientos clasistas, racistas, xenófobos y etnocéntricos; de las actitudes y sentimientos de odio y de venganza.

Para resolver las incompatibilidades y conflictos entre los deseos y, sobre todo, entre los deseos éticamente correctos y éticamente reprobables, el Yo ejecutivo debe negociar con el Yo ocurrente y realizar un control inteligente basado en un sistema jerárquico de valores, en el que los valores éticos ocupen el rango supremo. La educación en valores es imprescindible para ordenar el caos del subsistema desiderativo. Pero, además, son necesarias la educación emocional de los sentimientos y actitudes sentimentales y la educación de habilidades sociales. Y las tres implican un desarrollo del pensamiento lingüístico como discurso práctico.

Los educadores, padres y profesores nos quejamos de la desmotivación para los aprendizajes escolares de muchos educandos, sobre todo, adolescentes. Deberíamos investigar a fondo las causas que generan esa desmotivación y apagan en ellos la sed de aprender ¿qué parte de responsabilidad tienen las prácticas y rutinas educativas de la familia y de la escuela en la desmotivación de los educandos para los aprendizajes escolares? ¿Hemos estimulado eficazmente los deseos de aprendizaje de los niños desde la educación infantil? ¿Les hemos ayudado a concebir proyectos de autopoiesis personal? ¿qué lugar ocupa en los proyectos y en los procesos educativos familiares y escolares el desarrollo de la dimensión desiderativa de la persona humana?

La educación el sistema desiderativo o dinámico plantea un reto importante a la educación básica. ¿Cómo podemos fomentar en los niños y adolescentes el control inteligente de sus deseos? ¿Cómo afrontar el problema de la desmotivación para los aprendizajes escolares desde el ciclo 0-3 años? ¿Es posible que los niños conciben proyectos de *autopoiesis* como sujetos, como personas, como profesionales y como ciudadanos, que les seduzcan desde la zona remota del desarrollo? A pesar de Vigotsky, creemos que sí. Pero eso requiere una educación de los deseos desde edades muy tempranas.

Los niños recién nacidos, aunque no sean reflejamente conscientes, experimentan sus necesidades fisiológicas y afectivas como deseos vividos, que exigen una satisfacción inmediata y desencadenan la protesta, cuando no son atendidos. Los deseos de los más pequeños son deseos inespecíficos de objetos, de actividades y de relaciones afectivas, que les proporcionan placer. En el proceso de socialización, se van convirtiendo en deseos específicos de objetos concretos, de actividades concretas, de relaciones afectivas concretas. Los deseos de objetos, de actividades y de relaciones afectivas pueden ser muy diferentes de unas culturas a otras, porque dependen en gran medida del contexto cultural próximo. Los deseos cambian, evolucionan y se multiplican con la edad. En la aparición de nuevos deseos y en la configuración de los mismos influyen decisivamente los familiares próximos, los iguales, los amigos y los educadores. En las sociedades de consumo tienen una influencia decisiva en la configuración de los deseos las prácticas consumistas de los adultos y de los iguales y los anuncios publicitarios de la TV, como los de las campañas publicitarias de juguetes y similares.

Los niños de cero a tres años experimentan placer manipulando objetos y experimentando con ellos, realizando actividades lúdicas y manteniendo relaciones afectivas con los que les rodean. A través de los objetos, de las actividades lúdicas y de las relaciones afectivas, se pueden encauzar los deseos de los niños hacia los objetivos de los aprendizajes

escolares correspondientes a esa edad. Los niños de esa edad necesitan cambiar continuamente de juguetes y de actividades lúdicas. Por eso, es conveniente que tengan a su alcance, tanto en la familia como en la escuela, suficientes objetos relacionados con los aprendizajes escolares que estimulen su curiosidad y suficientes actividades lúdicas orientadas directamente a los aprendizajes escolares. En un clima intenso de reciprocidades afectivas, los padres y los educadores escolares deben participar con entusiasmo en las actividades lúdicas de aprendizaje. Pero en ellas, los adultos deben tener bien claros cuatro objetivos: a) fomentar la autonomía y la iniciativa de los niños, permitiendo los errores, que se podrán subsanar más tarde, como en los juegos de construcción basados en el encaje de piezas; b) organizar las actividades lúdicas de modo que los educandos experimenten el placer del éxito; c) alabar los éxitos; d) enseñarles con humildad y paciencia a evitar los errores que llevan al fracaso.

Es necesario que los niños experimenten mayores éxitos y placeres acompañados de valoraciones positivas en las actividades lúdicas orientadas a los objetivos de los aprendizajes escolares que en las demás actividades lúdicas. Al mismo tiempo, es necesario cuidar que los niños aprendan las reciprocidades normativas en las actividades lúdicas, respetando las reglas del juego y los turnos. Así aprenderán a valorar más sus deseos altruistas, generosos y respetuosos, que sus deseos egocéntricos y caprichosos.

A partir de los tres años, los niños deben empezar a controlar conscientemente sus deseos. Por ejemplo, valorando más la alimentación sana y equilibrada que el consumo caprichoso de chucherías y golosinas. También es necesario fomentar a partir del segundo ciclo de la educación infantil los deseos relacionados con los placeres intelectuales, estéticos y convivenciales por encima de los deseos de placeres corporales y sensuales.

Creemos que es posible a partir del segundo ciclo de la educación infantil estimular a los niños para que conciban algunos *proyectos de autopoiesis*. Para ello es necesario que puedan comparar modelos y antimodelos, que se pueden encontrar en la literatura infantil: cuentos, fábulas, narraciones y relatos biográficos de niños y adolescentes y que pueden ser imitables. Especial interés tienen los relatos biográficos de niños que parecían fracasados en la escuela y que luego llegaron a ser personajes importantes. Esta estimulación se debe hacer más intensiva en la educación secundaria obligatoria, de modo que los adolescentes puedan soñarse a sí mismos y concebir *proyectos de autopoiesis* como personas, como profesionales competentes y como ciudadanos críticos y responsables.

Aquí no pretendemos elaborar un programa concreto de educación de los deseos. Nuestro objetivo es mucho más modesto: mostrar que es imposible la motivación para los aprendizajes escolares y, consiguientemente, para “el pleno desarrollo de la personalidad humana”, sin un cultivo de la dimensión desiderativa que capacite a los educandos para el autocontrol inteligente de sus deseos. Cómo llevar adelante ese cultivo es un reto colectivo que tenemos planteado los padres y los educadores escolares. La respuesta a ese reto exige una conciencia colectiva y un compromiso colectivo.

1.2.5. *La dimensión sexual: sexo, género y orientaciones sexuales*

La sexualidad humana es una sexualidad animal similar a la de los primates superiores. Pero ha sido transfigurada culturalmente en múltiples direcciones, según los conceptos socioculturales y bajo la influencia de numerosos factores económicos, sociales, laborales, morales, religiosos, políticos y científicos. Resulta difícil dar una visión panorámica sencilla de la sexualidad humana: de sus múltiples historias pasadas y de sus múltiples manifestaciones actuales. La obra que más se acerca a esa visión panorámica es *Nuestra Especie* de Marvin Harris²⁹² (Alianza Editorial, 1992). En las páginas 167-334 hace una espléndida síntesis de las investigaciones antropológicas actuales sobre la sexualidad humana desde una perspectiva

²⁹² Harris, M.,(1992).*Nuestra Especie*, Alianza Editorial. Madrid

“panhumana, biosocial y evolutiva”. Hace descripciones claras, concisas y bien razonadas de todos los problemas humanos relevantes, que han contribuido a configurar los comportamientos humanos relacionados con la sexualidad.

Actualmente, todos están de acuerdo en que la educación básica, familiar y escolar, debe proporcionar a las futuras generaciones una educación sexual adecuada para orientar las decisiones y opciones personales y para comprender y afrontar las problemáticas sociales de todo tipo relacionadas con la sexualidad. Lo difícil es encontrar una perspectiva capaz de concitar el consenso de la mayoría de los padres, de los educadores escolares, de la sociedad en su conjunto y de los responsables de las políticas educativas. La raíz de la dificultad estriba en las múltiples interpretaciones contradictorias y conflictivas sobre cada uno de los aspectos concretos de la sexualidad por razones de todo tipo: económicas, laborales, sociales, políticas, éticas, religiosas, etc.

Sin pretender ser exhaustivos, una teoría de la sexualidad humana, capaz de orientar la educación sexual de las futuras generaciones, debería abarcar los siguientes aspectos fundamentales: biología y fisiología de la pulsión sexual: sus fuerzas, sus manifestaciones y sus consecuencias. La igualdad de los dos sexos: crítica de las desigualdades construidas históricamente sobre el estatus y los roles de ambos sexos, asignando a los varones un estatus y unos roles dominantes y a las mujeres un estatus y unos roles subordinados. Propuestas eficaces para eliminar las desigualdades. Historia crítica de los tabúes sexuales. Monogamia, poliginia, poliandria y relaciones sexuales libres. La pareja: amor y sexo; la empatía y la reciprocidad afectiva: las dos sensibilidades emocionales condicionadas por la diferente educación; las condiciones de estabilidad de la pareja y el divorcio. ¿Cuántos hijos?. Las prácticas contraceptivas. La reproducción asistida. La manipulación genética y sus implicaciones éticas. La adopción. La crianza y educación de los hijos. La homosexualidad: gays y lesbianas. El fenómeno de la prostitución. Las patologías sexuales: pederastas, violadores y otros maltratadores. Las enfermedades venéreas.

La configuración cultural de la dimensión sexual siempre ha estado ligada a la solución de los problemas vitales más básicos de los seres humanos como individuos y como grupos. Es imposible abordar la educación sexual, desligándola del complejo entramado problemático en el que está inmersa desde los orígenes de la especie. Hay una interacción dialéctica constante del impulso sexual con las necesidades vitales de los individuos y de los grupos y con las exigencias del contexto sociocultural. Entre los factores en liza, podemos destacar los siguientes: la necesidad imperiosa de satisfacer el impulso sexual; la necesidad de lograr un bienestar biopsicológico; la necesidad de sentirse amados y queridos; la necesidad de tener hijos y de controlar su nacimiento o su sexo para lograr un determinado nivel de supervivencia o de bienestar económico y garantizar el futuro incierto de la vejez; el sistema productivo necesita contar con mano de obra suficiente. Los actuales problemas demográficos, el hambre, los problemas sanitarios, la explotación y el abandono de los niños están directamente relacionados con las tradiciones culturales relativas a la reproducción y el control de nacimientos.

Para afrontar en la educación básica este complejo entramado problemático, son necesarias muchas condiciones: a) partir de una concepción histórica y actual de la implicación de la sexualidad en todos los problemas vitales humanos; b) proporcionar una educación emocional capaz de controlar las pulsiones sexuales y de facilitar unas relaciones interpersonales satisfactorias; c) proporcionar una educación en valores y, especialmente, una educación ética; d) proporcionar una educación política; e) poner en marcha políticas económicas, sociales y educativas que vayan transformando el contexto sociocultural. Solo desde la sinergia de todos estos factores, será posible atenuar los conflictos actuales ligados a la sexualidad: relaciones entre sexos, géneros y orientaciones sexuales.

1.2.6. *Dimensión sociocreativa: creatividad asociativa (grupos e instituciones para diversos fines y creación de sistemas sociales, económicos y jurídico-políticos complejos) y creación de sistemas de reciprocidades socioafectivas, sociomorales o éticas.*

Los seres humanos somos por naturaleza individuos sociales. La individualidad y la sociabilidad son las dos macrodimensiones básicas y fundamentales de los seres humanos que codeterminan todas las demás dimensiones. La dimensión sociocreativa es una dimensión compleja en la que podemos distinguir cuatro subdimensiones: creatividad asociativa, reciprocidad afectiva, reciprocidad normativa y ciudadanía político- mundial.

La creatividad asociativa.

Una de las manifestaciones más potentes de la dimensión social es la *creatividad asociativa*. Para plantear una educación cívica, acorde con los actuales procesos de mundialización, es necesario hacer una revisión crítica de las teorías vigentes sobre el individuo, el origen de la sociedad civil y el estado y los roles del ciudadano como punto de partida para elaborar un proyecto de sociedad civil global y un proyecto de ciudadanos del mundo. Esas teorías se desarrollaron a lo largo de la modernidad y siguen siendo hegemónicas actualmente. Al plantearnos la *creatividad asociativa*, queremos formular un conjunto de hipótesis o teorías sobre el origen y evolución de las sociedades humanas, el surgimiento del estado y las relaciones entre la sociedad civil y el estado, que sea también más coherente con las investigaciones actuales.

Para llevar a cabo nuestra tarea, hoy contamos con un conjunto de hipótesis plausibles sobre las primitivas sociedades del Homo Sapiens Sapiens y su posterior evolución, que cuestionan la mayoría de los supuestos de las teorías tradicionales sobre el origen de la sociedad y del Estado y del papel que jugaron los individuos en la creación de ambos. A partir de las investigaciones etnográficas y antropológicas sobre los pueblos, que se han mantenido hasta nuestros días en condiciones similares a las existentes antes de la revolución neolítica y durante los primeros milenios después de su inicio, se han establecido las siguientes hipótesis:

1) El Homo Sapiens Sapiens inició su emigración desde África hace aproximadamente cien mil años. Hace unos cuarenta mil años habían colonizado la mayor parte de Asia y Europa. Probablemente llegó al continente americano hace catorce mil años.

2) Hasta la revolución neolítica, que tuvo lugar hace aproximadamente catorce milenios, vivió organizado en pequeñas sociedades de cazadores y recolectores de treinta a cincuenta individuos, que mantenían relaciones amistosas de ayuda mutua con otros grupos similares.

3) Eran sociedades igualitarias similares a las sociedades igualitarias que han llegado hasta nuestros días. Aunque en ellas existían cabecillas o líderes, como en las sociedades igualitarias estudiadas en el siglo XX, éstos carecían de poder para dar órdenes. Su autoridad era moral y se ejercía mediante la persuasión.

Marvin Harris, después de examinar diversas investigaciones etnográficas actuales y su proyección sobre las sociedades primitivas, llega a la siguiente conclusión: “así pues, no se hable más de la necesidad innata que siente nuestra especie de formar grupos jerárquicos. El observador que hubiera contemplado la vida humana, a poco de arrancar el despegue cultural habría concluido fácilmente que nuestra especie estaba irremediabilmente destinada al igualitarismo, salvo en las distinciones de sexo y edad. Que un día el mundo iba a verse dividido en aristócratas y plebeyos, amos y esclavos, millonarios y mendigos, le habría parecido algo totalmente contrario a la naturaleza humana a juzgar por el estado de cosas imperantes en las sociedades humanas que por aquel entonces poblaban la Tierra”. (Nuestra especie, p.340).

Efectivamente, cien mil años de sociedades igualitarias son un argumento poderoso contra las ideologías que defienden que las sociedades jerarquizadas son una exigencia de la naturaleza humana. Con esto no pretendemos postular un regreso a las sociedades primitivas. Pero sí queremos dejar bien asentadas tres conclusiones importantes: a) que todas las jerarquías, relaciones asimétricas injustas y desigualdades sociales son creaciones históricas de los últimos cinco o seis milenios; b) que la aspiración a mayores niveles de igualdad sí parece ser una exigencia de la naturaleza humana, habida cuenta de los cien mil años de sociedades igualitarias y de las resistencias históricas, que han suscitado hasta nuestros días las relaciones asimétricas injustas y las desigualdades sociales; c) que luchar por mayores niveles de igualdad no es un anacronismo y una actuación, “contra naturam”, sino un imperativo ético, que deslegitima todas las ideologías antiigualitarias.

4) Hace catorce milenios aproximadamente, empieza la invención de la agricultura: el cultivo de los cereales precursores de los nuestros: arroz, trigo, cebada, centeno, maíz; el cultivo de otras plantas y árboles; la domesticación de animales para el trabajo; la estabulación de animales para obtener carne, leche, huevos, pieles, etc. La agricultura conduce progresivamente a la multiplicación de asentamientos permanentes en los márgenes de los ríos. La posibilidad de acumular alimentos no perecederos para todo el año, la necesidad de cultivar las semillas durante varios meses y de reproducir los animales domesticados convirtió a muchos grupos humanos en sedentarios.

5) El sedentarismo tuvo consecuencias que plantearon nuevos retos organizativos: el crecimiento de las poblaciones; el almacenamiento de los alimentos para los momentos de escasez y la redistribución de los mismos; los intercambios con las sociedades vecinas; la defensa de los cultivos y ganados frente a las incursiones de los nómadas. Las diversas soluciones dadas a estos problemas desencadenaron la evolución de las sociedades igualitarias hacia las sociedades jerarquizadas.

6) Las tradiciones igualitarias continuaron todavía durante algunos milenios. Pero es razonable pensar que surgieron los grandes hombres abastecedores y redistribuidores de alimentos, como sucede en los pueblos que se han mantenido en condiciones similares hasta nuestros días.

7) Antes de la aparición de los estados, durante varios milenios, fueron muchos los factores que propiciaron la aparición de las jefaturas estables y la evolución hacia sociedades estratificadas y jerarquizadas: la apropiación desigual de tierras y ganados; la búsqueda de prestigio de los abastecedores y redistribuidores; la competencia entre ellos y sus respectivos seguidores; la creación de grupos guerreros para defenderse de los enemigos; los favores de los cabecillas a los colaboradores más leales; la circunscripción territorial, que impedía a los hombres comunes emigrar cuando eran oprimidos. Paralelamente se desarrollaron los mitos religiosos sobre el origen de los distintos pueblos, que consideraban a los jefes como representantes de los dioses o descendientes de ellos y como dioses en la Tierra que exigían ser tratados como tales.

8) Cuando las jerarquías locales estuvieron suficientemente desarrolladas y los problemas señalados en el número 5 se habían hecho muy complejos, empezaron a surgir los estados hace unos cinco o seis milenios y, a partir de ellos, se organizaron los grandes reinos y los imperios.

Marvin Harris, después de examinar las diversas hipótesis sobre el origen de las jefaturas, de las sociedades jerarquizadas y los estados, concluye: “mi postura en esta cuestión es que había tanto de sumisión voluntaria como de opresión violenta. Las jefaturas avanzadas y los estados incipientes documentados por la etnografía y la arqueología deben contarse entre las sociedades más violentas que hayan existido. Las incesantes hostilidades, a menudo asociadas a la aniquilación de las aldeas rebeldes y a la tortura y sacrificio de los prisioneros de

guerra, acompañaron la aparición de las jefaturas avanzadas en la Europa céltica y prerromana, la Grecia homérica, la India védica, la china Chang y la Polinesia” (o. c. p.369). lo mismo puede decirse de los estados de Sumer, en el sur de Irán y de Irak a partir de los cuatro mil trescientos cincuenta años a. C. y de los diversos imperios a que dieron origen.

En todo este proceso, no hay rastro de ningún contrato social. Sólo encontramos ambición, dominio, coacción, explotación, rebeliones de los oprimidos, represiones violentas y resignación cuando no podían emigrar sin empeorar su situación. A no ser que se quiera llamar pacto o “contrato social” a la sumisión resignada. Las jefaturas avanzadas y los estados no surgieron para resolver las luchas de los individuos entre sí, que no existían en las sociedades igualitarias, sino para imponer las relaciones asimétricas injustas y las desigualdades sociales resultantes de las mismas.

Paralelamente al surgimiento y consolidación de los estados, se desarrollaron los numerosos mitos religiosos que intentaban legitimar las relaciones asimétricas injustas, las desigualdades sociales, la estratificación social y la esclavitud como voluntad de los dioses. Esto no ocurría sin resistencias. El ejemplo más relevante son las críticas de los profetas de Israel, durante el último milenio antes de nuestra era, a los ricos y poderosos, a los sacerdotes y reyes, no sólo del reino de Israel, sino de todos los reinos del entorno, desde Egipto hasta Persia. Los únicos estados que no recurrieron a la legitimación religiosa fueron las Ciudades-Estado de la Grecia clásica por la crisis generalizada de los mitos religiosos y por eso fue posible su democracia. Las protestas milenarias contra las desigualdades y las injusticias cristalizaron en la organización democrática de las *poleis* griegas, que supone un cierto regreso a los planteamientos igualitarios, cuyas dos manifestaciones eran la *isagoría* y la *isonomía*. Pero las Poleis griegas sólo representan un paréntesis en el desarrollo de los leviantes estatales.

La legitimación religiosa de las sociedades jerarquizadas fue el germen remoto de lo que terminó convirtiéndose en derecho natural. Los escolásticos cristianos y, especialmente, Santo Tomás tuvieron un papel importante en esa transformación. La teorización tomista hace un solo sistema, conjugando los conceptos de ley eterna (voluntad de Dios), ley natural y ley positiva, delimitando el ámbito de la potestad real. La cristiandad profundiza la idea de la igualdad, pero la traspone a un orden teológico-antropológico y al orden moral. Todos los hombres son ónticamente iguales, porque todos son imagen y semejanza de Dios, libres e inteligentes y todos están llamados a participar de la felicidad eterna. El modelo teológico elaborado por Santo Tomás inspira el orden jerárquico de la cristiandad: Dios gobierna el universo. El rey gobierna el reino. El Papa gobierna la cristiandad. El padre gobierna la familia. Los estamentos sociales tienen cada uno su cometido. En la sociedad acontece algo semejante a lo que acontece en el hombre individual en el que el alma rige sobre las pasiones corporales. (Aquí resuena la teoría platónica sobre las virtudes de los componentes de la sociedad y las virtudes del alma). La consecuencia de este planteamiento es que se elimina la igualdad del plano político.

Muchos pensadores modernos rechazaron el poder de los estados monárquicos y el poder de la Iglesia, es decir, el Antiguo Régimen. Pero no cuestionaron ni el poder ni la riqueza. Aceptaban la sociedad jerarquizada como algo natural. Trataron de fundamentar filosóficamente el derecho natural. Pero los derechos del individuo que establecieron como derechos naturales, desde el punto de vista de la evolución histórica no son propiedades de los individuos, sino creaciones humanas o proyectos mancomunados. Tal vez los únicos derechos que se podrían considerar como derechos naturales de los individuos serán: el derecho igualitario a la vida, el derecho igualitario a la subsistencia y el derecho igualitario al desarrollo personal. Justamente los tres derechos que han sido y siguen siendo lo más conculcados a lo largo de la historia.

Incluir el derecho a la propiedad privada entendido como derecho a la acumulación ilimitada de riqueza, que condena al hambre a millones de seres humanos, entre los derechos llamados naturales equivale a la negación de todos ellos, porque ese derecho así entendido es el gran impedimento para ejercer y disfrutar los demás derechos y libertades. El derecho de propiedad privada tal como existe no pasa de ser un privilegio, es decir, una ley privada impuesta a los demás a lo largo de la historia. En último extremo, se podría considerar como un derecho natural el derecho igualitario y recíproco de todos los seres humanos a la posesión y disfrute de todos los bienes necesarios para desarrollarse como individuos y vivir con dignidad.

Somos conscientes de la simplificación excesiva que hemos hecho de temas enormemente complejos. Pero nuestro objetivo obviamente no podía ser una exposición detallada sino simplemente justificar la necesidad de una revisión crítica de las teorías sobre el individuo, el origen de la sociedad y del Estado y sus mutuas relaciones y de las dos grandes corrientes de pensamiento legitimador del orden vigente: el contractualismo y el iusnaturalismo. Puede parecer una postura iconoclasta, pero las consecuencias derivadas de todas esas ideologías para millones de seres humanos no permiten ser tolerantes con ellas, porque no son ideologías inocentes, sino injustas.

La reciprocidad afectiva.

El segundo componente esencial de nuestra dimensión social es la reciprocidad afectiva. Somos individuos sociales, entre otras razones, por la necesidad absoluta que experimentamos a lo largo de nuestra vida de la reciprocidad afectiva, es decir, por la necesidad absoluta de dar y recibir afecto, cariño y amor. El despliegue del genoma humano nos coloca en una situación de interdependencia afectiva. El clima de reciprocidades afectivas es tan necesario para nosotros como el aire que respiramos. La reciprocidad afectiva es una zona de intersección de la dimensión emocional y de la dimensión social.

Nuestra sociabilidad está incompleta sin afectos recíprocos, sin sentimientos altruistas y sin actitudes sentimentales. Las carencias afectivas nos convierten en individuos egoístas y antisociales, insensibles al sufrimiento ajeno. Los afectos recíprocos, los sentimientos altruistas y las actitudes sentimentales positivas hacia nosotros mismos, hacia los más próximos y hacia todos los seres humanos son la base imprescindible para desarrollar la reciprocidad normativa y asumir el compromiso de una ciudadanía crítica, responsable y solidaria.

Lo expuesto en las reflexiones anteriores sobre la reciprocidad afectiva, especialmente a propósito de la dimensión emocional, es suficiente para comprender la transcendencia de este componente esencial de la sociabilidad humana y para establecer la necesidad de una atención prioritaria a lo largo de la educación básica que garantice un desarrollo aceptable de la misma.

La reciprocidad normativa.

Todos los seres humanos somos individuos sociales. Como tales necesitamos la colaboración de los demás para satisfacer nuestras necesidades biológicas y culturales. Para desarrollarnos como personas y realizar nuestros *proyectos personales de autopoiesis*. Por la misma razón, los demás necesitan nuestra colaboración.

Todos nacemos iguales en dignidad. La igual dignidad, dentro de la interdependencia mutua en la que nos coloca el despliegue del genoma humano, se puede concretar en tres derechos igualitarios: todos tenemos un derecho igual a la vida; todos tenemos un derecho igual al pleno desarrollo de la personalidad; todos tenemos un derecho igual a los recursos materiales que garantizan nuestra subsistencia y nuestro desarrollo personal. Es cierto que como individuos somos todos diversos y diferentes. Pero, al mismo tiempo, todos somos

iguales en dignidad. La diversidad individual y la igual dignidad no se oponen ni se excluyen mutuamente.

La mutua interdependencia y la igual dignidad exigen la reciprocidad de las normas y de las conductas, que constituye la esencia de la moralidad humana. Las normas serán justas en la medida en que expresen derechos y deberes iguales y recíprocos. Ese es el sentido auténtico del principio que afirma que “todos somos iguales ante la ley”. Este principio resulta hipócrita cuando se refiere a leyes que establecen derechos y deberes desiguales para los individuos como ha ocurrido en el pasado y sigue ocurriendo actualmente. Afirmar que todos somos iguales ante las leyes injustas, que imponen y legitiman relaciones asimétricas injustas y desigualdades sociales de diverso tipo, es defender una igualdad vacía de contenido. El principio se convierte en un puro eslogan ideológico engañoso, porque, en ese caso, su sentido sería éste: “todos somos iguales ante las leyes que establecen y consagran nuestras desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas”.

Las sociedades igualitarias primitivas y las que se han mantenido hasta nuestros días se han basado en un sistema de reciprocidades afectivas y de reciprocidades normativas. Aplicar el principio de reciprocidad en las sociedades complejas, como las actuales, resulta complicado. Pero es necesario intentarlo. Los griegos hicieron un esfuerzo enorme para establecer la reciprocidad normativa entre los ciudadanos derivada de la interdependencia y de la igual dignidad. Concretaron esa reciprocidad en dos principios: la *isonomía* y la *isegoría*. En la época moderna y contemporánea, el proyecto de los derechos y libertades fundamentales es un nuevo intento de fundamentar una reciprocidad normativa a la altura de los tiempos.

La reflexión ética, a lo largo de la historia, intentó fundamentar la moralidad humana en dos principios básicos: el principio de reciprocidad de las normas y conductas y el *principio de libertad o autonomía moral*.

El principio de reciprocidad y el principio de libertad son complementarios. El primer reto que se plantea a nuestra libertad consiste en elegir un proyecto ético basado en un sistema de valores potencialmente universales sobre el que cimentar nuestra moralidad social como un sistema de reciprocidades: derechos, deberes y normas recíprocas.

Creemos que el Proyecto de los Derechos humanos y de las libertades fundamentales es un candidato idóneo, que cumple todos los requisitos necesarios. Cada derecho es un proyecto recíproco y el conjunto de todos ellos constituye un sistema complejo de reciprocidades. Por su parte, los derechos que se refieren a diversas libertades señalan con nitidez los principales ámbitos de autodeterminación consciente de los individuos y, consiguientemente, los ámbitos de tolerancia y de respeto recíprocos.

Los derechos humanos no son propiedades reales de los individuos humanos. Son creaciones humanas sociales. Son el resultado de un proceso histórico de luchas y tensiones, de deseos y esperanzas, de rebeldías y de negociaciones, de interpretaciones teóricas y de morales en conflicto. Ese proceso histórico sigue abierto, porque el proyecto de los derechos y libertades fundamentales es un proceso utópico de dignificación de todos los seres humanos, que todavía está lejos de ser una realidad.

Los derechos son poderes simbólicos mutuamente otorgados, que tienen efectos reales en nuestras vidas. Son proyectos intersubjetivos, recíprocos, mancomunados. Los derechos constituyen un sistema de reciprocidades. Los derechos como poderes simbólicos recíprocos están preñados de deberes. Para disfrutar de mis derechos tengo que contar con los demás. Y los demás tienen que contar conmigo para disfrutar de los suyos. El proyecto de los derechos unifica la ética de la felicidad y la ética del deber. Los derechos hacen posible el bien y la felicidad de los individuos. Son fines que implican deberes.

La ciudadanía política mundial (ciudadanía cosmopolita).

La sociabilidad humana no se agota con la creación de reciprocidades socioafectivas y de reciprocidades sociomORAles o normativas. Se prolonga en la creación de la ciudadanía política, que es una forma superior de reciprocidad normativa. La ciudadanía política es un invento relativamente tardío de la sociedad humana. La ciudadanía política se desarrolló al mismo tiempo que las democracias. De hecho, se inventó para democratizar el poder del Estado. La democracia y la ciudadanía política sólo pudieron surgir, cuando se dieron determinadas condiciones, que exigían reorganizar la sociedad y el estado bajo unos supuestos diferentes a los tradicionales. La crisis de los supuestos tradicionales legitimadores de la organización social y del Estado fue siempre un factor decisivo. Este fue el caso de las ciudades griegas afectadas por la desintegración de la sociedad homérica, la emigración, el comercio y la crisis de los mitos religiosos tradicionales. La democracia, la filosofía y la ciencia se iniciaron en las ciudades griegas al mismo tiempo. Algo parecido sucedió en las ciudades italianas a partir del siglo XI. Lo mismo ocurrió en la Europa ilustrada a partir del siglo XVIII y en la América del Norte creada por los emigrantes.

La ciudadanía política ideal se definió siempre por dos notas características: *la igualdad de derechos y deberes* de todos los ciudadanos y *la participación de todos los ciudadanos* en el gobierno y el perfeccionamiento de la sociedad. Los supuestos más o menos explícitos de todos los desarrollos democráticos son fundamentalmente dos: lo que afecta a todos los ciudadanos debe ser decidido por todos los ciudadanos. Los que gobiernan a todos deben ser elegidos por todos.

Las realizaciones históricas concretas de la democracia ideal y de la ciudadanía ideal fueron muy diferentes. Los factores condicionantes son numerosos y muy diferentes de unas épocas a otras: el sistema productivo, el comercio, el tamaño y la composición de las sociedades, la existencia de grupos sociales con intereses contradictorios, las tensiones y conflictos, el pluralismo de concepciones antagónicas sobre el individuo, la sociedad y el Estado y sus mutuas relaciones, como sucede en el conflicto de los ilustrados con el Antiguo Régimen y el conflicto del movimiento obrero con el naciente orden burgués, inspirado en las dos grandes tendencias surgidas de Bakunin y de Marx.

Para empezar, no todos los miembros de la sociedad tenían la condición de ciudadanos o no eran ciudadanos de pleno derecho. En la Atenas clásica, prototipo de la democracia griega, sólo unos cinco mil varones adultos tenían la condición de ciudadanos. Las mujeres, los niños, los metecos o extranjeros asentados en Atenas y los esclavos no tenían la condición de ciudadanos. En Roma, la condición plena de ciudadanos sólo la tenían los miembros del Senado. Los demás tenían el título de "cives romanus", que era una ciudadanía jurídicamente muy determinada consistente en un conjunto de derechos bien definidos. En la Edad Media, a partir de San Agustín, se seguía hablando de la doble ciudadanía: la celeste y la terrestre. Pero no eran ciudadanos en sentido estricto, sino sólo súbditos, tanto en la iglesia como en la sociedad civil. En las primeras décadas del régimen liberal, todos los miembros de la sociedad están sujetos a la ley civil y penal, todos gozan de las libertades individuales, pero sólo los contribuyentes y los letrados participan en la gobernación mediante el sufragio. Las mujeres de las familias burguesas, a pesar de ser familias contribuyentes, estaban excluidas, como todas las demás del derecho al voto. El sufragio universal fue la conquista de una larga lucha reivindicativa.

Desde el inicio de la época moderna hasta nuestros días las concepciones de la democracia y de la ciudadanía política han cambiado mucho, a medida que cambiaban las concepciones sobre el individuo, la sociedad y el Estado y sus mutuas relaciones. Sin entrar en matices, podemos citar las siguientes: la concepción liberal temprana dominante durante todo el período ilustrado; la concepción hegeliana y la reacción marxiana; la concepción

bakuminista ; la concepción de la socialdemocracia con la aceptación de las instituciones burguesas como punto de partida para un reformismo progresivo para perfeccionarlas indefinidamente; la concepción gramsciana y de sus continuadores; las concepciones actualmente emergentes de una democracia global y de una ciudadanía política mundial.

La ciudadanía política mundial o ciudadanía cosmopolita es una exigencia de la nueva situación de interdependencia mundial y de sus problemas mundiales generados por los procesos de mundialización. Todavía es posible solucionar los grandes problemas mundiales y evitar los riesgos y amenazas que se ciernen sobre las futuras generaciones. Pero eso exige un cambio de rumbo y para ello necesitamos la colaboración del mayor número posible de ciudadanos críticos, responsables y solidarios. La educación básica debe poner los fundamentos de esa ciudadanía política mundial, porque es el ámbito que más posibilidades tiene. Por la educación básica pasan todos los trabajadores y profesionales; los padres y los educadores; los científicos e investigadores; los economistas y los políticos; los ingenieros y los técnicos; los periodistas y todos los creadores de opinión pública; los escritores y artistas; en las sociedades avanzadas pasan por ella prácticamente todos los niños, adolescentes y jóvenes y es una aspiración que ocurra lo mismo en todas las demás sociedades. La educación básica debe poner los fundamentos iniciales de una ciudadanía política mundial. Las etapas educativas posteriores deben preparar a todos los profesionales para ejercer la ciudadanía política mundial desde la perspectiva de sus respectivas profesiones. Es evidente que no todos pueden hacer todo. La ciudadanía política mundial se debe configurar como una división técnica de las tareas políticas equivalente a la división técnica del trabajo y vinculada a ella.

1.2.7. Dimensión técnico-productiva: actividades individuales y colectivas sobre el ecosistema planetario y la biodiversidad.

El ser humano ha sido definido como el Homo Faber. Desde el Homo Habilis hasta el Homo Technologicus actual el perfeccionamiento de las capacidades técnico-productivas ha sido incesante. La capacidad de fabricar objetos e instrumentos se ha desarrollado paralelamente al crecimiento del tamaño del cerebro y a su reorganización. La evolución del cerebro ha conducido a una característica fundamental del ser humano: la capacidad de usar las manos de forma cada vez más refinada. De hecho, la mano se convirtió en una prolongación del cerebro, un tentáculo externo capaz de transformar el pensamiento en movimientos, objetos e instrumentos. La mano es teledirigida por impulsos cerebrales y se mueve, siguiendo instrucciones precisas. Así como el brazo de un robot depende de la computadora y del programa al que está ligado, la mano depende del cerebro al que está ligada y de la cultura en la que está inserta.

Estudiando la evolución de la capacidad de la mano para fabricar objetos e instrumentos, se puede comprender también la evolución del cerebro . Los instrumentos son en cierto modo el subproducto de la actividad mental. Son el reflejo de la actividad de la inteligencia y de la cultura. Las “huellas esquivas” de la evolución del cerebro, que no se fosiliza, quedaron marcadas en las paredes internas de los cráneos y quedaron impresas en los cantos trabajados y en los instrumentos fabricados.

Hablar y manipular han sido, durante milenios, las dos actividades principales que han caracterizado la evolución del Homo Sapiens Sapiens. El lenguaje y la capacidad de fabricar objetos e instrumentos se han desarrollado paralelamente. Son las dos manifestaciones más importantes del uso inteligente de las capacidades biológicas cerebrales. Constituyen una manifestación impresionante del progreso de la inteligencia colectiva y de las inteligencias individuales.

La forma de los instrumentos refleja la forma del cerebro. Cerebros simples como los del Homo Habilis, produjeron instrumentos simples como los choppers o cantos trabajados. Cerebros más desarrollados, como los de los Erectus produjeron hachas de mano cada vez más

elaboradas. Los Neanderthales perfeccionaron aún más aquellas técnicas. Los Homo Sapiens Sapiens de Cromagnon, portadores de cerebros ya modernos, crearon instrumentos de piedra más elaborados. El Homo Technologicus actual construye naves espaciales, cartografía el genoma y el cerebro e inventa nanotecnologías. Los cerebros inmaduros inmersos en una sociedad tecnológica como la nuestra, si tienen las estimulaciones precoces pertinentes, pueden conseguir una configuración tecnológica extraordinaria. El área motriz del cerebro correspondiente a las manos técnicas es similar en extensión y complejidad organizativa a las áreas cerebrales del lenguaje. En ambos casos, su carácter abierto y flexible permite una configuración indefinidamente perfectible.

Posiblemente, los instrumentos más antiguos que utilizaron y fabricaron los homínidos estaban hechos de madera y hueso. No tenemos testimonios de aquellas épocas remotas, porque la madera difícilmente se fosiliza. Algunos huesos fosilizados muestran al microscopio las marcas de haber sido utilizados como instrumentos. Podemos presumir que, a lo largo de toda la historia, las distintas especies del género Homo utilizaron la madera y los huesos para fabricar instrumentos, al mismo tiempo que las piedras, máxime cuando ese uso persiste en la actualidad.

Actualmente, las destrezas y habilidades técnico-productivas del conjunto de los seres humanos son tantas que no es posible hacer un catálogo completo de las mismas, además, las destrezas y habilidades técnico-productivas se han ampliado a la producción de objetos inmateriales, como las tecnociencias, la música, la literatura, los servicios, los programas informáticos, el cine y la TV, aunque todos estos productos necesiten algún soporte material para su conservación y uso.

Para comprender la importancia de la dimensión técnico-productiva, basta pensar en las destrezas y habilidades y en los instrumentos sofisticados implicados en la producción actual de objetos útiles, de objetos artísticos y de servicios: alimentos, fármacos, carreteras, ferrocarriles, barcos, coches, aviones, edificios, robots para diversos usos, microscopios, telescopios, ordenadores y programas informáticos, telecomunicaciones, biotecnologías, nanotecnologías, instrumentos musicales, sinfonías, novelas, poesías, tecnociencias, lenguajes de programación, medicina en general, cirugía, educación, turismo y un largo etcétera.

El desarrollo de las destrezas y habilidades técnico-productivas es inseparable del desarrollo de las capacidades psicomotoras básicas y de las capacidades cognitivas, que están implicadas de múltiples formas en las tecnologías actuales. La dimensión técnico productiva de muchos profesionales ha sido desarrollada hasta límites increíbles por la aplicación de nuevas técnicas, procedimientos y estrategias productivas basadas en las ciencias actuales. Vivimos en una sociedad de continuas innovaciones tecnológicas, que pretenden mejorar indefinidamente la calidad de los productos, la eficacia y la eficiencia de los procesos productivos.

La educación básica debe proporcionar a los educandos un desarrollo óptimo de las capacidades psicomotoras básicas y de las destrezas y habilidades técnico-productivas básicas y fundamentales, que son imprescindibles para el desarrollo de las destrezas y habilidades de coordinación de diversos movimientos corporales, especialmente de las manos técnicas, simultáneos y sucesivos; destrezas y habilidades manuales, mecánicas, artesanales y artísticas; destrezas y habilidades sociales y cognitivas.

De ahí la importancia de las prácticas en los laboratorios de física, química y biología, en los talleres de tecnología, de plástica, dibujo y música, en el uso de ordenadores y redes telemáticas, mediante un trabajo en equipo bien coordinado.

Dado que estamos inmersos en un medio tecnológico y sometidos a un proceso osmótico cada vez más intenso de la tecnología, *lo expuesto parece suficiente para justificar que la educación básica debe plantearse como uno de sus fines prioritarios el desarrollo de la*

dimensión técnico-productiva como un conjunto de competencias profesionales básicas para la inmersión social y laboral en la sociedad tecnológica.

1.2.8. Dimensión estético-artista: *las experiencias y vivencias de las realidades físicas y sociales y expresiones artísticas de esas vivencias: artes ritmo-cinéticas, plásticas, literarias, escénicas, fotográficas y cinematográficas, musicales y audiovisuales.*

Todos los seres humanos biológicamente sanos estamos dotados de capacidades cerebrales para percibir las diversas manifestaciones de la belleza natural y artística emocionarnos con ella y deleitarnos. Esas capacidades probablemente son fruto de una sinergia entre los receptores sensoriales y sus correspondientes áreas cerebrales para la descodificación de sus mensajes, el sistema límbico y los diferentes centros de la memoria y del pensamiento. A esas capacidades damos el nombre de *dimensión estética y artística*. Para que la dimensión estética no quede atrofiada debe ser estimulada y cultivada desde la primera infancia.

Howard Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples, habla de las tres inteligencias que destacan en las bellas artes (La inteligencia reformulada, Paidós, 2001, p. 52), aunque cada una de ellas se puede emplear de muchas maneras: la *inteligencia musical*, que supone la capacidad de interpretar, comprender y apreciar pautas musicales; la *inteligencia corporal cinestésica*, que supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo, como la mano o la boca, o su totalidad para resolver problemas o crear productos: bailarines, actores y deportistas, artesanos, cirujanos, científicos, mecánicos, etc.; la *inteligencia espacial*, que supone la capacidad de reconocer y manipular grandes espacios, como los navegantes o pilotos o espacios más reducidos, como los escultores, cirujanos, jugadores de ajedrez, artistas gráficos y arquitectos. Podemos aceptar la existencia de esas tres capacidades biológicas cerebrales como integrantes de la *dimensión estética y artística*. Pero parece excesivo llamarlas "*inteligencias*", como si fueran inteligencias distintas y separadas entre sí que se coordinan. Sólo el sujeto humano es inteligente. La inteligencia propiamente dicha como arte estratégico es un conjunto de destrezas y de habilidades aprendidas por el sujeto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que pueden abarcar y coordinar diversas capacidades biológicas en infinitas combinaciones.

Por otra parte, nos parece necesario distinguir en la *dimensión estética y artística* dos tipos de capacidades que pueden ir juntas o separadas: la *capacidad para percibir, sentir y disfrutar* la belleza de las creaciones artísticas y la *capacidad para realizar esas creaciones*. Ambas capacidades suponen una base neurológica y un aprendizaje social. La capacidad de percibir la belleza artística, emocionarse con ella y de disfrutarla no siempre va unida a la capacidad de crearla. Por su parte, la capacidad de crear la belleza artística implica necesariamente la capacidad de percibirla, de emocionarse con ella y de disfrutarla. Parece que la capacidad de crear productos bellos no depende exclusivamente del aprendizaje, sino que requiere, además, una dotación biológica más completa o refinada, que puede estar ausente en muchos individuos por causas desconocidas. Posiblemente, esa ausencia se debe a un simple defecto neurológico que impide la sinergia de las capacidades biológicas implicadas.

Las primeras manifestaciones de la capacidad estética y de la creatividad artística tuvieron lugar en el proceso de sapientización, que empezó hace unos cuatrocientos mil años y culminó con la aparición del Homo Sapiens Sapiens. El primer dato es la aparición de instrumentos y de objetos que, además de ser útiles, pretendían ser bellos. No podemos fijar una fecha ni un lugar exactos. En los yacimientos de los Neanderthales hay algunos indicios. En los yacimientos de los Homos Sapiens Sapiens los indicios son cada vez más abundantes desde hace cien mil años y se puede hablar de una explosión entre los treinta mil y los diez mil años.

En los yacimientos de los Neanderthales se han encontrado algunos objetos extraordinarios, porque son completamente inútiles. En cierto modo constituyen un testimonio todavía débil del nacimiento del sentido de lo bello o sensibilidad estética. Recolectar y fabricar algo que no sirva para comer, cortar, partir, cazar, etc. Sino que sólo puede tener un valor estético, es la señal de que algo está cambiando en el cerebro humano. Quizás el hombre pudo haber desarrollado este gusto estético anteriormente, pero no se han encontrado vestigios. En Arcy-sur-Cure (Francia) se encontraron en una cueva habitada por Neanderthales dos fósiles marinos, un gasterópodo y una madrépora, y dos nódulos de pirita. Quizás también nosotros podríamos haberlos recogido durante un paseo y haberlos llevado a casa como una curiosidad. Hace treinta y cinco mil años aparecen primitivos instrumentos de hueso con incisiones y signos. Es la última industria del Neanderthal antes de su desaparición. Los Neanderthales no nos han dejado pinturas, pero hay indicios de que conocían algunos colorantes, como el bióxido de manganeso (negro) y el ocre amarillo y rojo. Es posible que los Neanderthales practicaran formas primitivas de danza y canto. Pero quizás no podremos saberlo jamás.

Cada vez hay más datos que parecen confirmar que el origen de los Homo Sapiens Sapiens es el África oriental, desde Etiopía hasta Sudáfrica y que desde allí se extendieron por el Oriente Próximo y el Oriente Medio, Asia y Europa hasta colonizar todo el planeta. Allí empezó el proceso de revolución cultural que, en un tiempo relativamente breve, llevaría a hombres cada vez más evolucionados, capaces de esculpir estatuillas, dejar pinturas en las rocas, inventar el arco y la rueda. Los testimonios que avalan la presencia de la sensibilidad estética y de la capacidad artística empiezan en los yacimientos del Homo Sapiens Sapiens hace noventa mil años y tiene una explosión entre los treinta mil y los diez mil años. La expansión de los Homo Sapiens Sapiens por Asia y Europa coincide con el período interglaciar, que tuvo lugar entre los cuarenta mil y los treinta y cinco mil años, según la ley: los hombres siguen a los animales, los animales siguen a los vegetales y los vegetales al clima.

Las piezas que afloran en los yacimientos de los Homo Sapiens Sapiens se hacen cada vez más abundantes y variadas. Se encuentran no sólo huesos e instrumentos, sino objetos, decoraciones e incluso esculturas, como las llamadas “venus” o estatuillas en arcilla y marfil, que representan cuerpos femeninos. En Dolni Vestonice (Checoslovaquia) se encontró el primer auténtico retrato de un antepasado nuestro en tres dimensiones, esculpido hace veintiséis mil años en marfil de mamut. En la sepultura de Sungir, al nordeste de Moscú, que data de hace veintitrés mil años, se encontraron sobre el esqueleto del difunto restos de un vestido suntuoso cuajado de abalorios de hueso, adornado con brazaletes y dientes de zorro ártico con una banda de marfil trabajado en la frente. Se encontraron los cierres de los pantalones y de las calzas o botas. Muchas otras sepulturas muestran ornamentos análogos y gorros, que evidentemente no estaban destinados sólo al proteger del frío, sino que respondían a un gusto estético. En los yacimientos orientales de Homo Sapiens Sapiens se han encontrado agujas de hueso para coser vestidos, instrumentos muy refinados, botones de marfil, instrumentos musicales como un flautín de hueso de pájaro, formas geométricas y estatuillas articuladas en marfil de mamut.

Hace unos veinte a quince mil años, los hombres de Cro-Magnon, cuyo nombre proviene del pueblo francés más cercano al hallazgo y sirve para designar todas las poblaciones de Homo Sapiens Sapiens de esa época con sus diversas variedades y razas, nos sorprendieron con las espectaculares pinturas rupestres, que testimonian el nacimiento de la “perspectiva”. Parece que han sido pintadas de forma intencionadamente deforme para tener en cuenta la “perspectiva” del observador y la “corrección óptica”. Aquellos pintores trabajaban con gran pericia. No tienen ninguna duda ni ningún error: su mano se adapta a superficies distintas, sin correcciones.

Todos estos hallazgos demuestran que: a) los Homo Sapiens Sapiens tenían una capacidad biológica cerebral y unas destrezas y habilidades aprendidas para percibir la belleza natural y artística, para emocionarse con ella y disfrutarla; b) aunque no todos fueran creadores artísticos, había bastantes entre ellos; la creatividad artística de pintura, esculturas y objetos decorativos demuestra que tenían una capacidad cerebral para percibir las formas bellas unida a unas manos técnicas capaces de expresarlas; c) aunque no contamos con testimonios arqueológicos, es probable que, en la época de las pinturas rupestres, aparecieran también la música con sus melodías, canciones e instrumentos, la danza y los relatos míticos y poéticos. Desde entonces hasta nuestros días, la expresión artística, plástica y visual, musical, gestual y escénica, literaria y poética no ha dejado de perfeccionarse en todas las culturas humanas.

Probablemente, la capacidad biológica para percibir la belleza natural y la belleza de las creaciones artísticas y la capacidad biológica para imaginar y expresar formas bellas en los distintos campos de la creación artística, aunque estén íntimamente relacionadas entre sí, no se identifican totalmente. La capacidad creativa supone la sensibilidad estética, pero implica además, la capacidad para imaginar formas bellas y expresarlas. La creatividad artística depende en gran medida del aprendizaje y del entrenamiento. Pero muchos individuos, por mucho que se empeñen en cantar y bailar, en tocar un instrumento musical o componer una canción, en crear pinturas y esculturas, en escribir poesías y obras literarias, tienen unos rendimientos creativos y expresivos más bien escasos en las distintas artes. No obstante, pueden percibir la belleza de las creaciones artísticas ajenas, emocionarse con ellas y deleitarse. Es probable que, además de la sensibilidad estética y del aprendizaje, la creatividad artística requiera configuraciones cerebrales especiales, determinadas por la herencia genética como condición previa "*sine qua non*", para desarrollar una actividad creadora en un arte concreto.

No todos los melómanos, ni todos los amantes de la poesía y de la literatura, ni todos los aficionados al teatro y al cine, ni todos los visitantes asiduos de museos, pinacotecas y exposiciones de esculturas y pinturas, ni todos los visitantes entusiastas de monumentos arquitectónicos y arqueológicos, ni todos los críticos de arte, que perciben, sienten y disfrutan la belleza de las distintas creaciones artísticas, son capaces de realizar creaciones, aunque sean modestas. Incluso estando fuertemente motivados para ello y recibiendo las enseñanzas oportunas, no logran un desarrollo de la capacidad creadora para realizar creaciones artísticas en su campo preferido.

La *dimensión estética y la creatividad artística* hunden sus raíces en la percepción sensorial y en la percepción emocional de las cosas y de las personas relacionadas con el sistema límbico, en las estructuras cerebrales de las memorias y en los centros cerebrales del pensamiento y de la imaginación. Esto sugiere que son muchas las estructuras cerebrales congénitas y adquiridas implicadas en las creaciones artísticas.

Por las razones expuestas, *la educación básica no puede pretender convertir a todos los alumnos en creadores artísticos*. Pero sí debe proporcionarles estímulos abundantes y adecuados para que desarrollen destrezas y habilidades para percibir, sentir y disfrutar las bellezas naturales y las bellezas de las creaciones artísticas. Es importante iniciarles en la percepción de la belleza natural y artística mediante la contemplación y el aprendizaje de las técnicas propias de cada arte. Para ello, los educadores-iniciadores deben poseer un buen nivel de sensibilidad estética y un dominio adecuado de las técnicas del arte en las que inician a los educandos.

La educación de la dimensión estética y de la creatividad artística debe empezar en el primer ciclo de la educación infantil y prolongarse hasta el final de la educación secundaria obligatoria. La contemplación de las bellezas artísticas y las emociones que la acompañan

pueden serenar el ánimo, rebajar las tensiones de la vida cotidiana y crear un clima interior adecuado para que surjan vivencias éticas, sentimentales y cognitivas, que cristalicen en proyectos de autorrealización personal. La buena música y la buena literatura ofrecen las mayores posibilidades porque su uso es fácil en las situaciones más diversas.

1.3. Los potenciales biopsicológicos neurocerebrales de conocimiento y acción.

Más arriba en el Apartado 1.2.3. dedicado a la *Dimensión cognitiva*, mencionamos sus componentes fundamentales: a) los sistemas cognitivos sensoriales: los cinco sentidos tradicionales: tacto gusto olfato, vista y oído; b) los llamamos “interoceptores” o receptores internos; c) los sistemas cognitivos neurocerebrales. Todos ellos constituyen una red cognitivo-somática, coordinada por los centros neurocerebrales.

Allí justificamos la renuncia a una exposición detallada de los sistemas sensoriales y prometimos una exposición más detallada de los potenciales cognitivos neurocerebrales. Este es el lugar y el momento de cumplir lo prometido.

Los potenciales biopsicológicos de conocimiento y acción

- Potenciales biopsicológicos de conocimiento neuro-cerebrales: ¿potencias cognitivas o inteligencias?
- Cinestésico corporal: movimiento y reposo del cuerpo.
- Autocognitivo o cenestésico-personal.
- Heterocognitivo o empático interpersonal.
- El potencial cognitivo neurocerebral espacial.
- El potencial cognitivo neurocerebral espacial ecológico-clasificador.
- El potencial cognitivo neurocerebral espacial lógico-lingüístico.
- El potencial cognitivo neurocerebral espacial lógico-numérico o matemático.
- El potencial cognitivo neurocerebral espacial musical.
- El potencial cognitivo cerebral pictórico.

1.3.1 *Los potenciales cognitivos innatos neurocerebrales: ¿potencias cognitivas o inteligencias?*

Podemos aceptar plenamente los ocho “potenciales biopsicológicos” o “potenciales neurales” que establece Howard Gardner como bases biológicas de las ocho inteligencias. Respetamos profundamente la decisión de Howard Gardner de llamarlos “*inteligencias*”. Pero, desde la perspectiva de construir una visión antropológica que pueda ser compartida por el mayor número posible de especialistas y de educadores, parece conveniente prescindir del concepto polisémico y problemático de “*inteligencia*”.

En toda exposición prescindiremos de los conceptos tradicionales de “*inteligencia*” y de “*entendimiento*” como facultades o entidades del espíritu, del alma o de la mente. Partiendo de la concepción de Edgar Morin de “*la inteligencia como arte estratégico*” (1988: 193), podemos construir la siguiente definición estipulativa o convencional: *la inteligencia como arte estratégico es un conjunto de destrezas y habilidades técnicas, procedimentales y estratégicas de uso de los potenciales innatos de conocimiento y de acción, inventadas social y culturalmente para realizar determinadas actividades y crear determinados productos.*

Desde esta perspectiva, *la inteligencia* es algo que se puede enseñar y aprender. Podemos hablar de inteligencias múltiples en el conjunto de las culturas o dentro de cada cultura. Cada uno se puede dotar de aquellas inteligencias más acordes con sus opciones

personales y profesionales, mediante el aprendizaje social. En esas inteligencias culturales múltiples se pueden integrar todas las cualidades, habilidades y conductas calificadas como inteligentes.

Podemos identificarnos plenamente con aquellos investigadores que niegan la existencia de una o varias facultades biopsicológicas que puedan denominarse “inteligencia” o “inteligencias” y sostienen que la inteligencia o inteligencias son productos y habilidades de uso inventadas socialmente para utilizar con eficacia y eficiencia los potenciales de conocimiento y de acción.

Coherentemente con este planteamiento, aceptamos los ocho “potenciales biopsicológicos” o “potenciales neurales” que Howard Gardner establece como bases biológicas de las ocho inteligencias. Los consideramos como potenciales cognitivos neurocerebrales innatos o congénitos. Pero no aceptamos llamarlos “inteligencias” por varias razones entre las que destacan las siguientes: a) dadas las múltiples conceptualizaciones de la inteligencia que proponen los especialistas, algunas de las cuales son mutuamente antagónicas o excluyentes, y otras completamente heterogéneas, parece más prudente prescindir del constructo “inteligencia” en la descripción de la dimensión cognitiva del ser humano; b) no parecen convincentes los argumentos que propone Gardner para elegir el plural “inteligencias” para designar esos potenciales biopsicológicos; c) considerar esos potenciales biopsicológicos cognitivos como “inteligencias” implica asumir las aporías que examina Gardner en su obra *La inteligencia reformulada*²⁹³ (1999 y Paidós, 2001); d) considerar esos “potenciales biopsicológicos” como “potenciales cognitivos neurocerebrales innatos” es un modo de reconocer la excelente aportación original de Howard Gardner a una nueva teoría crítica de los educandos y de la educación desde la perspectiva de las neurociencias.

Dado que el rechazo de la denominación de “inteligencias” es lanzar un torpedo contra la línea de flotación de la teoría de Gardner, parece que es una exigencia de honestidad intelectual y de justicia exponer las razones que impulsaron a Howard Gardner a elegir la denominación “inteligencias” para esos potenciales biopsicológicos cognitivos. Y lo mejor es transcribir literalmente los pasajes más relevantes en los que argumenta su opción.

Para este objetivo son especialmente relevantes el capítulo IV de *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*²⁹⁴ (1983 y 1993 y siglo XXI, 2001, 3ª reimpresión), que lleva por título ¿Qué es una inteligencia? y el capítulo III de *La inteligencia reformulada*. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI (1999 y Paidós, 2001) titulado “*La teoría de las inteligencias múltiples. Una perspectiva personal*”.

En su obra *La inteligencia reformulada* nos cuenta Gardner: “empecé definiendo una inteligencia como “*la capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales*”. Esta es la definición que empleé en el libro que publiqué en 1983 como resultado del *Proyecto Van Leer: Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*” (1999: 44-45).

“Casi dos décadas después puedo ofrecer una definición más refinada. Ahora defino la inteligencia como “*un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura*” (el subrayado es nuestro). Este modesto cambio en la formulación es importante porque indica que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potenciales – es de suponer que neurales – que se activan o no en función de los valores de una cultura y de las

²⁹³ Gardner, H. (2001)., *La Inteligencia Reformulada*, Paidós.Barcelona.

²⁹⁴ Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. (3ª reimpresión). Siglo XXI.

decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes u otras personas” (1999: 45).

Podemos afirmar que esta definición se puede aplicar a cada uno de los potenciales cognitivos innatos sensoriales y neurocerebrales, sin tener por ello que llamarles “inteligencias”. Es más: la denominación de “potenciales cognitivos innatos” es más coherente con la definición de Gardner. No plantea el problema de si los sentidos son inteligencias o no, ni los excluye de la definición. Aceptamos, por tanto, que ésta es una excelente definición de cualquier potencial cognitivo innato o congénito, ya sea sensorial (neural) o neurocerebral.

En la página 104 de *Estructuras de la mente* leemos: “Desde luego, lo más fácil es observar las inteligencias cuando son explotadas para realizar algún problema de acción. Sin embargo, lo más exacto es pensar que la posesión de una inteligencia equivale a *un potencial*: se puede decir que si un individuo posee una inteligencia, no hay situación que le impida usarla. El hecho de que se decida hacerlo (y el fin al que la destine) no son de la incumbencia de esta obra”.

En la página 105 leemos: “Una cuestión final e importante antes de que me concentre en las propias inteligencias. Existe una tentación humana universal de dar crédito a una palabra en la que nos hemos fijado, quizás porque nos ha ayudado a comprender mejor la situación. Como señalé al principio de esta obra, *inteligencia* es esa palabra; la empleamos tan a menudo que *hemos llegado a creer que existe, como entidad tangible, genuina y mensurable* más que como una forma convincente de nombrar algunos fenómenos que pueden existir (pero que bien pueden no existir) [El subrayado es nuestro].

“Es muy probable que los lectores simpatizantes y yo pensemos – y caigamos en el habito de decir – que aquí consideramos la “inteligencia lingüística”, la “inteligencia interpersonal”, o “la inteligencia espacial” en funciones, así nada más. Pero no es así. *Estas inteligencias son ficciones- a lo más ficciones útiles-* para hablar de procesos y habilidades que (como todo lo de la vida) *son continuos entre sí*; [El subrayado es nuestro], la naturaleza no tolera bruscas discontinuidades de las que se proponen aquí. Nuestras inteligencias se definen y se describen por separado tan sólo para iluminar cuestiones científicas y para atacar problemas prácticos urgentes. Es permisible caer en el pecado de materializar *en tanto estemos conscientes de que estamos haciéndolo*. De esa manera, al volver nuestra atención a las inteligencias específicas, debo repetir que *no existen como entidades físicamente verificables, sino sólo como construcciones científicas de utilidad potencial*. [el subrayado es nuestro]. Sin embargo, puesto que el lenguaje es el que nos condujo a (y nos seguirá sumergiendo en) este cenagal, quizás sea justo comenzar el análisis de las inteligencias particulares considerando los poderes singulares de la palabra” (*Estructuras de la mente*, p.105).

En la página 44 de la *Inteligencia reformulada*, leemos: “Contemplé la posibilidad de emplear la venerable expresión académica facultades humanas; o bien términos empleados por los psicólogos como aptitudes o capacidades; o términos más populares como dotes, talentos o habilidades. Sin embargo me di cuenta de que todas estas palabras presentaban dificultades. Al final, opté por dar el atrevido paso de apropiarme de una palabra de la psicología y emplearla de nuevas maneras: naturalmente, esa palabra era *inteligencia*. Empecé definiendo una inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales”... (1999: 44). (Gadner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (Barcelona: Paidós)

“Casi dos décadas después, puedo ofrecer una definición más refinada. Ahora defino “una inteligencia” como “*un potencial biopsicológico para procesar información* que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (1999: 45).

En la misma página 45 leemos: “he pensado en lo que podría haber ocurrido si hubiera escrito un libro titulado *Los siete dones del ser humano* o *Las siete facultades de la mente humana*. No creo que hubiera despertado mucho interés. Da bastante que pensar el hecho de que las etiquetas puedan tener tanta influencia en el mundo académico, pero tengo muy pocas dudas de que mi decisión de escribir sobre las “inteligencias humanas” fuera profética. [El subrayado es nuestro]. En lugar de presentar una teoría (y un libro) que simplemente catalogara cosas donde las personas podrían sobresalir, estaba proponiendo que se ampliara el término *inteligencia* para abarcar muchas capacidades que se consideraban fuera de su alcance. Además, al argumentar que estas facultades eran relativamente independientes entre sí, estaba desafiando la creencia muy extendida –sostenida por muchos psicólogos y consolidada en multitud de lenguajes- de que la inteligencia es una sola facultad y que una persona o bien es “lista” o bien es “tonta” sin más” (1999: 45).

La citada página 45 termina con la siguiente observación: “pero no he sido el primer psicólogo que ha postulado más facultades humanas relativamente independientes, aunque puede que haya sido uno de los primeros en violar las reglas del inglés (y de otras lenguas indoeuropeas) al pluralizar el término *inteligencia*. De hecho, se podría escribir una historia completa (aunque breve) de la psicología centrada en las taxonomías de las facultades humanas, como se explica en el capítulo 2 y como se discute ampliamente en el manual *Intelligence: Múltiples Perspectivas*” (1999: 45).

Del hecho de que existan múltiples potenciales biopsicológicos cognitivos no se sigue que deban considerarse o llamarse inteligencias. El que Howard Gardner las llamara inteligencias más que una “decisión profética” fue una ocurrencia exitosa.

Los ocho criterios, que utiliza para establecer cada inteligencia, sólo sirven para reforzar la *existencia relativamente autónoma e independiente de cada uno de esos potenciales*. Pero de ahí no se sigue que deban ser considerados como inteligencias. Por eso, no es necesario estar de acuerdo con la reflexión que hace después de exponer los ocho criterios, porque parece contradictoria: “Los criterios que presenté en 1983 no constituyen la última palabra para identificar las inteligencias. Hoy podría presentarlos de otra manera y destacaría mucho más la relevancia de los datos interculturales. Aún así, tomados en su conjunto, constituyen un conjunto razonable de factores a tener en cuenta en el estudio de la cognición humana. De hecho, considero que el establecimiento de estos criterios es una de las principales contribuciones de la teoría de las inteligencias múltiples. Por esta razón, me ha sorprendido que los comentaristas – independientemente de que su actitud hacia la teoría sea favorable o no – rara vez han llamado la atención sobre ellos. Quizás el hecho de que estos criterios se basen expresamente en diversas disciplinas hacen que no encajen con los intereses y la experiencia de muchos críticos” (*La inteligencia reformulada*, p. 51).

Los ocho criterios aplicados por Gardner para establecer la autonomía e independencia de cada inteligencia son los siguientes:

1) Dos criterios procedentes de las ciencias biológicas: a) la posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en casos de lesiones cerebrales (a mi entender, sólo prueba la independencia de un potencial cognitivo neurocerebral); b) que tenga una historia evolutiva plausible (a mi entender, sólo prueba la autonomía relativa de un potencial cognitivo neurocerebral).

2) Dos criterios procedentes del análisis lógico: a) la existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central; b) la posibilidad de codificación en un sistema de símbolos. Estos dos criterios sólo constituyen un refuerzo de la autonomía relativa de los potenciales cognitivos neurocerebrales y mentales.

3) Dos criterios procedentes de la psicología evolutiva: a) un desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un “estado final”; b) la

existencia de “idiots savants, prodigios y otras personas excepcionales. Estos dos criterios sólo demuestran la autonomía relativa de los potenciales cognitivos neurocerebrales y mentales.

4) Dos criterios procedentes de la investigación psicológica tradicional: a) contar con el respaldo de la psicología experimental (se refiere a actividades que resultan incompatibles simultáneamente y, por tanto, son signos de capacidades cerebrales y mentales distintas); b) contar con el apoyo de datos psicométricos. (Se refiere a los estudios sobre los factores de la inteligencia tradicional que mostraban una correlación débil, como la inteligencia espacial y la inteligencia lingüística).

Aunque la investigación tradicional hablara de “inteligencia”, de “medidas de la inteligencia”, del “factor espacial” y del “factor lingüístico de la “inteligencia” poco correlacionados o muy correlacionados, *de ello no se sigue que sean “inteligencias”*. La ausencia de correlación sólo sería un refuerzo para establecer la autonomía de los potenciales cognitivos neurocerebrales.

A partir de la valoración que hemos ido haciendo de los razonamientos de Howard Gardner y por las razones expuestas al principio, parece razonable no hablar de “inteligencias múltiples”, sino de potenciales cognitivos congénitos o innatos sensoriales y neurocerebrales”. Digamos que nos identificamos con la primera parte de la teoría de Howard Gardner, pero rechazamos la segunda: reconocemos que el autodespliegue de nuestro genoma nos proporciona unos potenciales cognitivos (innatos o congénitos) sensoriales y neurocerebrales, que son relativamente autónomos e independientes y, por tanto, diversos y plurales. Pero rechazamos llamarlos “inteligencias”.

Antes de tomar esta decisión, hemos reflexionado detenidamente las aportaciones de los 26 especialistas que han expresado sus opiniones en la obra colectiva *¿Qué es la inteligencia?*²⁹⁵ (1986 y Pirámide, 2004), coordinada por Robert J. Sternberg y Douglas K. Detterman. También he examinado atentamente las aportaciones de los 19 especialistas que han colaborado en la obra colectiva *Repensar la inteligencia*²⁹⁶ (Madrid, Morata, 2004) coordinada por J. L. Kincheloe, Sh. R. Steinberg y L. E. Villaverde (compiladores). Lógicamente, para realizar la valoración de todas estas concepciones, hemos tenido como referente crítico la teoría de “la inteligencia como arte estratégico”, que desarrolla Edgar Morin (EL MÉTODO 3: El conocimiento del conocimiento, cátedra 2006, p. 193 y ss.). Por último he tenido presente el planteamiento de los neurobiólogos de la Escuela de Santiago de Chile, Humberto Maturana y Francisco Varela en su obra *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*²⁹⁷ (Buenos Aires, Lumen, 2003).

En el cuadro anterior hemos mencionado todos los potenciales cognitivos neurocerebrales establecidos por los neurobiólogos y los neuropsicólogos con un grado de fiabilidad aceptable. Coinciden con los “potenciales biopsicológicos” que Howard Gardner considera como las bases neurocerebrales de las ocho inteligencias que ha establecido hasta este momento.

Cada uno de estos potenciales cognitivos neurocerebrales tiene una base neural específica, que los neurólogos tratan de localizar en zonas determinadas del cerebro, delimitando sus fronteras y estableciendo sus comunicaciones con otros potenciales cognitivos y potenciales de acción.

²⁹⁵ Sternberg, Robert, J., Detterman Douglas K., (Coordinadores), (2004).,?, Editorial Piramide.

²⁹⁶ Kincheloe, J. L., Steinberg Sh. R. y Villaverde, L. E. (compiladores), (2004), *Repensar la Inteligencia*, Editorial Morata. Madrid.

²⁹⁷ Maturana, H., y Varela, F., (2003), *El árbol del conocimiento. Las Bases Biológicas del Conocimiento Humano*, Editorial Lumen. Buenos Aires.

Las bases neurocerebrales de los potenciales cognitivos en parte son innatas y en parte son adquiridas, aunque no podemos trazar la línea divisoria entre ambas. Actualmente, los neurobiólogos admiten dos hechos: a) que el cerebro sigue creciendo en tamaño y organización hasta la pubertad aproximadamente y que los circuitos neurales se configuran de diferentes maneras en los distintos individuos bajo la presión de los estímulos del medio físico, del medio socio-cultural, del medio virtual (TV e Internet) y, especialmente, de las comunidades de cerebros conectados por la expresión corporal y el lenguaje articulado; b) que ese crecimiento en tamaño y organización se realiza a ritmo fetal durante los seis primeros meses después de nacer y luego se ralentiza.

Estos ocho potenciales neurocerebrales están presentes en todos los seres humanos cerebralmente sanos, es decir, que no padecen ninguna enfermedad cerebral ni hereditaria ni adquirida. La potencia cognitiva de cada uno de ellos puede ser aumentada o disminuida por determinados factores genéticos o ambientales. A veces, uno o varios de esos potenciales tienen manifestaciones extraordinarias en determinados individuos, que aparecen como superdotados. Los grados de potencia cognitiva de cada potencial originan múltiples combinaciones individuales, únicas, singulares e irrepetibles. Determinados síndromes cerebrales, determinadas enfermedades hereditarias o determinados accidentes, pueden alterar, disminuir o eliminar alguno de esos potenciales. Un caso especial es el de los calificados como “idiots savants” (“idiotas sabios”), que presentan una capacidad excepcional en un ámbito dado, pero en otros ámbitos su rendimiento es normal o incluso inferior a lo normal. Muchos niños autistas destacan en el cálculo numérico, en la interpretación musical, en la reproducción de melodías o en el dibujo, pero manifiestan dificultades de comunicación, de lenguaje, de sensibilidad hacia los demás.

Estas diversidades deben ser detectadas y diagnosticadas tempranamente para facilitar el máximo desarrollo posible de todos los potenciales de cada educando, reconociendo sus éxitos en lo que destacan y fomentando su autoestima y su autoconfianza, a pesar de los bajos rendimientos en aquello en que no pueden destacar.

A continuación, vamos a intentar sintetizar las aportaciones de las neurociencias que consideramos relevantes para la descripción de cada potencial neurocerebral y al mismo tiempo haremos algunas sugerencias para su desarrollo a partir del 0-3 y a lo largo de la educación básica. El tema es complejo y sólo un insensato atrevido se embarca en semejante aventura para un trabajo académico normal. Sin embargo, podemos consolarnos con la siguiente reflexión de Howard Gardner:

“Como es natural, en un libro que repasa toda una gama de inteligencias, no es posible dedicar suficiente atención a ninguna en especial. En efecto, incluso el tratar una sola competencia intelectual – como el lenguaje – con suficiente seriedad requeriría por lo menos un enorme volumen. *Lo más que puedo lograr aquí es proporcionar una sensación [el subrayado es mío] para cada inteligencia específica; transmitir algo de sus operaciones medulares, sentir cómo se desenvuelve y procede en los niveles más altos, incidir en su trayectoria de desarrollo y sugerir algo de su organización neurológica*”. (*Estructuras de la mente*, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 104-105). Para proporcionar esa “sensación” empleó 300 páginas más. Espero que no nos ocurra lo mismo para completar el comentario de los ocho potenciales cognitivos neurocerebrales de la dimensión cognitiva.

1.3.2. *El potencial cognitivo neurocerebral cinestésico-corporal.*

Es el potencial conocedor o “perceptor del movimiento corporal”. El término cinestésico se deriva de dos palabras griegas: “kinesis” que significa “movimiento” y “aisthesis” que significa “percepción”. Por eso, llamamos a este potencial cognitivo neurocerebral “conocedor o perceptor del movimiento (*cinestésico*) corporal”.

Las dos características esenciales básicas de los cuerpos orgánicos animales son el *sensorium* o conjunto de potenciales cognitivos sensoriales, tradicionalmente llamado *sensibilidad*, y el *motorium* o conjunto de capacidades de movimiento y de acción, tradicionalmente llamado *motricidad*. Como potencial cognitivo neurocerebral, el potencial *cinestésico-corporal* es el punto de llegada de las informaciones del *sensorium* y el punto de partida de las órdenes del *motorium*. La “*cinestesia*” es un potencial neurocerebral cognitivo y la motricidad es un potencial de movimiento y de acción, que están inseparablemente unidos en determinados lugares del cerebro. El conocimiento de la motricidad corporal y de los movimientos del cuerpo es la base de toda acción y comportamiento en el entorno exterior.

Como explica Edgar Morin (1988: 63-65), “el bucle auto-ecogenerador que va del *sensorium* al *motorium*, es decir, de las neuronas sensoriales a las neuronas motoras, ha generado el *cerebrum*. El *cerebrum* está constituido por el desarrollo de las redes intermediarias entre neuronas sensoriales (percepción) y neuronas motoras (acción)”... “El aparato neurocerebral está constituido por el cerebro y el sistema nervioso; el cerebro está encerrado en la caja craneana; es un centro operacional, que está unido a las terminaciones sensoriales y divide al organismo en zonas con sus redes; recibe los mensajes del exterior y del interior, comunica sus decisiones a los músculos y transmite sus órdenes químicas a través de los circuitos sanguíneos. La formación de los sistemas nerviosos, en el curso de las diversas evoluciones animales, es inseparable de las acciones y reacciones en el seno de su entorno, y los desarrollos cerebrales son inseparables de la locomoción rápida, de la búsqueda, del ataque o de la defensa, a su vez, unidos a la búsqueda del alimento proteico, que, a su vez, procede de la incapacidad animal de captar la energía solar”... “De este modo, un gigantesco centro de comunicaciones, nuestro cerebro, trata el conocimiento, la acción y las interacciones conocimiento/acción”... “Aunque dependa del *sensorium* y del *motorium*, el *cerebrum* los rige: transforma en conocimiento individual las indicaciones sensoriales y le da instrucciones al *motorium* en función de este conocimiento”. (2006: 63-65). (Morin, E. (2006). *EL MÉTODO.3. El conocimiento del conocimiento*. (Madrid: Cátedra).

Para una información más completa sobre el potencial cognitivo cinestésico-corporal remitimos al capítulo IX de *Estructuras de la mente* de Howard Gardner titulado *inteligencia cinestésico-corporal*, pp. 252-285. Allí encontramos valiosas referencias a las aportaciones más relevantes de los neurocientíficos sobre este tema. Transcribimos dos pasajes especialmente interesantes:

“se ha considerado la actividad motórica como una función cortical menos “alta” que las funciones que sirven al pensamiento “puro”. Sin embargo, como ha enseñado perspicazmente Roger Sperry, el decano de los neuropsicólogos norteamericanos, uno debe pensar que la actividad mental es un medio para ejecutar acciones en vez de que la actividad motora sea una forma subsidiaria diseñada para satisfacer las demandas de los centros superiores. Más bien, uno debe conceptualizar la cerebración como un medio para llevar “al comportamiento motor un refinamiento adicional, mayor dirección hacia metas futuras distantes y mayor adaptabilidad y valor de supervivencia global” (2001: 257).

“Difícilmente se exagera al decir que la mayoría de los segmentos del cuerpo (y sistema nervioso) participan en una u otra forma en la ejecución de las funciones motoras. Los diversos músculos agonistas y antagonistas, articulaciones y tendones participan en las formas más directas. Nuestro sentido cinestésico, que inspecciona la actividad de esas regiones, nos permite consecuencia de esta información. Dentro del sistema nervioso, grandes porciones de la corteza cerebral, junto con el tálamo, los ganglios basales y el cerebelo proporcionan información a la médula espinal, la estación intermedia en el camino de la ejecución de la acción. Resulta paradójico que, en tanto que la corteza sirve como el centro “más alto” en la mayoría de las formas de actividad humana, los ganglios basales relativamente humildes y el cerebelo contienen las formas más abstractas y complejas de “representación de los movimientos”; por su parte, la corteza motora está relacionada más directamente con la médula espinal y la ejecución física de movimientos musculares específicos” (2001: 257).

La motricidad corporal como potencial de acción está presente en todas las demás dimensiones del ser humano, en las que participa el cuerpo de diversas maneras y el sentido cinestésico como parte del potencial cognitivo cinestésico-corporal le acompaña constantemente. Este potencial es una capacidad biopsicológica polifacética que nos permite:

- a) Conocer las posiciones y movimientos de nuestro propio cuerpo.
- b) Controlarlos con precisión y refinarlos, como las secuencias rapidísimas de movimientos automatizados de prestidigitadores, de bailarines, de pianistas y de otros instrumentistas, de saltadores de trampolín y natación sincronizada y de otros.
- c) Usar todo el cuerpo con fines funcionales, como las actividades deportivas, o con fines expresivos, como los mimos, la acción teatral, la danza, el baile, la gimnasia rítmica y el patinaje artístico sobre pista de hielo.
- d) Usar los movimientos del cuerpo para manipular objetos e instrumentos en diferentes actividades profesionales, como los músicos instrumentistas, los artistas plásticos, los cirujanos, los tenistas, los mecánicos, etcétera.

El desarrollo del *potencial cognitivo neurocerebral cinestésico-corporal* es inseparable del desarrollo de la motricidad. *Cinestesia* y *motricidad* deben crecer juntas en el desarrollo de la dimensión corporal y de sus dos características básicas: *sensibilidad (sensorium)* y *motricidad (motorium)*. Este es el fundamento teórico de todas las actividades motóricas, de todas las prácticas y de todas las estrategias exitosas del desarrollo de la psicomotricidad en la educación básica y, especialmente, en el primer ciclo de la Educación Infantil.

1.3.3. *El potencial autocognitivo neurocerebral o cenestésico-personal*

Siguiendo el orden que hemos establecido, nos toca ahora presentar dos potenciales cognitivos gemelos y complementarios: el potencial autocognitivo y el potencial heterocognitivo. Ambos comparten estructuras neurocerebrales, corticales, subcorticales y límbicas. El autocnacimiento facilita el conocimiento de los demás y el conocimiento de los demás facilita el autocnacimiento. Aunque son gemelos y complementarios y comparten estructuras neurocerebrales, conviene distinguirlos, reconocer su relativa autonomía y sus funciones específicas.

Empezamos por el potencial *autocognitivo* y lo primero que debemos hacer es justificar las denominaciones que le hemos asignado. Le llamamos "*autocognitivo*" porque es la capacidad compleja de conocernos a nosotros mismos, procesando las informaciones que nos llegan del mundo exterior y del interior de nuestro organismo y desarrollando nuestra autoconsciencia como arte reflexivo. También lo llamamos "*cenestésico-personal*". Es muy importante no confundir "*cenestésico*" que significa "capaz de percibir los estados generales del propio organismo", con "*cinestésico*", que significa "capaz de percibir los movimientos de nuestro propio cuerpo". El término "*cenestésico*" se deriva de dos palabras griegas: "koiná", plural neutro del adjetivo "koinós", que significa "cosas comunes" o "generales" y "aísthesis" que significa "percepción". Este potencial es "*cenestésico*", porque "está especializado en el conocimiento y el reconocimiento de los estados comunes o generales de nosotros mismos como cuerpo y mente". El punto de partida de este conocimiento son las informaciones que nos llegan del mundo exterior, físico y social, a través de los *sentidos* (sensibilidad externa) y de los *propioceptores internos* o *interoceptores*, que constituyen la sensibilidad interna o "*cenestesia*".

El potencial autocognitivo es, ante todo, una capacidad biopsicológica o neurocerebral congénita especializada en el conocimiento de los estados corporales y mentales del individuo humano: a) capacidad para conocer la propia vida emocional y sentimental: capacidad para conocer las diversas cadenas de emociones, afectos y sentimientos; capacidad para traducir las emociones y sentimientos al código simbólico lógico-lingüístico o a otros códigos simbólicos,

como los musicales o las claves simbólicas proporcionadas por las diferentes culturas: rituales míticos, totémicos, religiosos; capacidad para emplear los sentimientos para comprender y guiar la propia conducta; b) capacidad para reconocer las necesidades biológicas, los impulsos, apetitos y deseos: hambre, sed, sexo; c) capacidad para desarrollar la consciencia como arte introspectivo y reflexivo; d) capacidad para desarrollar un sentido del yo o la propia identidad personal; e) el potencial autocognitivo es el eje central de la dimensión desiderativa o autoproyectiva: elabora los propios deseos como planes, proyectos y motivaciones de autorrealización personal o de *autopoiésis* (=autocreación) como individuo psicofísico singular e irrepetible y como individuo social, comunitario y político; f) participa en el desarrollo de todas las dimensiones relevantes de la persona, colaborando con los demás potenciales cognitivos. Los diferentes estados finales del potencial autocognitivo se pueden observar en los reformadores sociales y religiosos, en los científicos, los músicos, los literatos, en los pintores, en deportistas de élite, etc.

Es importante distinguir cada potencial cognitivo de los demás por su especialización cognitiva en un determinado tipo de objetos y por la autonomía relativa de sus bases biopsicológicas o neurocerebrales. El potencial autocognitivo se distingue perfectamente de todos los demás por la especialización cognitiva, que acabamos de describir. Esa especialización cognitiva es suficiente para distinguirlo del potencial heterocognitivo. El autocognitivo está especializado en el examen y conocimiento intrasubjetivo de los propios estados emocionales, de los propios sentimientos, impulsos, apetitos, deseos y motivaciones y de las conductas y relaciones interpersonales adecuadas a ese conocimiento.

El potencial autocognitivo se distingue de los demás potenciales por la autonomía relativa de sus bases neurocerebrales, que vamos a explicar a continuación. Pero las bases neurocerebrales del potencial autocognitivo y del potencial heterocognitivo son comunes a ambos, y, aunque es posible que dentro de esas grandes áreas comunes haya centros o módulos especializados para cada uno, el estado actual de las ciencias neurológicas no permite identificar los núcleos específicos de cada potencial.

Basándonos en los autores citados en la bibliografía, especialmente en Antonio Damasio y Howard Gardner, vamos a presentar brevemente esas bases neurocerebrales con especial atención a su relativa autonomía.

Seguiremos el siguiente orden: la aportación de cada hemisferio al potencial autocognitivo; el papel central de los lóbulos frontales; las aportaciones del sistema límbico y las áreas vinculadas al mismo; la información sobre la autonomía relativa del potencial autocognitivo, que se puede extraer del análisis de diversas lesiones cerebrales, enfermedades y síndromes.

La investigación neurocerebral sobre el potencial autocognitivo parte del análisis de las consecuencias de la desconexión quirúrgica de ambos hemisferios y de las lesiones graves de cada uno de ellos. La desconexión quirúrgica de los dos hemisferios cerebrales ha confirmado que el hemisferio izquierdo es dominante para el funcionamiento lingüístico – salvo en aquellos que tienen una zurdería congénita – y que el derecho es dominante para el funcionamiento espacial. La investigación sobre “pacientes con cerebro dividido quirúrgicamente” ha proporcionado indicios fiables de que un individuo puede poseer (al menos en potencia) más de una conciencia. El individuo puede tener dos- o incluso más – conciencias, que después de la intervención quirúrgica, se alienan entre sí.

La investigación actual se esfuerza por comprender esas formas de conciencia: ¿Están biológicamente orientadas o son construcciones puramente subjetivas? ¿Tiene alguna de ellas prioridad existencial o epistemológica sobre la otra?. Los datos actuales apuntan a que la conciencia del hemisferio izquierdo está más orientada hacia las palabras y demás símbolos discretos y categorías analíticas, mientras que la conciencia del hemisferio derecho está

centrada en los aspectos espacial, emocional, interpersonal. Igualmente sugieren que ambas están implicadas en el procesamiento de las emociones. Pero la conciencia del hemisferio izquierdo estaría algo más orientada hacia la euforia, la felicidad y el optimismo, mientras que la conciencia del hemisferio derecho estaría más orientada hacia el pesimismo, la reacción agresiva, la hostilidad.

Todos los indicios señalan los lóbulos frontales como las estructuras cerebrales más importantes para los potenciales autocognitivo y heterocognitivo. Los defectos o las lesiones de los lóbulos frontales pueden impedir su funcionamiento correcto y provocar diversas dificultades en el autoconocimiento. Los lóbulos frontales tienen un papel privilegiado y son irremplazables en ambos potenciales cognitivos. Howard Gardner escribe:

“De acuerdo con Valle Nauta, destacado neuroanatomista y desde hace mucho tiempo estudioso de los lóbulos frontales, éstos constituyen el sitio de reunión por excelencia para la información de los dos grandes ámbitos funcionales del cerebro: las regiones posteriores que están involucradas en el procesamiento de toda la información sensorial (incluso la percepción de los demás), y los sistemas límbicos, donde están alojadas las funciones motivacionales y emocionales del individuo y de donde se generan los estados internos de cada uno. Resulta que la corteza frontal es el lugar donde convergen las redes nerviosas que representan el ambiente interno del individuo – sus sentimientos, motivaciones y conocimiento subjetivo personales – con el sistema que representa el ambiente externo: la visión, sonidos, gustos y costumbres del mundo transmitidos a través de diversas modalidades sensoriales. Así, por virtud de su ubicación y conexiones anatómicas estratégicas, los lóbulos frontales tienen el poder de servir como la estación integradora principal y así lo hacen” (*Estructuras de la mente*, 2001: 99, 312- 313).

A continuación insiste de nuevo en su reflexión: “en la médula del conocimiento personal, representado en el cerebro y en especial en los lóbulos frontales, parece haber dos clases de información. Una es nuestra habilidad para conocer a otras personas, de reconocer sus rostros, sus voces y sus personas: de reaccionar en forma apropiada a ellos; de participar en actividades con ellos. La otra clase es nuestra sensibilidad a nuestros propios sentimientos, nuestros propios deseos y temores, nuestras propias historias personales” (2001: 313).

Los lóbulos frontales son la sede de la inteligencia como arte estratégico o conjunto de habilidades o destrezas adquiridas de conocimiento y de acción (técnicas, procedimientos y estrategias de carácter heurístico o algorítmico), del pensamiento como arte dialógico y de la consciencia como arte reflexivo e introspectivo (Edgard Morin, 2006. EL MÉTODO E: 193).

Parece que el lóbulo frontal derecho es la sede de los sentimientos negativos, como el miedo y la agresividad, y que el lóbulo frontal izquierdo es la sede de los pensamientos positivos y que contiene el interruptor que apaga las emociones perturbadoras, actuando como una especie de termostato.

El sistema límbico constituye el motor de arranque de las emociones. Los principales componentes del sistema límbico son: el hipotálamo, la hipófisis, el giro cingulado, el área septal, el hipocampo y la amígdala. “Límbico” viene de “*limbus*” que significa “orla”, “corona”, “anillo”. Este sistema se llama así porque sus principales componentes rodean la cabeza del tallo encefálico en forma de anillo o corona. Completan la maquinaria cerebral de las emociones algunos núcleos del bulbo raquídeo, el cerebro anterior basal, el cortex prefrontal y, por supuesto, los lóbulos frontales.

Analizando las consecuencias de las lesiones cerebrales, los neurólogos han establecido dos series de hechos que parecen avalar la autonomía relativa de las bases neurocerebrales de los potenciales autocognitivo y heterocognitivo: las lesiones en los lóbulos frontales pueden producir diversos síndromes en esos potenciales o incluso anularlos y, al mismo tiempo, los pacientes pueden conservar en un grado aceptable los demás potenciales cognitivos, como el lógico-lingüístico. Por el contrario, lesiones graves en otras áreas del

cerebro, que disminuyen o anulan a otros potenciales cognitivos, son compatibles con una conservación aceptable de los potenciales autocognitivo y heterocognitivo.

Las lesiones en el área orbital inferior de los lóbulos frontales probablemente producen hiperactividad, irritabilidad, despreocupación y euforia, y el daño en las regiones superiores de los mismos tiene mayor probabilidad de producir indiferencia, inercia, lentitud y apatía. Los pacientes de estas lesiones no expresan su anterior sentido de propósito, motivación, metas y deseo de tener contacto con otros. Parecen haber perdido el sentido del yo y haberse alterado profundamente en ellos la reacción a los demás. No obstante, conservan relativamente bien los demás potenciales cognitivos implicados en la solución de los problemas que plantean los tests de inteligencia.

Parece que el lenguaje sería imprescindible para el autoconocimiento y para el heteroconocimiento. No obstante, personas sanas que quedaron gravemente afásicas, al sufrir daños en el hemisferio izquierdo, especialmente en el área parietal-occipital izquierda, conservaron su sentido del yo, su capacidad de autoconocimiento y la capacidad de relacionarse con los demás. Los afásicos graves que lograron una recuperación suficiente, reconocen que se sentían la misma persona, y que reconocían sus necesidades, deseos y apetitos y trataban de lograrlos de la mejor manera posible. Los médicos y los miembros de la familia coinciden al afirmar que, a pesar de la gravedad del daño, el afásico conservó sorprendentemente bien la habilidad para relacionarse con otros individuos y para reflexionar sobre su propia situación.

La praxis educativa actual en la educación básica no tiene una intencionalidad refleja de activar en los niños todos sus potenciales cognitivos. Sólo se cuida de que asimilen los conocimientos empaquetados y enlatados de las asignaturas en los libros de texto. Los potenciales autocognitivo y heterocognitivo son los más olvidados. Pensamos que la activación de los potenciales cognitivos debe ocupar un primer plano en las intencionalidades educativas. Consecuentemente, hacemos algunas sugerencias para la activación del potencial autocognitivo.

La educación infantil debe crear un clima de reciprocidades afectivas en el que el niño pueda descubrir poco a poco que es una persona autónoma entre otras personas autónomas y aprenda a conocerse a sí mismo en la interacción con las personas de su entorno familiar y con otros niños de su edad en el centro de educación infantil.

Los educadores de primaria ayudarán a los niños y a las niñas a tomar conciencia paulatinamente de la existencia de su potencial autocognitivo y de sus múltiples funciones relacionadas con las dimensiones relevantes de la persona, especialmente la dimensión emocional o socio-afectiva, con la dimensión social, con la dimensión desiderativa o autoproyectiva y con la dimensión sexual.

1.3.4. *El potencial heterocognitivo neurocerebral o empático-interpersonal.*

La llamamos “potencial heterocognitivo”, porque es la capacidad compleja de conocer y reconocer a los “otros”, es decir, a los demás miembros de nuestra especie, de interactuar con ellos y de establecer con ellos relaciones interpersonales de muchas clases. También le llamamos “*empático interpersonal*” por la centralidad que tiene la *empatía interpersonal* como componente del potencial heterocognitivo.

Como indicamos al principio, Howard Gardner califica los potenciales cognitivos neurocerebrales como “inteligencias”, llama “inteligencia intrapersonal” lo que nosotros llamamos “potencial autocognitivo” y llama “inteligencia interpersonal” lo que nosotros llamamos “potencial heterocognitivo”. Describe la inteligencia como un potencial genético, que luego tiene que ser desarrollado por la educación, para solucionar problemas y crear

productos nuevos. Esta descripción es válida para cada una de las ocho inteligencias que establece Gardner y, consecuentemente, para cada uno de los potenciales cognitivos.

El potencial heterocognitivo es la capacidad neurocerebral congénita: a) para distinguir unos individuos humanos de otros por su aspecto exterior, por sus maneras de ser y de comportarse, por su temperamento y su carácter; b) para conocer sus intenciones, sus motivaciones, sus estados de ánimo, sus expectativas y deseos; c) para ponerse en el lugar de los otros y relacionarse con ellos, compartiendo objetivos y proyectos; d) para resolver los problemas del vivir y del convivir, definiéndolos, formulando objetivos para resolverlos y planificando los medios justos y eficaces para conseguirlos.

Los potenciales autocognitivo y heterocognitivo constituyen la médula de la dimensión emocional, de la dimensión desiderativa o autoproyectiva, de la dimensión sexual y de la dimensión social, como mostraremos más adelante. Son gemelos y complementarios: comparten estructuras neurocerebrales corticales, subcorticales y límbicas. El potencial heterocognitivo trabaja en estrecha colaboración con los potenciales cognitivos sensoriales, especialmente el visual y el auditivo, para acceder al conocimiento de los otros desde fuera hacia dentro. Pero también colabora con los demás potenciales neurocerebrales, especialmente con el lógico-lingüístico y el espacial.

La educación del potencial heterocognitivo debe estimular el desarrollo de dos conjuntos de habilidades o destrezas: a) un conjunto que nos capacita para asumir las perspectivas de los otros, poniéndonos en su lugar, metiéndonos en su pellejo, mirando las cosas con sus ojos; b) otro conjunto que desarrolla la empatía, que es una capacidad aprendida para *sintonizar* emocional y sentimentalmente con las emociones, afectos y sentimientos subjetivos de otras personas y reproducirlos en el propio interior. La *sintonización* es una sincronía de sentimientos recíprocos. La *empatía* se despliega en un conjunto de reciprocidades afectivas, que se consolidan como afectos, sentimientos y actitudes sentimentales. Esto nos permite adoptar conductas correctas y realizar interacciones adecuadas a la situación.

La *empatía* es la base para realizar papeles relevantes para el funcionamiento de los grupos humanos: padres, educadores, terapeutas, psicólogos, consejeros, orientadores, líderes sociales, religiosos y políticos.

La *ausencia de empatía* puede propiciar la aparición de actitudes de acoso moral y psicológico, de conductas disruptivas y antisociales. Los violadores, los pederastas, los maltratadores de su pareja y de su familia y los psicópatas o sociópatas se caracterizan por la ausencia de empatía.

Para tener una idea clara de lo que significa educar el potencial heterocognitivo, recomendamos *Enseñar a convivir no es tan difícil* de Manuel Segura (Bilbao, Descleé, 2005). Es una aportación excelente por su profundidad, sencillez y brevedad.

1.3.5. *El potencial cognitivo neurocerebral espacial.*

Es la capacidad neurocerebral congénita, producida por el genoma y desarrollada por la educación mediante el aprendizaje de numerosas habilidades de uso, para formarnos un mapa mental del espacio, situarnos en él y orientarnos dentro de él y para percibir los objetos corpóreos en el espacio, con sus tres dimensiones, con sus múltiples formas regulares e irregulares y sus respectivos tamaños absolutos y relativos.

A veces, se habla de "*inteligencia visual*" en vez de "*inteligencia espacial*" y de "*memoria espacial*". Pero los invidentes pueden tener conocimientos y representaciones espaciales, que no dependen del sistema visual, sino del sistema táctil. Por eso, es preferible designar este potencial como "*espacial*" y no como "*visual*".

Como en los demás potenciales cognitivos, es imposible trazar una línea divisoria entre el potencial espacial congénito y las habilidades y destrezas espaciales adquiridas por aprendizaje. Si tenemos en cuenta las habilidades y destrezas espaciales que manifiestan la inmensa mayoría de los individuos en cada cultura, podemos suponer razonablemente que todos nacemos suficientemente dotados de bases biopsicológicas o neurocerebrales para desarrollar habilidades y destrezas espaciales, excepto en los casos de enfermedad o síndrome grave. Esta consideración tiene gran relevancia para la educación. En el supuesto de que los educandos tengan una amplia diversidad de aptitudes espaciales congénitas, hemos de intentar estimular en todos ellos el potencial cognitivo espacial, para que desarrollen al máximo aquellas habilidades y destrezas espaciales que les permita su dotación genética.

Los científicos renacentistas, como Copérnico, Kepler y Galileo son modelos en el uso del razonamiento espacial. Leonardo da Vinci como ingeniero, inventor y artista polifacético destacó por encima de todos por sus destrezas y habilidades espaciales. Einstein, admirador de Euclides, presumía de su mente visual. James Watson y Francis Crick hablan del papel que jugó en ellos el razonamiento espacial para descubrir la estructura molecular del ADN. La actividad profesional de numerosos científicos, artistas, inventores y tecnólogos actuales incluye desarrollos muy refinados de las capacidades congénitas, que constituyen el potencial cognitivo espacial: geómetras, topólogos, astrofísicos, profesionales de diversas ramas de ingeniería, pintores, escultores, arquitectos y otros profesionales. Estas consideraciones demuestran que iniciar a los niños y adolescentes en el dibujo técnico y artístico no es una cuestión baladí. Puede depender de ello su futuro éxito profesional.

Howard Gardner (o. c. 2001: 221) critica a los dualistas que hacen una división dicotómica del intelecto: la inteligencia lingüística y la inteligencia espacial. En la página citada leemos: “los dualistas hablan de dos sistemas de representación: un código verbal y un código de imágenes; los localizadores colocan el código lingüístico en el hemisferio izquierdo y el código espacial en el hemisferio derecho. Los lectores de los capítulos anteriores sabrán que no estoy de acuerdo con tal dicotomización del intelecto”. Efectivamente, establece ocho inteligencias relativamente autónomas e independientes.

Las conclusiones establecidas sobre las bases neurocerebrales del potencial cognitivo espacial provienen de tres líneas principales de investigación: a) los estudios clínicos sobre los individuos que han sufrido daño cerebral a consecuencia de una apoplejía o de otros traumas; b) los resultados de pruebas estándar del funcionamiento espacial aplicadas a individuos con daño unilateral (hemisferio derecho o izquierdo) en el cerebro; c) experimentos con individuos sanos. También han contribuido las investigaciones sobre las habilidades espaciales de los invidentes, de los autistas y otros que padecen diversos síndromes.

Los resultados más importantes de las investigaciones mencionadas se pueden resumir así: el hemisferio izquierdo del cerebro quedó seleccionado en el curso de la evolución como el lugar por antonomasia para el procesamiento lingüístico, y el hemisferio derecho del cerebro quedó seleccionado para el procesamiento de imágenes e informaciones espaciales. Al establecimiento de esta conclusión han contribuido las investigaciones sobre el potencial cognitivo espacial en los primates. Las investigaciones mencionadas sobre humanos han establecido firmemente la participación del hemisferio derecho en las tareas espaciales, sobre todo, la participación del lóbulo parietal del mismo y la participación de las regiones temporales inferiores. Pero también parecen ser esenciales e imprescindibles los lóbulos frontales para recordar las localizaciones espaciales.

El potencial cognitivo espacial, además de sus bases neurocerebrales específicas, integra como componentes propios las bases neurocerebrales de los sistemas visuales y táctiles y otras áreas relacionadas con la evocación de imágenes y escenas percibidas y con la producción de imágenes inventadas.

Los neurocientíficos han probado, mediante sus investigaciones clínicas, que las lesiones en las regiones parietales derechas provocan dificultades en la atención visual, representación y orientación espaciales, producción de imaginería y memoria. La dificultad es directamente proporcional a la magnitud de la lesión. La combinación de una lesión en el hemisferio izquierdo, aunque sea pequeña, con daño en el hemisferio derecho, basta para arruinar el funcionamiento espacial de un individuo.

Los invidentes de nacimiento nunca podrán tener una experiencia del color y tendrán dificultades para otras, como la aprehensión de la perspectiva. Pero pueden reconocer con facilidad formas geométricas que se presentan por medio de dibujos con líneas realzadas. Esto demuestra que el conocimiento espacial no depende del todo del sistema visual. Los individuos pueden apreciar mediante el tacto, el tamaño, la derechura, la curvatura, el relieve.

La educación básica debe prestar una atención esmerada al desarrollo de las habilidades y destrezas de uso del potencial cognitivo espacial: habilidades y destrezas para percibir y representar objetos corpóreos: su tamaño, su forma, su color, su situación en el espacio y sus relaciones con otros objetos; habilidades y destrezas para reconocer objetos cuando se contemplan desde distintos ángulos de visión o perspectivas; para imaginar el movimiento o el desplazamiento interno de los componentes de una configuración; habilidades y destrezas para inventar imágenes y para producir semejanzas gráficas, como dibujos, pinturas, mapas, figuras geométricas, diagramas, planos; habilidades o destrezas para manipular y transformar las imágenes recordadas o creadas. En definitiva: habilidades y destrezas relacionadas con la geometría euclidiana, con las artes plásticas y el diseño de toda clase de objetos útiles y artísticos.

1.3.6. *El potencial cognitivo neurocerebral ecológico-clasificador.*

Vamos a llamar así lo que Howard Gardner denomina "*inteligencia naturalista*" o "*inteligencia ecológica*". Más adelante explicaremos las razones. Para justificar este distanciamiento del punto de vista de Howard Gardner, es conveniente recordar el contexto y el proceso seguido por él para añadir esta nueva inteligencia a su lista original de siete inteligencias establecida en su obra *Estructuras de la mente* (1983). El mismo Howard Gardner nos da una pista cuando nos informa de que "al constatar que no era fácil encajar a estas personas (los naturalistas) en las siete inteligencias originales, me planteé la posibilidad de que pudiera existir esta otra inteligencia y empecé a interpretar con más amplitud la esfera de actuación del naturalista". (*La inteligencia reformulada*, p. 58).

En su obra *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, publicada en inglés en 1999 y traducida al castellano en 2001 (Barcelona, Paidós, 2001), Howard Gardner reflexiona sobre la trayectoria seguida por su teoría de las inteligencias múltiples desde 1983. La obra consta de doce capítulos. Para nuestro propósito, los más relevantes son los siguientes: el capítulo 3 sintetiza la teoría de las inteligencias múltiples y presenta brevemente cada una de ellas. En el capítulo 4, examina la posibilidad de admitir otras inteligencias como la *naturalista*, la *espiritual en sentido amplio* y la *espiritual en sentido restringido*, es decir, como "*inteligencia existencial*". Concluye, que es muy razonable y plausible añadir a su lista original "*la inteligencia naturalista*". Respecto a la inteligencia espiritual afirma: "mi conclusión es que la variedad de inteligencia espiritual que he definido de manera restringida y a la que he denominado "*existencial*", puede ser aceptable, y que la "*inteligencia espiritual*" en su definición más amplia no lo es. (2001: 72).

Howard Gardner describe la "*inteligencia naturalista*" como la capacidad biopsicológica para reconocer y clasificar las numerosas especies- flora y fauna – del propio entorno, distinguiendo las nocivas y peligrosas de las beneficiosas y útiles, como la capacidad de sintonizar con el mundo de los seres vivos (la "*biofilia*" de Wilson) y como el talento

especial para cuidar, domesticar o interactuar con sutileza con muchos de ellos (2001: 58-59).

Howard Gardner se ve obligado a extender la inteligencia naturalista a otros ámbitos lejanos y heterogéneos. Este ha sido el punto de partida que nos ha obligado a cambiar la denominación de “*inteligencia naturalista*” por el “*potencial cognitivo ecológico-clasificador*”. Nos dice que “parece razonable suponer que las capacidades del naturalista *también se pueden aplicar a los objetos artificiales*. El niño pequeño que puede distinguir fácilmente entre plantas, aves o dinosaurios se basa *en las mismas aptitudes* (o en la misma inteligencia) [el subrayado es nuestro] cuando clasifica zapatillas deportivas, automóviles, equipos de sonido o canicas” (2001: 59). Más adelante afirma: “Ciertas capacidades sin aparente relación con las anteriores – como identificar automóviles por el sonido del motor, detectar pautas nuevas en un laboratorio científico o distinguir estilos artísticos – se pueden basar en mecanismos que evolucionaron a causa de su eficacia para distinguir las plantas, serpientes, o bayas tóxicas o venenosas de las que no lo son. Por tanto, es posible que el talento para reconocer pautas propio de los artistas, de los poetas y los científicos sociales y naturales esté basado en la capacidad de percepción, que es fundamental en la *inteligencia naturalista*” (2001: 59) [El subrayado es nuestro].

Desde el Homo Habilis hasta nuestros días, el reconocimiento, la categorización o clasificación de los entes naturales inanimados cumplió una importante función para la supervivencia: distinguir las mejores clases de piedras para elaborar herramientas, saber dónde se podían encontrar, reconocerlas y trabajarlas fue una tarea relevante durante muchas decenas de miles de años. A finales del Neolítico empezó a tener importancia el reconocimiento de determinados minerales que se podían tratar para obtener metales para fabricar objetos útiles. Otro hito fue el progresivo descubrimiento de las piedras preciosas y su conversión en objetos valiosos. La actividad clasificadora de los presocráticos sobre los componentes o principios últimos de la materia (los cinco elementos, las homeomerías, las múltiples clases de átomos) tuvo una importancia decisiva para el desarrollo posterior de la ciencia. En el siglo XIX, la química se constituyó como una ciencia de prestigio a partir de las clasificaciones de los elementos sintetizadas en la tabla periódica y se desarrolló como un sistema enorme y complejo de clasificación de sustancias químicas como especies distintas, que han permitido la formulación de más de un millón de leyes.

Todos los indicios analizados por Howard Gardner, los que hemos mencionado nosotros y otros muchos, se pueden considerar como manifestaciones sólidas de ese potencial cognitivo neurocerebral que hemos denominado “*potencial cognitivo ecológico-clasificador*”. Estamos de acuerdo con Gardner en que “no se han determinado con precisión los centros nerviosos que intervienen en las capacidades de reconocer y nombrar entidades animales e inanimadas” (o. c. 2001: 61). Efectivamente, no se han realizado investigaciones neurocerebrales sistemáticas sobre las redes neurales que sirven de base a este potencial cognitivo.

Los estudios clínicos y experimentales actuales dan dos pistas interesantes para profundizar en la investigación de las bases neurocerebrales de ese potencial: a) una, es la identificación de las redes neurales que intervienen en el reconocimiento de caras o de huellas, localizadas principalmente en la corteza cerebral inferior del lóbulo temporal; b) otra, son los resultados de los análisis de personas con lesiones cerebrales: unos son capaces de reconocer y nombrar seres vivos, pero no son capaces de reconocer y nombrar seres inanimados; otros son capaces de reconocer y nombrar seres inanimados, pero no seres vivos. (A. Caramazza, A. Damasio, H. Damasio).

La actividad del potencial cognitivo clasificador es doble: a) realizar diagnósticos clasificatorios de los individuos concretos y singulares para incluirlos en alguna de las clases o

taxones establecidos, que les corresponde; b) elaborar sistemas de conceptos clasificatorios para distribuir a todos los individuos de un ámbito o dominio perfectamente delimitado en subconjuntos llamados “clases” o “taxones”.

El diagnóstico clasificatorio fue el punto de partida para establecer el concepto de número: una pera, otra pera... diez peras; una manzana, otra manzana...diez manzanas. El número es un concepto independiente de los objetos numerados; puede aumentar o disminuir añadiendo objetos de la misma clase. Pero, cuando ya se tiene el concepto abstracto de número, el número puede aumentar o disminuir, añadiendo unidades o quitando unidades. El concepto abstracto de número llevó a las clasificaciones abstractas de los números: naturales, enteros positivos y enteros negativos, fraccionarios positivos y negativos, racionales e irracionales, englobados todos en un macroconjunto de los números reales. (A partir del concepto abstracto de número y de clases de números se desarrollaron las operaciones aritméticas básicas y más tarde el Álgebra. A partir de la clasificación de líneas, figuras planas y cuerpos geométricos se desarrolló la geometría.

1.3.7. *El potencial cognitivo neurocerebral lógico-lingüístico.*

El potencial lógico-lingüístico traduce a conceptos y palabras las percepciones de los potenciales cognitivos sensoriales y los conocimientos de los demás potenciales cognitivos neurocerebrales. Está conectado neurocerebralmente con cada uno de ellos mediante entradas y salidas neurales y mantiene con cada uno de ellos una relación dialógica recursiva. En este sentido son paradigmáticas las relaciones con el *potencial auditivo* cuando se trata del lenguaje oral y de la percepción y comprensión de fonemas. Igualmente es relevante su relación con el *potencial ecológico-clasificador*. La estrecha vinculación y colaboración entre ambos a lo largo de la evolución filogenética y cultural los ha configurado como dos potentes sistemas clasificadores, que se complementan mutuamente.

El potencial cognitivo neurocerebral *lógico-lingüístico (conceptual y verbal)* es el gran conceptuador que sirve de base al pensamiento como arte dialógico (diálogo intrasubjetivo y diálogo intersubjetivo) y como arte proyectivo de la concepción (científica, literaria, artística), a la inteligencia como arte estratégico y a la consciencia como arte reflexivo. (Edgar Morin, 1988: 193).

Sus principales centros neurocerebrales están localizados en el hemisferio izquierdo, aunque el hemisferio derecho puede suplirlo en determinados individuos y, sobre todo, en el caso de importantes lesiones tempranas en el hemisferio izquierdo.

El desarrollo de este potencial, a lo largo de la educación básica, abarca numerosos aspectos: tendrán prioridad las destrezas y habilidades de comprensión y expresión oral, de lectura comprensiva y de expresión escrita; conocer adecuadamente la lengua materna y curricular (léxico, morfología y sintaxis); en nuestro caso, conocer el castellano y la lengua de la propia comunidad autónoma; adquirir la competencia básica en una lengua extranjera, que permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en las situaciones cotidianas; primar la expresión oral y escrita en las distintas lenguas, reduciendo la teoría gramatical al mínimo necesario para la comprensión adecuada y la expresión correcta; iniciación en las operaciones lógico-lingüísticas (conceptuales y verbales) básicas: *enunciación; tematización interrogativa, enunciativa y diagramática; formulación y contrastación de hipótesis; definición de términos, conceptos y símbolos; metrización fundamental y derivada; clasificación; descripción; comparación; inducción; deducción; análisis; síntesis; argumentación a favor o en contra.*

1.3.8. *El potencial cognitivo neurocerebral lógico-numérico o lógico-matemático.*

Es la *capacidad biopsicológica o neurocerebral de contar objetos corpóreos* (naturales y artificiales) estableciendo conjuntos iguales, mayores o menores representados por su número

y de cuantificar, midiendo o calculando sus dimensiones –longitud, anchura y altura – su extensión o superficie, su tamaño o volumen, su densidad, su peso, su masa, sus fuerzas y sus movimientos y de manipular conjuntos de objetos corpóreos (naturales y artificiales), sumando, restando, multiplicando y dividiendo. Es, además, una capacidad neurocerebral de abstracción, que permite sustituir los objetos corpóreos, sus dimensiones y propiedades, los conjuntos de objetos y las operaciones con ellos por sistemas de conceptos, de números, de símbolos y de reglas. La capacidad de abstracción admite muchos niveles o grados de desarrollo. En el nivel más alto están *los matemáticos* que desarrollan la matemática pura, que prescinde de toda referencia a los objetos corpóreos y realiza sus operaciones exclusivamente mediante sistemas de conceptos, de símbolos, de leyes, de axiomas y teoremas.

Como todos los demás potenciales cognitivos congénitos, *el potencial lógico-numérico* es extraordinariamente maleable y plástico. Pero, su desarrollo eficaz exige que los infantes tengan abundantes experiencias placenteras en su confrontación con el mundo de los objetos materiales para mantenerlo activado mediante una estimulación precoz, continuada y sostenida. Es necesario recordar siempre que el punto de partida para el desarrollo del *potencial lógico-matemático* es la constante manipulación, ordenación y reordenación de los objetos materiales y la evaluación de la cantidad. Es conveniente que las posibilidades de manipular los objetos materiales que se ofrezcan a los infantes, faciliten al mismo tiempo, experiencias espaciales y clasificadoras.

No se trata de atosigar ni de agobiar a los infantes. Basta brindarles en casa y en la escuela un medio rico, donde tengan la posibilidad de manejar voluntariamente una gran diversidad de objetos materiales y de experimentar con ellos. Este es el principio pedagógico que ha presidido las experiencias educativas más eficaces desde las “*Case dei Bambini*” (Roma, 1907) de María Montessori hasta el reciente proyecto *SPECTRUM* de Harvard, basado en la estimulación precoz de las inteligencias múltiples.

La organización de las escuelas infantiles como un medio experimental rico, debe basarse en la comprensión teórica de los potenciales cognitivos y de las posibles secuencias de su desarrollo. De modo genérico, podemos afirmar que el desarrollo del *potencial lógico-numérico* procede desde los objetos hasta los enunciados, desde la actividad sensomotora hasta la abstracción pura, desde las acciones hasta las relaciones entre las acciones, desde la manipulación de objetos hasta las cumbres de la lógica y de la ciencia. Pero necesitamos una comprensión más concreta y detallada de la secuencia de desarrollo.

Cuando el infante ha logrado captar la permanencia de los objetos, puede pensar en ellos y referirse a ellos, incluso en su ausencia. También puede reconocer las semejanzas entre determinados objetos, a pesar de sus diferencias de tamaño, de color y de forma: coches normales y coches de juguete de diversos tamaños, colores y formas.

Justo en este momento, empiezan los infantes a desarrollar su *potencial ecológico-clasificador*. Pueden reunir todos los coches de juguete que tienen y clasificarlos por su color, su tamaño y sus formas; pueden reunir objetos por su semejanza geométrica; comienzan a realizar diagnósticos clasificatorios sobre los animales (perros, gatos, leones, pájaros, et.) sobre los árboles, muy abundantes en el entorno, sobre los propios juguetes (chupetes, sonajas, pelotas, etc.) y sobre diversos enseres domésticos (sillas, mesas, cojines, puertas, electrodomésticos, etc.).

La capacidad para apilar objetos semejantes, es la manifestación pública de que el infante ya es capaz de reconocer que determinados objetos tienen propiedades comunes que permiten agruparlos en diferentes pilas. Está empezando a formarse el *concepto de clase o de conjunto*. A partir de este momento (dos-tres años), los potenciales cognitivos: *ecológico-clasificador*, *lógico-lingüístico* y *lógico-numérico* se desarrollan de forma paralela y

relativamente autónoma. Pero entre ellos existen muchos momentos de interacción dialéctica y de sinergia.

El reconocimiento de clases o conjuntos de objetos, que realizan los infantes de dos a cuatro años carece del aspecto cuantitativo. El infante puede percibir que existen pilas mayores y pilas menores. Es una estimación aproximada. No percibe con exactitud la igualdad ni la diferencia entre pilas. Por otra parte, la densidad o la extensión espacial de los conjuntos, puede impedir incluso la estimación aproximada de la cantidad. Por ejemplo: puede pensar que el conjunto de 25 caramelos extendidos en la mesa es mayor que el conjunto de 50 caramelos bien empaquetados en una bolsa. Es cierto que el infante de estas edades puede percibir la diferencia cuantitativa entre conjuntos muy pequeños de tres o cuatro objetos. Pero no entre conjuntos numerosos.

El infante a partir de los dos/tres años puede contar, es decir, recitar de memoria la primera decena, las dos primeras decenas o las tres primeras decenas de números de la serie numérica o incluso más. Pero esta conducta es una manifestación puramente lingüística muy alejada de la capacidad para valorar la numerosidad de los conjuntos de objetos, salvo el caso de conjuntos muy reducidos. El infante no puede realizar la tarea de contar en sentido estricto, es decir, de cuantificar la numerosidad porque carece todavía del conocimiento de un sistema numérico regular en el que cada número representa un conjunto de objetos con una cantidad definida y en el que cada número de la serie numérica representa un objeto más (+1) que el anterior.

A partir de los cuatro/cinco años, los infantes van aprendiendo a transformar la serie numérica en conjuntos de objetos, es decir, a comprender que cada número de la serie, después de la unidad, representa un conjunto de objetos con una cantidad definida por incluir un objeto más y sólo uno que el anterior. Aprenden, además, que contando los objetos de un conjunto, saben la cantidad exacta de los mismos.

Hacia los seis/siete años, los infantes aprenden a comparar conjuntos, contando el número de objetos en cada conjunto y, comparando los totales, averiguan si tienen la misma cantidad o una cantidad mayor o menor. Con esto han encontrado un método eficaz e infalible para evaluar la cantidad y, al mismo tiempo, han logrado una comprensión del concepto de cantidad y del concepto de número. Al comparar dos conjuntos en base al número, el infante crea dos imágenes mentales que contrastan el número en un conjunto con el número en otro, aunque los conjuntos no tengan la misma apariencia o no estén disponibles para su inspección ocular.

Hacia los siete años, una vez adquirida la capacidad de comparar conjuntos en base al número de sus componentes, el niño entra en la etapa denominada por Piaget "período de las operaciones concretas". Las llama así porque las actividades físicas o mentales siguen ligadas a la manipulación de los objetos materiales.

Durante los primeros años de la adolescencia, al menos en las sociedades occidentales estudiadas por los piagetianos, los adolescentes que no padecen síndromes o enfermedades neurocerebrales ni congénitas ni adquiridas, desarrollan con relativa facilidad la *capacidad de realizar operaciones mentales formales*. Se llaman formales, porque en ellas sólo se atiende a su forma o estructura, prescindiendo de los infinitos objetos a los que pueden aplicarse. La facilidad será mayor o menor, dependiendo del dominio logrado sobre las operaciones concretas y de la comprensión de las mismas. La capacidad para realizar las operaciones formales, no es algo biológicamente automático. La biología capacita, pero exige entrenamiento.

Lo dicho hasta aquí, nos muestra la *importancia del potencial cognitivo lógico-matemático*. Pero debemos insistir en una observación que hemos repetido varias veces: en los procesos de conocimiento y de acción con frecuencia se da una interacción y una sinergia

entre los potenciales cognitivos: *espacial, ecológico-clasificador, lógico-lingüístico y lógico-numérico*. Esto sugiere la posibilidad de que compartan algunos centros neurocerebrales como base de la interacción y de la sinergia o, al menos, que estén conectados entre sí por algunas redes neurocerebrales. Pero, al mismo tiempo, nos plantea un nuevo problema: *el potencial cognitivo lógico-numérico o lógico-matemático ¿es realmente autónomo e independiente con respecto a los demás potenciales cognitivos y, especialmente, con respecto a los otros tres nombrados en este párrafo? ¿Se han descubierto sus bases neurocerebrales específicas? ¿Tiene una sola sede central o tiene varios centros en distintas partes del cerebro?*

Hay bastantes indicios sobre la *autonomía y la independencia relativas del potencial lógico-numérico*. Pero no existe un consenso universal y sólido entre los neurocientíficos sobre las áreas neurocerebrales que constituyen la base de este potencial cognitivo. Los recientes estudios electrofisiológicos del cerebro testimonian una considerable participación de ambos hemisferios en la solución de complejos problemas matemáticos. Cada tarea produce un patrón complejo de cambios rápidos de actividad eléctrica en muchas áreas frontales y posteriores de ambos hemisferios. La habilidad para leer y producir los signos matemáticos es más a menudo una función del hemisferio izquierdo. El comprender las relaciones y los conceptos numéricos parece implicar la participación del hemisferio derecho.

Las dificultades en el lenguaje pueden dificultar también la comprensión de los términos numéricos. Pero está comprobado que existen individuos que pierden la habilidad para calcular y, al mismo tiempo, conservan la habilidad lingüística intacta. Igualmente, se han comprobado numerosos casos de individuos afásicos, que pueden cambiar dinero, participar en juegos que requieren cálculo y administrar sus asuntos financieros.

Mientras esperamos que las investigaciones neurocerebrales den respuesta a las preguntas sobre las bases neurales del *potencial lógico-matemático*, lo dicho es suficiente para justificar la necesidad de ofrecer a los infantes una estimulación precoz, continuada y eficaz de dicho potencial.

1.3.9. *El potencial cognitivo neurocerebral musical.*

Como potencial cognitivo va inseparablemente unido a la capacidad productora de tonos, melodías y ritmos: Podemos describir el potencial cognitivo musical como un complejo biopsíquico neurocerebral de carácter auditivo, oral y cinético para captar y expresar emociones, afectos, sentimientos y actitudes sentimentales mediante tonos, melodías y ritmos. Incluye dos niveles de actividad que se interpenetran y van indisolublemente unidos: a) la percepción, asimilación y reproducción de innumerables tonos y ritmos; la mente musical se refiere predominantemente a los mecanismos neurocerebrales de la memoria tonal, que sólo puede funcionar de manera creativa, cuando previamente ha absorbido una considerable diversidad de experiencias tonales, que quedan sumergidas en el inconsciente desde donde van emergiendo; b) la captación y expresión de las emociones, de los afectos y sentimientos y de las motivaciones mediante tonos o melodías y ritmos. El movimiento corporal, que acompaña al ritmo, es como la expresión del movimiento interno de las vísceras que “remueve” la emoción. Espontáneamente acompañamos el canto con movimientos corporales. Pero en las partituras musicales esos movimientos están de alguna manera planificados. Lo mismo ocurre cuando se funden en una unidad la música y la danza o el baile.

La educación musical de los niños y niñas de infantil y primaria tendrá en cuenta que el *potencial musical como potencial cognitivo y como potencial ejecutivo* abarca diversas capacidades musicales, que pueden ir juntas o separadas y desarrollarse con relativa autonomía: la capacidad para escuchar y vivir la música; la capacidad para interpretarla como cantante, como instrumentista o como director de coros o de orquestas; la capacidad para componerla. Los educadores deben ayudar a los educandos a descubrir sus capacidades musicales individuales.

El desarrollo de las diversas destrezas y habilidades musicales exige la colaboración de otros potenciales cognitivos como el auditivo, el lingüístico, el cinestésico-corporal, el autocognitivo o cenestésico-personal y heterocognitivo o empático interpersonal. La música debe tener en la educación infantil la misma centralidad que ha tenido en toda la evolución cultural de la humanidad. Pero se debe aprovechar para promover la sinergia entre todos estos potenciales cognitivos neurocerebrales.

El origen evolutivo del *potencial cognitivo musical* hunde sus raíces en las brumas del origen de la hominización y de la humanización prehistóricas y sigue envuelto en el misterio. Sólo contamos con algunas hipótesis especulativas difíciles de probar o descartar con evidencias empíricas, aunque se han encontrado algunos instrumentos musicales pertenecientes a los últimos milenios del paleolítico. Entre las hipótesis mencionadas destacan las siguientes: a) *las formas lingüísticas y musicales de conocimiento, de comunicación y expresión* tuvieron orígenes comunes, pero se separaron hace cientos de milenios; b) *la música* desempeñó un papel relevante en la vida de los Homo Sapiens desde hace 150.000 años: organización de las cacerías, de los ritos religiosos y de los grupos de trabajo.

Para conocer el origen evolutivo del *potencial cognitivo musical*, puede ser tentadora la analogía entre el canto de las aves y la música humana. Pero la distancia filogenética entre aves y seres humanos es tan enorme que resulta imposible establecer una relación evolutiva. No obstante, la investigación sobre las bases neurocerebrales del canto de las aves puede aportar sugerencias para la investigación de las bases neurocerebrales de la música humana. El canto de las aves está lateralizado en la parte izquierda de su cerebro. Pero las capacidades musicales humanas más relevantes se encuentran en el hemisferio derecho. En el cerebro de las aves se puede leer si cuentan con una *musicoteca* bien surtida de cantos o escasa. Un dato curioso: los núcleos neurocerebrales pertinentes de las aves cantoras se expanden o se contraen en las distintas estaciones del año.

Las aportaciones de la ciencia neurológica actual son las siguientes: a) han establecido la *autonomía biológica neurocerebral del potencial cognitivo musical* con respecto a los demás potenciales cognitivos de manera razonable y convincente; b) han identificado las zonas más relevantes de la localización cerebral de este potencial, aunque no todas las zonas implicadas; c) han puesto de relieve la estrecha colaboración, desde su autonomía, de este potencial con los demás potenciales cognitivos en determinadas actividades.

Las investigaciones neurocerebrales recientes son convergentes al señalar que las zonas anteriores del hemisferio derecho tienen la misma centralidad para la música que el lóbulo temporal izquierdo para el potencial lógico-lingüístico. En los individuos normales diestros las capacidades lingüísticas están lateralizadas casi de forma exclusiva en el hemisferio izquierdo. En casi todos los individuos normales, la mayoría de las capacidades musicales, incluyendo la capacidad central de la sensibilidad al tono, están situadas en el hemisferio derecho.

Las enfermedades y lesiones en los lóbulos frontal y temporal del hemisferio derecho causan grandes dificultades para distinguir los tonos y reproducirlos correctamente. Las lesiones en las áreas homólogas del hemisferio izquierdo, que provocan estragos en el lenguaje natural, generalmente dejan sin afectar las capacidades musicales. Esto es un signo evidente de su mutua autonomía e independencia. Los diferentes síndromes de la *"afasia"* están relacionados con las enfermedades y lesiones del hemisferio izquierdo. Los diversos síndromes de la *"amusia"*, que son más numerosos, están relacionados con las enfermedades y lesiones del hemisferio derecho.

Los neurólogos que han investigado cerebros humanos sanos y cerebros humanos dañados han demostrado más allá de toda duda razonable que los mecanismos y procesos

cerebrales que producen el lenguaje y la música son distintos entre sí, autónomos y relativamente independientes.

A pesar de la mutua autonomía del lenguaje natural y de la música, ambos potenciales cognitivos han mantenido una relación de estrecha colaboración como componentes del folklore y de las artes escénicas: canciones populares colectivas que acompañan las danzas y los bailes, las canciones de los trovadores antiguos, de los “*cantaos*” flamencos, de los *cantautores* contemporáneos, los coros de la tragedia griega, la ópera, la zarzuela, los musicales tipo “gospel”, las músicas étnicas africanas, etc.

Muchos compositores han resaltado la relación que se establece entre la música y el lenguaje corporal o de gestos. Algunos autores consideran la música como un gesto corporal ampliado. Mediante las técnicas actuales se representa la música con colores, formas y movimientos en el espacio. Stravinski recomendaba observar la música en el ballet y en las caras de los instrumentistas que ejecutan una pieza musical. Lo mismo podría decirse de los movimientos corporales de los directores de orquesta. Casi todas las explicaciones sobre el origen de la música la relacionan con la danza primordial. Actualmente, la música está ligada a los diversos tipos de danza y de gimnasia rítmica. Los niños más pequeños relacionan de manera natural la música con los movimientos del cuerpo. Les resulta imposible cantar sin mantener al mismo tiempo una actividad corporal: movimiento de la cabeza, del cuerpo, de las manos o de los pies, que acompañan el canto y marcan el ritmo. Los métodos más eficaces para enseñar música intentan integrar a la vez, la mano y el cuerpo. En este sentido, son paradigmáticos los métodos de solfeo que exigen marcar el compás con la mano.

Hay un reconocimiento universal entre la interpretación musical y la vida emocional y sentimental de las personas, sean compositores, cantantes, instrumentistas, directores de orquesta u oyentes. Los sentimientos ocupan un papel central en el potencial autocognitivo o cenestésico-personal y en el potencial heterocognitivo o empático-interpersonal. *La música puede hacer de mediadora conectando ambos potenciales*: es una forma de captar las emociones y sentimientos, comunicándolos del creador o del intérprete al oyente atento. Las redes neurocerebrales que permiten o facilitan esta conexión no se conocen todavía. Podemos especular y conjeturar que el potencial musical congénito no depende sólo de los mecanismos analíticos corticales, sino también de las estructuras subcorticales que se consideran centrales para las emociones, los sentimientos y las motivaciones.

Las relaciones entre el potencial musical y el potencial cognitivo espacial son menos evidentes. Pero es posible que sean reales. Lauren Harris cita afirmaciones que establecen la dependencia de los compositores de poderosas habilidades espaciales que se requieren para postular, apreciar y revisar la compleja estructura de una composición. También hemos aludido a la representación de la música en el espacio mediante colores, formas y movimientos. El médico Arthur Lintgen era capaz de reconocer piezas musicales observando los surcos fonográficos de un disco.

Por último, desde la época de Pitágoras a la época de Palestrina (siglo XVI) fueron centrales los aspectos matemáticos de la música. Con el desarrollo de la polifonía y los intereses armónicos, los aspectos matemáticos pasaron a un segundo plano. En el siglo XX, con la música dodecafónica y el uso generalizado de computadoras para producir, grabar y reproducir música, se ha retomado de nuevo la relación entre las competencias musicales y las competencias matemáticas.

La continua centralidad de la música en la experiencia humana constituye un enigma o un misterio retador, sobre todo, si tenemos en cuenta que no empleamos la música ni para la comunicación explícita ni para los objetivos de supervivencia. El antropólogo Claude Lévi-Strauss afirma que, si podemos explicar la música, podremos encontrar la clave de todo el

pensamiento humano y que el no tomar en cuenta seriamente la música debilita toda explicación de la condición humana.

Lo dicho puede servir para justificar teóricamente la centralidad de la música en todos los modelos de educación infantil, especialmente en el 0-3.

1.3.10. *El potencial cognitivo neurocerebral pictórico.*

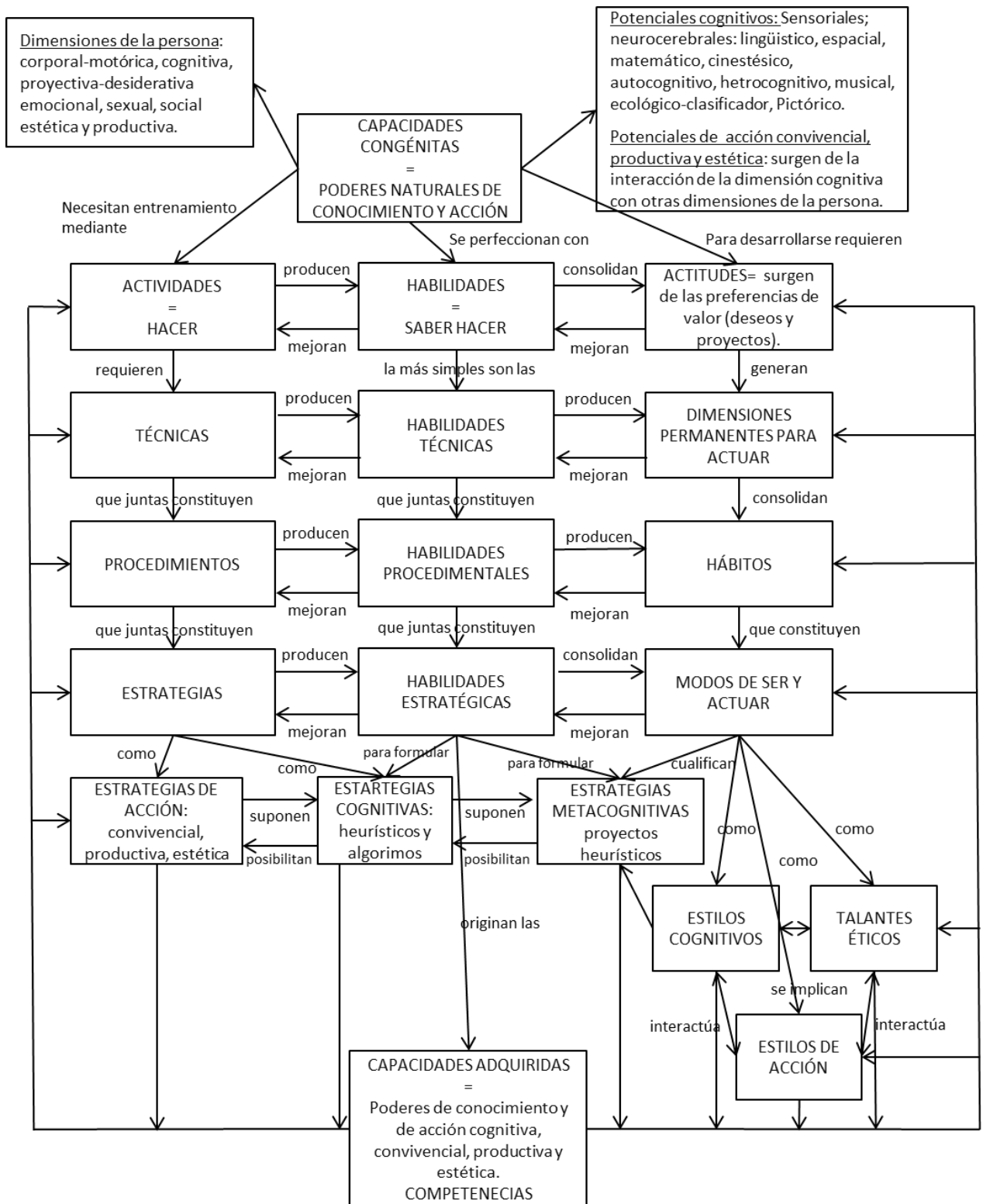
Celso A. Antunes en su obra *Estimular las inteligencias múltiples*²⁹⁸ (2006: pp. 55-59) nos cuenta que Nilson Machado, en un seminario sobre las inteligencias múltiples celebrado en Sao Paolo, le presentó a H. Garned “*la inteligencia pictórica*” que podría añadirse a la lista de H. Gardner. Pero éste rechazó esa posibilidad.

1.4. Mapa conceptual sobre el proceso de desarrollo de los potenciales biopsicológicos de conocimiento y acción.

En el *Apartado 2* de la *Introducción* sobre los referentes relevantes e imprescindibles para elaborar el nuevo paradigma global de la educación básica formulábamos el nuevo referente así: comprender la *polisemia* y la *sinonimia* de los siguientes sistemas de constructos y emplearlos con propiedad: a) técnicas, procedimientos y estrategias; b) destrezas, habilidades y competencias; c) actitudes, disposiciones para actuar, hábitos; d) modos de ser y de actuar: estilos de acción. Este referente está relacionado con el mapa conceptual sobre el proceso de desarrollo de los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción: potenciales cognitivos y dimensiones. Para no extendernos, hemos decidido presentar sólo el mapa conceptual.

²⁹⁸ Antunes, C. A. (2006). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.

Mapa conceptual sobre el proceso de desarrollo de los potenciales biopsicológicos de conocimiento y acción.



1.5.-El derecho a la autoeducación.

Tradicionalmente el derecho a la educación se ha interpretado como el derecho de todos los seres humanos al pleno desarrollo de su personalidad humana en su doble dimensión de individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y de individuos sociales interdependientes, comunitarios y políticos. Nuestra Constitución expresa de forma lapidaria estas dos dimensiones de la educación – individualidad y sociabilidad – en el Art. 27,2 establece: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

A la vista de todo lo expuesto en este capítulo el derecho a la educación se debe interpretar como “el derecho a la *autoeducación* a lo largo de toda la vida” para desarrollar hasta donde sea posible, todos los potenciales biopsicológicos de conocimiento (potenciales cognitivos sensoriales y neurocerebrales) y de acción (las ocho dimensiones descritas). Esto implica que el derecho a una educación básica de calidad es el derecho a “*autocapacitarse*” como “*autodidactas*” autónomos para poder seguir “*autoeducándose a lo largo de toda la vida*”. Es lo que queremos expresar con la fórmula “*aprender a aprender*”. Dicho brevemente: el derecho a una educación básica de calidad es el derecho a la *autoeducación* y al “*autodidactismo*”.

Capítulo 2. La opción por el holismo educativo

2.1. Los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica: el instruccionismo intelectualista y el holismo educativo.

Desde el Apartado 1.5. del *Marco Teórico*, titulado “La coexistencia de dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los sistemas educativos de nuestro entorno cultural” la mención del *Instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* ha sido constante en toda la exposición anterior. Pero, además, en determinados capítulos hemos dedicado varias páginas a la descripción de esos paradigmas. Entre esas exposiciones destacamos las siguientes: en el mencionado apartado 1.5., dedicamos el 1.5.1., al “origen y evolución del *instruccionismo intelectualista*”; el 1.5.2. al “origen y evolución del *holismo educativo o educación integral*”; y el 1.5.3. a “la entrada de ambos paradigmas globales antagónicos en la educación básica a través de los procesos de unificación de los sistemas educativos duales”.

En el Capítulo 3 de la II Parte que lleva por título *El legado de las Escuelas Nuevas*, dedicamos el Apartado 3.3., al “Desarrollo del holismo educativo como paradigma global de la educación básica”. En el Capítulo 3 de la III Parte en el Apartado 3.4., dedicado a los debates sobre “la identidad de la educación básica” expusimos los debates entre los defensores del *instruccionismo* y los defensores del *holismo educativo*. En el Capítulo 4 de esa III Parte titulado *El camino de ida y vuelta recorrido* de nuevo presentamos una visión sintética de la sociogénesis de ambos paradigmas.

Estas investigaciones históricas sobre el origen y evolución del *instruccionismo intelectualista* y *holismo educativo* constituyen la base para justificar la opción por el *holismo educativo*.

2.2. Las razones para optar por el holismo educativo.

Para llevar a cabo la utopía de la educación básica, es necesario que la sociedad en su conjunto, los responsables de las políticas educativas, los medios de comunicación, los educadores familiares, los educadores escolares, las comunidades locales y los centros

educativos debatan los pros y los contras del instruccionismo y del *holismo educativo* como paradigmas globales de la educación básica y opten por el holismo educativo como punto de partida para elaborar un nuevo paradigma educativo ético-crítico, personalista, democrático, democratizador y transformador de las sociedades autoritarias y de las plutocracias vigentes. En este nuevo paradigma se pueden incluir todos los conocimientos valiosos del instruccionismo, repensados y organizados mediante un paradigma curricular globalizador-interdisciplinar que permita el trabajo personal y colectivo por proyectos educativos.

Gonzalo Romero, Amparo Caballero y otros en la obra colectiva *La Crisis de la Escuela Educadora* analizan el dilema “escuela meramente instructiva/escuela educadora” y aportan razones de peso para optar por la escuela educadora u holística; (Romero, G. y Caballero, A. (editores) (2009). *La crisis de la escuela educadora*, Barcelona: Laertes); en esta obra destaca la colaboración de Julio Rogero Anaya “El espacio y el tiempo escolar: espacio y tiempo de vida” en *La crisis de la escuela educadora*; (Romero, G. y Caballero, A. (editores) (2009). *La crisis de la escuela educadora*, Barcelona: Laertes); también M^a Ángeles Llorente Cortés en su obra *Escuela pública. Dignidad y compromiso* expone razones de peso para optar por la educación integral u holística (*holismo educativo*) (Llorente Cortés, M. A. 2015. *Escuela Pública. Dignidad y Compromiso*. Barcelona: Octaedro).

Los actores individuales y los agentes sociales mencionados en el párrafo anterior deben rechazar explícitamente el *instruccionismo* acrítico, reproductor y conservador por su reducción de la educación básica a tres aspectos fundamentales: a) *a la mera instrucción* o transmisión cuantiosa, o “bancaria” según Freire, de informaciones y conocimientos científicos a través del paradigma curricular académico-disciplinar y de la memorización mecánica de los mismos con vistas a los exámenes, pruebas y reválidas; esta cantidad de informaciones y de conocimientos no tiene una relación definida con los fines, objetivos y principios declarados en las leyes educativas; como dice el refranero: “lo mismo valen para un roto que para un descosido”; de hecho, al convertirse en la finalidad central de las etapas de la educación básica, impiden el logro de los demás fines; b) *a pura indoctrinación*: transmisión y asimilación de la ideología que configura el sistema social vigente y el sistema educativo que le sirve de apoyo, como se ha visto en los recientes debates sobre la LOMCE; esa indoctrinación se hace a través de la Historia y disciplinas similares y del currículo oculto que configura la convivencia y las relaciones interpersonales; c) *a socialización disciplinante* a través de la configuración del ecosistema instructivo jerárquico y de los reglamentos de régimen interno. El *instruccionismo* excluye muchos aspectos que son vitales para mejorar la calidad de vida de los educandos, el destino de millones de niños y de seres humanos y la salvación del ecosistema planetario, de la biosfera y de la humanidad. De modo inconsciente, es genocida.

2.3. Descripción sintética de la utopía de la educación básica desde la perspectiva holística.

Teniendo en cuenta el marco teórico y los resultados de las investigaciones sobre las crisis identitarias de la educación básica y de sus etapas, en las Partes II y III, podemos elaborar una descripción sintética de la utopía de la educación básica. Es cierto que las investigaciones mencionadas no son investigaciones exhaustivas, sino sólo esbozos de posibles investigaciones más amplias. Pero la investigación de la literatura relevante sobre la crisis de la educación, la investigación empírico-cualitativa practicada, el esbozo de investigación sociológica sobre las causas externas de la crisis, y los diversos ensayos de investigaciones históricas parciales sobre temas concretos, relacionados con las crisis identitarias de la educación básica y de sus etapas, nos proporcionan una base sólida para formular una descripción sintética de una utopía de la educación básica posible, deseable y realizable. A continuación ofrecemos una

síntesis del apartado 3.3., del Capítulo 3 de la II Parte sobre el *Holismo educativo*. Consideramos que la siguiente descripción cumple los requisitos estipulados:

La educación básica debe ser una **educación única, unitaria, holística, universal, laica, ética, científica, liberadora, democrática, democratizadora, ecologista y gratuita**; concebida como un proceso de autoeducación, es decir, como un proceso de **autopiesis (autocreación)** único, continuo y progresivo desde el nacimiento hasta los 18 años; que integra en un **ciclo único** la Educación Infantil como etapa educativa unitaria desde el nacimiento hasta los seis años y como etapa inicial y fundamentante de toda la educación básica, la Educación Primaria como etapa intermedia con su doble carácter terminal y propedéutico de **autopiesis** y la Educación Secundaria como etapa culminante que consolida la educación básica, y posibilita la autoeducación permanente a lo largo de toda la vida.

Parece conveniente comentar brevemente el valor y el significado que damos a las palabras subrayadas en la descripción: la **educación básica única** se opone a la concepción de la **educación básica dual**, hegemónica desde el siglo XVI hasta el siglo XX: una educación para las élites y otra educación para las clases populares, que les impedía el acceso a los niveles educativos superiores; la educación básica debe ser la misma para todos los ciudadanos, es decir, **única y común**.

Para profundizar en las características relevantes de la educación básica como ciclo educativo único hacen aportaciones relevantes las dos obras mencionadas en el apartado 2.1 de este capítulo: *La crisis de la escuela educadora* (o.c.), 2009 y *Escuela pública. Dignidad y compromiso* (o.c), 2015.

La educación básica debe ser **unitaria**, es decir, se debe concebir como un **ciclo único** continuo, y progresivo desde el nacimiento hasta los 18 años: el proceso autoeducativo debe ser un proceso de **ontogénesis cultural**, que sintonice con la **ontogénesis biopsicológica** y la acompañe como un proceso continuo y progresivo de **autopiesis (autocreación)** del educando.

La educación básica debe ser una **educación holística o integral**: que promueve el desarrollo armónico y equilibrado de todas las dimensiones de la personalidad humana y de todos los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción de cada educando, es decir, como un **proceso de autopiesis** del educando como sujeto personal, como sujeto conocedor, como sujeto ético, como sujeto comunitario y político, ciudadano del mundo, como sujeto profesional competente y como sujeto ecologista responsable del ecosistema planetario y de la diversidad biológica.

La educación básica debe ser **universal**, es decir, debe ser una educación deseable, conveniente, útil y necesaria para todo ser humano, sin distinción de clases, de razas, de sexo, de género, de cultura, de ideología o de religión.

Laica: la laicidad es una condición necesaria para ser universal. El adjetivo “laico” se deriva del griego *laós* (pueblo); “laico” es sinónimo de “público” y de “popular”; estos dos adjetivos se derivan del latín “*populus*” (pueblo). La educación “laica” o pública” es la que vale para todos los miembros del pueblo, para todos los ciudadanos. La educación pública debe ser esencialmente laica. No puede estar al servicio de una ideología particular ni de una confesión religiosa. No puede practicar ningún proselitismo sectario. Pero la educación laica no es una educación neutra o libre de valores, porque debe promover los valores del **universalismo ético** implicado en el Proyecto de los derechos humanos.

La educación básica debe ser una educación **esencialmente ética**: debe estar al servicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de todos y cada uno de los seres humanos, incluidos los propios derechos humanos y las propias libertades fundamentales. Los educadores y los educandos deben realizar el proceso educativo de la educación básica desde un compromiso radical con el Proyecto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales que impregne profundamente todas las prácticas y actividades educadoras.

Científica: Que aproveche al máximo posible las aportaciones de las ciencias para lograr los fines generales y objetivos concretos de la educación básica y de sus etapas mediante un paradigma curricular globalizador-interdisciplinar, que posibilite el trabajo por proyectos educativos: ciencias antropológicas, naturales y tecnológicas, históricas y sociales, económicas, políticas, culturales, artísticas, etc.

La educación básica debe ser una educación esencialmente **liberadora o emancipadora** orientada a la liberación de todos los seres humanos de las ideologías y prácticas de dominación, de opresión, de explotación, de marginación y de exclusión.

La educación básica debe ser una educación **esencialmente democrática** en sus finalidades, en sus prácticas y en sus procedimientos de aprendizaje colectivo, y organizada como una comunidad de convivencia, de deliberación y decisión, mediante el debate dialógico y la negociación continua.

La educación básica debe ser **esencialmente democratizadora**: orientada a capacitar a los educandos como ciudadanos del mundo libres, justos, solidarios, demócratas y democratizadores para promover la transformación o metamorfosis de las tiranías políticas y de las plutocracias nacionales subordinadas a la plutocracia mundial, en democracias políticas y económicas reales. Esto suele parecer demasiado radical. Sin embargo sería necesario reflexionar sobre la advertencia de José Saramago: *“No tengamos la inocencia o ingenuidad de creer todo lo que nos dicen. Tenemos que ser críticos. No tenemos la democracia, tenemos la Plutocracia, el poder de los ricos. El poder real lo tiene el dinero, las multinacionales”*. (Citado por Esteban Cabal en el frontispicio de su ensayo *Gobierno Mundial*, que, según él, *“es una invitación a la rebelión contra el Nuevo Orden Mundial plutocrático que promueve la élite de las altas finanzas”* (El subrayado es nuestro).

La educación básica debe ser una **educación ecologista**: comprometida con la defensa y conservación del ecosistema planetario y de la biosfera desde los planteamientos éticos y desde los conocimientos científicos actuales.

La educación, desde el nacimiento hasta la muerte **debe ser gratuita**: financiada por el Estado-gestor con el dinero que explota a todos los ciudadanos, sobre todo, a las clases populares que, por ser más numerosas, trabajan más, producen más y, al mismo tiempo, tienen salarios más escasos y pagan más impuestos, porque consumen mayor cantidad de productos.

La educación básica debe ser **un ciclo único** o *un proceso único, continuo y progresivo de autopoiesis (=autocreación)*. Humberto Maturana y Francisco Varela elaboraron el concepto de “autopoiesis” para designar la “autoorganización” de los seres vivos en su obra *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo* (Lumen, 1994: 79 y ss.). A comienzos del siglo XXI, transferí ese concepto de la biología a la educación para sintetizar los conceptos de “autoeducación permanente”, “autodespliegue de los potenciales de conocimiento y de acción”, “autoaprendizaje”, “autodidactismo”, “autorrealización” y todos los demás que designan el protagonismo de los educandos. La *autopoiesis* aplicada a la

educación se puede describir como el *autodespliegue* de todos los potenciales de conocimiento y de acción de cada educando como individuo psicofísico singular o irreplicable, y como individuo social, comunitario y político, es decir, *autocreación del educando como sujeto personal; como sujeto cultural y conocedor del mundo de las personas* (antropologías), *del mundo natural y tecnológico* (Ciencias Naturales y tecnológicas), *del mundo histórico social* (Ciencias humanas: históricas, sociales, económicas, políticas, culturales, literarias y artísticas) y *del mundo lingüístico-simbólico o semiótico* (lenguajes naturales, artificiales, formales, científicos y artísticos como instrumentos de reconstrucción social de los otros tres mundos); como *sujeto ético*, comprometido con los derechos y libertades fundamentales de los seres humanos; como *ciudadano del mundo* comprometido con las situaciones injustas y con la liberación de las injusticias de los seres humanos; como *sujeto profesional competente*, que no solo produce para sí, sino también para los demás; como *sujeto ecologista*, comprometido con la defensa y conservación del ecosistema planetario y de la biosfera.

2.4. Los principios educativos y didácticos del holismo educativo.

Asumimos plenamente los siete principios educativos que inspiraron el Movimiento de la Educación Nueva y de las Escuelas Nuevas, que sintetizamos en el siguiente cuadro y que desarrollamos ampliamente en el Capítulo 3 de la II Parte dedicado al *Legado de las Escuelas Nuevas*. En el Apartado 3.2., se exponen ampliamente los planteamientos teóricos y las realizaciones prácticas de los siete principios educativos y didácticos.

Para no alargar excesivamente este texto ya demasiado largo, hemos renunciado a exponer las líneas actuales de profundización en los principios educativos y didácticos que nos legaron los promotores de las Escuelas Nuevas. El texto suprimido tenía, entre otros, los siguientes referentes: *Escuelas para la esperanza, una nueva agenda hacia la renovación* de Terry Wrigley; (Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza, una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata); *Las pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa* de Jaume Carbonell; (Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Las pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro); *Escuela pública. Dignidad y compromiso* de M^a Ángeles Llorente Cortés (o.c. 2015).

No obstante reproducimos a continuación el cuadro síntesis de los principios educativos y didácticos del holismo educativo que nos legaron los promotores de las Escuelas Nuevas.

Los principios educativos y didácticos del holismo.

PRINCIPIOS	FUNDAMENTACIÓN-PERSPECTIVA	REALIZACIONES
I. Principio de autoactividad: autodidactismo, autoaprendizaje, autoeducación, autocreación; autoactividad cognitiva, convivencial, estético artística y técnico productiva.	La “escuela del trabajo”, la “escuela activa”, la “escuela productiva”. La actividad educativa: subgrados y subclases. Los métodos activos: precursores (Vives, Rabelaos, Montaigne, Ratke, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel) y métodos de las escuelas nuevas (Dewey, Kerschen-steiner, Claparède, Ferrière).	Métodos de trabajo individual: Montessori, Mackinder; DALTON y Winnetka; métodos de aprendizaje colectivo y cooperativo, método de proyectos, método de unidades de trabajo y método de trabajo en grupos de Cousinet y Técnicas Freinet.
II. Principio de individualización del aprendizaje y de atención a la diversidad.	La escuela centrada en los educandos: la escuela y la educación “a la medida” de las capacidades, de las necesidades, de las posibilidades y de las limitaciones de cada educando para garantizarle el máximo éxito educativo personal.	Sistema Mannheim Sistema Winnetka Plan Dalton Sistema Oakland Trinidad Plan
III. Principio de socialización y principio de aprendizaje cooperativo.	La escuela comunidad de convivencia y de aprendizaje: reconstrucción social del conocimiento, aprendizaje cooperativo en pequeños grupos y en el grupo-aula.	Sistema Gary Sistema Detroit Método de proyectos Método de unidades de trabajo Plan Jena Método Cousinet Técnica Freinet
IV. Principio de globalización del aprendizaje e interdisciplinariedad.	Comenio, Basedows, Pestalozzi, Fröbel, Decroly, Kilpatrick, Universidad de Columbia, Gestaltpsychologie, interdisciplinariedad: Edgar Morin y Toni Zabala.	Método Demolins, Decroly, Método de proyectos, Plan Morrison y Unidades de Trabajo.
V. Principio de participación y socialización democrática: el centro educativo como comunidad democrática y democratizadora y la educación cívica.	Construir en centro educativo como un “ <i>démos</i> escolar” para formar ciudadanos del mundo iguales, libres, solidarios, demócratas y democratizadores, comprometidos con los derechos humanos de todas las personas, de los grupos sociales marginados, de los grupos étnicos y de la humanidad; construcción de la democracia cívica, económica y jurídico-política. Referentes: Kant (La paz perpetua), Dewey y sus discípulos, Natorp, Petersen y Tews.	Sistema Gary, Sistema Detroit, método de proyectos, método de unidades de trabajo, centros de interés, casas de niños, método Cousinet y técnicas Freinet.
VI. Principio de educación emancipadora y liberadora: profundización en el principio democrático y democratizador.	La aspiración tradicional del movimiento obrero es recogida por las pedagogías críticas y convertida en una finalidad esencial de la educación básica formal y no formal. En esa finalidad convergen la teología de la liberación, la filosofía de la liberación y la pedagogía de la liberación: Freire, Giroux, Maclaren y otros.	Movimiento de educación formal y no formal inspirados en las pedagogías críticas emancipadoras. Proyectos específicos relacionados con la democracia cívica, económica y política.
VII. Principio de educación ecológica.	Defensa del ecosistema planetario y de la biodiversidad, iniciado por el “círculo de Weimar” con la Naturphilosophie y la ecología Ernst Häckel.	Greenpeace y Ecologistas en Acción. Proyectos curriculares específicos relacionados con la ecología.

Capítulo 3. El holismo educativo y sus paradigmas educativos y didácticos sectoriales.

En este capítulo resumimos el legado de las Escuelas Nuevas sobre el desarrollo del *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica y de sus paradigmas educativos y didácticos sectoriales. En el Capítulo 3 de la II Parte, dedicamos el apartado 3.3.2. a “La transformación de los paradigmas educativos y didácticos sectoriales del *holismo educativo* en la Educación Nueva”. El método seguido para reunir este apartado ha consistido

en seleccionar los párrafos más significativos y reproducirlos, cuidando sus conexiones internas y su unidad discursiva. Para interpretar su sentido y alcance, basta recurrir al contexto del que han sido extraídos.

3.1. El concepto de paradigma.

Los gramáticos utilizaron el término “paradigma” derivado del griego *paradeigma*, que significa “ejemplar”, “ejemplo” o “modelo” de algo, para designar los conjuntos de flexiones de los nombres llamados *declinaciones* y los conjuntos de flexiones de los verbos llamados *conjugaciones*. En su evolución semántica “paradigma” se convirtió en sinónimo de “modelo” como conjunto de características esenciales y relevantes de algo y en sinónimo de “esquema” o conjunto de procedimientos o de pasos o de procesos que se deben seguir para investigar o producir algo. Thomas Kuhn, partiendo de estos últimos significados, usó el término “paradigmas científicos” para designar los modelos o esquemas de investigación seguidos por las distintas comunidades de científicos. En su obra *La estructura de las revoluciones científicas* leemos: “Los científicos trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición subsiguiente a la literatura, con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer qué características les han dado a esos modelos su *status*”. (Kuhn, Th., 1981: 84). El concepto de “paradigma” es un constructo abstracto que puede incluir dentro de sí numerosas especies y dentro de cada especie numerosos individuos. Es similar al constructo de “polígono”, que incluye desde el triángulo hasta el miriángono.

3.2. Los dos paradigmas globales de la educación básica.

En el caso que nos ocupa, utilizamos el constructo “paradigma” como *conjunto* de componentes y de características relevantes de una determinada concepción de la educación básica, o como *esquema* para clasificar los componentes esenciales de dicha concepción para investigarlos. Se pueden identificar dos paradigmas globales de la educación básica como ciclo educativo unitario desde el nacimiento hasta los dieciocho años y como ciclo único y común para todos los educandos: *el instruccionismo intelectualista*, que es reduccionista, cuya aplicación resulta inviable en determinados tramos de edad y genera graves problemas por sus rigideces; el *holismo educativo*, que incluye todos los aprendizajes relevantes y a todos los educandos de cada edad y, aunque su aplicación es compleja, no presenta dificultades insalvables por su apertura y flexibilidad.

Ambos paradigmas educativos globales son radicalmente antagónicos y mutuamente excluyentes y están compuestos por sendas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos, que reflejan el antagonismo de sus respectivos paradigmas globales. Los paradigmas educativos y didácticos sectoriales son los siguientes: los *paradigmas éticos*, los *paradigmas teleológicos*, los *paradigmas curriculares*, los *paradigmas de comunicación didáctica*, los *paradigmas instrumentales (equipos técnicos, recursos didácticos y actividades)*, los *paradigmas organizativos (de personas, de tiempos, de espacios)*, los *paradigmas convivenciales*, los *paradigmas de gobierno*, los *paradigmas de autonomía económica, pedagógica, de gestión y de control o rendición de cuentas y los paradigmas evaluadores*.

Los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica – *instruccionismo intelectualista y holismo educativo* – y sus correspondientes series de paradigmas educativos y didácticos antagónicos, repetidamente mencionados en los relatos y reflexiones anteriores, son fruto de una larga búsqueda que iniciamos en la década de 1960. Esa búsqueda partió de la necesidad de encontrar un instrumento adecuado para analizar, comparar, distinguir y valorar la educación básica tradicional hegemónica en los sistemas educativos occidentales, la

educación básica postulada por el Movimiento obrero y la Educación Nueva desarrollada por el Movimiento de las Escuelas Nuevas.

En la década de 1970 las *Alternativas para la Enseñanza* del bienio 1974-1976 estimularon esa búsqueda. Las Escuelas de Verano, la consolidación de los MRP y sus Congresos, los debates educativos de los ochenta, la creación de los CEP y las reformas educativas en marcha hacían más acuciante la necesidad de contar con un esquema operativo y funcional para ordenar los debates educativos fácilmente manejable por todos los afectados: educandos, educadores familiares, educadores escolares, ciudadanos en general y responsables de las políticas educativas en todos los niveles.

En la configuración definitiva que propusimos para los paradigmas globales de la educación básica y para sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales tuvieron una influencia decisiva las dos obras siguientes: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* (Gimeno Sacristán, J., 1985: 122-152 y ss.) y *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* (Torres Santomé, J., 1994: 221-222 y ss.).

El desarrollo del *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica con sus respectivos paradigmas educativos y didácticos sectoriales, que venían promoviendo los creadores de la Educación Nueva desde el último tercio del siglo XIX, alcanzó su madurez en el período temporal entre las dos guerras Mundiales (1920-1939). Ese *holismo educativo* era el fruto maduro del paidocentrismo radical, de una nueva concepción del ser humano como ser educable a partir de las aportaciones de las ciencias biológicas, psicológicas y sociales integradas en la Paidología y de las paidotécnicas educativas y didácticas formuladas en sus principios pedagógicos y experimentadas en sus realizaciones metodológicas. El *holismo educativo* estaba suficientemente experimentado para ser introducido en los sistemas educativos tradicionales. Pero esa introducción chocaba con una problemática compleja prácticamente irresoluble. Así se puso de manifiesto en los procesos de unificación de los sistemas educativos duales para convertirlos en sistemas únicos y comunes para todos los ciudadanos.

Para profundizar en el *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica y en sus paradigmas educativos y didácticos sectoriales contamos, entre otras, con las siguientes obras: *Las pedagogías del siglo XXI* de Jaume Carbonell (o.c. 2015); *Las escuelas para la esperanza* de Terry Wrigley (o.c. 2007); *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI* de Rafael Yus Ramos (o.c. 2001); *La crisis de la escuela educadora* de Gonzalo Romero, Amparo Cabalero y otros (o.c. 2009); *Escuela pública. Dignidad y compromiso* de M^a Ángeles Llorente (o.c. 2015). Estas obras inciden, sobre todo, en los paradgmas sectoriales ético, teleológico y curricular.

3.3. El paradigma ético del holismo educativo.

Los paradigmas globales de la educación básica – *instruccionismo intelectualista* y *holismo educativo* – implican multitud de opciones, elecciones y decisiones. Para tomarlas son necesarios dos tipos de criterios: a) criterios de valor, morales o éticos; b) criterios de eficacia y de eficiencia o criterios científicos y tecnológicos. Los criterios de valor, morales o éticos indican lo que consideramos digno, justo, útil y deseable. Los criterios científicos y tecnológicos indican lo que consideramos posible y realizable. Todo discurso educativo está tejido con criterios de valor y criterios de eficacia y eficiencia. No es posible realizar un *instruccionismo intelectualista* químicamente puro o libre de valores. Tampoco es posible realizar el *holismo educativo* sin aplicar criterios de eficacia y de eficiencia. En el apartado 3.2.3. del Capítulo 3 de la II Parte hemos dedicado varias páginas a la crítica del paradigma ético de la educación tradicional (*instruccionismo intelectualista*) y a la exposición y debate de la transformación del

paradigma ético del *holismo educativo* en el Movimiento de las Escuelas Nuevas bajo los siguientes epígrafes:

- Del niño objeto de derechos al niño sujeto de derechos.
- Los niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas.
- Las dos interpretaciones de los derechos humanos: *insnaturalismo* y *contractualismo*.
- Las dos concepciones antagónicas de democracia:
 - La democracia, según el liberalismo.
 - La república democrática de ciudadanos libres e iguales, según Rousseau.
- De la educación como obligación impuesta al derecho de autoeducación.

Aquí nos limitamos a reproducir algunos pasajes que consideramos más representativos de aquella exposición y debate.

Los factores más importantes que determinaron la transformación del paradigma ético tradicional fueron: a) el reconocimiento de los niños y niñas como seres autoeducables desde el nacimiento: al principio de modo automático e inconsciente a través de las interacciones con el medio físico y sociocultural y luego, de modo consciente e intencional; b) el tránsito de la concepción del niño como *objeto* de derechos a la concepción del niño como *sujeto* de derechos; c) la nueva concepción de los niños y niñas como sujetos de los derechos humanos y de las libertades fundamentales; d) la concepción de niños y niñas menores de edad como ciudadanos de pleno derecho desde el nacimiento; e) la evolución de los conceptos de democracia y de ciudadanía: democracia cívica, económica y jurídico-política; f) la concepción del centro educativo como democracia cívica: como una “república democrática en miniatura”, en la que los educandos actúan como ciudadanos de pleno derecho; g) la nueva interpretación de los derechos humanos; h) la concepción holística del derecho a la educación.

Desde la antigüedad más remota hasta el siglo XX, los niños fueron considerados *objeto* de derechos. En el siglo XX, especialmente en el Movimiento de las Escuelas Nuevas, las niñas y los niños son considerados *sujetos* de derechos. La evolución fue muy lenta. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX se aceleró. Pero la concepción de los niños y niñas como *objeto de derecho* no ha sido eliminada totalmente. Todavía resuena en muchos discursos sobre el derecho de los padres a elegir – ¿imponer? – la educación de sus hijos.

Del niño objeto de derechos al niño sujeto de derechos.

En Esparta, ciudad-estado (*polis*) aristocrática y militar, los niños eran propiedad del Estado. Su vida dependía del consejo de ancianos. El objetivo de la educación era formar ciudadanos obedientes y disciplinados. Desde los siete a los veinte años iban a campamentos de juventud, donde eran sometidos a una férrea disciplina. Las niñas tenían que convertirse en mujeres sanas y robustas, capaces de dar a luz hijos sanos y fuertes.

En Roma, el poder paterno se ejercía en todos los ámbitos. *Era el reino de la patria potestas*. Los hijos eran propiedad del padre, lo mismo que las mujeres. La minoría de edad se prolongaba hasta los 25 años.

En la Edad Media, los hijos eran educados en las familias, o eran entregados, cuando tenían edad, a otras familias como servidores. Otros estaban en los gremios y cofradías donde aprendían un oficio. Los más afortunados asistían a escuelas comunales, monacales y episcopales. Los maestros eran considerados como delegados de los padres y de las

autoridades sociales. Se les reconocía un amplio poder de dominación. Se dejaban llevar fácilmente por la ira: reprimendas, gritos, injurias y castigos corporales. Estas actitudes y estas prácticas se conservaron en los reglamentos de las escuelas como sistemas de coacción hasta el siglo XX, aunque se fueron suavizando poco a poco.

La Educación Nueva supone una ruptura radical de la concepción de los educandos como *objeto de derecho* de los padres, del estado y de los maestros como delegados de las familias, de las Iglesias y del Estado. Tradicionalmente se consideraba a los niños y niñas como seres inmaduros e irresponsables, a los que los adultos, padres y maestros, debían conducir, sometiéndolos a su autoridad, a su dependencia y a sus criterios, hasta el grado de desarrollo en que, asumida la normativa de la sociedad, e integrados en el sistema productivo, se convertían en adultos sumisos, conformistas y obedientes. Los creadores de la Educación Nueva consideraban a las niñas y a los niños como seres en crecimiento y protagonistas de su autoeducación, que deben descubrir y asumir sus libertades y derechos y sus responsabilidades en cada etapa de su *ontogénesis* biológica y cultural.

En este proceso, es imprescindible el apoyo, la ayuda y la colaboración de los padres y maestros para crear ecosistemas educativos y situaciones ambientales que faciliten el *autoaprendizaje* de cada niño y niña, de acuerdo con su propio ritmo. Es necesario que los padres y maestros respeten al niño como *sujeto de su propia libertad*, para que pueda descubrir el mundo y recrear la normativa social a través de juego y del trabajo escolar. De acuerdo con estos criterios, los niños y niñas son considerados como *sujetos de derechos*. Los derechos de la infancia constituyen el reconocimiento jurídico de sus necesidades biológicas y materiales, afectivas, de cariño, de comprensión y seguridad, la necesidad de afirmar su personalidad y de construir su identidad y el derecho a satisfacerlas para lograr su pleno desarrollo moral, social e intelectual.

La primera *Declaración de los Derechos del Niño* se adoptó en la V Asamblea de la Sociedad de Naciones celebrada en Ginebra el 26 de septiembre de 1924. Esta *Declaración* afirma por primera vez en el ambiente internacional la existencia de derechos específicos para los niños. En 1946, se creó el UNICEF (Fondo Internacional de las Naciones Unidas para la emergencia de la Infancia) para ayudar a los millones de niños desplazados por la Guerra. El 20 de noviembre de 1959, la ONU proclamó la actual *Declaración de los Derechos del Niño*. El año 1979 fue declarado por la ONU como "Año Internacional del Niño" para celebrar el vigésimo aniversario de la *Declaración*. El gobierno polaco propuso convertir la *Declaración* de 1959 en *Convención* y se creó un grupo de trabajo. El 20 de noviembre de 1989 se aprobó la *Convención* de las Naciones Unidas sobre los *Derechos de la Infancia* por aclamación unánime de los países miembros. Entró en vigor el 7 de noviembre de 1990.

Para profundizar en este tema, son útiles, entre otras muchas, las siguientes obras: *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. (Le Gal, J., (2005). Barcelona: Graó); *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (Verdoot, A. (1969). Bilbao: Mensajero); *Educación y Derechos Humanos: asignatura pendiente* [Informe sobre la formación en las escuelas de Magisterio y en las Facultades de Pedagogía y Ciencias de la educación en materia de derechos humanos] (Amnistía Internacional, febrero, 2003).

Los niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas.

Este convencimiento impulsó la reformulación de los principios pedagógicos de la Liga Internacional de Educación Nueva en el Congreso de Niza en 1932, en el que asignó a la educación la tarea de formar "*ciudadanos del mundo*" y preparar a la infancia para atender "las complejidades de la vida social y económica de nuestro tiempo" y de construir "una

generación nueva para el mundo nuevo en el que debe vivir y a cuya creación debe colaborar”²⁹⁹.

El Congreso de Niza inició un debate nuevo sobre ciudadanía y democracia, ciudadanía del niño y educación para la ciudadanía y la democracia. Los conceptos de ciudadanía, democracia y educación para la ciudadanía y la democracia han sido sometidos a un profundo proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción. *La Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, *la Declaración de los Derechos del Niño* y, sobre todo, *la Convención de los Derechos de la Infancia* han sido factores decisivos para mantener vivo el debate, que a nivel teórico continúa sobre todo en las pedagogías críticas de Freire, Giroux, Apple, McLaren y otros.

Entre las experiencias relevantes que han mantenido vivo el debate es de obligado cumplimiento mencionar dos, que se iniciaron en Italia y luego se difundieron en otros países: *la Ciudad educadora* y *la Ciudad de los niños*. *La Ciudad Educadora* se desarrolló en la ciudad italiana de Turín entre los años 1975-1985. Intentaba influir simultáneamente en el cambio escolar, en el cambio social y en la gestión municipal. En 1990 se celebró en Barcelona el Primer Congreso Internacional de las Ciudades Educadoras, se aprobó la *Carta fundacional* de la Ciudad Educadora y se creó la Asociación Internacional de las Ciudades Educadoras (AICE). La experiencia de la “*Ciudad de los Niños*” se inició en el municipio italiano de Fano. Pronto se extendió por otras ciudades de Italia y del mundo. La red española de la “*Ciudad de los Niños*” está coordinada por un grupo de trabajo del MRP *Acción Educativa*. La “*Ciudad de los Niños*” ha sido teorizada e impulsada por el psicólogo italiano Francesco Tonucci en sus obras: *La ciudad de los niños*³⁰⁰ y *Cuando los niños dicen ¡basta!*³⁰¹.

En 1957, el movimiento Freinet, aprobó en su Congreso de Nantes una *Carta del Niño*, cuyo artículo 15 estipula que “los niños tienen el derecho de organizarse democráticamente para el respeto de sus derechos y la defensa de sus intereses”. (Le Gal, J., (2005): 18).

En el conjunto del relato anterior sobre el *holismo educativo*, que elaboraron y aplicaron los creadores de la Educación Nueva, destacan tres componentes esenciales del paradigma ético que lo fundamentan: a) el reconocimiento de los niños y niñas como seres autoeducables desde el mismo momento de nacer: primero de modo automático, espontáneo e inconsciente en las interacciones con el medio físico y con el medio socio-cultural; luego, de modo cada vez más consciente e intencional; b) el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de los derechos humanos y libertades fundamentales desde el nacimiento; c) el reconocimiento de los niños y de las niñas como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho desde el nacimiento.

Nos queda destacar dos componentes esenciales más del paradigma ético, que ya han sido expuestos, sobre todo, a propósito del principio democrático y democratizador: *la interpretación de los derechos humanos* y *la interpretación de la democracia*. Estos cinco componentes esenciales del paradigma ético transformaron la concepción del derecho a la educación, que resultó incompatible con el *instruccionismo intelectualista* y con la reducción de la educación a la asimilación de los contenidos disciplinares del paradigma curricular académico-disciplinar.

Dos interpretaciones de los derechos humanos.

²⁹⁹ Geheeb, P., (1932). “Impressions du Congrès”, *Pour l’Ere Nouvelle*, 83, p. 305.

³⁰⁰ Tonucci, F., (1996). *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada.

³⁰¹ Tonucci, F., (2003). *Cuando los niños dicen ¡basta!*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Johann Friedrich Herbart (1776-1842), filósofo, psicólogo y pedagogo eminente es considerado el creador de la pedagogía científica, o, al menos, de la pedagogía como sistema. En su obra *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1806) afirma: “La pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica [ética] y de la psicología. Aquella muestra el fin de la educación, ésta el camino, los medios, los obstáculos”. (Luzuriaga, 1966: 145). Este planteamiento ha logrado una amplísima aceptación. El problema es que hay demasiadas perspectivas éticas. ¿Qué criterio debemos seguir para elegir acertadamente la ética? ¿Qué ética elegimos? Un criterio razonable puede ser éste: elegir la ética que cuente con más apoyos. Siguiendo este criterio, parece que el *universalismo ético* implicado en los derechos humanos y libertades fundamentales es el mejor candidato, porque es el que cuenta con más apoyos internacionales, después de haber sido sometido a intensos debates desde múltiples perspectivas culturales. El proyecto de los derechos humanos todavía es sólo una utopía posible, deseable y realizable. Pero ha generado una esperanza razonable de convertirse en una realidad empírica constatable, sobre todo cuando comprobamos que aumentan exponencialmente los defensores de los mismos en todo el mundo.

Pero no todo está resuelto con la aceptación del proyecto de los derechos humanos. Hay diversas teorías sobre el origen y fundamento de los derechos humanos y diversas interpretaciones de los mismos que matizan el *universalismo ético* implicado en ellos y, consecuentemente, el derecho a la educación como punto de partida del *holismo educativo*.

Hay dos concepciones antagónicas sobre el origen de los derechos humanos y las libertades fundamentales: el *iusnaturalismo* y el *contractualismo*. Los *iusnaturalistas* conciben los derechos y libertades fundamentales como propiedades de la naturaleza humana, como propiedades innatas o intrínsecas radicadas en el alma o en el complejo “cerebro-mente”. El *iusnaturalismo* tiene su origen en la concepción teológica de la “creación del hombre a imagen y semejanza de Dios”. La concepción de la naturaleza humana secularizada por la filosofía moderna continuó teniendo las mismas características que la concepción teológica.

Los *contractualistas* conciben los derechos humanos y las libertades fundamentales como constructos culturales, creados históricamente para resolver conflictos y organizar una convivencia pacífica. Son fruto de un largo proceso de conflictos, de luchas, de guerras, de diálogos, de debates, de disensos y de consensos, de acuerdos y desacuerdos, de convenios, de pactos y de contratos. Lentamente se fueron definiendo, reinterpretando, remodelando, y perfeccionando. El catálogo de derechos y libertades no está cerrado, sigue estando abierto y los derechos y libertades reconocidos y consolidados siguen siendo indefinidamente reinterpretables y perfectibles.

Desde esta perspectiva, los derechos humanos y libertades fundamentales no son propiedades reales de los seres humanos. Sólo son posibilidades realizables. Son poderes simbólicos mutuamente reconocidos y otorgados, similares a los poderes otorgados mediante notario: como el poder reconocido a un menor para determinados actos jurídicos, el poder reconocido a un gestor, a un administrador o a un albacea, el casamiento por representación, etc. Son creaciones humanas, inventos humanos, proyectos intersubjetivos, recíprocos, mancomunados. Los derechos están preñados de *deberes*. Los derechos implican colaboración de todos, relaciones de reciprocidad, es decir, *deberes*. Tengo que contar con los demás para disfrutar mis derechos. Los demás tienen que contar conmigo para disfrutar los suyos. Cada derecho es un proyecto ético recíproco, intersubjetivo, una utopía. Los *deberes* son el envés de los derechos. El conjunto de todos los derechos y libertades, definidos y acordados en los Organismos y las Asambleas internacionales constituyen el proyecto ético de la humanidad, una utopía de la humanidad, la utopía de una ética universal.

El *universalismo ético* implicado en los derechos humanos puede unificar la ética material y la ética formal, la ética de la felicidad y la ética del imperativo categórico. Disfrutando de mis derechos y libertades puedo ser feliz en un determinado grado. Defendiendo los derechos de los demás, puedo contribuir a su felicidad y consolidar la mía. La ética basada en los derechos y libertades puede unificar la ética de los valores y la ética de los deberes. En la medida en que todo ser humano desea tener derechos y libertades, los derechos y libertades deseados por todos se convierten en valores. La ética de los derechos y de las libertades es el fundamento de la ética de la justicia universal. “La justicia – decía una venerable definición – consiste en dar a cada uno lo suyo”. “Lo suyo” de cada uno son sus derechos y libertades. La ética de los derechos recíprocos está encontrando una nueva dimensión en la neurociencia del *Homo Reciprocans*³⁰².

El *iusnaturalismo* hace juego con la antropología esencialista y fijista tradicional de la *filosofía perenne* y de la filosofía moderna. El *convencionalismo* hace juego con una antropología panhumana, biosocial, dinámica y evolucionista. Podemos situar el inicio del convencionalismo en nuestros ancestros más primitivos. La *filogénesis* sería al mismo tiempo un proceso biológico y sociocultural, una *hominización* y una *humanización*. La ontogénesis de cada individuo humano sería, igualmente, un proceso de maduración biológica y biosocial, a modo de *recapitulación* de la filogénesis, idea muy querida de algunos de los creadores de la Educación Nueva. Esta perspectiva iluminaría todo el proceso que va desde Rousseau a las neurociencias, pasando por Darwin y sus seguidores. Explicaría mejor la *autoeducación* o *autopoiesis* como proceso automático, espontáneo e inconsciente desde el nacimiento, que, a partir de determinado momento, puede hacerse cada vez más autoconsciente e intencional.

Estas dos interpretaciones tienen consecuencias importantes para la interpretación de los derechos, especialmente para dos de ellos: el llamado *derecho de propiedad* y el *derecho a la acumulación y ejercicio del poder político*. El *individualismo liberal* defiende el derecho a la acumulación ilimitada de bienes económicos y propiedades de todo tipo, mediante el ejercicio de la competencia incontrolada, mediante la práctica del darwinismo social, económico y político, que legitima las relaciones de dominación, de opresión y de explotación de los demás, basadas en la lógica del más fuerte, y la acumulación de poder político configurando los poderes del Estado al servicio de los intereses de una clase: el *Estado clasista* que se presenta como el *estado de todos*.

De acuerdo con el *convencionalismo comunitarista*, el *derecho de propiedad*, si es un derecho recíproco, no puede ser absoluto. Debe garantizar a todos los seres humanos un dominio sobre los bienes materiales y culturales suficiente para desarrollarse como personas y vivir con dignidad. En la situación actual de desigualdad, de extrema riqueza de unos pocos y de extrema pobreza de la mayoría, la única interpretación correcta sería interpretarlo como el derecho a la *difusión y distribución justa de la propiedad*. Lo mismo habría que decir sobre el derecho de participación, apropiación, distribución y ejercicio del poder político que debería estar sometido a la aplicación de principios y procedimientos democráticos en todos los niveles de la sociedad, desde los grupos primarios – familia, barrio, municipio, escuela, empresa – hasta el Estado: *democracia cívica, democracia económica, democracia política*.

Dos concepciones antagónicas de democracia.

³⁰² Hauser, M. D. (2008). *La mente moral. Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.

Tampoco hay unanimidad en la definición de “democracia”. Actualmente, se habla de democracia liberal, democracia social o socialdemocracia, democracia cristiana, democracia popular. Los calificativos añadidos al término “democracia”, para resaltar las características específicas de cada concepción y distinguirla de las demás, complican la definición. Hasta el momento, la definición de Lincoln parece la más valorada: “Democracia es el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo”. La etimología griega apoya esta definición. Los términos griegos derivados de *demos* y *kratos*, “democracia” o “democrateia” significan “poderío del pueblo”, “ejercicio del poder por el pueblo”, es decir, “gobierno del pueblo”.

El Movimiento de la Educación Nueva y el Movimiento Obrero coinciden en que la educación es necesaria para la vida de la democracia y la democracia es necesaria para la educación. La Comisión Política de la más poderosa asociación pedagógica de Estados Unidos, la *National Education Association* afirmaba: “Ni la democracia ni la educación real pueden existir la una sin la otra”. Por su parte, John Dewey afirmaba en su obra maestra *Democracia y Educación* (1916): “La educación y la democracia tienen una relación recíproca. No es sólo que la democracia es en sí misma un principio educativo, sino que la democracia no puede durar mucho y menos desarrollarse sin la educación en un sentido más estricto del que ordinariamente pensamos”. (Luzuriaga, 1966:109).

La democracia según el liberalismo.

El liberalismo tradicional elaboró un concepto de democracia restringido al ámbito jurídico-político del Estado, que no se podía extrapolar ni extender a otras instituciones, como la familia, la empresa y la escuela. La democracia no pinta nada en las relaciones familiares fundadas en la autoridad del padre o, a lo sumo, en la autoridad de los padres y madres. Tampoco es aplicable a las relaciones laborales y económicas, porque pondría en peligro el derecho de propiedad como derecho absoluto e ilimitado de apropiación y acumulación de bienes y acabaría por anular la eficacia en la esfera productiva. Y, sobre todo, no tiene ningún sentido, establecer la democracia en las escuelas y promover una autoeducación democrática en sentido fuerte, porque eso llevaría a una sociedad de ignorantes, de incompetentes y exacerbaría los conflictos y protestas sociales. Así razonaban los magnates de la industria y de las finanzas y el ejército de tecnócratas, que les acompañaba, en la Convención de la Trilateral, celebrada en Tokio en 1975, financiada por David Rockefeller, en la que advirtieron de este riesgo y pidieron restringir la democracia, porque las demandas democráticas podían conducir a la “ingobernabilidad del mundo”. Los liberales y neoliberales pensaban que, si se estableciera la democracia escolar y se promoviera la autoeducación democrática, se multiplicarían los movimientos sociales antisistema. De hecho, muchos responsabilizaban a la escuela de los movimientos estudiantiles de los sesenta y setenta. (Bowen, J., 1992:678-679).

Según la perspectiva del liberalismo tradicional la democracia tiene dos funciones esenciales: a) garantizar a los ciudadanos los derechos humanos y libertades fundamentales, tal como los interpreta el *iusnaturalismo liberal*, es decir, como propiedades naturales intrínsecas y constitutivas de la naturaleza racional del ser humano; b) establecer mecanismos eficaces para controlar el poder político y a los representantes y gestores del mismo. El poder político está constituido por el conjunto de poderes simbólicos – derechos y libertades – que reconocen, regulan y distribuyen la Constitución y las leyes que la desarrollan y concretan. El mecanismo básico de control es la separación y la independencia de los representantes del poder legislativo, del poder ejecutivo y del poder judicial, estableciendo leyes y reglamentos específicos para definir y acotar sus respectivas competencias.

Pero esto que parece sencillo a primera vista, es enormemente complejo en la práctica, porque son graves los interrogantes que se plantean y las dudas que surgen ¿Qué

ocurre si determinados grupos con poderes fácticos – grupos económicos, financieros y tecnócratas – pueden ejercer una capacidad de presión, de la que carecen la mayoría de los ciudadanos, para diseñar los mecanismos de control y controlar la actividad de los gestores del poder de acuerdo con sus intereses? ¿Los mecanismos de control benefician a todos o sólo a una minoría? ¿Perjudican a alguien? ¿Qué ocurre con el principio “todos somos iguales ante la ley”, si constatamos que hay leyes, que legitiman, de hecho, nuestras desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales? Si luchamos contra ellas, somos calificados como “grupos antisistema”. Si nos callamos, aceptamos ser víctimas de la injusticia, de la opresión, de la explotación y de la marginación ¿Cómo resuelve esta problemática el “sentido común” frecuentemente invocado?

Los defensores del concepto liberal de democracia quieren restringirlo a la esfera estrictamente política y rechazan extrapolarlo a otras esferas, pero quieren que la educación escolar esté al servicio de su idea de democracia. No obstante, empiezan a plantearse si no sería posible y conveniente aplicar en las escuelas una noción restrictiva de democracia, siempre y cuando se parta del supuesto de que no existe una relación consubstancial entre educación y democracia. Este es el trasfondo de los debates sobre la dirección de los centros educativos, sobre el liderazgo pedagógico, sobre la participación de los educandos y de sus padres, del personal de administración y servicios y de los ciudadanos en general en las deliberaciones y las decisiones importantes sobre el currículo, la convivencia y la gestión pedagógica y económica y sobre el control externo y la rendición de cuentas. Sobre todo, este es el trasfondo del debate sobre la educación para la ciudadanía, que, por hipótesis, no puede ser otra que la *autoeducación de ciudadanos libres e iguales, ético-críticos y responsables, demócratas y democratizadores*.

La república de los ciudadanos libres e iguales, según Rousseau.

Según Rousseau, la *autoeducación democrática* sólo tiene sentido desde el concepto fuerte de democracia como autogobierno de los ciudadanos libres e iguales, que se rigen por la voluntad general sintetizada en los derechos y libertades mutuamente reconocidos y otorgados. La *autoeducación democrática* debe aspirar a extender la democracia en sentido fuerte a todos los ámbitos de la vida social: *democracia cívica, democracia laboral y económica, democracia jurídico-política y democracia cultural-educativa*. La democracia política posible y deseable debe mantener su rumbo y su desarrollo constante hacia el ideal de la república democrática de ciudadanos libres e iguales que se autogobiernan y se rigen por la *voluntad general* expresada en los derechos y libertades iguales para todos. Para lograrlo, necesita apoyarse en formas de convivencia democrática en todas las esferas de la sociedad. El progreso constante hacia la democracia de los ciudadanos libres e iguales, necesita el complemento indispensable del desarrollo democrático en todos los ámbitos sociales. Hay que fomentar la democracia en la familia, en las relaciones entre los sexos, en las relaciones entre generaciones, en las relaciones laborales y económicas, en todas las instituciones públicas y privadas, incluidas las instituciones escolares, las empresas y las instituciones políticas locales, autonómicas y estatales.

Entre los creadores de la Educación Nueva que desarrollaron las relaciones entre *Educación y democracia*, destacamos a John Dewey, a Georg Kerschensteiner, a Edouard Claparède, a Adolphe Ferrière, a Celestín Freinet y sus numerosos seguidores. Entre las realizaciones más radicales de la autoeducación para la libertad, la igualdad y la democracia, podemos destacar las Escuelas Libertarias de Hamburgo, el Plan Jena, el Sistema Gary presentados más arriba. Entre los métodos más complejos y elaborados de autoeducación para la libertad, la igualdad y la democracia, mediante la autoactividad y el aprendizaje individualizado y cooperativo, podemos destacar: el Método Montessori, los Centros de

Interés de Decroly, el Método de Proyectos de Kilpatrick y el Movimiento Cooperativo puesto en marcha por Celestin Freinet. Una mención especial merecen las *Escuelas Infantiles* de Reggio Emilia (Malaguzzi, L., 2001), la *Ciudad de los niños* de Fano y otras ciudades (Tonucci, F., 2001), que son continuadoras del legado de la Educación Nueva.

Resumiendo: los cinco componentes esenciales de paradigma ético del holismo educativo que transformaron el derecho a la educación son los siguientes: a) el reconocimiento de los seres humanos como seres autoeducables desde el nacimiento; b) el reconocimiento de las niñas y niños como sujetos de los derechos humanos y de las libertades fundamentales desde el nacimiento; c) el reconocimiento de los niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho desde el nacimiento; d) la autoeducación para el disfrute y ejercicio de los derechos y libertades mutuamente reconocidos y otorgados (interpretación contractualista o convencional); e) la autoeducación para la extensión de la democracia en sentido fuerte a todos los grupos humanos y, especialmente, a las instituciones básicas: familia, empresa, municipio, escuela y otras.

De la educación como obligación impuesta al derecho a la educación.

A comienzos del siglo XVI, la escolarización y la educación no se concebían como un derecho de los niños y de las niñas, sino como una obligación impuesta a los niños y niñas y a sus padres por las respectivas jerarquías religioso-políticas. Las jerarquías religioso-políticas se arrogaban el derecho a educar a los moradores de su jurisdicción territorial como fieles y súbditos y debatían si la primacía correspondía a las Iglesias educadoras o a los Estados educadores. A los padres y maestros se les reconocía una autoridad educadora delegada y, en función de ella, se les reconocían ciertos derechos. Las consecuencias de este planteamiento han generado ríos de tinta desde el siglo XVI hasta el siglo XXI. Este es el contexto socio-histórico del debate sobre la escuela pública laica.

Desde la finalidad asignada a la escolarización y a la educación obligatoria, la educación necesariamente tenía que ser heterónoma y autoritaria. El diseño del proyecto de educación básica heterónoma y autoritaria se basaba en la función esencial de tres componentes, que se implicaban mutuamente: un *instruccionismo intelectualista enciclopédico* (Comenio, *Didáctica Magna*, capítulos XXVII-XXX), la *indoctrinación* como inculcación sistemática de los valores religioso-morales y políticos y la *socialización disciplinante*. Los tres componentes de la educación autoritaria se apoyaban en un sistema de coacciones morales y psicológicas, de diversos tipos de sanciones y castigos, incluidos los castigos corporales legitimados por los reglamentos de régimen interno de corte carcelario o cuartelero. La educación heterónoma y autoritaria establecía la primacía de los educadores sobre los educandos. El educador es la autoridad que sabe, que establece las normas, que impone los contenidos que se deben explicar y los métodos didácticos. El educando queda reducido a receptor pasivo de la actividad educadora. Los valores, los fines y las orientaciones metodológicas generales eran competencia de las autoridades y jerarquías religioso-políticas que establecían los programas, censuraban los materiales didácticos y controlaban su desarrollo.

Si nos preguntamos cuál ha sido la evolución histórica del proyecto liberal de orientar la educación básica al ejercicio de las libertades individuales desde la autonomía de la razón individual, constatamos lo siguiente: a) han logrado suavizar lentamente el sistema de coacciones de la educación autoritaria, especialmente, los castigos físicos y corporales; pero todavía perviven en los reglamentos de régimen interno diversos tipos de coacción moral y psicológica, sanciones y castigos; b) no han eliminado la indoctrinación ni la socialización disciplinante; sólo han transformado su orientación; c) han reforzado la coacción sobre los

educandos, especialmente sobre los pertenecientes a las clases populares, con la imposición de un paradigma curricular heterónomo, que organiza el currículo como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, que no tiene en cuenta la situación individual de los educandos y que se ha convertido en el fin primordial de la instrucción; d) han reforzado la coacción con la imposición de los libros de texto y la lección magistral; han reforzado la coacción con el sistema de evaluación individualista, competitiva, meritocrática, clasificadora y segregadora, que convierte las diferencias individuales (*diversidad*) naturales y culturales en desigualdades sociales; f) han reforzado la coacción con la imposición de una organización heterónoma de los educandos, de los educadores, de los espacios y de los tiempos; g) han reforzado la coacción con la imposición de reglamentos heterónomos de convivencia. A la vista de estos datos, podemos afirmar que la educación liberal sigue siendo autoritaria y que favorece la desigualdad de los ciudadanos.

El desarrollo de los cinco componentes esenciales del paradigma ético del *holismo educativo*, desde la perspectiva de la *autoeducación (autopoiesis)*, transformó profundamente el derecho a la educación. De la *concepción reduccionista* del derecho a la educación como derecho a la *instrucción* hemos pasado a una *concepción holística* del mismo, que concibe el derecho a la educación: a) como un derecho a disfrutar de ecosistemas y climas educativos, que faciliten el *autodesarrollo* de los propios potenciales de conocimiento y de acción y de las dimensiones relevantes de la persona humana; b) el derecho a tener ecosistemas y climas educativos adecuados para descubrir y ejercer los derechos y libertades fundamentales como personas y ciudadanos autónomos y responsables; c) el derecho a contar con ecosistemas y climas educativos que fomenten la *autoeducación para la ciudadanía y para la democracia cívica, laboral-económica, jurídico-política y educativo-cultural*.

3.4. El paradigma teleológico del holismo educativo.

Los creadores de la Educación Nueva, con su paidología, sus principios educativos y didácticos, sus métodos pedagógicos y sus realizaciones prácticas, pusieron las bases del nuevo paradigma teleológico del *holismo educativo*, concebido como un *sistema de fines* para orientar la actividad autoeducadora de los educandos y la actividad pedagógica de los educadores como actividades conscientes, intencionales, convergentes e interactivas.

Las ideologías hegemónicas han logrado inocular en la mentalidad social común dos reduccionismos teleológicos que funcionan como dogmas incuestionables y prejuicios proactivos: a) *la finalidad esencial y primordial de la educación básica consiste en la formación de productores competentes y consumidores compulsivos*: la modelación del “hombre unidimensional”, según la expresión de Marcuse; esta finalidad domina el discurso de la mayoría de los educadores familiares y determina las decisiones de los educandos; los padres argumentan: “estudia para ser algo y alguien”; los educandos de las clases trabajadoras preguntan: “profe, ¿sirve esto para conseguir un curro?”; b) *la segunda finalidad esencial de la educación básica, complementaria de la primera, consiste en la asimilación de los contenidos de las disciplinas* que constituyen el paradigma curricular académico-disciplinar oficialmente impuesto; este es el fin que orienta la actividad instructiva de los profesores de materia. Junto a ellas, hay otras finalidades complementarias que no se trabajan explícita y sistemáticamente, porque se supone que se consiguen con las actitudes de los profesores y con la enseñanza de los contenidos de las disciplinas. Las dos finalidades mencionadas constituyen el núcleo y el eje central del paradigma teleológico utilitarista y economicista del *instruccionismo intelectualista*.

La confrontación de paradigmas teleológicos.

A comienzos del siglo XX, se inició una confrontación entre el paradigma teleológico del *instruccionismo intelectualista*, que podemos calificar como *utilitarista, economicista y mercantilista*, y el paradigma teleológico del *holismo educativo*, que podemos calificar como *ético-crítico, personalista, democrático y democratizador*. En Norteamérica, el debate sobre los fines de la educación básica fue un debate titánico capitaneado durante varias décadas por dos titanes: John Dewey (1859-1952) y Franklin Bobbitt (1876-1952) y sus respectivos seguidores.

Frederick Winslow Taylor (1856-1915) sintetizó los principios del darwinismo económico en su obra *Los principios del management científico* (1911). Por su parte, Franklin Bobbitt transformó el darwinismo económico, social y político en darwinismo escolar con sus dos obras *The Curriculum* (1918) y *The new Technique of Curriculum Making* (1924).

John Dewey como filósofo, psicólogo y pedagogo, que influyó decisivamente en la mayoría de los creadores más relevantes de la Educación Nueva promovió la elaboración de un *paradigma teleológico ético-crítico, personalista, democrático y democratizador*, que desarrollaron sus discípulos y colaboradores y los demás creadores de la Educación Nueva mencionados repetidamente más arriba.

El debate sobre ambos paradigmas teleológicos se prolongó a lo largo de todo el siglo XX. El paradigma ético-crítico contó con eminentes colaboradores y defensores. Entre ellos podemos destacar los siguientes: Bertrand Russell (1872-1970), Alfred North Whitehead (1861-1947): la pléyade de filósofos, científicos, pedagogos y juristas que contribuyeron con sus conferencias y trabajos a la creación de la UNESCO, del UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund = Fondo Internacional de las Naciones Unidas para el Socorro de la Infancia*) a la elaboración de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (10-XII-1948), de la *Declaración de los Derechos del Niño* (20-XI-1959) de la *Convención de los Derechos de la Infancia* (20-XI-1989); los Informes de la UNESCO, especialmente el dirigido por Edgar Faure (1971) y el *Informe Delors* (1996). Entre nosotros cabe destacar a Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío, Lorenzo Luzuriaga, el Colectivo Lorenzo Luzuriaga y otros muchos. Para una visión panorámica y sintética remitimos a la obra *Educandos y Educadores infantiles: una utopía posible*. (Domínguez R. J., 2012: 288-299).

Los ámbitos de referencia de fines educativos en la Educación Nueva.

Desde una visión panorámica de la Educación Nueva – paidología, principios educativos, métodos pedagógicos, realizaciones prácticas – constatamos que los creadores de la Educación Nueva distinguían cinco ámbitos fundamentales de conocimiento, de acción y de compromiso ético, a los que se referían los fines que formularon. Esos cinco ámbitos son los siguientes:

- **1.** La consideración de los educandos como individuos psico-físicos singulares e irrepetibles y como individuos sociales, interdependientes, comunitarios y políticos
- **2.** La consideración de los educandos como miembros de la biosfera, que comparten con los demás seres vivos el ecosistema del planeta Tierra como “casa” (oikos) común y como actores individuales y agentes sociales éticamente responsables, que deben conservar y mejorar la *casa común* y la *biodiversidad*, mediante el uso ético de las ciencias y de las tecnologías.
- **3.** La consideración de los educandos como miembros éticamente responsables de los grupos primarios y secundarios a los que pertenecen, de las instituciones básicas

– familia, municipio, empresa, escuela –, de las instituciones (regiones, autonomías, estados federales), *Estados nacionales* e instituciones supranacionales (como la ONU y sus organismos). (principios educativos V y VI).

- 4. La consideración de los educandos como partícipes del acervo o patrimonio cultural de la humanidad: sistemas filosóficos y éticos, ciencias, tecnologías, artes, lenguajes naturales y artificiales y sus diversos productos culturales, materiales e ideológicos.
- 5. Consideración de los educandos como protagonistas de su propia autoeducación en la escuela como *comunidad democrática de convivencia y de aprendizaje cooperativo y solidario*, que se caracteriza por el diálogo, el debate abierto, la deliberación razonada, la negociación continua y las decisiones consensuadas.

En el primer ámbito, que podemos definir como el mundo de las personas o el mundo de los seres humanos que integran la especie humana (la humanidad), desde la perspectiva de la Educación Nueva, podemos indicar los siguientes fines generales de la *autoeducación holística* que promovían los creadores de la misma: a) el pleno desarrollo de todos los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción implicados en las ocho dimensiones de la persona que reconocían; b) la *autoeducación (autopoiesis)* de los educandos como **sujetos concedores**; c) la *autoeducación (autopoiesis)* de los educandos como **sujetos emocionales**, estéticos y artísticos; d) la *autoeducación (autopoiesis)* de los educandos como **sujetos éticos** comprometidos con el proyecto de los derechos humanos; e) la autoeducación (*autopoiesis*) de los educandos como **sujetos políticos** o ciudadanos del mundo ético-críticos, personalistas, demócratas y democratizadores; f) la *autoeducación (autopoiesis)* de los educandos como **sujetos ecologistas** éticamente responsables; g) la *autoeducación (autopoiesis)* de los educandos como **sujetos profesionales** competentes y éticamente responsables. El logro de estas finalidades de *autoeducación individual* es la condición *sine qua non* de todas las posibles finalidades de autoeducación relativas al mundo natural y tecnológico, al mundo socio-cultural y al mundo semiótico o lingüístico-simbólico (*eidósfera*).

Los educadores deben ayudar a cada educando a configurar su propio *Proyecto de persona* para desarrollar todas las dimensiones de su personalidad humana y todos sus potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción.

En el segundo ámbito, que podemos caracterizar como la interacción del mundo científico-tecnológico del *homo faber* con el mundo natural – ecosistema planetario, biosfera, biodiversidad, humanidad –, *las finalidades de la autoeducación holística deben estar orientadas a la regulación ética y responsable de las interacciones individuales y colectivas con el medio ambiente*, mediante el uso ético de las ciencias y de las tecnologías, de acuerdo con el principio VII sobre la autoeducación ecológica, ética y responsable, para recuperar y mejorar el ecosistema planetario y la biosfera. Los educadores deben ayudar a los educandos a elaborar su *Proyecto ecologista* individual y colectivo a medio y largo plazo.

En el tercer ámbito, que podemos definir como el mundo socio-cultural, producto de la actividad socio-histórica de los seres humanos, originado por su dimensión socio-creativa, las finalidades de la educación holística deben estar orientadas a la transformación democrática de *todas las instituciones humanas, desde un compromiso radical con el proyecto de los derechos humanos: democracia educativo-cultural, democracia cívica, democracia económico-laboral, democracia jurídico-política desde el nivel local al nivel internacional.*

Los educadores deben estimular y ayudar a los educandos a iniciar la elaboración de tres proyectos complementarios para transformar las sociedades humanas a largo plazo:

- Proyecto de transformación o de metamorfosis de las formaciones sociales y de sus Estados clasistas actuales en democracias reales*, inspiradas en el *universalismo ético* implicado, en los derechos humanos, y orientadas a la *autoliberación* de los seres humanos de las ideologías y de las prácticas de dominación, de explotación, de opresión, de exclusión y de marginación, de acuerdo con las posibilidades que ofrecen las ciencias y las tecnologías actuales.
- Proyecto de transformación o de metamorfosis de las **plutocracias nacionales** y de la **plutocracia mundial** en democracias económicas nacionales y en una democracia económica mundial* al servicio de todos los seres humanos que componen la humanidad.
- Proyecto de transformación o metamorfosis del sistema mundial jurídico-político* (ONU y sus organismos) *en un sistema democrático* – eliminando todo tipo de derechos de veto de potencias particulares – al servicio de la democracia de cada país.

En el cuarto ámbito, que se puede calificar como mundo semiótico o mundo lingüístico-simbólico o simplemente *eidósfera* y que se considera como una reconstrucción socio-cultural de los tres mundos anteriores, *las finalidades de la autoeducación holística están orientadas a la adquisición de las capacidades necesarias para apropiarse los lenguajes, los productos culturales científicos, éticos, artísticos y tecnológicos del acervo cultural de la humanidad* necesarios y útiles para conocer y comprender los tres mundo anteriores.

Los educadores deben ayudar a los educandos a elaborar su *Proyecto de apropiación y uso ético del acervo cultural de la humanidad* – ciencias, artes, tecnologías y lenguajes – para llevar a cabo las finalidades de cada ámbito.

Por último, las *finalidades de la autoeducación holística relacionadas con la transformación de las escuelas, se orientan a la participación continua en la mejora de los ecosistemas educativos, de los climas convivenciales*, del paradigma holístico global de la educación básica y de los paradigmas sectoriales que lo integran, para facilitar la autoeducación holística en las escuelas infantiles, en las escuelas primarias y en las escuelas secundarias. La meta deseable es convertir los centros en “repúblicas democráticas de ciudadanos libres e iguales”.

El *demos escolar* de cada centro debe elaborar, revisar y mejorar constantemente su *Proyecto de transformación o de metamorfosis del paradigma global de la educación básica*, a partir del *holismo educativo* que estamos proponiendo, y de su *centro como ecosistema educativo para posibilitar la autoeducación y capacitación de los educandos como autodidactas*, capaces de “aprender a lo largo de toda la vida”.

3.5. Un paradigma curricular integrador e interdisciplinar para el holismo educativo.

Todos los promotores de la Educación Nueva, especialmente los que querían introducirla en las escuelas públicas, comprobaron experimentalmente que el paradigma académico-disciplinar, elaborado desde la perspectiva del *instruccionismo intelectualista* hegemónico en la educación básica tradicional, tenía dos consecuencias graves: a) provocaba el fracaso escolar de muchos educandos, especialmente entre los hijos de las clases populares, obreros y campesinos; b) constituía el mayor obstáculo para la aplicación coherente de los principios educativos y didácticos de la Educación Nueva, que consideraban irrenunciables.

Para superar estos dos problemas ensayaron tres soluciones básicas que, a veces, se combinaron entre sí. Son las siguientes:

1.-Individualizar el aprendizaje, organizando a los educandos en grupos homogéneos de nivel: a) clases para los educandos normales, que son la mayoría; b) clases de “aceleración” para los educandos superdotados; c) clases de “recuperación” para los retrasados: 1) clases de “recuperación” para los retrasados por causas externas: ambiente familiar, ambiente cultural, absentismo, negligencia; 2) clases para los débiles mentales con discapacidades leves, que no podían seguir el ritmo normal; 3) clases para los discapacitados profundos. Para estos tres grupos se reducía *la ratio* y se podaba el currículo. Esto dio lugar a itinerarios paralelos y desiguales en el mismo centro o en distintos centros. Al exponer el *principio de individualización del aprendizaje* analizamos algunas experiencias relevantes.

2.La segunda solución consistió en individualizar el aprendizaje, manteniendo los grupos heterogéneos, troceando el currículo oficial para adaptarlo a los diferentes niveles y ritmos de los educandos. En este planteamiento destacan el *Plan DALTON*, desarrollado por Helen Parkhurst entre 1905 y 1922 en Dalton (Estado de Massachussets) y el *Sistema WINNETKA*, desarrollado por Carleton Washburne en las escuelas de Winnetka, suburbio de Chicago. Para más detalles puede consultarse lo dicho a propósito del Principio II sobre individualización del aprendizaje. Ambos métodos tienen todavía seguidores en Norteamérica y en Europa, como en los sistemas de fichas y de folletos autoinstructivos y autocorrectivos.

3. La tercera solución es más compleja. Combina en diferentes grados el aprendizaje individualizado, el aprendizaje colectivo y el aprendizaje globalizado, desarrollado en grupos reducidos dentro del mismo grupo-clase. En este planteamiento destacan el *Sistema GARY*, desarrollado por W. Wirt a partir de 1908 en la ciudad industrial Gary (Chicago); el *Sistema DETROIT* desarrollado por C. L. Spain en Detroit, ciudad de la industria automovilística; el *Método de Proyectos* desarrollado por W. H. Kilpatrick; el *Sistema de Unidades Didácticas* de Morrison; las *Unidades de trabajo* desarrolladas en la *Escuela Horace Mann* y en la *Escuela Lincoln*, ambas vinculadas a la Universidad de Columbia e influidas por John Dewey; las series de proyectos que, según la profesora A. Krackowizer, se desarrollaban en su escuela primaria; las técnicas Freinet; el *Humanities Curriculum Project*, coordinado por Laurence Stenhouse; el *Man: A Course study (MACOS)*, coordinado por Jerome S. Bruner; el Plan Jena y las Escuelas libertarias de Hamburgo. Para más información consultar lo expuesto sobre estos métodos en el desarrollo de los principios educativos y didácticos III, IV y V (Torres Santomé, J.(1998): 184-221; Filho, L. M. (1994): 215-244)

Esta tercera opción transformó profundamente el paradigma curricular académico-disciplinar. Los defensores más radicales del *holismo educativo* lo sustituyeron por un paradigma curricular basado en *series de proyectos* o en *series de unidades de trabajo*, que resultaba más operativo y funcional para desarrollar el nuevo paradigma educativo ético y el nuevo paradigma educativo teleológico. Desde la década de 1920, cada día son más los que defienden la sustitución del paradigma curricular académico-disciplinar, elaborado desde la perspectiva del *instruccionismo intelectualista*, por un paradigma curricular integrador e interdisciplinar, que sea más operativo y funcional para desarrollar el *holismo educativo*.

La dificultad mayor para sustituir el paradigma curricular académico-disciplinar por el paradigma curricular integrado por series de proyectos curriculares o series de unidades de trabajo, consiste en que la mentalidad de los profesores, configurada en su experiencia como educandos, en su formación inicial y permanente, está orientada exclusivamente hacia el desarrollo del *instruccionismo intelectualista*. Exigirles una conversión al *holismo educativo* y al paradigma globalizador e interdisciplinar es cambiarles las bases del contrato y dejarles sin

recursos ante un reto y un desafío que les generaría una enorme inseguridad y ansiedad. Por eso, no se puede generalizar por decreto el paradigma curricular integrado por *series de unidades de trabajo o series de proyectos curriculares*. Este cambio exige una formación previa y que las administraciones educativas faciliten y apoyen experiencias de renovación pedagógica.

A pesar de las dificultades, parece conveniente y deseable presionar para hacer posible esa sustitución. El paradigma curricular basado en series de unidades de trabajo o en series de proyectos curriculares ofrece muchas ventajas para un desarrollo coherente del *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica concebida como *ciclo único* desde el nacimiento hasta los 18 años. La primera ventaja consiste en que este paradigma puede eliminar todas las rigideces organizativas de personas, tiempos y espacios, que ha generado en la educación básica el paradigma curricular académico-disciplinar. El nuevo paradigma permite la organización de los educandos en grupos pequeños, flexibles y cambiantes; facilita la organización y funcionamiento eficaz de equipos flexibles y cambiantes de educadores y educadoras para que puedan realizar un trabajo colegiado y cooperativo; posibilita la eliminación de los horarios rígidos basados en períodos lectivos breves y uniformes; permite la organización de períodos lectivos de diversa duración más acordes con las tareas a realizar; facilita las tutorías individualizadas a todos los educandos; posibilita los refuerzos a grupos pequeños; permite un uso más cómodo, personalizado y racional de los laboratorios y de los talleres con grupos más pequeños; permite una utilización más operativa y funcional de los espacios escolares.

Las condiciones necesarias para sustituir el paradigma curricular académico-disciplinar por un paradigma curricular integrador e interdisciplinar.

Resulta obvio que no se puede sustituir por decreto el paradigma curricular académico-disciplinar por un paradigma curricular integrador e interdisciplinar en todos los centros. Sin embargo, parece posible y razonable permitir que determinados centros experimenten esa sustitución. Para ello, es necesario negociar un *Proyecto de experimentación* con la Consejería de Educación que corresponda, con garantías suficientes para no perjudicar a los alumnos. Al mismo tiempo habría que negociar los criterios de evaluación del Proyecto. Un proyecto experimental de esta envergadura debe ser conocido, discutido y aprobado por los actores individuales y los agentes sociales del *demós escolar* del centro en el que se va a experimentar: educadores familiares, educadores escolares, educandos y personal de servicios deberán debatirlo y aprobarlo en sus respectivas asambleas antes de someterlo a la aprobación del Consejo Escolar.

Para diseñar y debatir un Proyecto de experimentación del paradigma curricular integrador e interdisciplinar contamos con unas cuantas obras relevantes y prácticas en castellano y de fácil lectura y comprensión: *La mente bien ordenada* de Edgar Morin³⁰³; ; *Enfoque globalizador y pensamiento complejo* de Antoni Zabala Vidiella³⁰⁴; *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio* de Fernando Hernández y Montserrat Ventura³⁰⁵; *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado* de Jurjo Torres; (Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El*

³⁰³ Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

³⁰⁴ Zabala Vidiella, A. (1999) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión y la intervención en la realidad*. Barcelona: GRAÓ.

³⁰⁵ Hernández, F. y Ventura, M. (2000) *La organización del currículum por Proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: GRAÓ, 9ª edición.

currículum integrado. Madrid: Morata). "Un paradigma curricular interdisciplinar" de José Domínguez³⁰⁶.

El centro que quiera realizar un Proyecto experimental del paradigma curricular integrador e interdisciplinar, después de debatir los "pros" y los "contras" del Proyecto en su conjunto y de cada una de sus partes debe de tomar una serie de decisiones, entre las que destacan las siguientes:

1. Optar por una perspectiva interdisciplinar. (Zabala, o. c. pp. 22-29 y Morin, E. o.c. p. 135).
2. Decidir reducir todas las disciplinas del paradigma curricular académico-disciplinar a cuatro áreas fundamentales. (Domínguez, R. J. (2005). *Cuadernos de Debate*, nº 5, pp. 33-36 y pp. 49-50).
3. Planificar el currículo de cada curso como una serie de proyectos o unidades de trabajo en cada área o abarcando aspectos de varias o de las cuatro áreas según criterios sólidos (Domínguez, R. J. (2005) *Cuadernos de Debate*, nº 5, pp. 48-49).
4. Concebir los proyectos curriculares individuales o colectivos como procesos que deben desembocar en la elaboración de algún tipo de producto final: un informe cognitivo, un proyecto convivencial, un proyecto productivo de objetos útiles o artísticos concretos: un dibujo, un cuento, una poesía, un instrumento musical, una máquina, una maqueta, un juguete, etc.
5. Cada proyecto curricular debe reproducir en miniatura el paradigma global y los paradigmas sectoriales del holismo educativo: paradigma ético (un aspecto ético); paradigma teleológico (objetivos relacionados con los fines generales); paradigma curricular (selección y organización de contenidos relacionados con los aspectos éticos y los objetivos); paradigma didáctico; relaciones de comunicación didáctica; paradigma instrumental (equipos, materiales didácticos y actividades); paradigma organizativo (personas, espacios y tiempos); paradigma convivencial (trabajo cooperativo y solidario); paradigma evaluador (autoevaluación, heteroevaluación).
6. Los informes sobre los temas investigados deben utilizar en cada momento las operaciones lógico-lingüísticas básicas más adecuadas para la exposición de los resultados.

Aplicación sistemática de las operaciones lógico-lingüísticas básicas: enunciación, tematización enunciativa, interrogativa, diagramática; formulación y contrastación de hipótesis; definición de términos, conceptos y símbolos; metrización fundamental y derivada; clasificación; descripción, comparación; inducción y deducción; análisis y síntesis, argumentación a favor y en contra.

Aplicación sistemática de las operaciones lógico-lingüísticas y lógico-matemáticas básicas que combinan el Sistema Métrico Decimal con el Sistema Internacional de Unidades: operaciones aritméticas y algebraicas; proporciones, potencias y radicales, iniciación a la geometría, proporcionalidad, trigonometría, probabilidad o tratamiento del azar, estadística³⁰⁷.

³⁰⁶ Domínguez, R. J. (2011) "Un paradigma curricular interdisciplinar", en Juárez del Canto, H. M^a (Coord.) (2011). *El currículo escolar. Una renovación necesaria*. Madrid: Biblioteca Nueva/Escuela Julián Besteiro

³⁰⁷ Martínez Menéndez, A. y Rieiro Marín, I. (1993). *¿Qué es la medida y la magnitud?*. Madrid: Ediciones Granada.

La reducción de todas las disciplinas del paradigma curricular académico-disciplinar a cuatro áreas fundamentales.

A partir de los paradigmas educativos y didácticos sectoriales – ético, teleológico y curricular – que componen el *holismo educativo*, parece razonable considerar los cuatro ámbitos, de conocimiento, de actuación y de compromiso ético, destacados por los creadores de la Educación Nueva, para formular las finalidades generales de la educación básica, como las *cuatro áreas fundamentales* del paradigma curricular integrador, globalizador e interdisciplinar. Todas las disciplinas del paradigma curricular académico-disciplinar quedarían integradas en estas cuatro áreas de conocimiento, de actuación y de compromiso ético. Las series de unidades de trabajo y las series de proyectos curriculares se construirían a partir de cada una de esas áreas o a partir de varias de ellas. Podemos presentar las cuatro áreas curriculares del siguiente modo:

Área antropológica: estaría centrada en el conocimiento y comprensión del origen y evolución de la especie humana y de los seres humanos como individuos. Se fundamentaría en una visión antropológica interdisciplinar, basada en las aportaciones actualizadas de las ciencias humanas biológicas, de las neurociencias, de las ciencias psicológicas y sociales. La visión antropológica interdisciplinar se condensaría en una antropología pedagógica científico-filosófica, en una *paidología* actualizada y en una visión actualizada de lo que Claparède llamaba “paidotécnicas”. Entre los contenidos relevantes podríamos destacar los siguientes: la *filogénesis* biológica y cultural de la especie humana, los procesos dialógicos de *hominización* y de *humanización*; la *ontogénesis* biológica y cultural de los individuos humanos desde el estado de cigoto al estado de adultos; los derechos y libertades de los niños y niñas como personas y ciudadanos, especialmente el derecho a la salud y a la educación; los cuidados eugenésicos prenatales; la puericultura, la crianza y la *autoeducación holística* desde el nacimiento hasta los 18 años como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles y como individuos sociales, interdependientes, comunitarios y políticos.

Área físico-biológica y tecnológica. Este área de experiencia, de conocimiento, de actuación y de compromiso ético se centraría en el conocimiento científico e interdisciplinar sobre el origen y evolución de la Tierra como ecosistema, sobre el origen y evolución de la biodiversidad y de la humanidad como parte integrante de la biosfera, interdependiente de las demás partes y del ecosistema como *casa (oikos) común*. Esta visión panorámica científica e interdisciplinar debería integrar, en primer lugar, las aportaciones actualizadas más relevantes y punteras de las ciencias geológicas, físicas, químicas y biológicas. En segundo lugar, se fundamentaría en una visión científica, interdisciplinar y ético-crítica de la evolución histórica de las actuaciones tecnológicas de la humanidad sobre la biodiversidad y el ecosistema planetario. En tercer lugar, debería tener en cuenta un análisis ético-crítico del uso perverso de las ciencias y de las tecnologías para que algunos grupos ambiciosos y egoístas acumulen riquezas, explotando a los seres humanos, destruyendo el patrimonio natural de la humanidad, el ecosistema planetario y la biodiversidad y abocando a la autodestrucción de la humanidad. En cuarto lugar, debería fundamentarse en un análisis científico y ético-crítico del posible uso positivo de las ciencias y de las tecnologías para reparar y revertir los daños causados a la biodiversidad y al sistema planetario, para mejorarlos y conservarlos, para garantizar la alimentación, la salud y la supervivencia de todos los seres humanos. Esta visión científica y ética, compleja e interdisciplinar, se debería condensar en una *Pedagogía ecológica* como base para diseñar unidades de trabajo y proyectos curriculares para la autoeducación científica, interdisciplinar, tecnológica y ética de los educandos.

Área sociocreativa. La comprensión del área sociocreativa debe apoyarse en el conocimiento disponible sobre las creaciones de los seres humanos como individuos sociales, interdependientes, comunitarios y políticos a lo largo de la filogénesis biológica y cultural, de la prehistoria y de la historia evolutiva de la humanidad. Conviene tener presente que nacer es incorporarse como miembros de pleno derecho a diversas comunidades de cerebros, creadoras de todo tipo de grupos sociales para los más diversos fines: creación de grupos primarios y secundarios; creación de instituciones básicas de diverso tamaño: familias, linajes, tribus, pueblos; creación de formaciones sociales complejas, de sistemas económico-productivos y comerciales, de estados e imperios; creación de sistemas de relaciones afectivas entre parientes; creación de normas consuetudinarias y morales y creación de sistemas de normas jurídico-políticas para regular las interacciones individuales, intragrupal y entre pueblos, naciones y Estados.

Para acotar los contenidos del área socio-creativa pueden ser útiles dos obras de divulgación científica mundialmente muy valoradas: *Nuestra especie*, que es una síntesis de antropología “panhumana, biosocial y evolutiva” (Harris, M. (1992). Madrid: Alianza Editorial; *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global* (Mattelart, A. (2000). Barcelona: Paidós). La configuración como área científica e interdisciplinar debe integrar las aportaciones más relevantes y punteras de las ciencias históricas, sociales, económicas, políticas y artísticas. Debe configurarse como una historia y una sociología pedagógica y ético-crítica de las ideologías, de los sistemas económico-productivos, de los regímenes políticos y de las políticas educativas y culturales, que permita relacionar núcleos temáticos, conceptos o constructos para diseñar unidades de trabajo y proyectos curriculares para la *autoeducación* ética, política, económica y cultural.

Área lingüístico-simbólica o semiótica. Está constituida por el conjunto de todos los saberes humanos pasados y presentes. Es inabarcable, incluso para equipos numerosos de especialistas altamente cualificados. Se caracteriza por su riqueza infinita y multiforme de reconstrucciones sociales y mentales de las realidades de las tres áreas anteriores: reconstrucciones ideológicas, científicas y artísticas expresadas mediante diversos sistemas de signos y de símbolos y diversos códigos de uso de los mismos. Desde el punto de vista del paradigma curricular, la máxima relevancia corresponde al conjunto de las ciencias antropológicas, de las ciencias físico-naturales, de las ciencias histórico-sociales, de las ciencias matemáticas, tecnológicas y artísticas, de las ciencias lingüísticas y semióticas, de los sistemas filosóficos, de las ideologías filosóficas, religiosas, morales, éticas, sociales, económicas, políticas y culturales, con las numerosas concepciones, tendencias y escuelas en cada uno de esos ámbitos. Esta es la fuente inagotable para encontrar y seleccionar los contenidos curriculares necesarios para desarrollar las unidades de trabajo y los proyectos. Por eso, los educandos deben aprender a manejar las claves de acceso, los sistemas de signos, los códigos de uso, los soportes materiales y los equipos técnicos y, sobre todo, aprender a seleccionar contenidos valiosos desde criterios científicos y éticos.

Calificamos este área como *lingüística* porque su principal medio de codificación y expresión de los saberes son los lenguajes naturales, los lenguajes formalizados, los lenguajes artificiales, como los lenguajes de signos para los sordomudos y los lenguajes para ciegos, los lenguajes musicales y artísticos y lo que podemos llamar lenguajes especializados o dialectos científicos. La calificamos como *simbólica*, porque usa símbolos lingüísticos, artísticos y algebraicos. También la llamamos *semiótica* por el uso sistemático de sistemas de signos para codificar y expresar los saberes. También la podemos llamar *ideosfera* como esfera de las ideas y representaciones.

Los diversos saberes humanos están distribuidos y vinculados a diversos soportes materiales: cerebros, productos y artefactos materiales. Antes de la invención de la escritura, los únicos soportes de los saberes humanos eran las mentes y cerebros de los individuos humanos. La transmisión se hacía a través del lenguaje hablado, las actividades, los gestos y artefactos. Los paleontólogos y arqueólogos actuales extraen muchas informaciones culturales del análisis de los artefactos y productos de nuestros ancestros más lejanos, como las hachas de piedra y las pinturas rupestres, los instrumentos de caza, la construcción de campamentos. La invención de la escritura hace milenios, la invención de la imprenta y las actuales tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con su multitud de equipos técnicos y soportes electromagnéticos han transformado profundamente las condiciones de la conservación y transmisión de los conocimientos y aprendizajes.

Hipótesis sobre las posibilidades de la reducción de todas las disciplinas a cuatro áreas fundamentales.

En este apartado, no pretendemos agotar el tema. Sólo queremos hacer algunas proyecciones hipotéticas para mostrar las posibilidades de la reducción de todas las disciplinas a cuatro áreas disciplinares. Como es un paradigma abierto y flexible, se pueden cambiar las hipótesis de partida y hacer proyecciones diferentes. Hemos seleccionado algunas hipótesis y proyecciones, que parecen ser útiles para solucionar problemas relevantes, tales como: la comprensión, la memorización comprensiva y significativa y la aplicación sistemática de unos 600 conceptos científicos relevantes, correspondientes a las cuatro áreas de experiencia y de conocimiento; la reducción del excesivo número de asignaturas a cuatro áreas: la reducción del número de profesores por grupo; la posibilidad de un trabajo de equipo sistemático de los profesores; el flexibilizar los períodos lectivos para tener períodos más largos o más cortos según las necesidades; la posibilidad de aumentar el número de horas lectivas por área; la posibilidad de sustituir un núcleo temático por otro, una unidad didáctica por otra, cambiar el orden de las unidades, cambiar una serie por otra para atender mejor a la diversidad de los educandos.

1. Nos parece un objetivo necesario, suficiente y asequible para todos los educandos, a lo largo de los 18 años de educación básica, el siguiente: el dominio de unos 600 conceptos científicos relevantes, pertenecientes a las cuatro áreas de experiencia, de conocimiento y de compromiso ético, que sean auténticamente básicos y fundamentales, es decir, que sean base y fundamento de los demás conceptos científicos del área. Las unidades didácticas globalizadas e interdisciplinares, que se pueden realizar a lo largo de la educación básica, podrían oscilar entre 320 y 640 con sus respectivos núcleos temáticos pueden garantizar la comprensión, la memorización significativa y la aplicación sistemática de esos conceptos básicos y fundamentales y el dominio de otros muchos conceptos relacionados con ellos.

2. A lo largo de la educación básica, cada área podría tener dieciseis series de unidades didácticas globalizadas e interdisciplinares de 5 a 10 unidades cada una, es decir, una serie por área y curso. Las cuatro áreas juntas abarcarían 64 series (16 cursos por cuatro series o áreas), que darían lugar a un total aproximado entre 320 y 640 unidades didácticas con sus respectivos núcleos temáticos. La aplicación sistemática de este paradigma curricular permitiría trabajar con una metodología activa, participativa y creativa en pequeños grupos interactivos, adaptada a la diversidad de los educandos de modo que todos puedan lograr un dominio suficiente de los conceptos científicos relevantes seleccionados.

3. Siguiendo con las hipótesis proyectivas, cada área podría tener: a) en Infantil, 5 horas semanales, partiendo de 20 horas semanales en total, es decir, 5 días a 4 horas lectivas diarias; b) en Primaria, 6 horas lectivas semanales partiendo de 25 horas semanales, es decir, 5 días a 5 horas lectivas diarias; e) en la ESO 7 horas lectivas semanales, partiendo de 28 horas semanales, es decir, 3 días a 6 horas lectivas y 2 días a 5 horas lectivas.

4. De acuerdo con la hipótesis proyectiva anterior; cada área tendría anualmente las siguientes horas lectivas aproximadas: a) en Infantil, 175 horas lectivas por curso, es decir, 35 semanas por 5 horas lectivas semanales; b) en Primaria, 215 horas lectivas por curso, es decir, 35 semanas por 6 horas lectivas semanales; e) en ESO 245 horas lectivas por curso, es decir, 35 semanas por 7 horas lectivas semanales. Estas horas de 60 minutos reales organizadas en períodos lectivos flexibles, pueden dar de sí mucho más que la organización horaria actual de períodos lectivos breves, uniformes y rígidos de 45 minutos reales, que se quedan en 40 aprovechados.

5. La reducción de todas las disciplinas a cuatro áreas y la organización de sus contenidos en cuatro series anuales de unidades didácticas globalizadas e interdisciplinares permiten resolver muchos problemas y dificultades actualmente irresolubles para atender adecuadamente a la diversidad de los educandos:

a) Las series de unidades didácticas globalizadas e interdisciplinares pueden someterse a todo tipo de adaptaciones curriculares, sin perder la coherencia: sustituir una unidad por otra; sustituir una serie por otra; cambiar un núcleo temático por otro; cambiar varios núcleos temáticos en cada serie, etc..., para lograr los mismos fines y objetivos; los programas de diversificación curricular tendrían vía libre en todas la etapas de la educación básica.

b) Permite hacer todas las innovaciones organizativas que se estimen pertinentes: organización de los grupos de alumnos, de los profesores, de los tiempos y de los espacios escolares, sin los agobios de los *aprioris* organizativos actuales.

e) Posibilita un mayor rendimiento de los recursos disponibles: ordenadores, bibliotecas, laboratorios, talleres, aulas especializadas, gimnasio, pistas deportivas.

d) Permite integrar todos los programas adicionales y paralelos al currículo académico que existen actualmente y un tratamiento más eficaz de los temas transversales.

6. La reducción de todas las disciplinas a cuatro áreas y el planteamiento interdisciplinar, permitiría asignar a cada grupo dos o tres profesores de la misma área para trabajar en equipo. Examinemos un caso hipotético en la ESO: tres profesores (uno de geología o de biología, otro de física y otro de química), compartiendo horario idéntico, se hacen cargo del área físico-natural y tecnológica de tres grupos de la ESO (90 alumnos); a veces estarían los tres con todo un grupo en el aula para ofrecer atención personalizada a cada alumno o a cada pequeño grupo interactivo o para debatir y negociar temas importantes con todo el grupo; en otros períodos lectivos, un profesor puede permanecer en el aula con un pequeño grupo, otro se va al laboratorio con otro pequeño grupo y un tercero, podría prestar una atención personalizada a un alumno, o realizar una actividad de recuperación o de refuerzo con otro pequeño grupo. Si el período lectivo es largo (hora y media o dos horas), a mitad del período, los profesores podrían cambiar de pequeño grupo y los grupos de profesor y de tareas. Esta organización permite que los profesores salgan con un grupo de aula para realizar trabajos de campo, sin que queden desatendidos los demás grupos compartidos con los colegas.

7. Además, se podría garantizar que ningún profesor de Secundaria tuviera a su cargo más de 85 o 90 alumnos, según recomendó la O.C.D.E. (1991), ni más de 18 horas lectivas, teniendo más horas y facilidades para trabajar en equipo con los compañeros.

8. Esa organización no amenaza a la especialización personal, aunque le añade una nueva dimensión: la interdisciplinariedad. La reconversión del profesorado de Primaria y de Secundaria Obligatoria para trabajar interdisciplinariamente en equipo no sería difícil, si cada profesor queda incardinado al área más afín a su especialidad, porque los profesores cuentan con una cultura general y con un amplio conocimiento de las materias afines, que les permite trabajar en proyectos interdisciplinares.

9. Los profesores de educación física, de música, de artes plásticas y de otras artes tendrían su espacio propio en el área personal y, especialmente, en las unidades didácticas relacionadas con la dimensión cinestésico-corporal, el potencial cognitivo espacial, el potencial cognitivo musical y en general, con la dimensión estético-artística; pero también colaborarían en las unidades didácticas que se refieren a otras dimensiones de las personas y a otros potenciales de conocimiento y de acción.

10. Los profesores de lengua, de idiomas y de matemáticas tendrían su espacio didáctico en las series de unidades correspondientes al área lingüístico-simbólica, sin perjuicio de participar en unidades didácticas de los otros tres mundos.

Estas hipótesis proyectivas no son propuestas acabadas que deban implantarse. Su función se reduce a estimular la imaginación creadora de cada cual para descubrir las posibles ventajas e inconvenientes del paradigma curricular que hemos propuesto.

3.6. El paradigma democrático de relaciones de comunicación didáctica.

Los creadores de la Educación Nueva promovieron un paradigma democrático de relaciones de comunicación didáctica, que, en algunos casos, como las Escuelas Libertarias de Hamburgo, logró cotas insuperables. William Heard Kilpatrick (1871 - 1965), creador del Método de Proyectos, propuso por primera vez su método en su artículo de 1918³⁰⁸ "The Projects Method" en la revista *Teachers College Record*. Luego expuso ampliamente este paradigma curricular en 1940 en su obra *Group Education for a democracy*³⁰⁹ () donde aborda la relación de la democracia y los grupos. El paradigma democrático de las relaciones de comunicación didáctica pretendía lograr la máxima coherencia con el *paidocentrismo* que defendían y con el protagonismo que reconocían a los educandos como personas y ciudadanos sujetos de los derechos humanos y como sujetos del derecho a la autoeducación para llegar a ser ciudadanos libres e iguales, ético-críticos, justos, solidarios, democráticos y democratizadores. El paradigma democrático de las relaciones de comunicación didáctica pretendía, además, ser coherente con los principios educativos y didácticos que profesaban, descritos más arriba: principio de autoactividad, principio de autoaprendizaje individualizado, principio de autoaprendizaje colectivo y cooperativo, principio de autoaprendizaje globalizado y principio de autoeducación democrática.

Frente a las relaciones de comunicación didáctica entre profesores y alumnos, jerárquicas, autoritarias y unidireccionales basadas en la lección magistral, los libros de texto, los exámenes y las evaluaciones unilaterales, los creadores de la Educación Nueva, promovían unas relaciones de comunicación didáctica democráticas, horizontales, multidireccionales. Esas relaciones se expresaban en el diálogo permanente, en los debates para buscar soluciones a los problemas y tomar las decisiones pertinentes, en la negociación continua para lograr consensos y acuerdos. En las sesiones dedicadas al diálogo y al debate se podía cuestionar y discutir todo, siempre con orden y método: el paradigma global de la educación básica y los paradigmas educativos y didácticos sectoriales que lo integran, especialmente los paradigmas ético, teleológico, curricular y evaluador.

Actualmente, podemos fundamentar el paradigma democrático de las relaciones de comunicación didáctica desde la perspectiva ética en la obra *Teoría de la acción comunicativa* de Jürgen Habermas³¹⁰ (Habermas, J.,(1988). Madrid: Taurus). Desde la perspectiva de la

³⁰⁸ Kilpatrick, W.H., (1918), "The Projects Method" *Teachers College Record*, V. 19, nº 4, sept. 1918, pp. 320-333.

³⁰⁹ Kilpatrick, W. H., (1940). *Group Education for a democracy*, New York: Association Press

³¹⁰ Habermas, J.,(1988). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus

realización práctica, se pueden utilizar las técnicas de la dinámica de grupos. *El manual de dinámica de grupos* de Jack R. Gibb puede resultar muy útil. Aparte de la Bibliografía que cita el autor, el traductor Gustavo F. J. Cirigliano aporta una bibliografía complementaria en castellano³¹¹.

3.7. Paradigma didáctico instrumental: equipos técnicos, materiales didácticos y actividades.

Los creadores de la Educación Nueva al plantear el *Holismo Educativo* como un proceso de autoactividad, de autoeducación y de autoaprendizaje individualizado, cooperativo y globalizado, se vieron obligados a adaptar los medios técnicos, los materiales didácticos y las actividades de los educandos al nuevo planteamiento. La lección magistral, el libro de texto, el pizarrón, el sistema de exámenes, de evaluaciones y de repeticiones tradicionales resultaban poco operativos y funcionales para la autoeducación.

El criterio básico para configurar el paradigma didáctico instrumental consistía en poner los medios técnicos, los materiales didácticos y las actividades al servicio de la autoactividad, de la creatividad, de la libertad de exploración y de la expresión libre de los educandos. Basta recordar el Método Montessori, el Método Decroly, el Plan DALTON de Helen Parkhurst, el Sistema WINNETKA de Carleton Wasburne, el Plan Jena de Peter Petersen, las Escuelas Libertarias de Hamburgo, el Método de Proyectos de Kilpatrick y las técnicas Freinet, entre otros.

El paradigma instrumental adecuado al *holismo educativo* concebido como autoaprendizaje, autoeducación y, en definitiva, como *autopoiesis (autocreación)* debe garantizar la participación, la interacción y el control por parte de los educandos, de los medios técnicos, de los materiales didácticos y de las actividades. Para ello, lo mejor es que los alumnos participen en la búsqueda y selección de los medios técnicos, de los materiales didácticos y en la elaboración de algunos de ellos, en la elaboración de los mensajes y en su emisión. Así se garantiza, al mismo tiempo, la comprensión crítica de los medios, la participación en su elección o elaboración y el control por parte de los educandos. Lo mismo puede decirse de la participación de los educandos en el diseño de las actividades, que después deberán evaluar.

Poco a poco fue surgiendo la idea de convertir cada espacio-aula en una mediateca de libre disposición para los educandos, como la organización por “rincones” en la Educación Infantil, y la organización de las aulas-materia a las que acuden los educandos en busca de información. Se multiplicaron los libros útiles, las fichas, los cuadernos de autoaprendizaje, de ejercicios y de autocorrección. Progresivamente se fueron incorporando los nuevos medios técnicos que aparecían en el campo de las informaciones documentales, de la radio, del cine, de la televisión. En los Estados Unidos esta incorporación fue vertiginosa a partir del final de la Segunda Guerra Mundial hasta llegar a los actuales sistemas multimedia sofisticados y altamente tecnologizados y controlados por ordenador en los estudios superiores.

Este no es el lugar adecuado para examinar en detalle el uso correcto, desde la perspectiva del *holismo educativo*, de la multitud de medios técnicos y de materiales didácticos disponibles, que sus creadores presionan para introducirlos en las escuelas. Pero parece imprescindible añadir dos consideraciones: una sobre el uso acrítico y otra sobre el uso crítico de los mismos.

³¹¹ Gibb, J. R., (1973). *El manual de dinámica de grupos*, Buenos Aires. Editorial Humanitas.

La introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) constituye una *innovación tecnológica y didáctica cualitativamente deferente* de la tecnología didáctica tradicional. Pero eso no implica que sea una *renovación pedagógica*. De hecho, en muchos casos, se están usando para reforzar y hacer más eficaz el *instruccionismo intelectualista* tradicional que pretende modelar una mentalidad acrítica y conformista en los educandos, utilizando el poder de fascinación de las TIC. El poder ilusionista y prestidigitador de las TIC en la emisión de los mensajes puede jugar contra el *holismo educativo*. Cuando las políticas educativas diseñan el uso de las TIC a favor del *instruccionismo intelectualista* y en contra del *holismo educativo*, ese uso puede convertirse en una práctica de vudú alienante, que castra la conciencia ético-crítica de los educandos.

La renovación pedagógica es mucho más que innovación tecnológica y didáctica. La renovación pedagógica implica una *transformación (metamorfosis) sustancial del instruccionismo intelectualista* como paradigma global de la educación básica, del paradigma ético que lo fundamenta, del paradigma teleológico que lo expresa y del paradigma curricular que lo posibilita. La mera innovación tecnológica y didáctica, por muy radical que sea, no implica esa *transformación o metamorfosis*.

La segunda reflexión es que hay que lograr, en la medida de lo posible, poner las TIC al servicio del *holismo educativo*, especialmente, al servicio de los paradigmas sectoriales ético, teleológico y curricular. En este sentido, el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación deberían promover la formación de equipos de educadores de base de cada una de las etapas educativas y de investigadores universitarios, concededores y comprometidos con el *holismo educativo*, juntamente con expertos cualificados en las TIC, que trabajan en las radios y televisiones públicas y privadas para elaborar materiales didácticos que puedan ser utilizados por los educadores de base y los educandos. Esto se podría realizar mediante convenios con las cadenas de radio y de televisión, públicas y privadas, y con las productoras de cine para utilizar las producciones que conservan en sus archivos.

De acuerdo con Gimeno Sacristán, los criterios para valorar la utilidad pedagógica de los distintos medios y materiales técnicos, atendiendo a sus características internas pueden ser los siguientes: *nivel de iconicidad y abstracción; carácter monosémico o polisémico de sus mensajes; estaticidad o dinamicidad de los mensajes; soporte del mensaje; canales de percepción: ver, escuchar, manipular o formas combinadas; Complicación de uso; uso simultáneo por varios receptores o uso individual*. (Gimeno Sacristán, J. (1985): 205-206. Madrid: Anaya).

3.8. El paradigma organizativo del holismo educativo.

Los promotores de la Educación Nueva, por coherencia con sus principios educativos y didácticos, acometieron una transformación radical del paradigma organizativo tradicional de las personas, de los tiempos y de los espacios escolares. Algunas experiencias lograron cotas impensables de transformación como el Plan Jena dirigido por Peter Petersen y las Comunidades Escolares de Hamburgo. El nuevo paradigma organizativo pretendía transformar la organización, la participación y el rol de los educandos, de los educadores familiares y escolares y del personal de administración y de mantenimiento del centro.

Desde la concepción del centro educativo como una comunidad democrática de convivencia, de aprendizaje individual, colectivo y cooperativo, comunidad de ciudadanos libres e iguales, que se autogobiernan y se rigen por la voluntad general expresadas en los derechos y libertades iguales de todos, se propusieron eliminar el autoritarismo tradicional y su sistema de coacciones de la estructura organizativa y del gobierno. Querían lograr una

comunidad democrática caracterizada por el debate abierto, ordenado y sereno, la participación de todos en las deliberaciones y decisiones sobre los temas de fondo más relevantes y la negociación continua para llegar a los consensos y acuerdos posibles. En este empeño destacan el *Sistema Gary* (Indiana) promovido por W. Wirt, el *Plan Jena* promovido por el Dr. Peter Petersen, las Comunidades libertarias de Hamburgo, la *Escuela Cooperativa* de Freinet, la *Horace Mann School* y la *Escuela Lincoln* vinculadas a la Universidad de Columbia.

Las principales transformaciones en la organización de los grupos de educandos fueron mencionadas más arriba en la exposición de los principios educativos y didácticos. A propósito del principio de aprendizaje individualizado mencionamos las dos alternativas: trabajarlo desde la organización de grupos homogéneos o desde los grupos heterogéneos. En la primera alternativa mencionamos los grupos homogéneos en el Sistema MANNHEIM, de Sickinger y Moses, en el Sistema OAKLAND (California), en el de TRINIDAD Plan (Colorado). Mencionamos la aplicación del aprendizaje individualizado en grupos heterogéneos en el Plan DALTON de Helen Parkhurst y en el Sistema WINNETKA de Carleton Washburne, que eliminó las repeticiones y las promociones, y en el que los educandos podían permanecer en el mismo grupo-clase a lo largo de toda una etapa hasta completar el programa de unidades de trabajo, mediante tarjetas o fichas, libros, folletos autoinstructivos y folletos autocorrectivos.

En la aplicación del principio de aprendizaje cooperativo, se combinaba el trabajo individual, el trabajo en pequeños grupos y el trabajo en el gran grupo donde se exponía el trabajo de los pequeños grupos. En este caso, los grupos eran muy flexibles: había grupos transitorios para determinados fines de recuperación y refuerzo, para realizar un determinado proyecto: había en muchos casos libertad para constituir los grupos por afinidades y para cambiar de grupo. El grado de flexibilidad y de libertad era variable en los distintos métodos: en el Plan Jena, en las Comunidades Escolares de Hamburgo, en el Método de Proyectos de Kilpatrick, en el Método de Roger Cousinet, en las Técnicas Freinet.

También se flexibilizó la organización de los educadores para constituir diversos equipos para fines concretos: diseño de proyectos curriculares, elaboración de materiales didácticos, tutorías, coordinación de áreas interniveles; organización flexible de períodos lectivos de diversa duración en función de los proyectos educativos elaborados y de las actividades planificadas; remodelación de los horarios diarios o semanales en función de las actividades previstas y de las reuniones periódicas de los educadores para diversos fines y para la autoformación permanente.

Con la sustitución del paradigma curricular académico-disciplinar por el paradigma de proyectos y de unidades didácticas fue posible eliminar todas las rigideces organizativas de los tiempos, que dimanaban de la exigencia de distribuir el tiempo disponible entre las numerosas disciplinas del currículo académico-disciplinar en períodos lectivos breves y uniformes. A medida que aumentaban las disciplinas, la división del tiempo diario y semanal se hacía más rígida: dejaba huecos en los horarios individuales de los educadores, sobre todo en secundaria, que no podían ser utilizados ni para las reuniones de los profesores ni para las tutorías individuales. A partir de la propuesta de reducir todas las disciplinas a las cuatro áreas descritas en el paradigma curricular y trabajar mediante series de proyectos o de unidades de trabajo, las posibilidades de diversificar los tiempos escolares diarios y semanales son ilimitadas.

Por último, los creadores de la Educación Nueva también se propusieron transformar profundamente los espacios escolares: creación de "Hogares educativos en el campo" del Dr. Lietz y otras experiencias similares en otros países; remodelación de los viejos edificios educativos, en las ciudades; construcción de edificios educativos adaptados a las necesidades

de la Educación Nueva; remodelación de las aulas; cambio del mobiliario, de la decoración y de la distribución; adaptación de las aulas para el trabajo en grupos; la organización de laboratorios, de talleres y de aulas materia; comedores escolares, gimnasio, pistas deportivas, duchas, salón de actos para asambleas y actividades artísticas, sala de usos múltiples. Las escuelas actuales, tanto públicas como privadas han explotado la propuesta de las Escuelas Nuevas para remodelar sus espacios.

3.9. El paradigma convivencial del holismo educativo

Todos los creadores de la Educación Nueva daban mucha importancia al tema de la convivencia. Basta repasar las experiencias mencionadas en los distintos capítulos del relato anterior. El denominador común de todas ellas es la concepción del centro educativo como una comunidad democrática de convivencia y de aprendizaje cooperativo. Querían configurar los centros escolares como ecosistemas educativos en los que cada educando experimentara el holismo educativo como una vivencia gratificante y profunda, que le permitiera iniciar un proyecto de autorrealización personal que pudiera ampliarse a lo largo de toda la vida con nuevos aprendizajes y nuevos compromisos. Por eso, cuidaban con esmero la creación de un clima emocional sereno y agradable en el conjunto del centro, en cada grupo-aula y en cada equipo de trabajo para ofrecer a los educandos la oportunidad de disfrutar de la amistad, del compañerismo, del cuidado mutuo y de la cooperación en las actividades de aprendizaje, artísticas, deportivas y lúdicas.

Para lograr ese clima convivencial consideraban importante que todos los educandos participaran en la elaboración del plan de convivencia y de las normas que debían regular las conductas individuales, las relaciones recíprocas y las interacciones, especialmente, entre los niños y niñas, dado el sistema de coeducación. Para revisar su cumplimiento y ajustarlas, celebraban asambleas periódicas por niveles y por secciones no muy numerosas para que todos pudieran participar. Entre las experiencias mencionadas más arriba destacan por su radicalidad el Sistema Gary, el Plan Jena, las Comunidades Escolares de Hamburgo, Summerhill y las Técnicas Freinet.

Pedro Uruñuela en su libro *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia* (Uruñuela, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Morata), nos aporta orientaciones relevantes para revitalizar y actualizar el paradigma convivencial como ecosistema educativo del *holismo educativo* y nos sugiere numerosas actuaciones para mejorar la convivencia, fruto de la reflexión sobre las prácticas exitosas.

3.10. Paradigma de autonomía y control

Las Escuelas Nuevas, privadas y públicas, reclamaban un fuerte grado de autonomía económica, pedagógica y de gestión, para poder realizar sus experiencias educativas con plena libertad. Las escuelas privadas financiadas por fundaciones privadas o por las familias, al contar con una autofinanciación suficiente, la autonomía económica les permitía mayor autonomía pedagógica y de gestión. Sólo tenían que lograr determinados convenios con el Estado para validar oficialmente sus estudios y sus títulos.

Las escuelas públicas recurrían con frecuencia a solicitar al Estado el “estatus de escuelas experimentales” que se concedía con cierta facilidad a las escuelas anejas a las Escuelas Normales de Magisterio, o a las Facultades Universitarias de Pedagogía o de Ciencias de la Educación. La dotación económica solía ser suficiente, a cambio de un mayor control externo o de una rendición de cuentas.

Conseguir un estatus de autonomía económica, pedagógica y de gestión en los centros públicos normales era más difícil. Los controles, las inspecciones y la rendición de cuentas mediante pruebas externas dificultaban mucho la libertad de experimentación. Sólo muy pocos conseguían un estatus adecuado de autonomía como escuelas experimentales. *A modo de conclusión parcial.*

Este contexto del *holismo educativo* fue la matriz educativa de la génesis histórica de las dos utopías, que estamos investigando: *la utopía de la educación básica como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los dieciocho años y la utopía de un cuerpo único de educadores para implementar la utopía de la educación básica.* Los profesores que realizaron las Escuelas Nuevas públicas y privadas constituían ese núcleo prometedor del cuerpo único de educadores.

El renacimiento y el empuje del *instruccionismo intelectualista* a partir de los años setenta, propulsado por el neoliberalismo económico y político, frenó el *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica e impidió el desarrollo del *cuerpo único de educadores*. Afortunadamente, desde los años noventa, el *holismo educativo* se recupera con fuerza y está cuestionando la hegemonía del *instruccionismo intelectualista*, que se ha aliado con el capitalismo neoliberal para poner la educación al servicio de las plutocracias nacionales y de la plutocracia mundial.

3.1.1. El paradigma evaluador del holismo educativo.

Los promotores de la Educación Nueva llevaron a cabo una profunda transformación del paradigma evaluador tradicional. Cambiaron la finalidad esencial de la evaluación tradicional, trasladando el centro de gravedad de la evaluación de los educandos a los procesos educativos. El objetivo principal de la evaluación tradicional consistía en valorar, medir y cuantificar el grado de asimilación de los contenidos disciplinares logrado por los educandos para clasificarlos, seleccionarlos y segregarlos.

Las preguntas fundamentales a las que debía responder el nuevo paradigma evaluador eran las siguientes: ¿Qué han aportado las actividades y los procesos educativos seguidos al logro de las finalidades generales de la educación básica y de los objetivos concretos de cada unidad de trabajo o de cada proyecto? ¿Por qué las actividades y los procesos educativos, que hemos seguido, no han garantizado el éxito personal de todos los educandos? ¿En qué hemos fallado? ¿Qué tenemos que cambiar para que todos logren el éxito educativo personal? Para responder a estas preguntas, los exámenes, pruebas objetivas y tests tradicionales no eran operativos ni funcionales. Por eso utilizaron métodos alternativos de evaluación: autoevaluación individual y de las vivencias experimentadas en la realización de las actividades y procesos educativos y de los logros obtenidos; autocrítica de la propia participación en las actividades y del compromiso personal con el proyecto y los procesos acordados; heteroevaluación en los grupos pequeños y evaluación colectiva en el grupo-clase; evaluación mutua entre profesores y alumnos sobre las aportaciones positivas o negativas y propuestas de mejora. Las preguntas básicas sobre las funciones del proceso evaluador y las respuestas correspondientes eran estas:

1. *¿Para qué evaluar?* Para mejorar los procesos de autoaprendizaje y de autoeducación; para garantizar a todos una autoeducación básica de calidad y el éxito educativo personal.
2. *¿Qué evaluar?* El logro alcanzado por los educandos de las finalidades generales de la educación básica y de los objetivos de cada unidad de trabajo evaluado por

el testimonio personal de cada educando y las pruebas que pueda aportar para demostrarlo. La responsabilidad en las actividades realizadas y en los procesos seguidos.

3. *¿Para quién evaluar?* Principalmente para que cada educando sea consciente de sus posibilidades y de sus responsabilidades. Secundariamente, para informar a las administraciones educativas.
4. *¿Cómo evaluar?* Con los métodos indicados más arriba.
5. *¿Cuándo evaluar?* A lo largo de la ejecución de cada unidad de trabajo y de cada proyecto y al finalizarlos. Evaluaciones trimestrales y a finales de cada curso, ciclo o etapa.
6. *¿Quién debe evaluar?* Todos. Pero cada uno desde su propia situación y rol.

Capítulo 4. El sistema escolar de la educación básica y de sus etapas.

Actualmente hay un debate sobre la estructuración de la educación básica en etapas, ciclos, intervalos, cursos, grados, etc. ¿se deben eliminar? ¿Se deben mantener? ¿Tres etapas o más de tres? Criterios para establecer las divisiones de la educación básica. ¿Deben perder su identidad las etapas dentro de la educación básica unitaria? ¿Pueden conservarla? ¿En qué consiste la identidad de una etapa educativa?

Ante esta problemática, parece conveniente y necesario reflexionar sobre el concepto de “etapa educativa”, sobre la “identidad” de una etapa educativa, sobre la “pérdida de identidad” y sobre la “crisis identitaria de una etapa educativa”. Aunque hablamos de “sistemas educativos”, sería más correcto hablar de “sistemas escolares educativos” por dos razones: a) gran parte de la educación de los seres humanos se realiza fuera de los sistemas escolares; b) dentro de los sistemas escolares educativos, deberíamos diferenciar cuidadosamente lo escolar de lo educativo, porque tendemos a identificarlos, y, sin embargo, la historia muestra que con frecuencia se dio una contradicción entre lo escolar y lo educativo. Se confundía el continente con el contenido.

La idea de organizar los sistemas escolares educativos como sistemas de etapas escolares tiene dos fuentes principales de inspiración en la historia de la educación escolar de Occidente: la *Didáctica Magna* (1630) de Comenio y el *Rapport et projet de décret* (1792) de Condorcet. Es cierto que han contribuido otros muchos a la configuración y consolidación de ese constructo histórico-social, educativo y epistemológico.

Tanto J. A. Comenio como J. A. Caritat, marqués de Condorcet, y los demás pedagogos, que propusieron sistemas escolares educativos, utilizaron dos tipos de criterios para configurar la pirámide de etapas: a) los criterios basados en los educandos: edad, capacidades de aprendizaje, necesidades instructivas; b) los criterios basados en las instrucciones consideradas como necesarias e imprescindibles para el tramo de edad considerado: tipo de enseñanzas, extensión y profundidad de las mismas a partir de un mínimo irrenunciable. Partiendo de la historia reciente de las relaciones dialógicas entre *politeía* y *paideia* es necesario tener en cuenta la evolución dentro de los sistemas educativos: 1. Del conjunto de la educación básica. 2. De la Educación Infantil. 3. De la Educación Primaria. 4. De la Educación Secundaria.

Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) con su *Emilio* (1762) dio un giro copernicano a la educación. Frente a la primacía de los maestros y de las enseñanzas sobre los educandos, proclamó la primacía absoluta de éstos sobre todos los elementos, componentes, actores y agentes de cualquier sistema educativo. *Convirtió al educando en el protagonista de su propia autoeducación*. Todo el sistema educativo debía girar en torno al educando. Los continuadores de Rousseau – Basedow, Pestalozzi, Fröbel, Tolstoi, la ILE y el Movimiento de las Escuelas

Nuevas – desarrollaron esta *mutación sustancial* del contenido de la educación básica y de sus potencialidades para alimentar la *metamorfosis continua* de los sistemas educativos.

4.1. El concepto de etapa educativa

La “etapa educativa” como constructo histórico-social cumple dos funciones complementarias: **a) una función educadora** que debe garantizar la omnipresencia de un paradigma educativo ético-crítico, personalista, democrático, democratizador y transformador y de un paradigma educativo teleológico adaptados a la diversidad de los educandos incluidos en cada etapa, a sus capacidades y necesidades; **b) una función epistemológica** que garantice la selección y organización correcta de los contenidos curriculares adecuados para conseguir los objetivos de la etapa determinados por los paradigmas anteriores y para adquirir aquellos conceptos científicos, que son base y fundamento de todo posible aprendizaje futuro, en el nivel adecuado a las edades de los educandos en los distintos grados de la etapa.

4.2. La duración y la infraestructura de una etapa educativa.

Desde el punto de vista de la *duración temporal*, podemos imaginar una etapa educativa como un *ámbito espacio-temporal* que se puede segmentar verticalmente en subetapas, ciclos, intervalos, cursos o grados, dependiendo del tipo de criterios que utilicemos para su configuración. El criterio fundamental son las etapas del desarrollo evolutivo de los educandos y sus ritmos de maduración, cuyas fronteras no son fijas ni rígidas dentro del continuum evolutivo. Por eso, las fronteras de las etapas deben ser flexibles, aunque debemos evitar que sean arbitrarias o carentes de argumentos de peso. Desde el punto de vista *de sus funciones educadora y epistemológica*, podemos concebir una etapa educativa como un *ecosistema educativo* con una infraestructura material, una organización convivencial y laboral y un proyecto educativo de etapa. Las etapas educativas se pueden segmentar horizontalmente en varios itinerarios simultáneos y paralelos de igual o equivalente valor educativo o de desigual valor educativo: itinerarios de la ESO, bachilleratos, módulos profesionales, carreras universitarias. Podemos concebir el *ecosistema educativo* en la línea de las comunidades que aprenden (Bolívar, 2000; Carmen Elboj Saso y otros, 2002; C. Mir (Coord.) y otros, 2002).

La *infraestructura material* de una etapa como ecosistema educativo es un lugar espacial configurado expresamente para *facilitar la función educadora y epistemológica de la etapa*. Generalmente, son centros educativos especializados en una etapa. Pero pueden existir centros que abarcan dos o más etapas o todas las etapas de la educación básica, aunque tengan infraestructuras específicas para cada etapa. Los componentes de la infraestructura material de la etapa serán diferentes según las necesidades: aulas comunes y aulas especiales de música y de plástica, rincones, mediateca, ordenadores, biblioteca, laboratorios de física, de química, de biología, de geología, de idiomas, talleres de electricidad y electrónica, de carpintería de madera y de metal, pistas deportivas, gimnasio, etc. La *estructura convivencial y laboral* se puede configurar desde un paradigma democrático participativo o desde un paradigma jerárquico-autoritario.

4.3. La identidad de la educación básica y sus etapas.

El paradigma educativo global determina la identidad de la educación básica y de cada una de sus etapas. Hemos descrito los dos paradigmas globales: el *instruccionismo* y el *holismo educativo*. La identidad de cada etapa se define sobre todo por el proyecto educativo de la misma. El *proyecto educativo* de etapa puede configurarse desde los *dos paradigmas globales antagónicos* de la educación básica: a) desde el *instruccionismo intelectualista*, que reduce la educación básica a mera instrucción, es decir, a la asimilación de los contenidos disciplinares que constituyen el paradigma curricular académico-disciplinar; b) desde el *holismo educativo*,

que pretende desarrollar todas las dimensiones de la persona humana y todos sus potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción.

Para unos, la identidad de la educación básica y de cada una de sus etapas se define básicamente por el *holismo educativo* implicado en el paradigma ético-crítico, personalista, democrático democratizador y transformador y en el paradigma teleológico que hace juego con él, por el paradigma convivencial y laboral y por la adecuación de la infraestructura material a estos paradigmas. Para otros, la *identidad* de la educación básica y de cada una de sus etapas se define básicamente por el *instruccionismo*, derivado del paradigma ético heterónomo de los deberes impuestos por los adultos a los educandos por ser menores y aprendices, por el paradigma curricular académico-disciplinar, por el paradigma jerárquico y autoritario convivencial y laboral y por la adecuación de la infraestructura material a estos paradigmas (Torres Santomé, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata, pp. 13-25). Desde estas concepciones antagónicas, se entiende que los defensores del *holismo educativo* interpreten como crisis de identidad de la educación básica y de cada una de sus etapas todo desplazamiento hacia el *instruccionismo*, reducción al mismo o confusión con el mismo. Al revés: que los defensores del *instruccionismo* interpreten como crisis de identidad de la educación básica y de sus etapas el desplazamiento hacia el *holismo* y la identificación con él.

El tema complejo que nos ocupa debe ser objeto de un debate profundo y constante entre los actores individuales de la educación básica y los agentes sociales de la misma. Una propuesta razonable consiste en tomar como punto de partida para configurar la educación básica como ecosistema educativo el modelo propuesto por Comenio e integrar en él las aportaciones de la Psicología Evolutiva actual y de las Neurociencias actuales.

4.3.1. La Educación Infantil

Partiendo del modelo propuesto por J. A. Comenio, la Educación Infantil como ámbito *espacio-temporal*, abarcará desde el nacimiento hasta los seis años. Las aportaciones de la Psicología Evolutiva y de las Neurociencias actuales muestran que la opción es razonable. Independientemente de que se puedan distinguir ciclos, intervalos, cursos escolares o años para respetar los diferentes ritmos evolutivos de los educandos o por otras razones operativas, es necesario insistir en la unidad de la etapa como etapa educativa unitaria desde el nacimiento hasta los 6 años e *impedir toda distinción entre un ciclo asistencial (0-3) y otro educativo (3-6)*. Desde que nacen, todas las relaciones de los niños con sus padres, otros adultos o sus iguales, tienen un carácter sustantivamente educativo, incluso en la atención a sus necesidades fisiológicas. Igualmente, es necesario interpretar esa etapa como la etapa educativa inicial y fundamentante de toda la educación básica desde el nacimiento. A su debido tiempo, se debe explicar adecuadamente por qué. De momento, basta considerar que el cerebro del niño crece a ritmo fetal durante los seis primeros meses después de nacer y que hay una explosión en el aumento de neuronas y de las sinapsis. Si el cerebro cuenta con un *ecosistema educativo emocionalmente sereno y estimulante*, tendrá un desarrollo más amplio y armónico, ofreciendo una base más sólida para la educación básica.

Los infantes, desde el nacimiento hasta los dos años, pueden recibir numerosos estímulos placenteros para desarrollar la dimensión corporal con sus aspectos más relevantes: cinético o psico-motor, trófico (nutrición, higiene, ejercicio, salud), expresivo (gestos y mimos); la dimensión emocional y la dimensión desiderativa; y recibir estímulos para desarrollar los potenciales biopsicológicos de conocimiento sensoriales y neurocerebrales, a excepción de los potenciales lógico-lingüístico y lógico-numérico, que se manifiestan más tarde. A partir de los dos años, durante la Educación Infantil y la Primaria se activarán cada vez más todos los potenciales biopsicológicos de conocimiento y las dimensiones de la persona como potenciales biopsicológicos de actividad hasta donde sean capaces. Desde el nacimiento, pueden tener

experiencia y progresar en la comprensión de las tres primeras áreas: *antropológica, natural y tecnológica y socio-creativa*. A partir de los dos años, hay que incorporar progresivamente la cuarta: *la lógico-lingüística o semiótica*.

Los responsables de las políticas educativas, los formadores de educadores/as infantiles y los periodistas que escriben o hablan en sus tertulias sobre la Educación Infantil debe conocer minuciosamente y comprender los componentes de la Educación Infantil como *ecosistema educativo*: su función educadora y epistemológica, su infraestructura material, su estructura convivencial y laboral y su proyecto educativo. Para lograrlo pueden inspirarse en las aportaciones del Movimiento de las Escuelas Nuevas, en las aportaciones de María Montessori (1870-1952) y de la red de Escuelas Montessori, en las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, en las “Escuelas del bosque” de Alemania, de Escandinavia y de otros países del Norte, de las realizaciones de los pestalozzianos y frobélianos españoles del siglo XIX, en las realizaciones de la ILE y de las Escuelas del Avemaría de Andrés Manjón, en el Proyecto Spectrum. Si los grupos mencionados no conocen ni comprenden la historia de la Educación Infantil, es mejor que se callen y se dediquen a otra cosa.

La literatura actual básica disponible en castellano sobre la Educación Infantil es la siguiente: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), (1999); Escuelas Infantiles de Reggio Emilia (2005); Gema Paniagua y Jesús Palacios (2007); E. Goldschmied y S. Jackson (2007); Francesco Tonucci (2001, 1976, 1981, 1994, 1995^a, 1995^b); Miguel A. Zabalza (2008); Heike Freire (2011); H. Gardner, D. H. Feldman y M. Krechevsky (2001); S. J. Blakemore y U. Frith (2007); Loris Malaguzzi (2001); J. A. Marina (2011); John T. Bruer (2000).

4.3.2. *La Educación Primaria*

Siguiendo a Comenio, se puede asignar a la Educación Primaria el tramo de edad comprendido entre los seis y los doce años (6-12 años). Así lo hacen muchos pedagogos y muchas leyes. Ese tramo coincide *grosso modo* con el periodo piagetiano de las operaciones concretas. Esto no quiere decir que la *infancia* y la *puericia* que señalaba Comenio, hagan el relevo el día de cumpleaños. Hay niñas y niños que van adelantados en su maduración biológica y niños y niñas que van atrasados. Es probable que los que ocupan los extremos necesiten una atención especial para que no se malogren. Para el grueso de los educandos, muchos pedagogos y muchas leyes dividieron verticalmente el *espacio-temporal* de la Primaria en ciclos de dos años, en lugar de cursos, con la intención de que el primer año de cada ciclo reforzara los aprendizajes anteriores y el segundo año reforzara los aprendizajes más débiles del primer año. Esta es la concepción que subyace a la calificación de la educación básica como un *proceso cíclico*. Para que esta intención se pueda cumplir eficazmente, es necesario no saturar ni sobrecargar los ciclos con cantidades excesivas de aprendizajes.

El Proyecto educativo de la Educación Primaria es el resultado de combinar adecuadamente el paradigma ético global con los niveles de aprendizajes posibles y deseables en cada una de las cuatro áreas de experiencia, de conocimiento, de socialización, de actuación y de compromiso ético (paradigma teleológico) de acuerdo con la maduración biopsicológica de los educandos y con los paradigmas parciales o sectoriales específicos, que se pueden calificar como *paradigmas mesológicos*, porque organizan los medios necesarios para llevar a cabo las exigencias del paradigma ético-crítico, que se concretan en el paradigma teleológico global. Podemos considerar *mesológicos* los siguientes paradigmas: globalizador-interdisciplinar paradigma didáctico, paradigma curricular, paradigma técnico-instrumental, paradigma convivencial, paradigma organizativo, paradigma convivencial, paradigma evaluador, paradigma de autonomía y control.

En la Educación Primaria hay que lograr una activación completa de todos los potenciales de conocimiento y de acción de los educandos, es decir, de las dimensiones de la personalidad como potenciales biopsicológicos complejos de actividad y de los potenciales

biopsicológicos cognitivos, sensoriales y neurocerebrales, mencionados en el Proyecto de persona del paradigma teleológico. Pero, al mismo tiempo, hay que iniciar a los educandos en los demás fines generales de la educación básica. Dicho de otra manera: hay que primar los fines del proyecto de persona. Pero hay que iniciar a los educandos en los fines de los demás proyectos, que adquirirán mayor relevancia en el último ciclo de la Primaria.

En las cuatro áreas de experiencia, de conocimiento, de socialización, de actuación y de compromiso propuestas – *área antropológica, área natural y tecnológica, área socio-creativa y área semiótica o eidosfera* – se trabajará por proyectos, que podrán ser predominantemente cognitivos, productivos, convivenciales, artísticos o mixtos, siempre con la mirada puesta en la activación de los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción de los educandos y en la transformación de las realidades indicadas en el paradigma teleológico. Este modo de trabajo implica una legislación educativa poco prescriptiva, muy abierta y flexible, una gran autonomía de los centros educativos para planificar y una capacitación óptima de los educadores/as para que puedan proponer y negociar los proyectos con los educandos y ayudarles eficazmente a implementarlos.

Los proyectos que tengan un carácter predominantemente productivo, convivencial o transformador, deben analizar la situación de partida, valorar los aspectos positivos o negativos favorables o contrarios al proyecto, y sugerir modos de actuación individual y colectiva para superar las dificultades.

El paradigma ético-crítico, personalista, democrático, democratizador, y transformador de las realidades económicas, sociales, políticas y culturales, su concreción en el paradigma teleológico global y los paradigmas educativos *mesológicos, deben configurar el centro y el démos escolar como un ecosistema educativo*, configurando cada uno de sus componentes de acuerdo con esos paradigmas educativos: aulas, departamentos, equipos de educadores, equipo directivo, Claustro, Consejo Escolar, asociaciones de madres y padres, asociaciones de educandos, representantes del personal de mantenimiento y de servicios. Con los mismos criterios, es necesario adecuar la infraestructura material – espacios y equipamientos – al proyecto educativo de etapa.

Para configurar la etapa de Educación Primaria se pueden utilizar las aportaciones valiosas de la ILE y del Movimiento de las Escuelas Nuevas y algunas experiencias relevantes en los países de nuestro entorno cultural. Como referencias bibliográficas contamos con las siguientes: Aránega, S. y Doménch, J. (2001). *La Educación Primaria, dilemas y propuestas*³¹². Mir, C. (Coord.) (2002). *Cooperar en la escuela*³¹³. Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*³¹⁴. Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*³¹⁵. Guerrien, A. y Varela, J. (1994) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*³¹⁶.

4.3.3. La Educación Secundaria Obligatoria

Comenio asignaba la tercera etapa de la educación básica al tramo de edad que se extiende de los 12 a los 18 años. Desde el punto de vista biológico, ese tramo está considerado como la edad del crecimiento o del cambio biológico acelerado. Por eso, lo llamaban *adolescencia*, derivado del latín *adolescere* (crecer). El *adolescente* o “creciente” se opone al *adulto* o “crecido”.

A este tramo de edad le asignaba la *Schola latina* o *Gymnasium*, que en España perduró en su pureza hasta el siglo XX en los Seminarios. Tenía un carácter de enseñanza

³¹² Aránega, S. y Doménch, J. (2001). *La Educación Primaria, dilemas y propuestas*. Barcelona: GRAÓ

³¹³ Mir, C. (Coord.) (2002). *Cooperar en la escuela, La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: GRAÓ.

³¹⁴ Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta.

³¹⁵ Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta

³¹⁶ Guerrien, A. y Varela, J. (1994) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.

media, propedeútica para las enseñanzas superiores o profesionales liberales. En el Antiguo Régimen la mayoría de las carreras universitarias utilizaban el latín. El uso de las lenguas vernáculas se impuso en las escuelas especiales, sobre todo, en las técnicas.

Esta etapa educativa estaba diseñada para las clases medias y altas, tanto en el Antiguo Régimen como en los sistemas educativos duales. Generalmente, en los sistemas educativos duales de nuestro entorno, después de un período de instrucción elemental de tres años, llamado “escuela preparatoria”, se ingresaba en la secundaria superando el examen de ingreso. A los hijos de las clases populares que destacaban se les facilitaba la incorporación, superado el examen de ingreso. En España ese examen perduró hasta la LGE de 1970. Hasta esta fecha, la etapa se llamaba indistintamente “enseñanza media”, “enseñanza secundaria”, “Secundaria” a secas o “Bachillerato”. A partir de la LGE de 1970, aparece la denominación de “enseñanzas medias” para designar globalmente el Bachillerato y los primeros niveles de “enseñanza profesional”.

La instrucción o enseñanza secundaria en todos los países de nuestro entorno estuvo sometida a grandes presiones de reforma y de cambio para adaptarla a las necesidades de la burguesía ascendente que, a su vez, evolucionaban por los cambios sociales, económicos, industriales, políticos, científicos y culturales. En España se pueden contabilizar 40 reformas de los planes de estudio de la Educación Secundaria o Bachillerato, que entraron en vigor, y otras 10 aprobadas que no se aplicaron durante los siglos XIX y XX.

Antonio Viñao sintetiza así la situación del Bachillerato: “En sus 150 años de existencia, desde los años treinta del siglo XIX a los años setenta del siglo XX, la segunda enseñanza o Bachillerato conoció 34 planes de estudio (y ello sin contar los proyectos de reforma que no llegaron a aprobarse) a una media de 4,4 años por plan, y que, algunos estuvieron vigentes durante 14 o 23 años como los de 1880 y 1903, respectivamente, otros ni siquiera llegaron a aplicarse o sólo 20 fueron inscritos durante uno o dos años escolares”³¹⁷.

El 4 de agosto de 1836 se aprobó el Plan General de Instrucción Pública, llamado Plan del Duque de Rivas, porque éste lo rubricó como ministro de Gobernación. En él la enseñanza secundaria se divide en elemental y superior. Lo que da origen a dos tipos de *institutos*: los elementales y los superiores. Más tarde, los institutos que daban los dos ciclos se llamaron *institutos nacionales*. Este es el origen de la propuesta del liberalismo moderado, que fue reelaborada en el Plan General de Estudios de Pedro José Pidal (1845) y, finalmente, sancionada por la Ley Moyano de 1857. Esta ley distinguió en la enseñanza secundaria un período elemental de estudios de dos años de duración y otro superior con una extensión de cuatro años; aprobó un currículo predominantemente humanista; consolidó el examen de ingreso a los nueve años y estableció el sistema de oposiciones para alcanzar la condición de profesor. A partir de aquí, surgen los debates entre liberales radicales, por un lado, y liberales moderados y conservadores, por otro. Los primeros quieren disminuir el Latín y las humanidades, introduciendo materias útiles para las profesiones liberales y los segundos, defienden el Latín y las humanidades como vía de acceso a los estudios superiores de las Universidades tradicionales. Antonio Gil de Zárate (1793-1861) escribía en 1855:

“La enseñanza secundaria prescinde de las masas populares, se dirige a las clases altas y medias, esto es, a las más activas y emprendedoras; a las que se halla apoderadas de los principales puestos del Estado y de las profesiones que más capacidad requieren, a las que legislan y gobiernan; a las que escriben, inventan, dirigen y dan impulso a la sociedad, conduciéndola por las diferentes vías de la civilización; en suma, a las que son el alma de las naciones, conmueven a los pueblos y son causa de su felicidad y desgracia. La segunda enseñanza es la que procura a estas clases el desarrollo intelectual necesario para alcanzar

³¹⁷ Viñao, A. (2006) “El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones y posibilidades” en Gimeno Sacristán (Comp.) (2006), p. 49

tan elevados fines; su transcendencia es por lo tanto inmensa si se la considera desde el punto de vista social y humanitario” (De la instrucción pública en España, 1855).

4.3.4. La problemática del Bachillerato

Estos liberales moderados no piensan en las clases medias productoras y útiles, sino en las clases poderosas al diseñar la enseñanza secundaria. Después de la Ley Moyano, se suceden los bandazos entre los bachilleratos con menos latín y humanidades, más ciencias útiles y más idiomas modernos y los bachilleratos clásicos de latín y humanidades, entre los bachilleratos de dos ciclos y los bachilleratos unitarios: Bachilleratos unitarios de cinco cursos (Plan de 1861 y Plan de 1895); bachillerato unitario de siete cursos de 1899; bachillerato unitario de seis cursos de 1903; bachillerato de ciclos del Plan Callejo de 1926; en 1931 se suprime el Plan Callejo y se repone el de 1903; nueva reforma del Bachillerato: Plan de Villalobos de 1934; 1918: creación del Instituto-Escuela de Madrid; 1932: institutos-escuela de Valencia y Sevilla; 1938: Bachillerato de 7 años del Plan Sáinz Rodríguez; 1949: Ley de Bases de la Enseñanza media: creación del Bachillerato laboral; 1953: reforma de la Enseñanza Media de Ruíz Giménez: Bachillerato elemental de 4 años y superior de 2 años; 1970: LGE de 1970 que establece el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y los tres grados de Formación Profesional; 1990: LOGSE: ESO de 4 años y Bachillerato de 2 años con cuatro modalidades; 2002: LOCE: ESO con varios itinerarios y centros de especialización curricular; 2006: LOE, repone el Plan LOGSE; 2013: LOMCE: modifica la LOE, afectando a la ESO, al Bachillerato y la Formación Profesional. La LOMCE produce la impresión de *combinar la línea más dura del instrucionismo elitista decimonónico, con los intereses futuros de la plutocracia nacional como satrapía de la plutocracia mundial.*

Esta larga trayectoria de reformas y contrarreformas de la Educación Secundaria se parece a la historia de Penélope, que tejía y destejía su tela. Si, además, tenemos en cuenta la inestabilidad política del siglo XIX y comienzos del XX y, especialmente, el relevo constante de los ministros responsables de la educación pública – 23 desde 1900 a 1915 y 27 desde 1915 a 1930, según A. Viñao (2004:22) – que querían dejar su huella en el sistema educativo, comprenderemos mejor por qué la Educación Secundaria no ha logrado en dos siglos una identidad estable y satisfactoria. Si tenemos en cuenta la visión panorámica apenas esbozada de la historia de la educación secundaria, cuando oímos las afirmaciones dogmáticas de aquellos, que se consideraban a sí mismos críticos, inteligentes y bien informados, haciendo responsables de todos los males de nuestro sistema educativo a la LOGSE y sus promotores, podemos sonreír y preguntarnos: ¿Dicen eso por ignorancia, ingenuidad y pereza intelectual? O ¿lo dicen porque son malignos e hipócritas y consideran moralmente razonable todo lo que pueda desprestigiar al adversario político, enredando más la problemática?

Teniendo en cuenta el relato de las reformas y contrarreformas de la Educación Secundaria, según mi opinión, harían muy bien los responsables de las políticas educativas, los formadores de educadores y los profesores de las tres etapas de la educación básica, que están en activo, si acometieran sistemáticamente las tres tareas siguientes: a) estudiar a fondo la historia de las reformas continuas de la Enseñanza Secundaria e investigar sus causas; b) conocer las reformas de la etapa Secundaria en los sistemas educativos de nuestro entorno cultural, comprobar si tuvieron problemas similares a los nuestros y averiguar cómo los afrontaron; c) hacer un debate a fondo sobre los fines generales de la educación básica y, especialmente, de la Educación Secundaria, desde el punto de vista del *derecho universal* a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal y desde el *universalismo ético*, basado en el Proyecto de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, aparcando durante una temporada los intereses ideológicos, religiosos, filosóficos, políticos partidarios, clasistas y corporativos.

4.3.5. Debate público sobre una propuesta de Secundaria

En el diseño de la Educación Secundaria, podemos partir de la duración de seis años propuesta por Comenio. De hecho, ha sido la duración elegida en la mayoría de las reformas españolas de la Educación Secundaria, aunque en la organización interna haya sido alternativamente una etapa unitaria o etapa dividida en ciclos. Podemos concebirla como una etapa unitaria y homogénea, que consolida los aprendizajes básicos. Pero, al mismo tiempo, los dos últimos años deberían recoger el espíritu orientador del COU y del PREU para las diversas opciones profesionales.

Si no logramos un *Proyecto Educativo* de la Educación Secundaria (12-18 años), que sea coherente, posible, realizable y deseable para todos los educandos, aceptable y preferible para la mayoría de los padres y satisfactorio para los educadores, no avanzaremos nada. Este *proyecto educativo* es culminación de la utopía de la educación básica. Sus componentes esenciales son: a) el paradigma ético y su despliegue en el paradigma teleológico; b) el paradigma curricular globalizador e interdisciplinar y su despliegue a lo largo de toda la Educación Secundaria mediante una variedad de proyectos educativos: cognitivos, productivos, convivenciales, artísticos, mixtos de diversas clases; c) la aplicación constante de los demás paradigmas, educativos y didácticos sectoriales calificados como *mesológicos*, acentuando su carácter participativo, interactivo y democrático: paradigma didáctico, paradigma instrumental, paradigma organizativo, convivencial y laboral, paradigma evaluador de la totalidad de los procesos, de los actores educativos y de los agentes sociales educativos, paradigma de autonomía y control: el *démos escolar*.

El trasfondo de la Educación Secundaria y de cada uno de sus cursos, es la profundización personal y comunitaria en el paradigma ético-crítico, personalista, democrático, democratizador y transformador de las situaciones injustas, negativas y antidemocráticas de los seres humanos en los cuatro mundos, propuestos como áreas de experiencia, de conocimiento, de socialización, de actuación y de compromiso. El paradigma ético se explicita, se manifiesta y se concreta en el paradigma teleológico como sistema ordenado de fines generales personales, sociales, económicos, políticos, culturales y educativos que los educandos deberán perseguir a lo largo de toda su vida. Aquí se trata de activar y entrenar al máximo posible los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción de los educandos en función de los fines indicados en el paradigma teleológico. Esperamos que un entrenamiento sistemático y continuado a lo largo de seis años capacite a todos los educandos en un grado aceptable para seguir luchando por esos fines hasta el final de su vida.

Por eso, resulta imprescindible que, al comienzo de cada curso, los educadores analicen y evalúen la situación de cada educando y de cada grupo en relación con la comprensión y el compromiso con estos paradigmas. Después repetirán el análisis y el diagnóstico con cada grupo para poder negociar y elegir entre todos los proyectos curriculares más adecuados para mejorar la situación. Se trata de que los educandos se automotiven para realizar todos los aprendizajes básicos necesarios para activar al máximo sus potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción y para comprender los cuatro mundos y actuar con sentido y entusiasmo para mejorarlos y transformarlos. Se trata de poner la educación básica al servicio de la utopía planetaria, que han construido muchos humanistas: filósofos, científicos, literatos, politólogos, pedagogos y educadores de base (Armand Mattelart, 2000).

Para implementar el paradigma ético y el paradigma teleológico de los que venimos hablando desde el principio, es absolutamente necesario optar por el *paradigma curricular globalizador e interdisciplinar*. Parece razonable suponer que el único modo de trabajar coherentemente con este paradigma curricular es implementarlo mediante series coherentes de proyectos autoeducativos de diversos tipos. Pero, es necesario evitar un riesgo que acecha siempre: el de la improvisación y el del activismo, que puede trivializar el trabajo por

proyectos, dando por válido cualquier proyecto que se nos ocurra. Podemos caer en una rutina mecánica y anodina y parecernos a los “burros de las norias antiguas” que, con las orejeras que les ponían, creían que avanzaban, porque no paraban de andar.

Al comienzo de cada curso, los educandos y los educadores/as de cada grupo negociararán los conceptos y núcleos temáticos que van a trabajar en sus proyectos autoeducativos. En los proyectos orientados a la producción o a la actuación para mejorar o transformar algo, conviene que los educandos se acostumbren con flexibilidad a seguir los siguientes pasos formales: a) analizar, describir o diagnosticar las situaciones de partida; b) valorarlas desde el punto de vista ético; c) proponer actuaciones individuales y colectivas para conseguir el objetivo propuesto y adoptar algún compromiso personal; d) al finalizar el proyecto, sugerir líneas de compromisos éticos colectivos y adoptar algunos.

Al comienzo de cada curso, los educadores y educandos de cada grupo negociarán además cómo van a aplicar los demás paradigmas educativos, especialmente, el paradigma evaluador: autoevaluación, heteroevaluación, evaluación colectiva, negociación de calificaciones.

La función educadora de la Secundaria tiene los siguientes componentes: a) *esenciales o centrales*: 1) Lograr el máximo entrenamiento y activación posible de los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción, es decir: los cinco sentidos tradicionales, los potenciales cognitivos neurocerebrales y las ocho dimensiones de la personalidad, mencionados en el paradigma teleológico; 2) facilitar y estimular la *autopoiésis (autocreación)* de cada educando como sujeto personal, como sujeto conocedor, como sujeto emocional, como sujeto ético o moral, como sujeto político o ciudadano del mundo, como sujeto profesional competente, como sujeto ecologista comprometido en la defensa del ecosistema planetario y de la biosfera. b) *complementarios*: 1) desarrollar destrezas o habilidades, capacidades y competencias de conocimiento y de acción; 2) aprender técnicas, procedimientos y estrategias de conocimiento y de acción (heurísticos y algoritmos); 3) consolidar actitudes morales, hábitos morales o virtudes y un carácter o talante moral; 4) consolidar actitudes cognitivas, hábitos cognitivos y estilos cognitivos. (Consultar el mapa conceptual sobre el desarrollo de los potenciales de conocimiento y acción).

La función epistemológica de la Educación Secundaria tiene los siguientes componentes: a) *esenciales o centrales*: 1) conocer y comprender los cuatro mundos en los que “vivimos, nos movemos y existimos”: *mundo de las personas (siete mil millones)*, *mundo de la naturaleza y de la tecnología aplicada sobre la naturaleza*; *mundo de las creaciones humanas* (sociales, económicas, políticas, educativas, científicas, artísticas, culturales, especialmente las formaciones sociales, los sistemas económicos y los sistemas jurídico-políticos); *mundo lingüístico- simbólico o semiótico (eidosfera)* o mundo de las reconstrucciones lingüístico-simbólicas de los otros tres mundos; 2) aprender a describir los cuatro mundos mediante las operaciones lógico-lingüísticas y las operaciones lógico-matemáticas. b) *complementarios*: 1) Valorar las realidades, situaciones y procesos de los cuatro mundos, desde el punto de vista ético; 2) elaborar propuestas para eliminar las injusticias de los cuatro mundos y mejorar lo que puede ir mejor.

Proponemos refundir la ESO y el Bachillerato actual en la educación secundaria obligatoria hasta los 18 años. Pero seguir llamando *Bachillerato* a toda la etapa de 12 a 18 años por conservar una tradición que tiene resonancias emocionales en nuestra mentalidad.

Los dos últimos años de la Educación Secundaria, que sustituyen en esta propuesta al bachillerato actual, tendrán dos finalidades: *una finalidad central*: consolidar en los educandos los aprendizajes mencionados, ofreciendo refuerzos para los aprendizajes más débiles; b) *una finalidad complementaria*: orientar a los educandos para que acierten en la elección de su futuro profesional.

Para cumplir esta finalidad los educadores y educandos de cada grupo negociarán cuatro acuerdos: 1) *acuerdo sobre trabajo personal*: cada educando se comprometerá a realizar un proyecto educativo elegido por él sobre el campo de actividad al que desea dedicarse y a estudiar la vida y la obra de un personaje que haya destacado en ese campo de actividad y que el educando lo considere un modelo estimulante para él; 2) los educandos que elijan el mismo campo de actividad negociarán con los educadores un *proyecto autoeducativo común* a realizar en pequeños grupos, preferentemente productivo, convivencial o artístico; 3) los educandos y educadores de cada grupo *acordarán períodos de tiempo* para dialogar sobre los proyectos durante el primer trimestre del primer curso y *períodos para revisar* la marcha de los proyectos a lo largo del curso; 4) al comienzo del segundo curso, los educandos y los educadores *acordarán un calendario para presentar* al grupo-clase sus proyectos individuales y colectivos y debatir sobre ellos.

Parece razonable llamar a la etapa 12-18 años simplemente *Educación Secundaria*. El problema gordo a resolver sería éste: cómo asegurar cada curso el éxito educativo a todos los educandos y cómo motivarlos para que deseen seguir estudiando y aprendiendo hasta los 18 años. Para los que se nieguen, habrá que buscar soluciones negociadas con las asociaciones de madres y padres, con las familias implicadas y con mediadores competentes. Para los nostálgicos del Bachillerato, podríamos aceptar que esta etapa se llamara *Bachillerato universal e inclusivo*, actualizando y revitalizando la concepción de Wilhem von Humboldt sobre *Gymnasium*, (1809).

En la calificación final y en la concesión del título de Educación Secundaria o de Bachillerato, se tendrían en cuenta las calificaciones de cada curso. Pero no sería una media en sentido estricto, porque los educandos pueden tener baches y luego remontar y tener mejores resultados.

4.4. Necesidad de una Conferencia educativa federal y de una Comisión curricular

Proponemos convertir la Conferencia Sectorial de Consejerías de Educación en una Conferencia Educativa Federal. Si algún día se acepta esta propuesta, los responsables de las políticas educativas, es decir, la Conferencia Federal de Educación compuesta por el representante del MEC y los consejeros autonómicos de educación debería crear una Comisión para elaborar una propuesta curricular abierta, flexible, no prescriptiva, sino exclusivamente orientadora. Nos identificamos con los educadores que están absolutamente convencidos de que las prescripciones y reglamentos curriculares son innecesarios e, incluso, perjudiciales, si todos los *actores individuales de la educación* – educandos, educadores familiares y educadores escolares – y todos los *agentes sociales* de la educación – asociaciones de educandos, de Madres y Padres, de profesoras/es, Sindicatos y partidos políticos – no han consensuado las líneas básicas del paradigma ético-crítico, del paradigma teleológico y del paradigma curricular globalizador e interdisciplinar.

La Comisión para elaborar la propuesta curricular abierta, flexible y no prescriptiva, debería estar compuesta: por investigadores, especialistas de reconocido prestigio en cada una de las cuatro áreas; por historiadores de la educación; por especialistas en teoría de la educación y en didáctica general; y por educadores/as de base que tengan experiencia de trabajo por proyectos en las tres etapas de la educación básica. La misión de esta Comisión consiste en elaborar *dos catálogos*: uno de *conceptos o constructos* básicos y otro de *núcleos temáticos* para trabajarlos en los proyectos autoeducativos. Los catálogos correspondientes a cada área abarcarían de 150 a 200 conceptos y de 150 a 200 núcleos temáticos. Una oferta abierta de carácter exclusivamente orientador de 600 a 800 constructos o conceptos básicos y de 600 a 800 núcleos temáticos para las cuatro áreas y los seis cursos de la educación Secundaria permite elegir los más adecuados a las necesidades de cada grupo en cada momento.

En los catálogos de los núcleos temáticos se podrían incluir los llamados “*temas transversales*” para darles un tratamiento interdisciplinar en los proyectos autoeducativos. También se podrían incluir muchos de los temas propuestos por los programas de “enseñar a pensar”, de “educación en valores”, de “educación en *habilidades sociales*”, por los talleres de Lengua, Matemáticas, Física y Plástica y por las optativas. Los criterios para incluirlos serían su relevancia y su éxito cuando fueron realizados en condiciones adecuadas.

Los catálogos de conceptos y de núcleos no serían prescriptivos. Los educadores y los educandos de cada grupo podrían deliberar y negociar los conceptos y los núcleos que van a trabajar a lo largo del curso. También podrían negociar unificar dos o más núcleos de la misma o de distintas áreas en un proyecto e incluir en el mismo proyecto dos o más conceptos y trabajar en sus proyectos, núcleos y conceptos que no figuran en los catálogos. Tampoco sería obligatorio trabajarlos todos. A medida que haya experiencia educativa disponible, será necesario revisar periódicamente los conceptos y núcleos elegidos, su formulación y sus éxitos o fracasos.

V. LA UTOPIA DE FORMACIÓN INICIAL DE UN CUERPO ÚNICO DE EDUCADORAS Y EDUCADORES PARA IMPLEMENTAR LA UTOPIA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

Introducción

Una vez formulada la utopía de la educación básica como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años, desde la perspectiva del *holismo educativo*, podemos responder con claridad y contundencia a las siguientes preguntas: ¿Para qué queremos la formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores? ¿En qué debe consistir esa formación inicial?

Las respuestas claras y contundentes a estas dos preguntas son las siguientes: “Queremos iniciar la formación de un cuerpo único de educadores y educadoras competentes para estimular y orientar a los educandos y colaborar en el proceso de *autoeducación* o *autopoiesis* de todos los educandos desde el nacimiento hasta los 18 años”. “La formación inicial de los educadores y educadoras debe consistir en un proceso de *autoformación* práctico-teórica, individual y cooperativa, siguiendo los mismos principios educativos y didácticos y el mismo paradigma global del *holismo educativo* que deben practicar los educandos durante toda la educación básica”.

Capítulo 1. La problemática de la formación inicial de maestros de Infantil y Primaria y de profesores de Secundaria.

No es una buena idea formar ingenieros aeronáuticos para que trabajen como ingenieros agrícolas en la producción de frutas y de hortalizas. Tampoco parece una idea brillante formar excelentes ingenieros agrícolas y dedicarlos a construir naves espaciales. Parece una idea de Perogrullo que la formación inicial de los profesionales debe ser coherente con la profesión que quieren ejercer y capacitarlos para ella. Pero la historia de la formación de maestros de Infantil y Primaria y, sobre todo, de Secundaria en los dos últimos siglos (desde 1800 hasta 2016) se ha desarrollado en el sistema educativo español en contra de los principios de Perogrullo. La razón fundamental de este absurdo contrasentido parece que es la siguiente: como no estaba bien definida la tarea educadora en Educación Infantil, ni en Primaria, ni en Secundaria y mucho menos debatida y consensuada públicamente, tampoco se podía definir y realizar adecuadamente la formación inicial de los educadores y educadoras. Por eso, no podemos separar la historia de la educación básica y de sus etapas en España de la “(no)-historia” de la formación inicial y permanente de los educadores y educadoras de básica.

A finales de 2016, podemos formular el problema de la formación inicial de las educadoras y educadores del siguiente modo: ¿Debemos formar a las educadoras y educadores de la educación básica y de sus etapas para implementar el *instruccionismo* como paradigma global de la educación básica y de sus etapas? o ¿Queremos formarlos para implementar el *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica y de sus etapas? o ¿Acaso deberíamos formarlos para implementar el *sincretismo caótico* de ambos paradigmas instalado en nuestras leyes, en la mentalidad de los responsables de las políticas educativas, de los formadores de educadoras y educadores, de los educadores en activo, de los ciudadanos y de los profesionales de los medios de comunicación y, sobre todo, en las prácticas educativas de los centros educativos y de sus educadores? En este último caso, se cumpliría la descripción de un profesor con gran sentido del humor que afirmaba: “la educación consiste en la participación de los alumnos en la confusión de sus padres y de sus profes”.

No podemos ignorar el trilema planteado. Ante nosotros tenemos dos concepciones globales antagónicas o dos paradigmas educativos globales antagónicos: el *instruccionismo intelectualista* acrítico, reproductor, conservador, propedéutico para los profesionalismos liberales y laborales al que se quiere convertir en el servidor incondicional de las plutocracias nacionales y de la plutocracia mundial; el *holismo educativo* ético-crítico, personalista, democrático, democratizador y transformador que pretende convertir los actuales Estados clasistas, en democracias políticas reales y las plutocracias en democracias económicas. También tenemos el *sincretismo caótico y confuso* de ambos paradigmas. ¿Qué opciones tomamos para diseñar la formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras?

Para tratar de conseguir alguna claridad en esta problemática compleja, vamos a seguir la siguiente estrategia: elaborar una breve visión panorámica de las políticas de formación inicial de los maestros y de los profesores de Secundaria; analizar dos componentes de la identidad profesional de los educadores formados en el período del Nacionalcatolicismo: *la formación científico-pedagógica y la mentalidad educativa* (ideología, valores, actitudes); formular el gran reto actual: la lucha titánica entre el *neoliberalismo económico* y el *holismo educativo*; formular los objetivos de la formación inicial; describir las dimensiones de la actividad educadora; definir los criterios para seleccionar los candidatos a educadores; formular la propuesta de formación inicial: el Grado Común y los Másteres especializados.

1.1. Visión sintética de la historia de las políticas de formación inicial de maestros

En esta síntesis empezamos el relato en la etapa de la construcción de los sistemas educativos duales a partir de la Ilustración.

Desde 1843 a 1914: En España, aunque hubo algunos intentos y proyectos anteriores, podemos situar el acta fundacional de la formación inicial de maestros en el *Plan de 1843* que creó las Escuelas de Magisterio o Escuelas Normales como consecuencia del “Reglamento de las Escuelas públicas de Instrucción Primaria elemental” de 1838. Aunque el Plan de 1843 será modificado y reformado a lo largo del siglo XIX, lo esencial permanece hasta 1914. Los liberales españoles aplicaron a las Escuelas Normales el modelo que Napoleón aplicó a los Liceos de las clases medias. El plan de estudios era débil en contenidos y fuerte en modelar la mente de los maestros de acuerdo con la función conservadora que se les asignaba: aceptación de la nueva sociedad de clases, promoción de la nueva nación, cohesión social basada en la doctrina cristiana. Las clases conservadoras veían con recelo las Escuelas Normales. Temían que propagaran en exceso las nuevas luces. Llegaron a suprimirlas en 1868, aunque por breve tiempo. Las clases populares las valoraban como la *Universidad de los pobres*.

Desde 1914 a 1939: El *Plan Bergamín de 1914* es el primer intento serio de formación sistemática de maestros: cuatro años de estudio en las Escuelas Normales, un solo título para maestros y maestras, obligatoriedad de las Escuelas Anexas para la formación práctica de los maestros. Sin embargo, se insiste en la adquisición de conocimientos (*instruccionismo*) sin ocuparse demasiado de la didáctica. Persiste un aislamiento de las Escuelas Normales del resto del sistema educativo. Son “un mundo aparte”.

El *Plan Profesional* de la II República de 1931 pretendía revitalizar el mundo de los maestros y de la Enseñanza Primaria e insertarlo plenamente en el sistema educativo, superando el carácter dual del mismo: pone en primer plano la formación pedagógica, introduce las respectivas metodologías didácticas, la psicología, la filosofía y la sociología, exigiendo, por primera vez, el título de Bachiller para el ingreso en las Escuelas Normales. La guerra Civil malogró este plan.

Desde 1939 a 1990: Con la *Orden Ministerial* de 20 de enero de 1939 empieza el retroceso provocado por el *Franquismo* y el *Nacionalcatolicismo* que nos devuelve prácticamente a la situación del Antiguo Régimen. Esta orden da un giro radical a la Enseñanza

Primaria, que ya no estará centrada en los conocimientos a transmitir que vuelven a ser elementales: leer, escribir y contar, algo de geografía y nueva interpretación de la historia centrada en la figura del Caudillo y dedicada a modelar la mente de los niños/as mediante “los principios religiosos, morales y patrióticos que impulsa el glorioso Movimiento Nacional”. Con la depuración del Magisterio, cualquiera puede acceder al oficio de maestro, como los “alféreces provisionales”. En la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, ya no se exige el título de Bachillerato para el ingreso en las Escuelas Normales. Ese requisito se restauró en el Plan de 1967 y en la LGE de 1970. Antes de 1970, sólo se exigía el Bachillerato elemental del Plan de Ruíz Giménez. Con la LGE de 1970, las Escuelas Normales se convierten en Escuelas Universitarias de un solo ciclo de tres años, y se exigía, al menos el BUP, para entrar en ellas a partir de 1978.

Desde 1990 a 2003: Después de aprobada la LOGSE (1990), a partir del curso académico 1991-1992, entró en vigor un nuevo plan de formación. Se exige el título de Maestro para impartir el segundo ciclo de la Educación Infantil y la Educación Primaria. Pero, se establecen siete especialidades: *Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, Audición y Lenguaje*. El problema principal: “títulos universitarios de maestro diferentes para idénticas responsabilidades en las áreas básicas del currículum” (Maldonado, 2005: 25): lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y educación artística (A. Bolívar, 2006: 128).

Desde 2003 a 2014: en julio de 2003 y marzo de 2004, La “Red de Magisterio” elaboró en el marco de la *LOCE (2002)*, respondiendo a una convocatoria de la ANECA, un Libro Blanco sobre la Titulación de Grado de Magisterio donde proponía un GRADO de 240 créditos (cuatro cursos) con dos titulaciones universitarias: Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Organiza el currículum en cuatro bloques: a) Bloque de materias pedagógicas comunes: psicología, sociología, pedagogía; b) Bloque de materias comunes de áreas del currículum: matemáticas, lengua, ciencias naturales, geografía e historia y educación artística-plástica; c) Bloque de materias específicas de cada itinerario: Educación Física, Educación musical, Educación Especial y Lengua extranjera; d) Bloque de Práctica docente integral (*Practicum*) y créditos de *libre disposición* (A. Bolívar, 2006: 128-129).

Después de este proyecto, se ha publicado la LOE, ha empezado a funcionar el Plan Bolonia de Convergencia Europea y se ha aprobado la LOMCE. Interpretar correctamente la situación actual en las Facultades de Educación en este tema de la formación inicial es un problema complejo que no se puede abordar aquí.

Las principales referencias bibliográficas consultadas para este tema son: (Manuel de Puelles Benítez, 2007: 73-85; A. Bolívar, 2006: 123-154; Oscar Barberá, 2010: 89-95; A. Escolano, 1982: 55-76).

1.2. Visión sintética de la historia de las políticas de formación inicial de los profesores de Educación Secundaria

Para el relato histórico de las políticas de formación inicial de los profesores de secundaria durante el siglo XIX, seguimos básicamente el relato de Manuel de Puelles Benítez en su obra *Política y Educación en la España contemporánea* (Madrid, UNED, 2007). En la obra citada Manuel de Puelles inicia la presentación del tema con las siguientes palabras:

“A pesar de la existencia de algunos tímidos intentos en los siglos XIX y XX, no ha existido a lo largo de casi doscientos años una institución específica para la formación de los profesores de educación secundaria. Esta afirmación, aunque conocida por todos, no deja de ser sorprendente. ¿Es que para impartir la educación secundaria no se precisa de una cualificación pedagógica? ¿Cómo es posible que durante doscientos años los profesores de educación secundaria sólo hayan sido licenciados universitarios en una determinada carrera con un ligero baño de formación pedagógica (en las contadas ocasiones en que lo han

tenido)? Esta es la cuestión. Cuestión suficientemente grave como para buscar alguna explicación". (Manuel de Puelles, 2007: 81-82).

Según mi parecer, hay cuatro razones fundamentales que explican esta situación: a) *la Educación Secundaria no ha logrado una identidad reconocible, sólida y estable* en el sistema educativo español, durante los dos últimos siglos; b) *el carácter acentuadamente instructorista*, cuyo objetivo central era transmitir mediante lecciones magistrales los contenidos o programas de las materias especializadas, que componen el currículo académico-disciplinar y facilitar su memorización mecánica a los alumnos, mediante la asimilación repetitiva de los apuntes y de los libros de texto y el examen continuo; c) *el carácter exclusivamente propedéutico* de las materias estudiadas para los especialismos profesionales: liberales y laborales; d) *el carácter fuertemente selectivo (darwinismo escolar) de las evaluaciones*: basta recordar la aureola de prestigio, que conservaban en el imaginario de los alumnos, sobre todo de los empollones acríticos, los profesores exigentes hasta la injusticia, que sabían dorar la píldora a los alumnos. Algunos presumen, pasados muchos años, de estar entre los escasos supervivientes. Para este viaje no se necesitaban las alforjas pedagógicas. La cosa ha cambiado radicalmente, cuando los profesores de Secundaria tienen que garantizar a todos los ciudadanos, al menos, hasta los 16 años, sin excepción posible, el derecho universal a una educación básica de calidad, que implica "el pleno desarrollo de la personalidad" de cada educando y el éxito educativo personal.

1.2.1. Del Informe Quintana (1813) al "Plan del Duque de Rivas" (1836).

En la tradición española, la *Schola latina* era una etapa preparatoria para poder acceder a las facultades mayores de teología, leyes y medicina. Se estudiaba dentro de la universidad en las facultades menores de filosofía. Las escuelas de latinidad, de gramática o los colegios de humanidades en cierto sentido eran herederos del *Trivium* y del *Quadrivium* medievales. Por eso, en el *Informe Quintana* de 1813, estas enseñanzas se asignan a nuevos centros, denominados *Universidades de provincia*:

"lo que importaba eran los conocimientos a transmitir y el modelo era la Universidad misma. Nacían, por tanto, para facilitar el ingreso en la Universidad. Aunque este nivel educativo obtendrá plena autonomía respecto a la Universidad a partir de 1847, no por ello dejará de conservar preferentemente el sello propedéutico con que nació. Se seguirá pensando que lo importante es la transmisión de conocimientos, para lo cual bastan los saberes adquiridos en la Universidad en las carreras correspondientes. Lo malo es que esta formación adquirida en las universidades, apenas suficiente durante el largo tiempo en el que los nuevos institutos, fuertemente elitistas, atendieron a una pequeña parte de la población, se reveló totalmente insuficiente cuando, como ocurre en la actualidad, tuvieron que recibir a toda la población, durante la etapa de la educación secundaria obligatoria, y a buena parte de ella durante la postobligatoria – bachillerato y formación profesional" (Manuel de Puelles, 2007: 82).

A partir del "Plan del Duque de Rivas" (4 de agosto de 1836), la enseñanza secundaria se divide en elemental y superior, dando lugar a dos tipos de *institutos*: los elementales y los superiores; y luego a los *Institutos Nacionales*, convertidos finalmente en IES. También dieron lugar a dos tipos de bachilleratos: los bachilleratos unitarios y los bachilleratos de ciclos, a los que en algún momento se añadió el Bachillerato laboral (Ley de Bases de Enseñanza Media de 1949). En este largo proceso, el Bachillerato asumió algunos fines de formación personal. Pero, la *dimensión propedéutica* y la *dimensión formativa* cada vez se hacían más antagónicas e incompatibles. Por otro lado, al multiplicarse extraordinariamente las asignaturas especializadas y las carreras universitarias, el paradigma curricular académico-disciplinar, que concibe el currículo como sistema de disciplinas autónomas y especializadas, ya no puede cumplir la *función propedéutica* mediante la multiplicación de las disciplinas y tampoco sirve

para lograr las finalidades de formación personal. Por eso, antes de hacer una propuesta de formación inicial, es necesario despejar esta situación.

1.2.2. Los cinco proyectos de los siglos XIX y XX.

Durante los siglos XIX y XX, podemos contabilizar cinco proyectos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: tres proyectos relevantes y rigurosos, pero fallidos; uno mediocre y provisional, el CAP, que empezó en 1963 y todavía no ha sido eliminado y uno que está gestándose actualmente. Son, en concreto, los siguientes: a) la *Escuela Nacional de Filosofía* de 1850, verdadera escuela normal de formación de profesores de Enseñanza Secundaria; b) el Proyecto de los *Institutos-escuela* gestado en la ILE; c) la creación de la *Escuela de Formación del profesorado* de Grado Medio de 1963, cuyas funciones fueron asumidas por los ICE (LGE, Art. 73,3) mediante el Curso de Adaptación Pedagógica CAP; d) el Proyecto del denominado *Grupo XV* de 1987; e) la propuesta del *Proceso de Convergencia Europea*.

La Escuela Nacional de Filosofía: el ingreso era selectivo en función de las necesidades de la Enseñanza; se exigía el título de Bachiller para acceder a la Escuela: los estudios duraban cuatro años; la formación estaba orientada a la especialidad de ciencias o a la especialidad de letras; el conocimiento teórico se completaba con una formación didáctica a cargo del profesorado en las Escuelas Normales que formaban a los maestros. Al finalizar, se concedía el título de licenciado. La Escuela fue suprimida en 1852. Como consecuencia del giro que experimentó la política educativa hacia las posiciones más reaccionarias en el gabinete de Bravo Murillo. El Director de la Escuela fue el catedrático de Psicología y Lógica del Instituto de San Isidro de Madrid, Fernando de Castro, que más tarde fue rector en la Universidad de Madrid (Manuel de Puelles, 2007:82).

El *Proyecto de los Institutos-Escuela*. Según A. Viñao (2000), la gestación de este proyecto tiene tres fases: a) la reforma educativa del sexenio democrático (1868-1874), que fracasó estrepitosamente; b) la lenta elaboración del discurso de la ILE (1876-1918) sobre la naturaleza, objetivos, estructura y características de la segunda enseñanza; c) la experimentación y difusión: creación del *Instituto-Escuela* de Madrid por real decreto de 10 de mayo de 1918; el *Instituto-Escuela* de Barcelona (Decreto de 9 de octubre de 1931); creación del *Instituto-Escuela* de Valencia por el Decreto de 2 de marzo de 1932, firmado por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Fernando de los Ríos Urruti; *Instituto-Escuela* de Málaga (17 de febrero de 1933) A estos siguieron otros en Barcelona y Gijón. Para una historia global de los *Institutos-Escuela*, son útiles las aportaciones de Luis Palacios Bañuelos (1988) y de B. Delgado (1994).

La Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio, los ICE, el CAP y su evolución hasta la LOMCE: creada en 1963 fue integrada en los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) (LGE, Art. 73,3). La Orden de 14 de julio de 1971 establece tres tipos de actividades de los ICE. En primer lugar, “los cursos de obtención de los certificados de aptitud pedagógica que habiliten para la docencia en los distintos niveles educativos” (CAP). Los certificados de aptitud pedagógica serán aprobados por Orden ministerial de conformidad con las condiciones que reglamentariamente se establezcan”. La LOGSE, tras rechazar por inviable la propuesta del GRUPO XV, estableció en su Artículo 24 un *Curso de Cualificación Pedagógica* (CCP), que no fue regulado hasta 1995 por el RD 1962/95. Los sucesivos Reales Decretos de Ley, por el acuerdo de los gobiernos autonómicos y central, fueron aplazando la aplicación de la Ley y prorrogando el CAP, violando el principio de que “sin reforma de la formación del profesorado, no cabe la reforma de la educación”. “Algunas Universidades experimentaron en sus ICE el CCP. Pero la alternancia en el gobierno estaba anunciada e, igualmente, en lugar de mejorar los aspectos malos de la LOGSE y de su aplicación, hicieron lo posible para que fracasara y así justificar la nueva Ley Orgánica de la Calidad de Educación (LOCE de 2002) que estableció en su artículo 58

el *Título de Especialización Didáctica (TED)* para ejercer como profesor de Secundaria (de Formación Profesional, de Artísticas y de Idiomas). El Real Decreto 118/2004 (BOE del 4 de febrero de 2004) reguló la obtención del *TED*. Pero en marzo de 2004, ganó de nuevo el PSOE, que aplazó la aplicación de la LOCE y, consecuentemente, del *TED* y restableció la continuidad del *CAP* de 1970. En 2006 se aprueba la *LOE*, cuando ya está enfilando la recta final el Proceso de Convergencia Europea (o de “Bolonia”). En el *Art. 100*, afirma que la formación inicial del profesorado de Secundaria “*se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior*”. En la *disposición adicional novena* exige la formación pedagógica y didáctica para acceder a los cuerpos docentes. En la *disposición transitoria octava* establece que los certificados anteriores serán equivalentes a la formación establecida en el *Art. 100*, “*hasta que se regule para cada enseñanza*” (A. Bolívar, 2006: 132 y 135-137).

El *Proyecto del Grupo XV*. En 1987, con motivo de la reforma de las titulaciones universitarias, el ministro nombró varias comisiones de expertos con distintas funciones. Entre ellas estaba el *Grupo XV* encargado de las nuevas titulaciones pedagógicas. Este propuso una cualificación académica específica que se concretaba en la creación del título de Profesor de Educación Secundaria con dos licenciaturas: una para los profesores de Educación Secundaria Obligatoria, *cuya formación sería por áreas y no por materias específicas*; y otra para profesores de educación Secundaria Postobligatoria – Bachillerato – cuya formación se centraría en las disciplinas correspondientes. Se trataba de dos licenciaturas de segundo ciclo. Para su acceso se exigía un primer ciclo universitario de tres años, que suministraría los conocimientos científicos precisos y que se cursaría en las facultades correspondientes. (Manuel de Puelles, 2007: 83-84). Marchesi explicará después por qué el Ministerio rechazó la propuesta del *Grupo XV*:

“El Ministerio de Educación la rechazó para evitar que los alumnos tuvieran que elegir, al terminar el primer ciclo de estudios universitarios entre las titulaciones científicas y las didácticas. ¿El alumno que estudia historia, por ejemplo, elegirá seguir estudiando la opción más científica, sabiendo que se cierra la vía docente cuando ésta es una de sus principales salidas laborales?” (Marchesi, 2000: 114).

Por su parte, Manuel de Puelles aporta una explicación más convincente del rechazo:

“la verdad es que en contra de esta solución pesó más el corporativismo universitario: los rectores defendieron para sus graduados la solución más tradicional – Licenciatura en Ciencias Físicas, por ejemplo, y un curso de cualificación pedagógica después – solución que permitía a los egresados de la Universidad una doble salida profesional (en el ejemplo citado emplearse como físico en la empresa privada, o, haciendo el citado curso, ingresar como docente en la función pública)” (Manuel de Puelles, 2007: 84).

Por su parte, J. Yanes (1988) plantea la siguiente pregunta: “*Si la creación de la Secundaria Obligatoria es la cuestión más emblemática de la Reforma, ¿Cómo es posible que no se haya(n) creado titulaciones específicas de Profesorado de Secundaria?*” (Revista de Educación, nº 317: 68).

Para esta visión panorámica son muy útiles las siguientes referencias bibliográficas: Manuel de Puelles (2007: 73-85); Antonio Viñao (1982 y 1991); Antonio Bolívar (2006: 123-154); J. Yanes (1998: 317, 65-80); Oscar Barberá (2010: 89-95).

El 29 de diciembre de 2007, el BOE publicó los nuevos requisitos planteados por la *LOE* en su *Art. 100*: el Máster de Formación de Profesor de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de sesenta créditos del tipo *European credit transfert system (ECIS)*, modelo nuevamente calcado del propuesto por la *LOGSE* de 1990 y de la *LOCE* de 2002, adaptado a la nueva ordenación universitaria.

Por último, la Resolución de la Dirección General de Universidades, de 16 de julio de 2008, dirigida a los Rectores de las Universidades españolas “anunció que el curso 2008-2009

será el último en el que se podrán organizar las enseñanzas conducentes a la obtención del certificado de aptitud pedagógica, lo que popularmente se conoce, por tantas veces como ha sido anunciado, como el recalcitrante último año del CAP” (Oscar Barberá, 2010: 94). Con la aprobación de la LOMCE, ¿Será definitivo el abandono del CAP después de 39 años de vigencia provisional?

1.3. Los dos componentes de la identidad profesional de los educadores formados durante el Nacionalcatolicismo

Los dos componentes más relevantes de la identidad profesional de los educadores de básica – maestros y profesores de Secundaria – son su *formación inicial científica y pedagógica* y su *mentalidad (eidosfera)*, configurada por la socialización convivencial de acuerdo con determinados valores hegemónicos mayoritariamente compartidos y por la recepción de ideas y creencias en las interacciones convivenciales.

Aunque carecemos de datos estadísticos que lo confirmen, podemos conjeturar con un alto grado de probabilidad que alrededor del 80% de los que engrosaron las filas de los docentes en la pública y en la privada antes de 1990 tenían una mentalidad fuertemente troquelada en el seno del Nacionalcatolicismo, aunque bastantes la rechazaban y querían despojarse de ella, o, al menos, limar sus aristas. Tal vez sólo un 20% se había forjado una mentalidad crítica: fueron aquellos que engrosaron las filas de los MRP, de los Sindicatos docentes de izquierdas y de partidos políticos de izquierdas.

1.3.1. El Nacionalcatolicismo como contexto de la formación científica y pedagógica y de la configuración de la mentalidad educativa de maestros y profesores

Por eso, conviene recordar la esencia del *Nacionalcatolicismo*, que empezó a gestarse durante la Guerra Civil, pero que se desarrolló durante los 12 años de mandato como ministro de educación de José Ibáñez Martín, Catedrático de Instituto, miembro de la ACNP, militante de la CEDA durante la II República, desde el final de la Guerra Civil hasta que cedió el testigo a Joaquín Ruíz Giménez. El *Nacionalcatolicismo* logró su apogeo con la llegada de los ministros del Opus al gobierno y, en concreto, con Lora Tamayo y Villar Palasí al Ministerio de Educación. Al finalizar la Guerra había una tensión entre las aspiraciones estatistas y dictatoriales de la Falange, que asumía en parte la fórmula del fascismo italiano “nada sin el Estado, nada fuera del Estado, nada contra el Estado” y las aspiraciones monopolistas del catolicismo jerárquico en el campo de la educación. Franco y sus asesores resolvieron las tensiones haciendo que las partes aceptaran el principio de subsidiaridad del Estado, encargando la educación física y la educación política a la Falange en todos los niveles educativos y a la Iglesia Católica el control de la instrucción y de la educación moral y religiosa en todos los niveles.

Se implanta la *educación confesional* basada en tres principios: a) enseñanza de acuerdo con la moral y el dogma católico; b) enseñanza de la religión en todas las escuelas públicas y privadas; c) derecho de la Iglesia a inspeccionar la enseñanza en todos los centros. Para que el reparto de competencias entre Falange e Iglesia fuera posible, era necesario optar por el *instruccionismo elitista tradicional* y el *sistema educativo dual*. La religión se politiza con los valores ideológicos defendidos en el campo de batalla y la Guerra Civil se interpreta como “cruzada”. La identificación total de los valores políticos nacionalistas con los valores religiosos integristas de la derecha da origen al Nacionalcatolicismo.

Bajo el mandato de José Ibáñez Martín, tienen lugar una serie de acontecimientos que consolidan el *Nacionalcatolicismo*: a) la depuración del magisterio que se prolongó hasta 1947; b) la Ley de Responsabilidades políticas de 9 de febrero de 1939; c) la Ley de Represión de la masonería y del comunismo de 1 de marzo de 1940; d) La Ley de Educación Primaria de 1945; la creación del Instituto de Pedagogía “San José de Calasanz”, en 1941 y dirigido desde 1945

por Víctor García Hoz, miembro del Opus Dei. Hay otros muchos acontecimientos y decisiones, que tuvieron lugar desde 1940 a 1952. Pero estos son los más destacados. Si tenemos en cuenta la cronología de acontecimientos y de leyes mencionadas, el *resultado* de los continuos retoques a los aspectos concretos de los distintos niveles educativos, no podía ser un sistema educativo coherente y consistente. El sistema educativo del Nacionalcatolicismo se configuró como un “*conglomerado de chiringuitos educativos*”, parecido a un zoco marroquí o a un mercado callejero de la India, entre los que se encontraban un número infinito de academias de piso. Pero todos los “chiringuitos” compartían unas características comunes, a pesar de su diversidad, porque estaban sometidos al control ideológico por la Iglesia, la Falange, la Policía y la Guardia Civil. En ese conjunto de chiringuitos, forjamos toda nuestra mentalidad educativa conformista o crítica.

1.3.2. La formación inicial científica y pedagógica de los maestros y de los profesores de Secundaria hasta 1990.

Estudiando la historia de la educación española desde 1939 a 1990, parece razonable la conclusión de que la formación inicial, dentro del Franquismo y del Nacionalcatolicismo, proporcionó a los maestros una escasa formación científica y una formación pedagógica aceptable, aunque insuficiente, y a los profesores de Secundaria una formación científica aceptable para el *instruccionismo oficial, elitista y selectivo*, pero absolutamente inadecuada para el *holismo educativo universal* y una formación pedagógica nula y contraproducente. Esta formación inicial es la primera componente de la identidad profesional del 80% de los que fueron engrosando las filas del profesorado antes de 1990. Ahora, analizaremos su *mentalidad educativa*, que es la segunda componente de la identidad profesional que compartían los maestros y profesores, que ingresaban en los respectivos cuerpos docentes. Esa *mentalidad educativa fue troquelada por el Nacional sindicalismo* desde que los profesores se sentaron por primera vez en un puesto escolar hasta que fueron admitidos en los cuerpos docentes con los certificados pertinentes de la Iglesia, de la Guardia Civil o de la Policía y del Frente de Juventudes.

1.3.3. La mentalidad educativa de maestros y profesores troquelada por el Nacionalcatolicismo

Podríamos describir las características de la *mentalidad educativa*, que nos inculcó el ecosistema educativo político-religioso del Nacionalcatolicismo desde 1936 a 1970, mediante un conjunto de “ismos”. Los principales son los siguientes: *Instruccionismo clasista y elitista*: proclama que la educación debe ser, ante todo, instrucción o transmisión de la cultura científica y elitista, aunque combinada con la indoctrinación religioso-moral (catecismo y asignatura de religión) y política (Principios y leyes del Movimiento) y con la socialización disciplinante regulada por los reglamentos de régimen interno jerárquicos, autoritarios y sancionadores (violencia física, moral y psicológica incluidas). *Academicismo*: el paradigma curricular en todos los niveles concibe el currículo como un sistema de disciplinas académicas autónomas, que mantienen la estructura lógica y epistemológica de las ciencias de las que se derivan y a las que imitan. *Enciclopedismo*: el nivel educativo se mide por la variedad y cantidad de disciplinas con programas recargados de contenidos que deben estudiar los alumnos (“educación bancaria”, según Freire). *Memorismo*: valora la asimilación de los conocimientos por la repetición exacta de las fórmulas y la memorización mecánica de las mismas, aunque los educandos no las comprendan y desconozcan su aplicación práctica. Como alumno y como profesor de Secundaria antes de 1960, conocí infinitas estrategias para hacer “chuletas”: desde los lapiceros metálicos de varias caras, grabados con fórmulas físicas, químicas y matemáticas con letra microscópica, que se alquilaban, se vendían y se compraban, hasta la escritura en brazos y piernas, que practicaban las chicas, pasando por las “chuletas” de

papel y los tirachinas para enviar información a las salas de exámenes. Hoy, es más fácil con los teléfonos móviles. El principio que legitimaba el memorismo era el verso de Horacio en la *Epístola ad Pisones*: “*tantum scimus quantum memoria retinere possimus*” (“sólo sabemos lo que podemos retener en la memoria”). En las tutorías se daba mucha importancia a las técnicas de estudio. La mejor didáctica era la que contaba con un conjunto de recetas para enseñar a memorizar y recuperar conocimientos. Entre ellas destacaban las recetas “mnemotécnicas”. *Darwinismo escolar*: el sistema educativo era un sistema de cribas y exclusas para seleccionar a los mejores, clasificar y excluir a los torpes; para ello, se recurre a exámenes frecuentes, extensos y minuciosos, a las pruebas objetivas para llevar a cabo una evaluación individual, competitiva y meritocrática de los grados de asimilación de los contenidos disciplinares, expresada en una nota numérica, a veces con varios decimales, y, a veces, mitigada por la valoración del esfuerzo y la docilidad del alumno/a. Cuando los documentos de las reformas educativas hablaron de evaluación continua, muchos la identificaron con el examen continuo. El *Libro Blanco* de 1969 nos ofrece un testimonio oficial relevante del *Darwinismo escolar*. En él leemos: “En resumen: de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en la enseñanza media; aprobaron la reválida en el Bachillerato elemental 18 y 10 en el Bachillerato superior; aprobaron el Preuniversitario 5 y culminaron estudios universitarios 3 alumnos en 1967” (*Libro Blanco*, 1969:24).

La lista de “ismos” se completa con los siguientes que pretenden ampararse en la ciencia y en un paradigma ético heterónimo y autoritario, *Cientificismo*: convicción de que el sistema educativo por los “ismos” anteriores es un sistema educativo auténticamente científico, racional y objetivo, libre de toda ideología. *Positivismo*: el proceso educativo debe inspirarse en el llamado positivismo científico y filosófico: el exponente más relevante fue la “pedagogía por objetivos” que hizo furor en la década de los setenta en algunos sectores educativos. *Determinismo biopsicológico*: existía una creencia hegemónica que afirmaba como dogma de fe que las capacidades de aprendizaje, de conocimiento y de acción de los educandos están rígidamente determinadas por la herencia biológica y el medio socio-cultural, de modo que apenas se pueden modificar por la educación. Estaban convencidos de que ésta era una conclusión científica establecida por la psicometría o ciencia de los tests de inteligencia. Actualmente, hay un acuerdo casi unánime en que los tests de inteligencia son vulgares exámenes de la cultura que consideran valiosa los fabricantes de tests. Los resultados de estos tests, persiguen a los alumnos como el certificado de penales a lo largo de toda la vida. Menos mal que las neurociencias actuales han destruido toda la ideología de la psicometría. *Autoritarismo*: considera a los alumnos carentes de derechos por ser menores de edad y aprendices. De ahí la importancia que daban a la disciplina como método de socialización mediante castigos y sanciones físicas, psicológicas y morales y la tolerancia de los “pescozones” y de los “reglazos”, por aquello de que, “la letra con sangre entra”.

Algunos pueden pensar que esta descripción de la mentalidad hegemónica de los que engrosaron las filas de los docentes antes de 1990, es muy exagerada. A ellos, les recomiendo que lean las añoranzas que expresa Ricardo Moreno Castillo, doctor en Historia de la Matemática y Catedrático de Matemáticas de IES, en su *Panfleto AntiPedagógico*³¹⁸ (LeQtor, 2006) prologado por Fernando Savater, o *La Gran Estafa. El secuestro del sentido común en la educación*³¹⁹ (Unisón, 2006) de Alicia Delibes Liniers, o *La secta pedagógica*³²⁰ (Unisón, 2004) de Mercedes Ruíz Paz.

Podemos valorar estos “ismos” como el conjunto de prejuicios consolidados por el *Instruccionismo elitista y clasista* de los sistemas educativos duales, reasumidos por el

³¹⁸ Moreno Castillo, R., (2006), *Panfleto AntiPedagógico*. LeQtor.

³¹⁹ Delibes Liniers, A., *La Gran Estafa. El secuestro del sentido común en la educación*, Unisón.

³²⁰ Ruíz Paz, M., (2004), *La secta pedagógica*, Unisón.

Nacionalcatolicismo, que configuraban la *mentalidad educativa* de la mayoría de los maestros y de los profesores de Secundaria. Por esa larga historia, es una mentalidad muy resistente al cambio. Tres siglos de pensamiento clasista y elitista no se pueden borrar de un plumazo. Aquí se cumple el dicho atribuido a Einstein: “es más difícil desmontar un prejuicio que desintegrar un átomo”.

Después de la descripción de las dos componentes básicas de la *identidad profesional*, que heredaron la mayoría de los maestros y de los profesores de Secundaria del Nacionalcatolicismo, se comprenden las resistencias que opusieron a las reformas iniciadas con la LGE de 1970, al Art. 27 de la Constitución, a la LODE, a la LOGSE, por qué respiraron un poco con la LOCE, por qué se frustraron con la LOE y por qué de nuevo muchos se identifican con la LOMCE, a pesar de las “mareas verdes”. También se entiende por qué cada vez son más los educandos, los padres y los colegas que consideran que esa mentalidad educadora es obsoleta, no la comprenden, la cuestionan y la rechazan, sobre todo si los responsables de la política educativa quieren restaurarla. La lectura de las obras citadas da buena cuenta del *narcisismo aislante* de esa mentalidad, que se siente agredida y se autodefende atacando a los pedagogos, que luchan por garantizar a todos los ciudadanos el derecho universal a una educación básica holística y al éxito educativo personal de cada educando.

1.4. Literatura básica sobre la formación inicial de los educadores y educadoras.

Esta tesis llega a su fin: *la formulación de una utopía posible, deseable y realizable de formación inicial de un cuerpo único de educadores/as para implementar la utopía de la educación básica única, unitaria, holística, universal, liberadora y gratuita*. Todas las reflexiones anteriores constituyen un gran referente de la formación inicial. Representan *cuatro visiones panorámicas* que se corresponden y se complementan: 1. Un marco teórico de supuestos relevantes e irrenunciables como referentes esenciales de la investigación sobre la educación básica y una exposición de las metodologías – histórica, cualitativa y filosófica – aplicadas. 2. La génesis histórica de las dos utopías: la educación básica como ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años y el cuerpo único de educadores para implementarla. 3. La búsqueda de una identidad para la educación básica y la crisis permanente de la misma. 4. La reelaboración actual de la utopía de la educación básica como ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años. A la vista de los resultados obtenidos a través de estas cuatro visiones panorámicas, consideramos que estamos en condiciones de hacer una propuesta de formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras, que se aparta bastante de las propuestas habituales.

A pesar de las múltiples referencias encontradas sobre el cuerpo único de educadores, no he encontrado ningún modelo desarrollado desde la perspectiva del holismo educativo. No puedo decir que me apoyo en un modelo anterior. Pero tampoco puedo afirmar que sea una creación exclusivamente mía. En los textos en los que se formulaba la necesidad de crear el cuerpo único de educadores, he encontrado numerosas sugerencias dispersas de formación inicial, que, a lo largo de muchos años han ido configurando la formulación de esa propuesta utópica de formación inicial. En ella han ido convergiendo numerosas sugerencias parciales y dispersas de muchos humanistas, filósofos, pedagogos, educadores de base, investigadores de la historia universal, de la filosofía, de las artes y de las ciencias, de artistas y ensayistas de estética, de sociólogos, de psicólogos y neurocientíficos, cuyas obras he leído con avidez y fruición, buscando iluminación para realizar la praxis educadora y reflexionar sobre ella.

Aunque no me siento el creador original y exclusivo de la utopía que voy a exponer, éticamente acepto la responsabilidad de una formulación que no puedo atribuir en su totalidad a ningún autor conocido por mí. Para juzgar y evaluar la formulación de la utopía de formación inicial del cuerpo único de educadores/as, parece razonable tener en cuenta la literatura básica relevante sobre el tema de la formación inicial de los educadores del futuro.

Antes de formular la propuesta sobre la *formación inicial de un cuerpo único de educadores/as*, parece que es necesario cumplir una norma ética de obligado cumplimiento: mencionar las obras en las que se ha buscado información para fundamentar la propuesta. Reconozco que sus autores son excelentes especialistas y que nos ofrecen un pensamiento sólido sobre tres temas fundamentales que condicionan cualquier propuesta seria de formación inicial de los educadores. Esos tres temas son: a) *Una visión crítica de la situación actual de nuestro sistema educativo*; sobre este tema contamos con la obra colectiva *El sistema educativo. Una mirada crítica*, coordinada por Gimeno Sacristán y Jaume Carbonell (Praxis, 2003)³²¹. En ella participan 21 especialistas;

b) *Una síntesis de las reformas, que consideran necesarias*; también, en este caso, contamos con la obra colectiva *La reforma necesaria: entre política educativa y la práctica escolar* coordinada por José Gimeno Sacristán; contiene las conferencias impartidas por los diez especialistas, que intervinieron en el curso de verano (11-15 de julio de 2005) de la UIMP, dirigido también por José Gimeno Sacristán³²².

c) *Una visión panorámica y poliédrica de la formación inicial del profesorado* Gimeno Sacristán y J. Carbonell; expresada en las siguientes obras individuales y colectivas, que, a mi juicio, merecen especial atención: *La formación del profesorado y la mejora de la educación*³²³, coordinada por Juan Manuel Escudero y Alberto Luís Gómez (Editores) (Octaedro, 2006); participan 11 especialistas; *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio Europeo de Educación Superior*³²⁴, coordinada por Isidoro González Gallego (GRAÓ, 2010); participan 22 especialistas; *El profesorado y los retos del sistema educativo*³²⁵ (MEC/ Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2005); participan 9 especialistas; *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, coordinada³²⁶ por Juan Ignacio Pozo y participan otros seis especialistas (GRAÓ, 2009); esta obra colectiva nos describe “*la influencia que tienen las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza en sus propias prácticas educativas*” (p. 12), aspecto importante a tener en cuenta desde la formación inicial. Especial mención merece el nº 68 (24,2) Agosto 2010 de la *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Coordinado por Ángel I. Pérez Gómez, cuyo título es “*Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre*”³²⁷. Ana Rodríguez Marcos, Estefanía Sanz Lobo y María Victoria Sotomayor Sáez (coordinadoras) en la obra *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* publican las ponencias del Congreso Internacional Conmemorativo del XXV Aniversario de la Incorporación de los Estudios de Magisterio Españoles a la Universidad (Madrid, 17-20, XII, 1997. Rodríguez Marcos, A., Sanz Lobo, E. y Sotomayor Sáez, M. V. (coords) (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea).

³²¹ Gimeno Sacristán y Jaume Carbonell (coord.), (2003), *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Praxis.

³²² Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

³²³ Escudero, J.M., y Gómez, A.L., (Editores), (2006), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.

³²⁴ González Gallego, I. (coord.), (2010), *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio Europeo de Educación Superior*. GRAÓ.

³²⁵ MEC, Obra colectiva, (2005), *El profesorado y los retos del sistema educativo*. MEC/ Instituto Superior de Formación del Profesorado.

³²⁶ Pozo, J.I. (coord.), (2009), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, coordinada. GRAÓ.

³²⁷ Pérez Gómez, Ángel I. (Coord.) (2010), “*Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre*”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, nº 68 (24,2) Agosto 2010.

Sobre la formación del profesorado, que es el tema central de este ensayo, no podía faltar la consideración de algunos autores, cuyas aportaciones sobre el tema son mundialmente reconocidas. Entre ellos destaco los siguientes: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* de D. P. Liston y K. M. Zeichner (Morata, 2003)³²⁸, *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* de Andy Hargreaves (Morata, 2003)³²⁹; *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* de Henry Giroux (Paidós/MEC, 1990)³³⁰; *Las fuerzas del cambio* de Michael Fullan, tres volúmenes, (AKAL, 2002, 2004 y 2007)³³¹; *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (Kaleida, 2011). En mi artículo “*La renovación pedagógica: del instruccionismo intelectualista al holismo educativo*” (Revista *Tendencias Pedagógicas*, nº 27, 2015) presento una bibliografía más completa³³².

Capítulo 2. El gran reto actual: la lucha titánica entre *politeia educativa* del neoliberalismo económico y la *politeia* del holismo educativo.

2.1. ¿*Paideia* al servicio de la Plutocracia o *paideia* al servicio de la Democracia?

El holismo educativo está siendo atacado por los neoliberales y sus aliados, que pretenden poner la *paideia* al servicio de las *plutocracias nacionales* y de la *plutocracia mundial*. Su *politeia educativa* consiste en remodelar los sistemas educativos para esta finalidad central. Jurjo Torres comienza la Introducción de su obra “*Educación en tiempos de neoliberalismo*” (2001) con las siguientes palabras:

“El objetivo que pretendemos afrontar en esta obra es comprender cómo el neoliberalismo y las ideologías conservadoras tratan de orientar los sistemas educativos para, sobre la base de un pensamiento único, reafirmar sus proyectos como los exclusivamente posibles y válidos. El cinismo con el que estas ideologías se presentan como salvadoras del mundo y la desesperación que generan en quienes sufren sus consecuencias es algo que conviene analizar y tratar de comprender; es indispensable investigar sus implicaciones de cara a la conformación de las sociedades del presente y del futuro.

Corremos el riesgo de precipitarnos hacia un mundo en el que los ideales de justicia social, de solidaridad, de democracia acaben cual palabras huecas, dado que no son precisamente los ideales que precisa un mundo donde todo se pretende medir con raseros económicos” (2001: 11).

Tenemos que comprender a fondo la lucha titánica entre la *politeia educativa* del neoliberalismo y de sus aliados y la *paideia crítica* que defiende el holismo educativo. Si no queremos perder la guerra, tenemos que ser capaces de poner en la picota y desmontar el neoliberalismo hegemónico y engreído desde la caída del muro de Berlín, que pretende imponerse como pensamiento único, y, al mismo tiempo, fundamentar una pedagogía crítica al servicio de las democracias económicas y políticas nacionales y de la democracia económica y política mundial.

Una exposición ordenada del tema debe tener dos dimensiones: a) análisis crítico del neoliberalismo y de sus planteamientos educativos; b) exposición de los planteamientos de la pedagogía crítica frente al neoliberalismo. Para desarrollar estos dos aspectos, debemos

³²⁸ Liston, D. P. y Zeichner, K. M.,(2003), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.

³²⁹ Hargreaves, Andy (2003), *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* . MORATA.

³³⁰ Giroux., Henry.(1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC

³³¹ Fullan, Michael,(2002, 2004 y 2007) (tres volúmenes), *Las fuerzas del cambio*. AKAL.

³³² Dominguez Rodriguez, J. (2015), “La renovación pedagógica: del instruccionismo intelectualista al holismo educativo”, Revista *Tendencias Pedagógicas*, nº 27.

apoyarnos tanto en obras escritas por profesionales de la educación como en obras escritas por otros profesionales de la sociología, de la política y del periodismo.

Para desarrollar la primera dimensión, contamos con las aportaciones de los siguientes autores: (Jurjo Torres, 2001); (A. I. Pérez Gómez, 2000); (Samir Amín, 2007 y 2009); (Esteban Cabal, 2012); (Christian Laval y Pierre Dardot, 2013); (Richard Sennet, 2006); (M. W. Apple, 2001); (J. C. Michéa, 2002).

Para desarrollar la segunda dimensión, contamos con las aportaciones de los autores siguientes: (P. Mc Laren y J. L. Kincheloe, 2001); (P. Mc Laren y Farahmandpur, R. 2006); (Ana Ayuste y otros, 1999); (Paulo Freire, 1970, 1990, 2009); (Henry Giroux, 1992, 1998); (M. Castell, R. Flecha y otros, 1994); (Josep Ramoneda, 1999, 2010, 2012).

El análisis crítico del neoliberalismo y de sus consecuencias y la exposición de los planteamientos de la pedagogía crítica servirán para valorar si la propuesta de educación básica y de formación inicial del cuerpo único de educadores/as son verdaderas utopías posibles, deseables, realizables y necesarias.

2.2. Paradigma teleológico para la formación inicial de un cuerpo único de educadores/as para la educación básica, desde la perspectiva del holismo educativo.

El objetivo central de esta V Parte es formular una utopía posible, deseable y realizable de la formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores competentes para estimular, orientar y acompañar el proceso de *autoeducación* o *autopoiesis* de los educandos desde el nacimiento hasta los 18 años, desde la perspectiva del *Holismo educativo* descrito en la IV Parte.

Aquí debemos empezar por mostrar qué entendemos por “cuerpo único de educadores”. Para que un conjunto de educadores y educadoras constituya un cuerpo único se deben cumplir, al menos, las siguientes condiciones: a) tener un *GRADO COMÚN* de formación inicial, que les capacite para ejercer la actividad educadora en Educación Infantil, en Educación Primaria y en Educación Secundaria, realizando el *MÁSTER ESPECIALIZADO* correspondiente a cada una; b) poder cambiar de etapa educativa, realizando el *MÁSTER ESPECIALIZADO* correspondiente a la misma; c) tener las mismas condiciones laborales; d) tener el mismo salario básico; e) estar capacitados para ejercer responsabilidades directivas; f) estar capacitados para cambiar de área de experiencia y de conocimiento mediante algún proceso de adaptación; g) tener las mismas posibilidades de promoción y de acceso a otras responsabilidades en base a las capacidades y méritos: Profesores de Facultad de Educación, tutores de prácticas, inspectores; h) haber seguido un proceso idéntico de selección y de promoción.

Estas condiciones son necesarias para que todos los educadores puedan trabajar en diferentes tipos de equipos, todos puedan trabajar en igualdad de condiciones en la evaluación y en la mejora de los procesos educativos y todos puedan suplirse unos a otros en caso de necesidad.

Este cuerpo único no es un fin en sí mismo, sino un medio para implementar la *utopía de la educación básica única, unitaria, holística, universal, liberadora, transformadora y gratuita*. Eso plantea la exigencia de que toda la formación inicial tenga como perspectiva capacitar a todos los miembros del cuerpo único para promover esa educación básica descrita en la IV Parte de esta tesis. No se trata de dar cualquier formación, aunque sea óptima, sino la formación que necesitan para llevar a cabo la utopía de la educación básica que hemos propuesto en la IV parte y no otra. Como apuntamos al comienzo de esta parte, no es razonable formar ingenieros aeronáuticos o ingenieros para la mecatrónica y la robótica

cuando lo que necesitamos son ingenieros agrónomos para promover la agricultura ecológica, ni formar buenos ingenieros agrónomos para luego ponerlos a construir naves espaciales. No nos valen los investigadores competentes en distintos campos para promover la *autopoiesis* de los educandos de básica, si no adquieren las competencias necesarias para esta tarea. Por eso, conviene explicitar muy bien los objetivos fundamentales de la formación inicial del cuerpo único.

A la hora de formular los objetivos de la formación inicial, debemos partir del siguiente diagnóstico crítico: a) la mentalidad educativa vigente en la mayoría de los maestros, de los profesores de Secundaria y de los profesores universitarios que ejercen de formadores de los primeros, sigue configurada por los “ismos” heredados del Nacionalcatolicismo intelectualista, que incapacitan para implementar la educación básica única, unitaria, holística, universal, emancipadora y gratuita; b) aunque en los proyectos de formación inicial de los dos últimos siglos hay elementos muy valiosos para diseñar la formación inicial, es necesario rescatarlos de su contexto e insertarlos en un contexto diferente. Partiendo de estos supuestos críticos, tenemos que plantear los siguientes objetivos, que explicitan el objetivo central:

1. Un cambio profundo de la mentalidad educativa (*metánoia*) al servicio de la *autopoiesis personal* y de la *metamorphosis (transformación)* de la sociedad, del sistema económico (*plutocracias nacionales* y *plutocracia mundial*), de los Estados clasistas autoritarios actuales, del sistema jurídico-político mundial y de los sistemas educativos vigentes.
2. Lograr un conocimiento amplio y no dogmático, científico y crítico de los referentes de la educación básica reseñados al comienzo de la IV Parte.
3. Comprometerse profesionalmente con el *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica ético-crítico, personalista, democrático, democratizador y transformador presentado en la IV Parte.
4. Comprometerse profesionalmente con el paradigma teleológico global de la educación básica y de cada una de sus etapas presentado en la IV Parte.
5. Comprometerse profesionalmente, de modo explícito y consciente, con aquellos paradigmas educativos y didácticos sectoriales y mesológicos, coherentes entre sí y complementarios, implicados en el paradigma ético-crítico y en paradigma teleológico global de la educación básica: curriculares, didácticos, técnico-instrumentales, organizativos, convivenciales, evaluativos y autonómicos.
6. Elaborar una teoría personal de la actividad educadora coherente con los objetivos anteriores que desarrolle sus dimensiones relevantes: ético-crítica, empática, científica e investigadora, tecnológica y colegiada.
7. Especializarse en alguna actividad artística de carácter opcional con la finalidad de constituir claustros que se configuren como colectivos de artistas, al menos *amateurs*.

2.3. Las cinco dimensiones imprescindibles de la actividad educadora en la educación básica desde la perspectiva del holismo educativo.

La actividad educadora es una actividad ético-crítica. Si la educación básica tiene que lograr que los educandos se autocapaciten para transformar los cuatro mundos en los que “vivimos, nos movemos y existimos”, los educadores y educadoras tienen que pensar y vivir su profesión como una profesión ético-crítica, que discierne todas las realidades desde el punto de vista ético. El núcleo central de la dimensión ética de la actividad educadora consiste en el compromiso personal de cada educador y cada educadora para vivir, defender y realizar el proyecto utópico de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y el derecho personal e irrenunciable de cada educando a la educación básica de calidad y al éxito educativo personal.

La actividad educadora es una actividad empática. Los educadores y educadoras tienen que aprender a empatizar y sintonizar con cada educando: comprenderlo, respetarlo, ganarse su confianza, establecer con él una comunicación emocional fluida. Los educadores deben ser exigentes, pero correctos y respetuosos, desde la comprensión y aceptación del educando.

La actividad educadora es una actividad científica e investigadora. No se trata de enseñar ciencia, de transmitir a los educandos conocimientos científicos ya elaborados. Las educadoras/es tienen que *contagiar a los educandos las actitudes científicas de distancia crítica, de duda, de sospecha, de búsqueda, de fundamentación teórica y de comprobación experimental*, ayudando a los educandos a buscar procedimientos de conocimiento y de aplicación, heurísticos y algorítmicos. Los educandos, desde Infantil hasta los 18 años, tienen que aprender a hacer ciencia y aplicarla, más que a memorizar proposiciones científicas ya elaboradas.

La actividad educadora es una actividad técnica y tecnológica que emplea toda clase de herramientas, antiguas y actuales, útiles para aprender, especialmente, los equipos informáticos y audiovisuales y los recursos educativos que proporcionan y los paradigmas educativos mesológicos.

La actividad educadora es una actividad colegiada. La actividad individual de cada educador y de cada educadora debe tener como referencia constante la actividad colectiva, apoyándola y reforzándola. Por eso, deben trabajar en equipos interactivos. Las deliberaciones y la toma de decisiones más relevantes se deben realizar en los órganos colegiados: equipos docentes, departamentos, comisiones pedagógicas, claustros, equipos directivos y Consejos Escolares. Los Claustros deben configurarse como colectivos de intelectuales públicos. Los intelectuales públicos son aquellos pensadores que se sienten comprometidos con todos los problemas que afectan a los ciudadanos como individuos o como grupos o como pueblos. Los intelectuales públicos deben ser demócratas hasta la médula y líderes democratizadores, es decir, contra-hegemónicos. Es conveniente concebir los “colectivos de intelectuales públicos” como un movimiento abierto, crítico y plural, que rechaza todo tipo de uniformidad y de corporativismo y mantiene en su seno un debate ético-crítico desde las opciones personales y el mutuo respeto interpersonal.

2.4. Los claustros de educadores y educadoras como colectivos de intelectuales públicos.

Siguiendo los planteamientos de la pedagogía crítica (Freire, Apple, Carr, Giroux, Mc Laren), para que la educación básica pueda cumplir su función emancipadora, los claustros de las tres etapas de la educación básica deben configurarse como colectivos de intelectuales reflexivos, críticos, autónomos, investigadores, creativos, innovadores, demócratas y líderes democratizadores, rechazando todas las normativas que quieran ponerlos al servicio exclusivo de las ideologías y de los intereses de las clases dominantes.

Durante el curso 2001, Rodrigo Juan García Gómez, Julio Rogero Anaya, Enrique Pampyn Martínez y José Domínguez realizaron durante varios meses una reflexión colectiva sobre el profesorado ante una nueva realidad social y educativa. Llegaron a un consenso total sobre los epígrafes que figuran a continuación. Pero en el desarrollo de los mismos se pusieron de manifiesto sesgos, matices y discrepancias. Rodrigo Juan García Gómez reflejó aquellas reflexiones del citado grupo en su tesis doctoral, que obtuvo el *Segundo premio Nacional de Investigación Educativa 2004*, y se la publicó el CIDE con el título *Innovación, Cultura y poder en la Institución educativa*. El relato de aquellas reflexiones se encuentra en el apartado 4.3.1. de la publicación mencionada (pp. 320-330) (García Gómez, R. J. (2006). *Innovación, cultura y*

poder en las Instituciones. Madrid: MEC/CIDE). En lo que sigue desarrollo libremente las ideas que pusimos en común³³³.

Para que los profesores puedan ejercer una profesión docente con las dimensiones mencionadas deben reunir un conjunto de características que van mucho más allá de la formación científico-tecnológica. Sintéticamente, podemos enunciarlas así: desde un compromiso ético personal, los claustros de profesores de la educación básica deben configurarse como colectivos de intelectuales públicos, críticos, reflexivos, autónomos, investigadores, creativos, innovadores, demócratas y líderes democratizadores.

En este momento, en que se está negociando y abordando la formación inicial y permanente del profesorado, es necesario plantear a las asociaciones de profesores, sindicatos, instituciones de formación del profesorado y Administraciones públicas un cuestionamiento radical de la reducción de la profesión docente a una mera profesión técnica de segundo o tercer orden. Es el momento oportuno de denunciar con contundencia la secuencia desprofesionalizadora y reivindicar una dignificación y cualificación de la profesión docente. A continuación comentamos brevemente las características mencionadas, aportando algunas sugerencias o razones para esa denuncia y esa reivindicación.

En general, todos los defensores de la teoría crítica de la educación consideran que los profesores deben ser individual y colectivamente intelectuales públicos. El que más ha profundizado en el tema es Henry A. Giroux.

Cuando se les sugiere a los claustros que deben configurarse como "colectivos de intelectuales públicos", se les pide básicamente dos cosas: a) que se consideren a sí mismos como herederos y continuadores de aquellos intelectuales que defendieron los derechos y las libertades de los individuos y de los grupos sociales más desfavorecidos y, especialmente, de los intelectuales-educadores que concibieron la educación como un proceso crítico de emancipación y de liberación de los educandos, al estilo de Paulo Freire y de otros; b) que defiendan los intereses objetivos de todos los niños y adolescentes del mundo, empezando por los escolarizados en el propio centro, que, como educandos, son sujetos del derecho inalienable a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal.

No existe una definición de "intelectual" aceptada por todos. Para entendernos, proponemos la siguiente descripción aproximativa: los intelectuales son pensadores que, además de su especialización profesional científica, artística o tecnológica, tienen una amplia cultura general, están dotados de destrezas y habilidades de razonamiento para persuadir y convencer a los demás y están comprometidos en la defensa sistemática de causas que consideran justas. "Público", derivado del latín "populicus" es "todo lo relacionado con el pueblo", lo que concierne y afecta al pueblo, lo que favorece al pueblo, concebido como el conjunto de todos los ciudadanos. Los "intelectuales públicos" son aquellos que se sienten comprometidos con todos los problemas que afectan a los ciudadanos como individuos, o como grupos o al pueblo en general. Los "intelectuales públicos" deben ser demócratas hasta la médula y líderes democratizadores, es decir, contra-hegemónicos frente a los poderes fácticos autoritarios o dictatoriales. Concebimos los "colectivos de intelectuales públicos" como un movimiento abierto, crítico y plural, que rechaza todo tipo de uniformidad y de corporativismo y que mantiene en su seno un debate ético-crítico desde las opciones personales y el mutuo respeto interpersonal.

2.4.1. Colectivos de intelectuales críticos.

Los claustros deben configurarse como colectivos de intelectuales críticos. *La actividad crítica* es esencial para democratizar el sistema educativo. Los profesores deben ser líderes democráticos y democratizadores, que animen y sostengan la convivencia democrática

³³³ García Gómez, R. J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las Instituciones*. Madrid: MEC/CIDE.

y la actividad democrática en sus respectivas comunidades educativas. Una de las funciones más relevantes de ese liderazgo consiste en despertar, fomentar y mantener viva *la conciencia crítica de los educandos, de sus familias y de todos los que trabajan en los centros.*

La *crítica es esencialmente discernimiento*. Practicamos la crítica del conocimiento para distinguir lo verdadero de lo falso, lo cierto de lo incierto, lo probable de lo improbable, lo objetivo de lo subjetivo, lo fundado de lo infundado. Practicamos *la crítica ética* para distinguir lo justo de lo injusto, lo correcto de lo incorrecto, lo conveniente de lo inconveniente, lo beneficioso de lo perjudicial, lo negativo de lo positivo. Practicamos la *crítica estética* para discernir las cualidades positivas y negativas de los productos artísticos: pinturas, esculturas, edificios, obras musicales, obras literarias, películas, fotografías, etc. Practicamos la *crítica técnica* para discernir lo útil de lo inútil, lo necesario de lo superfluo, lo eficaz de lo ineficaz, lo eficiente de lo ineficiente. Estos cuatro tipos de crítica son esenciales en los procesos educativos.

Pero hay otros tipos que también resultan necesarios e imprescindibles: la *crítica económica*, la crítica *política*, la crítica *histórica*, la crítica *literaria*, la crítica *ideológica*, la crítica *terapéutica*. La crítica empieza por la sospecha, la duda, el cuestionamiento de las verdades y certezas que fundamentan nuestras acciones y conductas. Consiste en poner a prueba los axiomas, los dogmas, las convicciones, las ideas dominantes, los estereotipos y los prejuicios acerca de los hechos y cuestionar las actitudes y prácticas que generan: sospecha y duda sobre las pretensiones de verdad de los conocimientos; sospecha y duda sobre la corrección ética de las normas y conductas; sospecha y duda sobre la calidad estética de los productos artísticos; sospecha y duda sobre las pretensiones de eficacia y de eficiencia técnica de las estrategias y procedimientos.

Para empezar a poner en práctica la crítica colectiva sugerimos los siguientes temas: crítica ideológica de las explicaciones causales del fracaso escolar; crítica ideológica de las explicaciones causales del malestar docente; crítica ideológica de la legitimación de la secuencia desprofesionalizadora; crítica ideológica de la división de los profesores de la educación básica en cuerpos diferentes y con titulaciones diferentes.

2.4.2. *Colectivos de intelectuales reflexivos*

La reflexión es autoanálisis, autoexamen, autocrítica y autoevaluación. El objetivo central de la reflexión autocrítica es evitar la clausura, el dogmatismo, el inmovilismo y la rigidez mental, creando una actitud abierta y receptiva a los puntos de vista y argumentos de los demás. Se trata de aumentar el diálogo y la acción comunicativa con los compañeros, con los alumnos, los padres y demás agentes educativos; de aumentar la empatía, la comprensión, la sintonía emocional y la tolerancia hacia todos, especialmente en situaciones conflictivas.

La reflexión individual constituye los momentos subjetivos y personales de la crítica. La reflexión colectiva constituye los momentos intersubjetivos e interpersonales de la crítica, en los que intercambiamos puntos de vista y argumentos, mediante la acción comunicativa, para llegar a evidencias y acuerdos intersubjetivos basados en argumentos compartidos.

La reflexión consiste en evocar para cuestionar: a) las pretensiones de verdad y de certeza de nuestros conocimientos, ideas y teorías, de nuestras convicciones y creencias (*autocrítica cognitiva*), b) las pretensiones de validez y de corrección ética de nuestros sistemas de valores, de nuestras actitudes morales, de nuestras normas de conducta y de nuestros comportamientos (*autocrítica ética*); de las pretensiones de validez de nuestros criterios de calidad estética (*autocrítica estética*); de las pretensiones de eficacia y de eficiencia de nuestros procedimientos y estrategias (*autocrítica técnica*).

La reflexión autocrítica sincera, sin masoquismo de ningún tipo, nos facilita la comunicación a los demás de nuestras propias dudas y perplejidades y la aceptación, sin

reservas, de las observaciones y evaluaciones críticas de los demás a nuestros planteamientos, conductas y prácticas. La comunicación y aceptación nos liberan del victimismo subjetivo del que se siente inocente, pero atacado sin razón, del que se considera cargado de razones, pero incomprendido, que suele desembocar en el aislamiento y la incomunicación permanente con la mayoría.

2.4.3. *Colectivos de intelectuales autónomos*

La autonomía de los centros educativos es necesaria para hacer todas las adaptaciones e innovaciones imprescindibles para garantizar el éxito educativo a todos y cada uno de los educandos. Las dimensiones de la autonomía del "*démos*" escolar de cada centro son: a) autonomía para la organización de la convivencia y del gobierno; b) autonomía pedagógica y curricular; e) autonomía de gestión económica.

La autonomía es la capacidad de tomar decisiones y de elegir alternativas de acción, valorando sus posibles consecuencias positivas y negativas. La autonomía es la base de la responsabilidad. Quien no tiene poder para decidir sus propios actos no puede ser responsable. Sin libertad para decidir, no se puede hablar de responsabilidad.

Actualmente, las leyes y los reglamentos han restringido la autonomía de los "*démoi*" (pueblos) *escolares*: de los consejos escolares, de los claustros de profesores y de los equipos directivos.

Para llevar a cabo una educación básica de calidad los centros escolares y sus órganos de gobierno deben gozar de autonomía. Dentro de ellos, los claustros de profesores deben configurarse como colectivos de intelectuales autónomos.

La autonomía no consiste en que cada claustro haga lo que le venga en gana. La autonomía individual y colectiva de los profesores y la autonomía de los centros debe moverse en el espacio definido por los cinco referentes fundamentales de la educación básica: a) primacía absoluta de los educandos sobre todos los componentes del subsistema de convivencia y de gobierno y del subsistema didáctico o curricular; b) las finalidades esenciales de la educación básica, que definen el éxito educativo de todos y cada uno de los educandos y la calidad de la educación; e) los principios educativos didácticos del holismo educativo asumido. d) el contexto sociocultural; e) la justicia escolar.

Pero es necesario no confundir la autonomía de cada profesor y la autonomía de los profesores como colectivos con el individualismo ni con el neocorporativismo. La acción educativa es esencialmente una acción colegiada y comunitaria. Si cada uno hace lo que le parece oportuno, sin contar con los demás, y si cada dos vamos por tres calles distintas, la acción educativa será dispersa, caótica e incomprensible para los educandos y sus familias. Los reglamentos actuales obligan a los profesores a practicar el individualismo, como el "Llanero solitario" y demás héroes del Oeste, "solos ante el peligro", a pesar de las múltiples exhortaciones al trabajo en equipo.

El neocorporativismo consiste en la apropiación indebida de un servicio público, usurpando la primacía absoluta de los destinatarios (educandos, enfermos, litigantes, viajeros, etc.) y subordinándolo a los intereses de los profesionales, que deben prestarlo: profesores, médicos, jueces, trabajadores de transportes públicos. Ejemplos de neocorporativismo en los centros de secundaria pueden ser la configuración de los departamentos didácticos y la configuración de la jornada continuada.

2.4.4. *Colectivos de intelectuales investigadores, creativos e innovadores.*

La crítica, la reflexión y la autonomía de los claustros como colectivos de intelectuales públicos deben orientarse hacia tres objetivos: a) investigar los problemas educativos del propio centro, teniendo en cuenta los contextos socioculturales más amplios que influyen en ellos (*investigadores*); b) buscar y proponer soluciones democráticas, originales y creativas

para los problemas detectados (*creativos*); e) introducir cambios democráticos e innovadores en los currículos, en las relaciones convivenciales y en los procesos educativos para mejorar eficaz y eficientemente el logro de los fines generales de la educación básica y garantizar el éxito educativo a todos y cada uno de los educandos (*innovadores*).

2.4.5. *Colectivos de intelectuales demócratas y líderes democratizadores.*

Para que los claustros de profesores puedan configurarse como colectivos de intelectuales demócratas y líderes democratizadores, cada educador debe desarrollar su compromiso ético y democrático.

Pero la formación inicial y permanente debe ayudarles a descubrir y profundizar ese compromiso y dotarles de las destrezas y habilidades necesarias para realizar una praxis educativa democrática. La formación debe garantizar, al mismo tiempo, la formación democrática teórica y el entrenamiento práctico de los educadores.

La capacitación de los futuros educadores y educadoras de la educación básica para configurar los claustros como colectivos de intelectuales públicos con las características expuestas, exige una formación inicial debería girar en torno a los siguientes ejes:

a) Una amplia formación científica y tecnológica, tanto en ciencias naturales como humanísticas, desde una perspectiva interdisciplinar, que les capacite para participar en la elaboración y adaptación de currículos integrados e interdisciplinares para atender a la diversidad de los educandos y a sus necesidades individuales y garantizarles el éxito educativo.

b) Una visión antropológica abierta, evolutiva, panhumana e intercultural.

c) Una sólida formación democrática, teórica y práctica.

d) Una formación pedagógica y didáctica, basada en la teoría crítica y democrática de la educación básica. La formación permanente del profesorado debe tener los mismos objetivos que la formación inicial, pero se debe realizar en los centros en torno a proyectos democráticos innovadores relacionados con los parámetros que definen la calidad de la educación básica (*holismo educativo* y sus paradigmas sectoriales), el éxito y el fracaso escolar, o los problemas de convivencia y de aprendizaje. Los profesores, además de diseñar los proyectos educativos para atender a la diversidad de los alumnos, deben diseñar los procesos de autoformación necesarios para llevarlos a cabo.

Capítulo 3. Propuesta de un Proyecto experimental de formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para implementar la utopía de la educación básica propuesta en la IV parte de esta tesis.

Antonio Bolívar, apoyándose en informes de Euridyce (2004) y de la OCDE (2005) afirma: “es una suerte que España pueda contar con una decena de candidatos por puesto de trabajo en las oposiciones públicas” (Bolívar, 2006:140). Cabría preguntar: ¿es una suerte o una desgracia? ¿Acaso no es un despilfarro de recursos formar a diez para seleccionar a uno?

La propuesta de Proyecto experimental que hacemos, pensamos que puede garantizar que de cada diez formados sólo falle uno y que los otros nueve ejerzan la profesión. Además, estamos convencidos de que la calidad de su formación estaría por encima de la calidad media de Europa y América. En las condiciones actuales para contar con 100 educadores que ejerzan, hay que formar a 1000. Nos parece excesivamente caro. Con la propuesta de Proyecto experimental que hacemos para contar con 100 que ejerzan sólo tendríamos que formar a 110. De este modo la inversión sería plenamente rentable.

Es importante que los que tienen que promover este Proyecto experimental reflexionen sobre el ahorro que pueden hacer y el aumento de la calidad de la formación que pueden garantizar.

3.1. Los promotores del Proyecto experimental de formación inicial.

En principio, sólo se realizaría un Proyecto experimental para toda España. Evaluados los resultados, se tomaría una decisión sobre su cancelación definitiva o su extensión a todas las Comunidades Autónomas. Esto implica que el Proyecto experimental sólo se podría realizar en una sola Comunidad Autónoma y en una sola Facultad de Educación. La conferencia Sectorial de Educación parece el organismo más adecuado para debatir el borrador de Proyecto y para decidir dónde y cuándo y con qué condiciones se lleva a cabo.

La iniciativa de ponerlo en marcha puede partir de una Facultad de Educación, de una Universidad o de una Consejería de Educación. En cualquiera de los tres supuestos, los promotores del Proyecto experimental deben comunicarlo simultáneamente a la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, a los Rectores de todas las Universidades de la Comunidad Autónoma y a los Decanos de todas las Facultades de Educación de las Universidades de la comunidad autónoma. Los encargados de formalizar una propuesta para la Conferencia Sectorial de Educación deben ser los representantes de las instituciones mencionadas.

3.1.1 ¿Quiénes deben elaborar el primer informe para la Conferencia Sectorial de Educación?

Lo normal es que el Consejero/a, los Rectores y los Decanos de las instituciones mencionadas nombren un equipo que les prepare un borrador para discutirlo entre ellos. Cuando el *Informe del Proyecto experimental* esté suficientemente elaborado y debatido, los representantes mencionados lo aprobarán y lo enviarán a la conferencia Sectorial de Educación, mostrando su disponibilidad para llevarlo a cabo y su aportación de recursos, para realizarlo en caso de que la Conferencia Sectorial de Educación, compuesta por los consejeros autonómicos y el MEC, den su visto bueno.

Si la Conferencia Sectorial de Educación da su visto bueno, el Consejero/a de Educación, los Rectores de las Universidades y los Decanos de las Facultades de educación consensuarán donde conviene ubicar el Proyecto experimental, pensando en los alumnos, en los profesores, en los desplazamientos y demás circunstancias. Tendrán que decidir qué Facultad de Educación reúne las mejores condiciones para realizar el Proyecto experimental. Tendrán que decidir cuántos profesores aportará cada Facultad de Educación, quién será el coordinador del Proyecto, qué proceso se debe seguir para seleccionar los candidatos y candidatas, qué porcentaje de candidatos y candidatas proponen por provincia, si la autonomía tiene varias y por distritos universitarios, teniendo en cuenta las problemáticas demográficas y la previsión de necesidades.

Para la planificación concreta del Proyecto experimental, tendrán que nombrar una Comisión en la que estén representados educadores de base de reconocido prestigio en la Renovación Pedagógica en todas las etapas de la educación básica, educadores/as de las Facultades de Educación especialmente interesados en la Renovación Pedagógica. Para formar parte de esta Comisión, deben primar los criterios de competencia y de compromiso con la Renovación Pedagógica, sobre la pertenencia a instituciones educativas y representación de las mismas. Se debe evitar los problemas sobre cuotas de representación. Se trata de lograr una Comisión ética y técnicamente competente.

3.1.2. ¿Dónde se debate y se aprueba?

Periódicamente se realizarán debates en los que participen el Consejero o Consejera, los Rectores/as y los Decanos/as con alguno o algunos de sus asesores y los miembros de la Comisión.

Cuando la elaboración del Proyecto experimental esté suficientemente madura, lo normal será que se apruebe en el *Consejo Escolar de la Autonomía* y se informe a todas las Facultades de Educación y a todas las asociaciones de profesores, de madres y Padres y de estudiantes, aceptando las sugerencias que hagan. El *Consejo Escolar autónomo* lo revisará y lo enviará al Parlamento para su aprobación. El acuerdo alcanzado en el *Consejo Escolar Autonomía* debe ser ratificado por el Parlamento Autonomía, de modo que todos los grupos parlamentarios se comprometan a culminarlo, aunque haya alternancia de gobierno.

3.2. Estructura del Proyecto experimental de formación inicial.

El Proyecto experimental constará de un GRADO COMÚN de cuatro años, tres MÁSTERES *especializados* en Infantil, Primaria y Secundaria y algunos MÁSTERES *especializados en formación profesional* para los dos últimos cursos de la Educación Secundaria (16-18 años). Además, cada estudiante para educador educadora elegirá una ESPECIALIDAD ARTÍSTICA, que realizará a lo largo de sus estudios, con ayudas o becas.

3.3. EL GRADO COMÚN.

El GRADO COMÚN debe durar como mínimo cuatro años, porque es mucho lo que hay que crear “ex novo”, sin tener referencias previas y eso exigirá debates y diálogos prolongados entre formadores y formadoras y candidatas y candidatos. Además, a lo largo de todo el GRADO los candidatos tendrán que hacer prácticas en los centros de educación básica con tutores contratados y con alumnos seleccionados para el experimento.

3.3.1. Las cinco áreas curriculares.

El GRADO COMÚN tendrá las mismas cinco áreas a lo largo de los cuatro cursos: *cuatro áreas científicas* correspondientes a los cuatro mundos en los que “vivimos, nos movemos y existimos” todos los seres humanos y un *área pedagógica*. Las *áreas científicas* corresponden a las cuatro áreas de experiencia, de conocimiento, de actuación y de compromiso ético, que hemos propuesto para toda la educación básica desde el nacimiento hasta los 18 años. El *área pedagógica* se refiere a la música que deben poner los educadores a la letra de las áreas científicas a lo largo de los 18 años.

Las *áreas científicas* de la formación inicial son las mismas áreas de experiencia, de conocimiento, de socialización, de actuación y de compromiso, que *trabajarán juntos los educandos y los educadores de básica durante 18 años*, mediante proyectos educativos cognitivos, productivos, convivenciales o mixtos de carácter interdisciplinar, de acuerdo con la estructura del paradigma curricular globalizador-interdisciplinar y la concreción de ese paradigma en cada una de las etapas. *El objetivo es que, durante la formación inicial, los aspirantes a educadores practiquen con sus formadores las mismas metodologías de aprendizaje que luego practicarán con los educandos.* Las áreas científicas son las siguientes:

- *Área antropológica (o Mundo de las personas: siete mil millones):* Visión panorámica interdisciplinar de la antropología mediante un conjunto de proyectos globalizados e interdisciplinares basados en las ciencias del hombre: historia evolutiva, distintas especialidades de la biología humana, bioquímica, neurociencias, neuro-endocrino-inmunología, ciencias psicológicas y cognitivas, antropología cultural, filosofía, ética, etc.

- *Área físico-biológica y tecnológica (Mundo físico-biológico y tecnológico):* Visión panorámica interdisciplinar del planeta Tierra con sus distintos niveles, basada en las ciencias naturales: geológicas, químicas, físicas, biológicas. Visión panorámica de las interacciones del hombre con el planeta Tierra, sobre todo, a través de sus actividades agrícolas, productivas, industriales desde el *Homo Habilis* al *Homo Technologicus*, con las consecuencias destructivas del ecosistema planetario y de la biosfera. Actividades en defensa del ecosistema planetario y de la biosfera. Cambio del sistema productivo en sus fines, en sus medios y en sus métodos. Uso éticamente correcto de las tecnociencias: robótica, mecatrónica, explotación de recursos, promoción de las energías renovables.
- *Área socio-creativa (Mundo socio-creativo):* creación de grupos, asociaciones, organizaciones, sociedades, formaciones sociales, Estados y regímenes políticos para diversos fines. Visión panorámica e interdisciplinar de la historia de las sociedades humanas, de los procesos de mundialización, de los organismos internacionales, de los conflictos, de las relaciones Norte-Sur, países ricos-países pobres, de los grandes problemas humanos: cambio climático, contaminación, destrucción del planeta, hambre, guerras, enfermedades, educación etc. basada en las ciencias históricas, las ciencias sociales, las ciencias económicas y políticas, las ciencias de la naturaleza.
- *Área semiótica y artística (Mundo lingüístico-simbólico o eidosfera).* Este mundo es una reconstrucción social *lingüístico-simbólica* de los otros tres mundos. Este mundo es fruto de la actividad creadora del *HOMO SAPIENS* a lo largo de 100 milenios. Está constituido por todas las lenguas, por todos los símbolos ideales, por todas las culturas, por todas las ciencias, las artes, las tecnologías inventadas por los *Homo Sapiens Sapiens*, que forman sistemas culturales complejos. Este mundo tiene su existencia propia en los siete mil millones de cerebros humanos, en soportes externos materiales de diverso tipo, en los libros y bibliotecas, en soportes magnéticos y produce los torrentes de información que circulan por Internet. Se trata de tener una visión panorámica e interdisciplinar basada en las ciencias semióticas, lingüísticas y artísticas: lenguajes naturales y artificiales de todo tipo; lenguajes formales, lógicos, matemáticos, informáticos, científicos, artísticos. En el nº 5 de *Cuadernos de debate educativo* de la Federación de MRP de Madrid, publiqué una serie de ponencias que había dado a profesores de Secundaria. En ellas he realizado varias descripciones de los cuatro mundos y de las posibilidades de investigarlos mediante proyectos globalizados e interdisciplinarios (*Cuadernos de debate educativo*, 2006: nº 5, pp. 33-38).

La *morfología* y la *sintaxis* de la lengua castellana, de los idiomas elegidos, de los lenguajes artificiales (lógicos, matemáticos, informáticos, musicales) pertenecen al área semiótica. Sus aplicaciones pertenecen a todas las áreas. También hay que encuadrar en esta área los procedimientos tecnológicos heurísticos y algorítmicos y las TIC.

- *Área pedagógica:* abarca todos los referentes de la educación básica catalogados al comienzo de la Parte IV. Entre ellos destacan: el conocimiento de los educandos como seres humanos educables y como protagonistas de su autoeducación, desde el nacimiento hasta los 18 años; las relaciones dialógicas entre *politeía* y *paideia*; la génesis histórica y evolución de los sistemas educativos duales, y de los procesos de unificación, de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica (*instruccionismo intelectualista* y *holismo educativo*) de las dos series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos; la descripción de los cuatro mundos y de los principios educativos y didácticos; las operaciones lógico-lingüísticas y lógico-matemáticas; los constructos que sistematizan y ordenan la actividad educadora. Lo

que se estudia teóricamente en el área pedagógica se vive en los procesos de aprendizaje colectivo, colaborativo e interactivo y en el autoaprendizaje individual en las demás áreas. El área pedagógica tiene como objetivo componer la música que debe acompañar al desarrollo de las áreas científicas.

3.3.2. La metodología de trabajo

Si alguna vez se quiere experimentar en la formación inicial de los educadores esta propuesta de GRADO COMÚN, los aspirantes a educadores y sus formadores deben seguir el mismo proceso, que, el día de mañana, tendrán que seguir los educadores con sus educandos de básica. A grandes rasgos, se puede describir el proceso que sugiero del siguiente modo:

1. El primer paso es lograr un acuerdo a tres bandas: Consejería de Educación, Universidades y Facultades de Educación, estableciendo todas las condiciones para que el proyecto sea viable, especialmente las económicas. El acuerdo alcanzado debe ser ratificado por el Parlamento autonómico, de modo que todos los grupos parlamentarios se comprometan a culminarlo, aunque haya alternancia de gobierno. Será bueno pedirles opinión antes de ratificar el acuerdo. La prudencia política de estadistas, que ven generaciones de ciudadanos y no elecciones, les sugerirá lo mejor.
2. Una vez realizado el acuerdo y ratificado por el Parlamento, las Facultades de Educación buscarán profesores que se comprometan a realizarlo. Según mis cálculos, para que sea viable, el proyecto de experimentación debería empezar con 25 profesores al menos: cinco para cada una de las áreas. Entre los 25 podrían llevar tres grupos de aspirantes a educadores/as entre 30 y 40 miembros cada grupo. Cada área contará con 6 horas lectivas semanales que se organizarán cada año según los proyectos educativos acordados por ellos con horarios lectivos flexibles de diversa duración.
3. Los 25 profesores seleccionados para llevar a cabo el Proyecto experimental se someterán a las mismas pruebas de destrezas y habilidades establecidas para los aspirantes a educadores en la selección previa y firmarán un contrato de permanencia en el Proyecto hasta que se puedan evaluar los resultados de la primera hornada.
4. Después de elegidos, los 25 profesores podrán mantener su compromiso anterior o parte de él, pero dedicando tiempo a investigar y acordar con sus compañeros el enfoque interdisciplinar que van a dar a su área de conocimiento y compromiso. Durante ese tiempo, aparte de estudiar las diversas propuestas de interdisciplinariedad, deberán consultar con equipos que trabajan interdisciplinariamente. El objetivo es que, cuando llegue la primera cohorte de aspirantes a educadores, tengan un proyecto curricular de área para el primer curso para debatirlo con esos aspirantes a educadores y acordar con ellos los procesos a seguir.

Estimo que los formadores, que se han comprometido a experimentar el Proyecto firmando un contrato, y que han sido aceptados necesitan un año para repensar colectivamente todo el proyecto y concretarlo. Durante ese tiempo, deben leer libros e informes de experiencias similares y discutirlos entre ellos. Los más importantes son los que se refieren al trabajo en las aulas con los alumnos de las distintas etapas. Entre ellos mencionamos algunos repetidamente citados:

J. Domínguez (2012); J. M. Álvarez Méndez (1985); D. Antiseri (1976); L. Apostel, J. M. Benoist y otros (1983); L. Apostel, J. Berger y otros (1979); Palmade (1977); J. Torres Santomé (1994); S. Vilar (1997); A. Zabala Vidiella (1999); Edgar Morin (1994, 2000); F. Hernández y M. Ventura (1988); Darling-Hammond (2001); A.

Hargreaves (2003); A. Hargreaves, Lorna Earl y Jim Ryam (2002); M. Fullan (2002, 2004, 2007); A. Bolívar (2000); Carmen Elboj Saso y otros (2002); T. Wrigley (2007).

5. Durante el primer curso, cada profesor formará parte de tres pequeños equipos de aspirantes –dos de dos áreas científicas distintas y uno del área psicopedagógica – e investigará con ellos los núcleos acordados realizando los proyectos pertinentes. Los grupos no deben tener más de siete u ocho miembros y las propuestas de investigación tenderán a ser concentradas en un tema evitando la dispersión. Tendrá sesiones largas de puesta en común de los trabajos de los equipos con tiempo para debatirlos. Los trabajos de cada equipo, una vez depurados, se pasarán a los demás equipos. Se trata de convertir a los participantes en cada una de las áreas en comunidades que aprenden de acuerdo con lo que proponen Antonio Bolívar en su obra *Los Centros educativos como organizaciones que aprenden* (2000) y Wrigley en *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda para la renovación* (2007). Durante los cuatro años del *GRADO*, los aspirantes y colaboradores de cada área elaborarán un catálogo de 150 a 200 núcleos temáticos para toda la educación básica y otro catálogo de 150 a 200 conceptos también para toda la educación básica. Cada curso los equipos pondrán en común los que hayan encontrado y los discutirán.
6. A partir del segundo curso, tres profesores de cada una de las cinco áreas acompañarán a los aspirantes hasta que culminen el *GRADO* y el *MÁSTER*. Para dar continuidad al Proyecto dos profesores de cada área continuarán en el primer curso. Tres nuevos profesores sustituirán en cada área a los que ha promocionado. A su vez, estos profesores también promocionarán hasta estabilizar el cupo de profesores en el *GRADO* y los *MÁSTERES*. Al final serían dos o tres en cada área o 15 por curso para dos grupos de aspirantes de 30 o 40 miembros y dos para cada uno de los tres *MÁSTERES ESPECIALIZADOS* en las etapas de la educación básica.
7. La realización de los *MÁSTERES ESPECIALIZADOS* consistiría en que los formadores y los aspirantes de la primera hornada iniciaran tres centros educativos para las futuras prácticas: uno de Infantil, uno de Primaria y uno de Secundaria. Estos centros podían estar en el mismo edificio o en edificios separados. Empezarían con pocos alumnos y a medida que se fueran incorporando más profesores podría ir aumentando el número de alumnos hasta un número razonable. A partir de su propia experiencia con alumnos irían elaborando los Másteres para las futuras generaciones de educadores. Un 10% de la primera cohorte se dedicará a elaborar *MÁSTERES* para la formación profesional de los educandos en los dos últimos años (16-18 años)
8. Durante los años que realizan el *GRADO COMÚN* los primeros aspirantes, la Consejería de Educación debe buscar los emplazamientos más adecuados para que los nuevos centros cumplan las funciones de las antiguas *Escuelas Anejas* y las que se esperaba que cumplieran los *Institutos-Escuela*.

Lo dicho hasta aquí es suficiente para imaginar el *GRADO COMÚN* que propongo y el modo de realizarlo. Aunque no se establezca en todos los centros el paradigma curricular globalizador e interdisciplinar y el trabajo por proyectos, sino muy lentamente, los educadores que reciban esta formación inicial estarán más capacitados que los maestros y profesores de secundaria actuales para desarrollar el paradigma curricular académico-disciplinar hasta que pueda ser sustituido. Estos educadores integrados en los centros actuales pueden servir de levadura para promover el cambio de mentalidad.

Dado el carácter abierto y flexible de la propuesta de un Proyecto experimental de formación inicial, no parece oportuno, seguir formulando criterios y normas de actuación.

3.4. Los MÁSTERES especializados.

La primera hornada de candidatos a educadores/as con sus formadores, elaborarán un *MÁSTER ESPECIALIZADO*, de acuerdo con lo expuesto en la Parte IV de esta tesis, sobre cada una de las etapas. Esto implica diseñar el *ECOSISTEMA EDUCATIVO de la etapa: su función educadora y epistemológica, su infraestructura material, su estructura convivencial y laboral y su proyecto educativo y un programa curricular de proyectos educativos globalizados en cada una de las áreas adecuado a los niños matriculados*. En los años sucesivos irán revisando y reelaborando ese *MÁSTER* para toda la etapa. Estos *MÁSTERES* se validarán poniendo en marcha los Centros educativos mencionados en el nº 7.

El diseño de *MÁSTERES* especializados para la formación y orientación profesional de los dos últimos cursos de la educación básica lo realizarán los que opten por ella en Empresas contratadas por la Administración que ofrezcan garantías suficientes.

Esta hipótesis de trabajo da una idea sobre el contenido de cada uno de los tres *MÁSTERES ESPECIALIZADOS* y el método para su elaboración coherente con la decisión central del planteamiento sobre la educación básica *única, unitaria, holística, universal, emancipadora y gratuita: garantizar que los educandos sean en todo momento protagonistas de su propia autoeducación o autopoiesis*. Esta garantía sólo la pueden ofrecer los que han experimentado y vivido conscientemente ese proceso de *autopoiesis (autocreación)* en su historia personal.

3.5. Una ESPECIALIDAD ARTÍSTICA de carácter opcional

A lo largo de los cuatro años de *GRADO COMÚN*, cada aspirante a educador deberá buscar las oportunidades y los medios que estén a su alcance para adquirir una especialidad artística de carácter opcional. Música (cantar, tocar algún instrumento, especializarse en algún género musical de música clásica o contemporánea), plástica, pintura, escultura, teatro, poesía, cuentos, novela, fotografía, audiovisuales, títeres, mimos, baile, danza, etc. Las Consejerías de Educación deben aportar becas y recursos. Es importante que los futuros claustros de educadores/as de los centros infantiles, de los centros de Primaria y de Secundaria se configuren como colectivos amantes de las artes y que se manifiesten como tales actuando en algunas ocasiones especialmente importantes para los demás miembros del *démos escolar*.

Capítulo 4. Selección de candidatos y candidatas para el Proyecto experimental de formación inicial y bases del contrato de los formadores y de los candidatos.

4.1. La selección de candidatos y candidatas para el Proyecto experimental de formación inicial.

Tenemos que lograr que los que elijan dedicarse a la actividad educadora se *autocapaciten* como educadores y educadoras competentes para implementar, desde el nacimiento hasta los 18 años, *el holismo educativo ético-crítico, personalista, democrático, democratizador y transformador de Estados clasistas y autoritarios actuales en democracias políticas y de las plutocracias nacionales como satrapías de la plutocracia mundial en auténticas democracias económicas, garantizando a todos los ciudadanos una educación básica de calidad y el éxito educativo personal; posibilitando y facilitando su autopoiesis (autocreación) como sujetos personales, sujetos conocedores, sujetos emocionales, sujetos éticos, sujetos políticos o ciudadanos del mundo, sujetos profesionales competentes y sujetos comprometidos en la defensa del ecosistema planetario y de la biosfera*. La selección de candidatos y su formación inicial deben tener este objetivo como esencial y constante.

Actualmente, todos los actores individuales y todos los agentes sociales de la educación, en abstracto, estarían de acuerdo en que es necesario, o, al menos, conveniente,

atraer a los mejores profesionales para la actividad educadora en la educación básica, mejorando los procesos de selección, los procesos de formación inicial y de formación permanente, las condiciones sociales y laborales y las expectativas de promoción, que incentiven la permanencia en la actividad educadora. Pero la selección y la formación inicial de los educadores plantea varios problemas relevantes en los que se mezclan razones teóricas y epistemológicas, razones ideológicas, razones prácticas, razones económicas, y políticas y razones derivadas de los intereses corporativos consolidados.

Sería necesario fundamentar la selección de candidatos/as: a) en las exigencias de la formación inicial adecuada para implementar la *utopía de la educación básica única, unitaria, holística, universal, emancipadora y gratuita*; b) en el *beneficio* que el proceso de selección aplicado reportaría a los hipotéticos educandos; c) en el *aprovechamiento óptimo de los recursos económicos disponibles* para mejorar los procesos de formación inicial de los que han optado por dedicarse a la actividad educadora.

Esto nos obligaría a examinar críticamente las soluciones que dieron nuestros ancestros a los problemas de selección y formación inicial de maestros y de profesores de Secundaria, que hemos reseñado en el relato histórico de la formación inicial. Desde ese examen crítico, tendríamos que responder a las siguientes preguntas: ¿Debe la formación inicial de los educadores/as desarrollar las cinco dimensiones de la actividad educadora descritas más arriba al mismo tiempo, en la misma Facultad y con los mismos profesores? ¿Es mejor desarrollar primero la dimensión científica en una de las especialidades universitarias y luego a los que opten por la actividad educadora ofrecerles una formación pedagógica que desarrolle las otras cuatro dimensiones de la función educadora? ¿Sería mejor hacer tres años comunes de una especialidad científica y a partir del tercer año integrar el desarrollo de la dimensión científica y de la dimensión pedagógica durante dos años? Estas han sido las propuestas más relevantes desde 1970 hasta hoy. Sobre este tema aportan reflexiones valiosas Oscar Barberá (2010: 89-95) y A. Bolívar (2006: 123-154).

Debemos partir del supuesto de que la pedagogía es la ciencia de la orientación de los educandos como protagonistas de su propia *autoeducación (autopoiésis)*. Como tal, exige que la actividad educadora sea una actividad unitaria, que ponga en juego simultáneamente las cinco dimensiones descritas más arriba. Parece razonable optar por la selección previa y concebir la formación inicial como la inmersión de los candidatos/as elegidos/as en un ecosistema educativo envolvente, que exija vivir simultáneamente esas cinco dimensiones durante el *GRADO COMUN* y los *MÁSTERES ESPECIALIZADOS*. La selección previa evitaría los riesgos que señala A. Bolívar:

...“las Facultades de Educación, sin niveles de exigencia en la selección inicial de su alumnado, se han ido convirtiendo, especialmente en algunas titulaciones (Pedagogía y, en menor grado, psicopedagogía) en reductos fáciles para un alto número de alumnas (en menor grado, alumnos), que las escogen en último lugar, por no tener otras posibilidades o deseos” (2006: 140).

“Es un supuesto subyacente que, dado que estudian tantos alumnos y sólo una parte va a ejercer, sean las oposiciones o la contratación privada la que seleccione a los mejores profesores, los otros que se construyan su profesión, oficio o puesto de trabajo por su cuenta” (Bolívar, 2006: 140).

“Actualmente, varios países europeos se encuentran con que la profesión docente se está volviendo poco atractiva, previendo su futuro inmediato con problemas para reclutar y mantener a los profesores... Eurydice (2004) y OCDE (2005)... es una suerte que España pueda contar con una decena de candidatos por puesto de trabajo en las oposiciones públicas” (Bolívar, 2006: 140).

Cabría preguntar: ¿Es una suerte o una desgracia? ¿Acaso no es un despilfarro de recursos formar diez para seleccionar uno? A. Bolívar termina planteando: *“Pero [es] una lástima que los dispositivos de selección no sean los más adecuados para reclutar a los mejores*

profesores, al tiempo que contribuyen a dar una identidad falsa del buen docente (aquel que domina los contenidos de los temarios)". (2006: 140).

La propuesta de selección previa se inspira en el *Informe Mc Kynsey* (2007). A. Bolívar afirma que el *Informe Mc Kinsey* ha popularizado una verdad de perogrullo: "*La calidad del sistema escolar, no puede exceder la calidad de sus profesores*". Según él, "los buenos educadores, no nacen, se hacen". (A. Bolívar, 2012). No obstante, los datos y sugerencias que aporta el *Informe Mc Kynsey* son útiles para diseñar la selección previa. Partiendo de dicho *Informe*, se puede seguir el siguiente proceso:

1. Selección previa de candidatos: estar entre el 5%, el 10% o el 20% del tramo más alto de los que acceden a la Universidad, según la demanda de educadores a medio y largo plazo.
2. Esto implica una previsión de la demanda a medio y largo plazo, teniendo en cuenta las variables de crecimiento o decrecimiento de la población escolar y del proceso de jubilación de los profesores en activo para establecer cada curso un "númerus clausus" que determine la nota de corte.
3. Las Facultades de Educación, de acuerdo con las Consejerías de Educación realizarán dos tipos de pruebas adicionales consensuadas para dar el visto bueno a los candidatos. a) prueba adicional sobre destrezas y habilidades de comunicación emocional y artística, a ser posible con niños; b) prueba de destrezas y habilidades lógico-lingüísticas y lógico-numéricas, a ser posible con niños.
4. Al terminar el GRADO, tendrán un MÁSTER especializado, gratuito y con un sueldo razonable mientras se realiza.
5. Acceso directo como educador al nivel de especialidad elegido, si se culmina el MÁSTER con éxito.

4.2. Bases del contrato para ser aceptado como formador/a o candidato/a en el Proyecto experimental de formación inicial de un cuerpo único de educadoras y de educadores holísticos.

Base 1. La opción por el holismo educativo, que implica los siguientes compromisos:

- 1.1. Compromiso con el paradigma global de la educación básica ético-crítico, personalista, democrático, democratizador y ecológico.
- 1.2. Compromiso con los siete principios educativos que nos legó el Movimiento de las Escuelas Nuevas.
- 1.3. Compromiso con todos los paradigmas educativos y didácticos sectoriales que componen el *holismo educativo* expuestos en la Parte IV de esta tesis
- 1.4. Compromiso con la profundización en la *antropología* y la *paidología pedagógicas* desde las nuevas aportaciones de las ciencias biológicas humanas, de las neurociencias, y de las investigaciones psicológicas, sociales y ético-políticas.

Base 2. Realizar un trabajo cooperativo desde una perspectiva interdisciplinar o transdisciplinar en cada una de las cinco áreas curriculares propuestas con los siguientes objetivos:

- 2.1. Realizar proyectos autoeducativos en cada área.
- 2.2. Trabajar cooperativamente para elaborar un catálogo de conceptos básicos en cada área (entre 150 y 200) que se consideran que deben dominar los educandos a

los 18 años. Ese catálogo puede variar y nunca se debe convertir en un catálogo prescriptivo, sino que debe mantener su carácter orientativo.

2.3. Trabajar cooperativamente para elaborar un catálogo de núcleos temáticos para diferentes proyectos curriculares en Infantil, primaria y Secundaria (aproximadamente entre 150 y 200 para cada una de las cuatro áreas): proyectos cognitivos, convivenciales, técnico-productivos, artísticos y mixtos. En ningún caso, se convertirán en prescriptivos. Conservarán su carácter meramente orientativo.

Base 3. Comprometerse a realizar las prácticas acordadas con alumnos de la educación básica en los centros y con los profesores convenidos.

Base 4. Comprometerse a permanecer en el Proyecto experimental hasta el final, manteniendo la opción a renunciar a él, si hay razones *de peso* al concluir el GRADO COMÚN o en cualquier momento por circunstancias sobrevenidas imprevistas e inevitables.

VI. CONCLUSIONES FINALES DE LA TESIS

1.-Una mirada somera al Índice general de la tesis basta para comprobar que hemos tenido la intención explícita de abordar los problemas más relevantes de la educación básica que, actualmente, son objeto de acalorados debates sociales, políticos y académicos en diversos ámbitos: Departamentos de las Facultades de Ciencias de la Educación, AMPAS, sindicatos de docentes, sindicatos de estudiantes, partidos políticos, Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), movimientos sociales de diverso tipo, muchos círculos restringidos de educadores familiares y escolares, tertulias de radio y televisión.

En el desarrollo de los epígrafes que mencionan esos problemas, hemos intentado aportar la prometida visión crítica, documentada y fundamentada sobre dichos problemas y las soluciones alternativas que se proponen. También hemos intentado aportar criterios para optar entre las diversas alternativas, pero siempre desde la perspectiva sistemática del *holismo educativo* y de sus referentes esenciales presentados en el Marco Teórico (I Parte). Hemos procurado ser concisos y sobrios en la exposición. No obstante, es posible que los lectores estimen con razón que, en unos casos, nos hemos quedado cortos y, en otros, hemos sido demasiado prolijos.

En cualquier caso, desde una mirada retrospectiva al proceso de elaboración de la tesis seguido y desde nuestra valoración del texto final, *estamos firmemente convencidos de que hemos logrado satisfactoriamente el objetivo genérico y primordial de ofrecer a la comunidad educativa una aportación crítica, documentada y fundamentada sobre los problemas más relevantes de la educación básica actualmente debatidos y sobre las soluciones propuestas.*

Creemos que nuestras reflexiones y las referencias bibliográficas aportadas pueden estimular y ayudar a profundizar en los debates sobre los problemas más relevantes de la educación básica y de sus posibles soluciones.

2.-La lectura reiterada del texto definitivo de las Partes IV y V de la tesis, nos inclina a sentirnos satisfechos del *logro de los objetivos segundo, tercero y cuarto que propusimos como objetivos últimos y finales de esta investigación.* Creemos que la reelaboración que hemos hecho de las dos utopías constituye una auténtica revitalización y actualización de las mismas. La Parte IV es una propuesta concreta de un *Proyecto experimental* para realizar la utopía de la educación básica como ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los dieciocho años. Ese proyecto muestra que la utopía de la educación básica concebida como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los dieciocho años es una utopía posible, deseable y realizable. La Parte V es una propuesta concreta de un *Proyecto experimental* para realizar la utopía de la formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores competentes para implementar la utopía de la educación básica.

Ambos Proyectos experimentales aparecen mutuamente interrelacionados. El *Proyecto experimental de la formación inicial* ha sido elaborado en función del *Proyecto experimental de la educación básica* con la intención explícita de capacitar a las educadoras y educadores para implementarlo con facilidad, competencia y solvencia. Para comprobarlo, basta analizar las estructuras de ambos proyectos y compararlas.

3.- La utopía de la educación básica como ciclo educativo único se identifica con el *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica y con sus paradigmas educativos y didácticos sectoriales. El *holismo educativo* se convierte así en la utopía posible, deseable y realizable de la educación básica concebida como un ciclo educativo desde el nacimiento hasta los dieciocho años.

La utopía de la educación básica holística se fundamenta en tres pilares: a) el *universalismo ético* implicado en los derechos humanos y en el derecho a la autoeducación (*autopoiesis*) desde el nacimiento y durante toda la vida; b) una *antropología científico-pedagógica* (que incluye la *Paidología*), fundada en las ciencias que estudian la *filogénesis* biosocial y cultural de la especie humana y la *ontogénesis* biosocial y cultural de los individuos humanos y en las neurociencias que consideran los seres humanos como seres autoeducables desde el nacimiento hasta la muerte; c) *los principios educativos y didácticos*, que surgen de la combinación del universalismo ético con la antropología científico-pedagógica, que están desarrollando las pedagogías críticas del siglo XXI. Estos tres pilares constituyen el *Legado* del Movimiento de las Escuelas Nuevas y de la Educación Nueva. Precisamente, el Capítulo 3 de la Parte II se titula “El legado de las Escuelas Nuevas”. El Apartado 3.1 está dedicado a la *Paidología científica*. El Apartado 3.2 está dedicado a los *Principios educativos y didácticos* y el Apartado 3.3 está dedicado al “desarrollo del *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica”, que sintetiza el *universalismo ético* bajo el epígrafe “Paradigma ético del holismo educativo”. (Apartado 3.3.2) Estos tres pilares son recurrentes en las cinco partes de la tesis. A continuación, citamos algunos apartados donde se abordan de manera explícita cada uno de ellos.

El *Universalismo ético*, se aborda explícitamente en los siguientes Apartados: Capítulo 1 de la I Parte, apartado 1.2 titulado “El derecho universal a la educación y el universalismo ético”; Capítulo 3 de la II Parte, Apartado 3.2.6. “Principio de educación emancipadora y liberadora”; Apartado 3.3.2 bajo el epígrafe “El paradigma ético del holismo educativo; Capítulo 2 de la III Parte, Apartado 2.2. “La Declaración Universal de los derechos del hombre (DUDH)”; Capítulo 3 de la IV Parte, Apartado 3.1. “Paradigma ético”; Capítulo 2 de la V Parte, Apartado 2.2 “Paradigma teleológico de la formación inicial”; Apartado 2.3 “Las cinco dimensiones imprescindibles de la actividad educadora”; Apartado 2.4. “Los claustros de educadores y educadoras como colectivos de intelectuales públicos”.

La *Antropología científico-pedagógica* (y *Paidología*) se aborda en los siguientes Apartados: Capítulo 1 de la I Parte, Apartado 1.1 “El ser humano como ser autoeducable desde el nacimiento”; Capítulo 2 de la II Parte, Apartado 2.3.2. “Las aportaciones de las ciencias biológicas a la “paidología” y a las “paidotécnicas” de las Escuelas Nuevas” Apartado 2.3.3 “las aportaciones de las Ciencias psicológicas a la “paidología” y a las “paidotécnicas de las Escuelas Nuevas”, Apartado 2.3.4. Las aportaciones de las Ciencias sociales a la “paidología” y a las “paidotécnicas” de las Escuelas Nuevas”; Capítulo 3 de la III Parte, Apartado 3.5. “Las teorías curriculares tradicionales, críticas y postcríticas; Capítulo 1 de la IV Parte titulado “Los seres humanos como seres autoeducables desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida: el derecho a la autoeducación” amplía la visión antropológica.

Los *Principios educativos y didácticos* se explicitan en los siguientes Apartados: el Apartado 3.2 del Capítulo 3 de la II Parte da una visión amplia de los *siete Principios educativos y didácticos* que inspiraron los Métodos de las Escuelas Nuevas. El Capítulo 2 de la IV Parte, Apartado 2.4 reproduce una tabla sintética de los *siete principios educativos y didácticos* que desarrollaron los creadores de las Escuelas Nuevas.

Los cuatro capítulos de la IV Parte, titulada *La utopía de la educación básica como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los dieciocho años*, se pueden considerar como la propuesta de un *Anteproyecto* abierto y flexible, que establece las bases generales para diseñar y elaborar *diversos Proyectos experimentales del holismo educativo* como paradigma global de la educación básica, adaptados a los diversos contextos socioculturales de los educandos: infantes, niños, adolescentes y jóvenes.

Para diseñar las etapas del *ciclo único* son muy sugerentes la perspectiva de J. A. Comenio (o.c. 1986: pp. 272-273), que inspiró a Fröbel, y la estructura propuesta por el CENU catalán en 1936: “escuela cuna” (0-3 años), “escuela materna” (3-6 años), “escuela unificada” (6-15 años) y “escuela politécnica de base” (15-18 años), que influyó en el Plan Langevin-Wallon, en la reforma sueca de *Grundskola* y en la LGED de 1970.

En el Apartado 2 de la *Introducción* a la IV Parte se establece un catálogo de diez referentes esenciales que deben tenerse en cuenta en todo diseño y elaboración de *Proyectos holísticos experimentales*. Los cuatro capítulos siguientes amplían los referentes más complejos y hacen sugerencias complementarias para los menos complejos.

El Capítulo 1 aborda el referente más complejo. Se titula “Los seres humanos como seres autoeducables desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida: el derecho a la *autoeducación (autopoiesis)*”. Pretende fundamentar la *Antropología pedagógica* y la *Paidología pedagógica* en las aportaciones de las ciencias actuales que estudian la *filogénesis* biosocial y cultural de los individuos humanos y de las neurociencias. Por eso, el Apartado 1.2 se extiende en el análisis de las *ocho dimensiones* más relevantes de los individuos humanos; el apartado 1.3 analiza los *potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción*; el Apartado 1.4 ofrece un *mapa conceptual* sobre los procesos de desarrollo de los potenciales biopsicológicos de conocimiento y de acción (dimensiones y potenciales cognitivos); el Apartado 1.5 cierra el capítulo con “el derecho a la *autoeducación (autopoiesis)*”.

El Capítulo 2 de la IV Parte se titula “La opción por el *holismo educativo*. El Apartado 2.1 sintetiza la sociogénesis histórica del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* expuesta y reiteradamente mencionada en las tres primeras partes de la tesis; el Apartado 2.2 expone “las razones para optar por el *holismo educativo*” como paradigma global de la educación básica; el Apartado 2.3 ofrece una descripción sintética de la educación básica desde la perspectiva holística acompañada de un breve comentario sobre el alcance de las características relevantes mencionadas. El apartado 2.4 sintetiza los principios educativos y didácticos del *holismo educativo* que nos legaron los creadores de las Escuelas Nuevas.

El Capítulo 3 de esta IV Parte se titula “El holismo educativo como paradigma global de la educación básica y sus paradigmas educativos y didácticos sectoriales”. Asume, reelabora y actualiza el *holismo educativo* que nos legaron los creadores de las Escuelas Nuevas y que expusimos ampliamente en el Apartado 3.3.2 del Capítulo 3 de la II Parte.

En el Capítulo 4 de esta IV Parte se ofrece una reflexión sobre la estructura del sistema escolar de la educación básica para convertirlo en un ecosistema educativo funcional y operativo para desarrollar el *holismo educativo*: etapas educativas y centros escolares.

Por todo ello, consideramos que el *objetivo segundo* está plenamente conseguido y que se ha logrado reelaborar, revitalizar y actualizar la *utopía de la educación básica concebida como un ciclo educativo único, convirtiéndola en una utopía posible, deseable y realizable*.

4. La formulación del *objetivo tercero* coincide exactamente con el título de la V parte de esta tesis doctoral. Efectivamente, el enunciado del *objetivo tercero* era el siguiente: *reelaborar y fundamentar la utopía de la formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para implementar la utopía de la educación básica concebida como un ciclo educativo único*. Por otro lado, el título de la V Parte de esta tesis se formula así: V. *La utopía de la formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para implementar la utopía de la educación básica*.

La breve *Introducción* a esta V Parte manifiesta la intencionalidad que ha presidido su elaboración planteando y respondiendo dos preguntas-clave: “¿Para qué queremos la

*formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores?” “¿En qué debe consistir esa formación inicial?”. Las respuestas son claras y contundentes: “Queremos la formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores competentes para estimular y orientar a los educandos y colaborar en el proceso de *autoeducación* o *autopoiesis* de todos los educandos desde el nacimiento hasta los 18 años” “La formación inicial de educadoras y educadores debe consistir en un proceso de *autoformación* práctico-teórica, individual y cooperativa, siguiendo los mismos principios educativos y didácticos y el mismo paradigma global del *holismo educativo* que deben practicar con los educandos durante toda la educación básica”.*

El Capítulo 1 analiza la problemática de la formación inicial de maestros de Infantil y Primaria y de Profesores de Secundaria. El apartado 1.1 ofrece una visión sintética de la historia de las políticas de formación inicial de maestros. El apartado 1.2 ofrece una visión sintética de la historia de las políticas de formación inicial de profesores de Educación Secundaria. El Apartado 1.3 analiza los dos componentes de la identidad profesional de los educadores y educadoras formados durante el Nacional-catolicismo: la formación científica y pedagógica y mentalidad educativa.

En el Apartado 1.4 se ofrece un catálogo seleccionado de obras relevantes, que se ocupan de la formación inicial de educadoras y educadores para la educación básica. Todas las que figuran en ese catálogo son excelentes. Pero, según mi opinión, continúan prisioneras del *sincretismo caótico*, que se instaló en los sistemas educativos durante los procesos de unificación de los sistemas educativos duales. Los defensores del *Instruccionismo* pretendían imponer su hegemonía absoluta y los defensores del *holismo educativo* defendían la fusión de ambos en un tercer paradigma superador. La fusión fue fallida. Pero la incorporación a las reformas y a las leyes de elementos de ambos paradigmas por mera yuxtaposición, con el tiempo, se transformó en un *sincretismo caótico*. Mezclar *instruccionismo* y *holismo educativo* es como pretender mezclar agua y aceite. El pensamiento único del neoliberalismo económico no deja que se aclare esta situación de ambigüedad y confusión, porque le viene muy bien para sus políticas educativas y su argumentario manipulador a favor de sus intereses.

El Capítulo 2 lleva por título: “El gran reto actual: la lucha titánica entre la *politeia* educativa del neoliberalismo económico y la *politeia* del *holismo educativo*”. El Apartado 2.1 plantea una pregunta fundamental: “¿*Paideia* al servicio de la Plutocracia o *paideia* al servicio de la Democracia? El Apartado 2.2 propone un paradigma teleológico (sistema de fines interrelacionados) para la formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras desde la perspectiva del holismo educativo; el Apartado 2.3 analiza las dimensiones imprescindibles de la actividad educadora desde la perspectiva del holismo educativo. el Apartado 2.4 propone la configuración de los claustros de educadores y educadoras de todas las etapas de la educación básica como “*colectivos de intelectuales públicos; colectivos de intelectuales críticos; colectivos de intelectuales reflexivos; colectivos de intelectuales autónomos, colectivos de intelectuales investigadores, creativos e innovadores, colectivos de intelectuales demócratas y líderes democratizadores*.”

El Capítulo 3 formula una propuesta de *Proyecto experimental de la formación inicial* de un cuerpo único de educadoras y educadores para implementar la utopía de la educación básica como ciclo educativo único consistente en desarrollar el paradigma global del *holismo educativo*. El Apartado 3.1 plantea quiénes pueden ser los promotores del *Proyecto experimental*, a quién hay que presentarlo, quiénes deben elaborarlo, discutirlo y aprobarlo, dónde se debe realizar, quiénes deben colaborar. El Apartado 3.2 describe la estructura del *Proyecto experimental de formación inicial*: un GRADO COMÚN de cuatro cursos, MÁSTERES ESPECIALIZADOS de Educación Infantil, de Educación Primaria, de Educación Secundaria y de Formación profesional de base y una ESPECIALIDAD ARTÍSTICA de carácter opcional.

El Capítulo 4 en su Apartado 4.1 aborda los criterios de selección de un *númerus clausus* de candidatas y candidatos aspirantes a educadoras y educadores en el *Proyecto experimental*.

El Capítulo 4.2 propone las *bases mínimas del contrato* para ser aceptados como candidatos a educadores o como formadores en el *Proyecto experimental*.

A la vista de la descripción que acabamos de hacer de la estructura y del contenido de la V Parte de la tesis, podemos afirmar que el *objetivo tercero* está plenamente conseguido. La propuesta formulada de un *Proyecto experimental* de formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para la educación básica, transforma profundamente la formación inicial de maestros y profesores, concreta, reelabora, actualiza y fundamenta la *utopía tradicional de formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras*, convirtiéndola en una utopía posible, deseable y realizable. La propuesta formulada de un *cuerpo único* de educadores se ajusta plenamente al concepto estricto de “cuerpo único” definido al comienzo del Apartado 2.2 dedicado al “paradigma teleológico de la formación inicial de un *cuerpo único*” como sistema de fines a conseguir. Por todo ello, podemos afirmar con rotundidad que se ha cumplido plenamente *el objetivo tercero* que consistía en “reelaborar y fundamentar la utopía de la formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras para implementar la utopía de la educación básica concebida como un ciclo educativo único”.

Por otra parte, la reelaboración, actualización y fundamentación de la utopía de la educación básica como *ciclo educativo único* desde el nacimiento hasta los dieciocho años y, la reelaboración y fundamentación de la utopía de la formación inicial de un *cuerpo único* de educadores y educadoras se corresponden mutuamente: las dos encajan y se ajustan como un engranaje de precisión. Podemos, por tanto, afirmar el *objetivo cuarto* u *objetivo final último* está plenamente cumplido.

5. Contra la propuesta de estos dos Proyectos experimentales para revitalizar y actualizar las dos utopías tradicionales de la educación básica como *ciclo educativo único* y la utopía de la formación inicial de un cuerpo único de educadores se pueden esgrimir tres argumentos principales: a) es una propuesta demasiado radical y atrevida, porque cuestiona gran parte de la gramática escolar al uso en todos los niveles educativos; b) puede perjudicar a los implicados en los *Proyectos experimentales*: formadores, candidatos y candidatas a educadores y a los educandos de la educación básica; c) su realización puede resultar demasiado costosa en esta época de vacas flacas y de ajustes de cinturón.

Efectivamente, debemos empezar por reconocer que se trata de una propuesta radical y atrevida, porque cuestiona aspectos fundamentales de la gramática escolar al uso: la opción por el *holismo educativo* frente al *instruccionismo intelectualista* hegemónico; la sustitución del paradigma curricular concebido como sistema de disciplinas autónomas e independientes, cada una con su propia estructura lógica y epistemológica, derivada de la ciencia correspondiente, por un paradigma curricular integrador e interdisciplinar concebido como series de proyectos curriculares o series de unidades didácticas de trabajo; la *reducción de todas las disciplinas de la educación básica a cuatro áreas fundamentales de experiencia, de conocimiento, de actuación y de compromiso ético: área antropológica; área físico-biológica y tecnológica; área socio-cultural o socio-creativa; área lingüístico-simbólica o semiótica o eidosfera*; la reducción de todas las disciplinas de la formación inicial de educadores y educadoras a *cinco áreas*: las cuatro propuestas para la educación básica más una *quinta área pedagógica*; las metodologías de trabajo individual y cooperativo en pequeños grupos y trabajo por proyectos individuales y cooperativos; el debate constante en los grupos reducidos y en los grupos-aula; el diálogo y la negociación continua entre educadores y educandos; la participación de los educandos en todas las deliberaciones y decisiones, según capacidad; el

modo de realizar los MÁSTERES ESPECIALIZADOS al terminar el GRADO COMÚN: poniendo en marcha un *centro experimental* de Infantil o de Primaria o de Secundaria obligatoria y postobligatoria, dotándolo de un proyecto educativo y formulando a partir de la experiencia un proyecto de MÁSTER para futuras cohortes de educadores/as; o también integrándose en determinadas empresas punteras para hacer prácticas y elaborar MÁSTERES ESPECIALIZADOS para los educadores y educadoras de básica, que deberán responsabilizarse de la “formación técnico-profesional de base”, especialmente en los dos últimos años de la educación básica (16-18 años). Este recordatorio sumario de la propuesta es suficiente para reconocer, sin ambages, que es una propuesta radical y atrevida.

Los tres argumentos mencionados pierden fuerza, si tenemos en cuenta las condiciones restrictivas de los *Proyectos experimentales* propuestos: 1) No se trata de imponer a ningún centro actual de Infantil, de Primaria o de Secundaria Obligatoria un Proyecto educativo desde la perspectiva del *holismo educativo*; 2) Tampoco se trata de imponer a ninguna Facultad de Ciencias de la Educación la sustitución de su Proyecto actual de formación inicial por otro Proyecto distinto; se pedirá solamente una colaboración especial a una sola Facultad de Educación con la correspondiente aportación de recursos y la colaboración de las demás Facultades de Educación de la Comunidad Autónoma donde se realice el *Proyecto experimental*; 3) *Ambos Proyectos experimentales* son muy restrictivos, localizados y limitados en el espacio y el tiempo; 4) Si se cumplen las estipulaciones propuestas, *ambos Proyectos experimentales* estarán sometidos durante todo el proceso a un férreo control y a una evaluación continua de la Conferencia Sectorial de Educación, de la Consejería Autonómica, de las Facultades de Educación de todas las Universidades de la Comunidad Autónoma en la que se realicen los *Proyectos experimentales* y del Consejo Escolar Autonómico. 5) Una vez que el período experimental haya terminado, el *Informe* final de evaluación debe ser difundido, se deben promover debates sociales, políticos y académicos sobre el mismo y recoger las opiniones de los ciudadanos y de las distintas instituciones y entidades afectadas o interesadas. Al final, se decidirá si procede o no extender la experiencia, estableciendo dónde, cuándo y cómo. Desde las consideraciones anteriores, aunque esta propuesta de *dos Proyectos experimentales* sea radical y atrevida, no implica ningún riesgo para el sistema educativo español en su conjunto.

Tampoco se puede argumentar que la participación en estos *dos Proyectos experimentales* puede perjudicar a los formadores y formadoras, a los candidatos y candidatas a educadores y educadoras o a los educandos de básica que participen en los centros educativos experimentales.

Para los formadores y formadoras participar en los *dos Proyectos experimentales* es un reto y una posibilidad. Trabajar durante varios años con dedicación plena a la realización del *Proyecto experimental de formación inicial de un cuerpo único de educadores y educadoras*, desde una perspectiva holística e interdisciplinar, mediante el trabajo cooperativo de equipo, en cualquier hipótesis, puede representar una experiencia profesional extraordinariamente enriquecedora.

Tampoco perjudica a los candidatos participantes de los *Proyectos experimentales*. Si se cumplen las condiciones estipuladas, automáticamente cobrarán un sueldo razonable y, si culminan satisfactoriamente, su *Máster Especializado*, tendrán garantizado su contrato como funcionarios.

Tampoco saldrán perjudicados los educandos de ninguna etapa básica ni de los centros experimentales que culminarán las etapas iniciadas con el mismo planteamiento holístico e interdisciplinar con el que las iniciaron. Si los educadores y educadoras tienen que ser incorporados a los centros normales, porque se cancela el experimento, tampoco será un

problema para los alumnos de Infantil, de Primaria y de Secundaria Obligatoria y postobligatoria, porque unos educadores y educadoras seleccionados con criterios rigurosos antes de empezar la formación inicial y formados desde la perspectiva del *holismo educativo*, desde la perspectiva interdisciplinar y con las metodologías propuestas, están en mejores condiciones que los profesores actuales para desempeñar su función educadora en cualquier etapa de la educación básica.

Tampoco encarece la formación. El *Proyecto experimental* debería proponerse, al menos, garantizar dos o tres promociones de entre 90 y 100 alumnos. Según expusimos al comienzo del Capítulo 3 de la V Parte, ahora sólo ejerce la profesión uno de cada diez formados, como comenta Antonio Bolívar, apoyándose en informes de Euridyce (2004) y de la OCDE (2005). Con la aplicación del *Proyecto experimental de formación inicial*, se puede esperar razonablemente que ejerzan nueve de cada diez formados. Esto, al final, permite ahorrar costos, incrementar recursos y mejorar la calidad de la formación.

6. Los *objetivos quinto y sexto constituyen un bloque*. El *quinto* planteaba “realizar un diagnóstico o análisis crítico certero de la situación actual de la educación básica y de la formación inicial de los educadores condicionada por la última fase de las relaciones dialógicas entre *politeia* y *paideia*”. El *sexto* planteaba la necesidad de “buscar una explicación histórica coherente de la situación actual basada en la *sociogénesis histórica – arqueología*, según los foucaultianos – de la educación básica en el contexto envolvente, dinámico y evolutivo de las relaciones dialógicas entre *politeia* y *paideia*”.

En diversos pasajes de la tesis hemos esbozado el análisis crítico de la situación actual al que se refiere el *objetivo quinto*. En el Apartado 2 de la *Introducción* inicial describíamos el estado de la cuestión con las siguientes palabras: “Las dos utopías mencionadas cada vez brillan más por su ausencia que por su presencia en las leyes de reforma educativa, en las investigaciones educativas, en la formación inicial que ofrecen las Facultades de Educación a los educadores y educadoras del futuro y en la praxis escolar de los educadores y de los centros de todos los niveles... Algunos investigadores jóvenes de la historia y del papel que jugaron los MRP mencionan esas dos utopías como un accidente histórico educativo de gran fuerza motivadora, que se ha desinflado poco a poco. Por eso, las catalogan como un meteorito educativo del pasado, que conserva un valor arqueológico, digno de ser mencionado”.

Los *objetivos quinto y sexto* se abordan en la III Parte de diversas maneras. Destacan: el Apartado 3.4.1 dedicado a “la doble identidad de la educación básica en los sistemas educativos unificados”; el Apartado 3.4.4 dedicado a “la crisis mundial de la educación” y la Conferencia Internacional de Williamsburg (1967)”. El Capítulo 4 titulado “El camino de ida y vuelta recorrido” está dedicado íntegramente a los *objetivos quinto y sexto*. El Capítulo 5 analiza “La crisis identitaria de la educación básica en el sistema educativo español”, a partir de una investigación cualitativa en la que participaron 38 educadores/as.

En el Capítulo 2 de la V Parte se plantean explícitamente los resultados de un diagnóstico o análisis crítico de la situación actual. Ese Capítulo 2 se titula: “El gran reto actual: la lucha titánica entre la *politeia educativa* del neoliberalismo económico y la *politeia educativa* del *holismo educativo*. La situación actual se sintetiza en el Apartado 2.1. con la formulación del siguiente dilema: “¿*Paideia* al servicio de la Plutocracia o *paideia* al servicio de la Democracia?”.

La situación actual de la educación básica se debe analizar en el contexto de la *cuarta etapa* evolutiva de las relaciones dialógicas entre *politeia* y *paideia* descrita en el Capítulo 1 de la I Parte, Apartado 1.4, donde se describe la transformación actual del Capitalismo neoliberal

en una *Plutocracia mundial* y la transformación de los sistemas económicos nacionales en un conjunto de *Plutocracias nacionales* que funcionan como *satrapías* de la *Plutocracia mundial*. Como punto de partida del nuevo rumbo del capitalismo neoliberal se puede señalar la Convención de la Trilateral celebrada en Kyoto en mayo de 1975 y financiada por Rockefeller. Michael Crozier y otros publicaron las conclusiones de esa Convención en el libro *La crisis de la democracia* (1975).

Podemos sintetizar la explicación histórica de la situación actual que pide el *objetivo sexto* y que hemos desarrollado en diferentes capítulos de la tesis, especialmente en los Apartados que acabamos de mencionar, del siguiente modo: La *sociogénesis histórica* o *arqueología* de la educación básica, que ha desembocado en la situación actual tuvo lugar en el contexto envolvente, dinámico y evolutivo de las *relaciones dialógicas* entre *politeia* y *paideia*: lo que la *politeia* impone a la *paideia*, lo que le aporta y lo que le exige a cambio; lo que la *paideia* aporta a la *politeia*, lo que le ofrece y lo que reivindica.

La *primera etapa* de esas relaciones se desarrolló en el Antiguo Régimen, desde el siglo XVI al siglo XVIII. Esas relaciones se hicieron más complejas a partir de la Ilustración y, sobre todo, a partir de la Revolución francesa. En esta coyuntura histórica la *politeia* y la *paideia* se escindieron en dos grandes tendencias: la que primaba la *libertad* e interpretaba los derechos y las libertades individuales como derechos y libertades absolutos, que anulaban prácticamente los otros dos miembros del lema revolucionario *Liberté, Egalité, Fraternité*; los que primaban la *igualdad (égalité)* y la *solidaridad (fraternité)* y consideraban que los derechos y libertades individuales debían ser moderados y limitados por la *igualdad* y la *solidaridad*. La primera opción fue la de los liberales radicales y moderados; la segunda se convirtió en el patrimonio de los movimientos sociales radicales y moderados, que dieron origen a los sindicatos y partidos obreros.

La *paideia* que defendían los primeros se identificaba con el *instruccionismo intelectualista*, que fue evolucionando y perfeccionándose hasta convertirse en el siglo XX en un *instruccionismo intelectualista tecnocrático y tecnológico*. La *paideia* que defendían los segundos – Rousseau y sus seguidores y los *Jacobinos* – era la *educación integral* igualitaria y solidaria, que patrimonializaron los movimientos sociales y las organizaciones obreras, por una parte, y, por otra, los movimientos neohumanistas y pedagógicos, que dieron lugar al Movimiento de la *Education Nouvelle* y de las Escuelas Nuevas. De la convergencia de estos dos movimientos surgió el *holismo educativo* en el siglo XX.

La *politeia liberal* y la *paideia instruccionista* en la segunda etapa de las relaciones dialógicas entre *politeia* y *paideia* inspiró la construcción de los sistemas educativos duales: uno para las élites y otro para las clases populares. En esta segunda etapa, desde la *politeia* y la *paideia igualitaria y solidaria* se reivindica la transformación de los sistemas educativos duales en sistemas educativos únicos y comunes para todos los ciudadanos como seres humanos y como ciudadanos libres e iguales.

En la *tercera etapa* de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia* se llevan a cabo los procesos de unificación. Los defensores más radicales de la *politeia* y de la *paideia* igualitarias y solidarias proponían y defendían, además, la fusión de los dos paradigmas globales de la educación básica: el *instruccionismo* y el *holismo educativo*. Pero la fusión resultó imposible, porque los defensores de los dos paradigmas educativos defendían la hegemonía absoluta del propio. Así se describe en la III Parte, Capítulo 3, Apartado 3.4.3 bajo los epígrafes “Instruccionismo tecnocrático y tecnológico u holismo educativo” y “El instruccionismo tecnocrático y tecnológico y el proyecto izquierdista”.

En la *cuarta etapa* nos encontramos con la hegemonía arrolladora del capitalismo neoliberal, que pretende borrar del mapa la socialdemocracia, el “estado de bienestar” y el holismo educativo, con el consiguiente desconcierto de las organizaciones obreras, de los movimientos de renovación pedagógica tradicionales y el surgimiento de nuevos movimientos políticos y educativos. Pero todos nos encontramos prisioneros de la *coexistencia* en los sistemas educativos actuales de *dos paradigmas globales antagónicos* de la educación básica: – *instruccionismo intelectualista* y *holismo educativo* – con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales. La mezcla de ambos ha desembocado, en las últimas décadas, en un *sincretismo caótico*, del que nos urge salir cuanto antes para elaborar un discurso coherente, ético-crítico, personalista, democrático y democratizador de las relaciones dialógicas entre *politeia* y *paideia*.

6. El *objetivo séptimo* hace referencia a la construcción de los sistemas educativos duales y a los procesos de unificación que hemos explicado ampliamente en diversos lugares y especialmente en el Capítulo 5 de la II Parte dedicado a los procesos de unificación de los sistemas duales desde 1920 a 1939 y en la III parte, Capítulo 2, Apartado 2.3 dedicado a los procesos de unificación de los sistemas educativos duales después de la Segunda Guerra Mundial.

7. El *objetivo octavo* planteaba la necesidad de explicar el origen y evolución del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* como paradigmas globales de la educación básica. Este objetivo se ha desarrollado ampliamente en la I Parte, Capítulo 1, Apartado 1.5 que lleva por título “La coexistencia de dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los sistemas educativos de nuestro entorno cultural”. En la II Parte, Capítulo 3, Apartado 3.3 se dedica una larga exposición al desarrollo y evolución del *holismo educativo* y a su transformación en las Escuelas Nuevas. Por último, en la IV Parte se dedica el Capítulo 2 a la “Opción por el *holismo educativo*” y el Capítulo 3 actualiza la reelaboración del *holismo educativo* como paradigma global de la educación básica y de sus paradigmas educativos y didácticos sectoriales. Por todo ello, consideramos que el *objetivo octavo* está ampliamente conseguido.

8. El *objetivo noveno* pedía explicar por qué el desarrollo coherente del *holismo educativo* implica la utopía de la educación básica *como ciclo educativo único*. La conclusión es que esa utopía consiste precisamente en el *holismo educativo*, o lo que es lo mismo *el ciclo educativo único* se identifica con el holismo educativo. La V Parte de la tesis establece y fundamenta la utopía del cuerpo único de educadores como la formación inicial de educadoras y educadores competentes para practicar el holismo educativo y comprometidos éticamente con él. Por eso, consideramos que también se ha logrado el *objetivo noveno*.

9. El *objetivo décimo* pedía una explicación de la imposibilidad de fusionar el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo* en los procesos de unificación de los sistemas educativos duales. Este objetivo fue abordado en los mismos apartados que se refieren al *objetivo séptimo* y que hemos citado allí.

10. El *objetivo undécimo* cuenta con una amplísima exposición en la III Parte de la tesis Capítulo 3 que se titula: “De la esperanza eufórica a la nueva crisis de la educación básica (1960- 1980), a la contrarreforma neoliberal (1980-2016) y a la frustración”. El Apartado 3.4.3 se dedica a “Los debates educativos más relevantes desde finales de los cincuenta hasta comienzos de los ochenta del siglo XX”. El Apartado 3.4.4 se dedica a la descripción de “La crisis mundial de la educación”. El Apartado 3.5 se dedica a las teorías curriculares tradicionales, críticas y postcríticas. Por todo ello, creemos que el *objetivo undécimo* ha sido suficientemente desarrollado y fundamentado.

11. *El objetivo duodécimo* pedía describir los cuatro componentes básicos del *holismo educativo*: la antropología científica evolutiva, la antropología ética, los principios educativos y didácticos y los métodos curriculares. Aunque estos temas se abordan reiteradamente en diversos contextos se pueden citar los apartados más relevantes para cada uno de ellos. Para la antropología pedagógica: el Capítulo 2 de la II Parte, Apartados 2.3.2., 2.3.3. y 2.3.4; Capítulo 3 de la II Parte, Apartado 3.1 y Apartado 3.3.1; El Capítulo 1 de la IV Parte, Apartado 1.1 “Base científica: una antropología pedagógica y una paidología pedagógica”. Respecto a la *antropología ética* son relevantes: el Capítulo 1 de la I Parte, Apartado 1.2. “El derecho a la educación y el *universalismo ético*”. En la II Parte, el Capítulo 3, Apartado 3.3.2. “el paradigma ético del *holismo educativo*”; en la III Parte, Capítulo 2, Apartado 2.2. “La Declaración Universal de los Derechos del Hombre” (DUDH)”. En la IV Parte, Capítulo 3, apartado 3.1. “Paradigma ético”. Para los *principios educativos y didácticos* y *los métodos curriculares* son especialmente relevantes en la II Parte, el Capítulo 3, apartado 3.2 “Principios educativos y didácticos” donde se exponen ampliamente los *siete principios educativos y didácticos*, que desarrollaron los creadores de las Escuelas Nuevas y las metodologías curriculares que generaron. Por último, en la IV Parte, Capítulo 2, apartado 2.4 se reproduce la tabla sintética de los “Principios educativos y didácticos del *holismo educativo*”. Más arriba en el comentario a las partes IV y V se exponen los tres pilares en que se fundamenta la utopía de la educación básica holística donde se explicitan los temas que pide el *objetivo duodécimo*.

A partir de la comprobación de que el texto de la tesis *satisface todos los objetivos planteados* como necesarios para reelaborar, fundamentar, revitalizar y actualizar las dos utopías de la educación básica como *ciclo educativo único* y de la formación inicial de un *cuerpo único de educadores*, consideramos que los *dos Proyectos experimentales*, que proponemos en las Partes IV y V de la tesis, apoyándonos en esos objetivos logrados, quedan suficientemente fundamentados y que la tesis ha logrado su objetivo central.

BIBLIOGRAFIA ORDENADA ALFABETICAMENTE

- AA.VV. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona CIS-PRAXIS.
- Abagnano, N. y Visalbergui, A. (1969). *Historia de la Pedagogía*. Mejico. Fondo de Cultura Económica.
- Acebal Monfort, L. (2014). *Los Derechos Humanos en España hoy, ¿Retórica o Futuro?*. Madrid: ACCI.
- Aguado Hernandez, Felipe. (2013). Realidad y Utopía, "Olimpiadafilosófica" 2012-2013, SEPFI.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Althusser, Louis (1988). *Teleología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Amnistía Internacional (2003). *Educación y Derechos Humanos: asignatura suspensa*. [Informe sobre la formación en las escuelas de Magisterio y en las Facultades de Pedagogía y Ciencias de la educación en materia de derechos humanos]. Edita: Amnistía Internacional.
- Antología del Ministerio de Educación y Ciencia (1982). *Historia de la Educación en España*. Vol.III. Madrid: M.E.C.
- Antunes, C. (2004). *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea.
- Antunes, C. (2005). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- Antunes, C. A. (2006). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós, p. 55.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Apple, M. W. (1997) *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, Michael. (1986), *Ideología y Currículo*. Editorial Morata. Madrid
- Apple, Michael.(1996), *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora* Paidós.
- Apple, Michael.(1996), *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Editorial Paidós.
- Apple, Michael.(1997), *Educación y poder*, Editorial Paidos.
- Apple, Michael.(1997), *Maestros y textos una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*, Editorial Paidos.
- Apple, Michael.(2002), *Educación "como Dios manda" mercados, niveles, religión y desigualdad*, Editorial Paidos.
- Apple, Michael.(2005), *Escuelas Democráticas*, Editorial Morata. Madrid.
- Aramayo, R.R. (2015). *Rousseau: y la política hizo al hombre (tal como es)*. Barcelona: Bonal letra Alcompas,
- Aránega, S. y Doménch, J. (2001). *La Educación Primaria, dilemas y propuestas*. Barcelona: GRAÓ.

Aristóteles (1983). *Política*. Edición bilingüe y traducción por Julián Marías y María Araujo; Introducción y notas de Julián Marías. Madrid: Instituto de Estudios Políticos (Clásicos Políticos), 2ª Ed. reimpresión.

ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*. Introducción, Traducción y Notas de José Luis Calvo Martínez, Alianza Editorial, Madrid 2001.

Aubray, B. (2000). *L'Entreprise de soi*. París: Flammarion.

Autoría Compartida. "Retratos de Maestras". *Cuadernos de Pedagogía – Especial 30 años*. CISSPRAXIS. Madrid, 2005.

Avanzini, G., (1977). *La pedagogía del siglo XX*. Madrid: AKAL.

Ball, S. J. Compilador (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata ation. *Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.

Barreiro Rodríguez, Herminio (reedición de la Escuela Única de Lorenzo Luzuriaga. (1931)). *La Escuela Única*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Barreiro, H. (1994): "Lorenzo Luzuriaga" en *La Educación en la España contemporánea (1789-1975)* (Delgado Criado, B. (Coord.) (1994):658. Madrid: Morata S.M).

Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976) *La escuela capitalista en Francia*. Mexico: Siglo XXI

Baudelot, Cr. y Establet, R. (1975) *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.

Baumann, Zygmunt (2007). *La sociedad individualizada*. Madrid: Catedra.

Beer, M. (1965 y 1966) *Historia general del socialismo y de las luchas obreras*, 2 vols. Montevideo: Editorial NuestroTiempo.

Bell, Daniel . *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Alianza, Madrid, 1976.

Berger, P. y Lukman T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*, Vol. I, (1974) Vol. II, (1975) Vol. III. London: Routledge and Kegan Paul.

Bestor, A. (1953/1985). *Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools* (2nd ed.). Urbana: University of Illinois Press.

Bigó, P., (1968. *La propiedad*. Madrid: ZYX.

BINET, A. (1906): *Les révélations d'écriture d'après un contrôle scientifique*. Paris, Alcan.

BINET, A. y Th. SIMON (1905): «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux», *L'Année Psychologique*, 11, pp. 191-244.

BINET, A. y Th. SIMON (1908): «Le développement de l'intelligence chez les enfants», *L'Année Psychologique*, 14, pp. 1-94.

BINET,A. (1911). «Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école», *L'Année Psychologique*, 17, pp. 145-201.i

BINET,A.(1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris, Flammarion.

- Blaug Marc, (1972). *Economía de la Educación*. Edit.: Tecnos. Madrid.
- Blaug, Marc (1972), *Economía de la Educación*. Madrid. Editorial: Tecnos.
- Bobbitt, Franklin, (1918), *The curriculum*, The Riverside Press, Cambridge, Massachusetts.
- Bobbitt, Franklin, (1924), The new technique of curriculum making, *The School Review*, Vol. 75, No. 1, Seventy-fifth Anniversary Issue (Spring, 1967), pp. 29-47.
- Bolívar Botía, A. (2006). *La identidad profesional del Profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2002). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y Metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2007). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1966). "L'École conservatrice" *Revue Française de Sociologia*, VII (1966), pp. 225 y ss.
- Bourdieu, P. et Passeron. J. C. (1970) *La Reproducción. Eléments pour une théorie du Système d'enseignement*: París: Les éditions de Minuit, Traducción castellana en 1977: *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia, S. A.
- Bowen, James. (1992). *Historia de la Educación Occidental, T. III*. Barcelona: Herder.
- Bowles, S. y Gintis Herbert (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bruer, J. T. (1999). *El mito de los tres años. Una nueva visión del desarrollo del cerebro y del aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Barcelona: Paidós.
- Cabal Esteban (2012), *Gobierno Mundial*. Ediciones: LAPIZCERO, ISBN: 9788483527108.
- Cacho Viu, Vicente. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Rialp.
- Cámara Villar, G. (2013). *Conferencia: El valor de la educación y el conocimiento/ el derecho a la educación*. Universidad de Granada. Inédita.
- Capra, F. (1882). *The Thurning, Point*. Bantam Books, Nueva York; versión castellana, Barcelona: Editorial Integral.
- Claparède, E. (1944). *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. Buenos Aires: Albatros.
- Cole, G. D. G. (1964). *Historia del pensamiento socialista*, 6 vols. México: Fondo de Cultura Económica
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2002) (Coord: Aurora Ruiz). *La Escuela Pública. El papel del estado en la educación*. Biblioteca Nueva.
- Coleman, J. S. y otros (1967) *Equality of Educational Opportunity*. Washinton: Oficina de Imprenta del Gobierno norteamericano
- Coombs, Ph. H. (1971) *La crisis Mundial de la Educación*. Barcelona: Edicions 62, S.A.)

- Coombs. Ph. H. (1968). *The world educational crisis*. New York: Oxford University Press. Hay traducción castellana: *La crisis mundial de la educación* (1971). Barcelona: Península
- Cossío, Manuel B. (1879). Carácter de la pedagogía contemporánea: el arte de saber ver. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (B.I.L.E.)*. Año III.
- Cristianismo y Justicia, 2000, El "Consenso de Washington" ¿paradigma económico del capitalismo triunfante?, Papeles, Barcelona: Cristianismo y Justicia. (***)
- Crozier, M, (1975). *Crisis of Democracy*. Universsity Press. New York.
- Crozier, Michael (Coord.), Wungtintong, Samuel P. , Watanuki, Joji, *The Crisis of Democracy, Trilateral Commission*, New York University Press (1975), NewYork, ISBN:0-08147-1305-3.
- Cuesta, Raimundo. (2005). *Felices y Escolarizados. Crítica de la Escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro S.L.
- Darwin, Ch.(2009). *El origen de las especies*. Madrid: Espasa Calpe.
- Dawkins, Richard (2002). *El Gen egosita. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat.
- De Selys, Gerard y Nyco Hirt, *Tableau Noir, Resister a la Privatisation de la Enseignement*, Bruselas: EPO 1998. ISBN: 2 8762 134 2.
- Decroly, O. y Boon, G. (1968). *Iniciación general al método de Decroly*.Buenos Aires: Losada.
- Delgado Criado, B. (Coord.) (1994). *Historia de la Educación en España y América, v.3*. Madrid: SM/Morata.
- Delibes Liniers,A., *La Gran Estafa. El secuestro del sentido común en la educación*, Unisón.
- Dewey, J. (1957). *La Educación hoy*. Traducido por Carlos Luzuriaga. Buenos Aires: LOSADA
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J.(1960). *Escuela y sociedad. Traducido por Lorenzo Luzuriaga*, Buenos Aires: LOSADA.
- Dewey, J.(1960). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: LOSADA
- Dewey, Jhon (1939). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Didier Vincent, Jean (1986). *Biología de las Pasiones*. Barcelona: Anagrama.
- Documento Oficial, <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>.
- Dolleans, E. (1969). *Historia del Movimiento obrero*, 3 vols. Algorta (Vizcaya): Ed. Zero
- Domínguez R. José. (2005). *Un currículo democrático para una escuela democrática*. Madrid: Federación de MRP.
- Domínguez R., J. (2007). *Eliminar el fracaso escolar. Garantizar a todos el éxito educativo*. Madrid: Federación de MRP.
- Domínguez Rodríguez, J. (2012). *Educadores y educandos Infantiles: una utopía posible*. Madrid: Federación de MRP de Madrid.

- Dominguez Rodriguez, J. (2015), "La renovación pedagógica: del instruccionismo intelectualista al holismo educativo", Revista *Tendencias Pedagógicas*, nº 27.
- Domínguez Rodríguez, J. (2016) *Profesorado: Revista Currículum y formación del profesorado*, (pp. 7-11), pendiente de publicación.
- Dominguez Rodriguez, J.(2012). *Educadores y educandos infantiles. Una utopía posible*. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica. ISBN: 978-84-15519-39-3.
- Domínguez Rodríguez, José. *Educadores y Educandos Infantiles: Una Utopía Posible*. Edit.: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica. Madrid 2012. ISBN: 10: 8415519397.
- Domínguez, José.(1976). *La génesis de una alternativa*. Madrid: Boletín de la HOAC, Noticias Obreras, nº 687.p:16.
- Domínguez, José.(1976). *Polémica en torno a una alternativa*. Madrid: Boletín de la HOAC, Noticias Obreras, nº 689. p: 8.
- Domínguez, José.(1976). *Una alternativa para la enseñanza (I)*. Madrid: Boletín de la HOAC, Noticias Obreras, nº 685. p: 12.
- Domínguez, José.(1976). *Una alternativa para la enseñanza (II)*. Madrid: Boletín de la HOAC, Noticias Obreras, nº 686.p:13.
- Domínguez, José.(1976).*Las críticas a una alternativa*. Madrid: Boletín de la HOAC, Noticias Obreras, número 68p.bis.p:7.
- Domínguez, R. J. (2011) Un paradigma curricular interdisciplinar", en Juárez del Canto, H. Mª (Coord.) (2011). *El currículo escolar. Una renovación necesaria*. Madrid: Biblioteca Nueva/Escuela Julián Besteiro
- Ehrlich, P. R. (1968). *The Population Bomb*. New York: Ballantine Books.
- Escudero, J.M., y Gómez, A.L.; (Editores),(2006), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*.Octaedro.
- Esteve, J, M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía/ Editorial Laia.
- Ferrandiz, A. (1988). *La escuela comprensiva. Situación actual y problemática*. Madrid: C.I.D.E.
- Ferrater Mora, José (1982).*Diccionario de Filosofía (Tomo IV)*. Madrid: Alianza.
- Ferrer i Guàrdia, F. (1912). *La escuela moderna*. Barcelona: Ediciones Solidaridad.
- Ferrière, A. (1982). *La Escuela Activa (2ª Edic.)*. Barcelona: HERDER.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata /Fundación Paideia.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideía.
- Foucault, M. (1879). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI; 2009, (decimosexta impresión).
- Foucault, M. (1971). *Nietzsche, Freud, Marx*. Barcelona: Cuadernos Anagrama.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder. Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*; Madrid: La Piqueta, 2ª edic.

- Foucault, M. (1990). *Arqueología del Saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M.(), *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 14ª edic.
- Foucault, M.(), *Las palabras y las cosas, Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI, 20ª edic.
- Foucault, Michael, Ball, S. J. Compilador (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Freinet, C., (1946). "La cooperación a l'Ecole Moderne". *L'Edicateur*, nº 18, 15 de Junio
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós/MEC.
- Freire, P.(1986). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fritjof Capra (2010). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Fullan, Michael,(2002, 2004 y 2007) (tres volúmenes), *Las fuerzas del cambio*. AKAL.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ed. CEAC.S.A.
- Galbraith, J. K. (1960) *La sociedad opulenta*. Ariel. Eplugues de Llobregat. La traducción de la 4ª edición de 2004, se debe a Carlos Grau Petit y Fabian Estapé solo escribió la introducción. Se reedito por Ariel. Barcelona.
- García Garrido, J.L. (1993). *Sistemas Educativos de hoy*. MADRID: DYKINSON.
- García Gómez, R. J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las Instituciones*. Madrid: MEC/CIDE.
- Gardner, H. (1983 y 1993, versión castellana 2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. (3ª reimpresión). Siglo XXI.
- Gardner, H. (2001)., *La Inteligencia Reformulada*, Paidós.Barcelona.
- Geheeb, P., (1932). "Impressions du Congrès", *Pour l'Ere Nouvelle*, 83, p. 305.
- Geheeb, P., (1932). "Impressions du Congrès", *Pour l'Ere Nouvelle*, 83, p. 305.
- Gentili, P. (1997). "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", *Rev. Archipiélago.*, nº.29, pp.: 56-65.
- Gibb, J. R., (1973). *El manual de dinámica de grupos*, Buenos Aires. Editorial Humanitas.
- Gibb, J. R., (1973). *El manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires. Editorial Humanitas
- Gimeno Sacristán y Jaume Carbonell (coord.), (2003), *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Praxis.
- Gimeno Sacristan, J (1997). *La Pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

- Gimeno Sacristan, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José,(2008).,De dónde viene la crisis de la profesión docente?, *Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPEl/ Pelotas* [30]: 79-88, janeiro/junho 2008.
- Giner de los Ríos, F. (1879). Instrucción y educación. En Estudios sobre Educación (Obras Completas, VII). Madrid: Espasa-Calpe, 1933 (2ª ed.).
- Giner de los Ríos, F. (1880a), "El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza". En Estudios de la Educación.
- Giner, Salvador, "Para hacer sociología", *Revista Teorema*, (1976), nº 6, pp:343-357.
- Giroux, H. A. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI
- Giroux., Henry.(1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC
- Gombin, R. (1971). *Les origines du Ganchisme*. París; Editions du Seuil. Traducción castellana: *Los orígenes del izquierdismo* (1973). Bilbao: Editorial Zero. Distribuidor exclusivo ZYX, Madrid.
- González Gallego, I. (coord.), (2010), *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio Europeo de Educación Superior*. GRAÓ.
- Gonzalez Garza, Ana Maria (2009). *Educación Holística. La Pedagogía del Siglo XXI*. Barcelona: Kairos.
- Gould, Stephen Jay (1984). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Bosch. ISBN: 9788485855285.
- Gramsci, Antonio, Antología (1974), (Coord. Sacristan, M. (1974)), Edit.: Siglo XXI, Madrid.
- Grissoni, D. y Maggiori, R. (1974). *Leer a Gramsci*. Madrid: Zero/ ZYX.
- Guereña, J.L., Ruiz Berrio, J., Tiana Ferrer, A., (1994). *Historia de la Educación en la España contemporánea.: diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Guerrero Salom, E., Quintana de Uña, D. y Seage, J. (1977) *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Guerrien, A. y Varela, J. (1994) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Habermas, J.,(1988). *Teoría de la acción comunicativa* ,Madrid: Taurus.
- Hargreaves, Andy (2003), *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* . MORATA.
- Harnecker, M. (1968-1ª edic.). *Los conceptos elementales del Materialismo histórico*. Madrid: Siglo XXI.
- Harris, M.,(1992).*Nuestra Especie*, Alianza Editorial. Madrid
- Harris, Marwin (1992). *Nuestra Especie*. Madrid: Alianza.
- Harvey, D. (2013). *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.

Hauser, M. D. (2008). *La mente moral. Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Paidós

Hauser, M. D. (2008). *La mente moral. Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.

Hauser, Marc D.(2008). *La menta moral: Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Paídos Ibérica.

Heard Kilpatrick, William (1926). *Foundations of Method*. Nueva York: Macmillan.

Heard Kilpatrick, William, "The Project Method", *Teachers College Methods*. Vol 19. nº 4, pp.320-335.

Herbart, J.F. (1910). *Pedagogía General derivada del fin de la educacion*. Traducción de Lorenzo

Hernández, F. y Ventura, M. (1992 y 2000). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: GRAÓ, 9ª edición.

Hernández, F. y Ventura, M. (2000) *La organización del currículum por Proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: GRAÓ, 9ª edición.

Illich, I. (2006). *Una sociedad desescolarizada*, Obras reunidas, vol. I, pp. 189-323. Méjico: FCE
Institución Libre de Enseñanza, *Prospecto de 1885*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, B.I.L.E. (1885), nº9, p: 285.

Institución Libre de Enseñanza, Memoria de 1880. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, B.I.L.E.*, nº5, p 103.

Iranzo, J. M, Ruben Blanco, J., González de la Fe, T., Torres, C. y Cotillo, A. (Compiladores), (1995) *Sociología de la Ciencia y la Tecnología*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Jaeger, Werner, (1957). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica. (en formato digital). <http://phylosophyforlife.blogspot.com.es/2013/03/biblioteca-digital-la-gran-obra-de.html>. visto 18/04/2016.

Jaeger, Werner, (2006). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, trad. de Joaquín Xiral, Mexico: Fondo de Cultura Económica.

JEAN-MARIE BESSE. "Las corrientes libertarias", en: *La pedagogía en el siglo XX*". Guy Avanzini, Narcea, S.A. de EDICIONES. España. 1987. 1ª. Edición 1977. Págs.151-171.

Jencks, C. y otros (1972) *Inequality*. Nueva York: Basic Books

Kahn, H., W. Brown y Martel, L.,(1976). *The Next 200 years: A scenario for America and the World*.. Nueva York William Morrow.

Kant, I. (2003). *Sobre la Paz Perpetua*, Trad. de Joaquín Abellan, 1985,1998, 2003, Edit.: Tecnos, Madrid. ISBN 84-309-1176-6.

Kant, I. (2005). *Introducción a la Teoría del Derecho*. Edit.: Marcial Pons, Madrid.

Kerschensteiner, G., (1923). *Concepto de la escuela del Trabajo*. Madrid. La Lectura.

Khun, Th., (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*.México: Fondo de Cultura Económica.

Kilpatrick, W. H., (1940). *Group Education for a democracy* ,New York: Association Press.

- Kilpatrick, W. H., (1940). *Group Education for a democracy*. New York: Association Press¹ Habermas, J.,(1988). *Teoría de la acción comunicativa* Madrid: Taurus.
- Kilpatrick, W.H., (1918), "The Projects Method" *Teachers College Record*, V. 19, nº 4, sept. 1918, pp. 320-333.
- Kincheloe, J. L., Steinberg Sh. R. y Villaverde, L. E. (compiladores), (2004), *Repensar la Inteligencia*, Editorial Morata. Madrid.
- Laval, Christian, Dardot, Pierre, (2013). *La nueva Razón del Mundo*, Editorial: Gedisa. ISBN: 8497847458
- Le Gal, Jean (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Grao.
- Leopold, A. (1949). *The land ethic*. New York: Asand County Almanac. Oxford University Press
- Lewontin, R.C., Rose Steven, Kamin, Leon J. (2009). No está en los genes. Racismo, genética e ideología. Barcelona: Critica (Drakontos). ISBN: 84-7423-305-4.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M.,(2003), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- Locke, J. (1986), *Pensamientos sobre la Educación* Madrid: Editorial Akal S.A. ISBN 84-7600-095-2.
- Lourenço Filho, M.B. (1964). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lucien, F. (1970). *Los combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Luzuriaga y Prólogo de José Ortega y Gasset. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Luzuriaga, L. (1924). *Escuelas de Ensayo y Reforma*. Madrid: Cosano.
- Luzuriaga, L. (1942). *La Educación Nueva*. Buenos Aires; Kapelust.
- Luzuriaga, L. (1958). *La Educación Nueva. (5ª Edic.)*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1966). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Luzuriaga, L. (1985). *La Educación Nueva, (5ª Edición)*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1918). *La preparación de los maestros*. Madrid: Cosano.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1922). *La escuela unificada*. Madrid: Cosano
- Luzuriaga, Lorenzo. (1923). *Las escuelas Nuevas*. Madrid: Cosano,
- Luzuriaga, Lorenzo. (1927). *Las escuelas Activas*. Madrid: Cosano
- Luzuriaga, Lorenzo. (1931). *Revista de Pedagogía. La Escuela Única*. Madrid. Madrid: Tecnos.
- Maravall, J.A. (1967). *Teoría del saber histórico*. Madrid: Revista de Occidente.
- Marina, J.A. (1995). *Teoría de la Inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marrou, H.I. (1968). *El conocimiento histórico*. Barcelona: Labor.

- Martínez Menéndez, A. y Rieiro Marín, I. (1993). *¿Qué es la medida y la magnitud?*. Madrid: Ediciones Granada.
- Maslow, A. (2009). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, 18ª edición.
- Maslow, A. (2009). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, 18ª edición
- Maslow, Abraham,(2009), *El hombre autorrealizado (El hombre autorrealizado)*, Edit.: Kairos. Barcelona
- Mattelart, A. (2000). *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la ciudad global*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H., y Varela, F., (2003), *El árbol del conocimiento. Las Bases Biológicas del Conocimiento Humano*, Editorial Lumen. Buenos Aires.
- Mc Laren, P. y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- Mc Laren, P. y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*. Madrid: Editorial Popular.
- Meadow, D.H. (Coord.), (1972). *The limits to Growth*. Universe Books. New York.
- MEC, Obra colectiva, (2005), *El profesorado y los retos del sistema educativo*. MEC/ Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Mialaret, G. y Vial, J. (Coord.) (1981). *Histoire Mondiale de l'Education*. París: Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. y Vial, J. (Coords) (1981). *L'Histoire Mondiale de l'Education*. pp.: 303-307. Presses Universitaires de France.
- Michéa, Jean Claude (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acurela Libros.
- Michéa, Jean Claude (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acurela Libros.
- Mir, C. (Coord.) (2002). *Cooperar en la escuela, La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: GRAÓ.
- Molero Pintado, Antonio.(1977). *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio*. Madrid: Santillana.
- Mora, Francisco (2007). *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro*. Madrid: Alianza.
- Morando, D. (1961), *Pedagogía*, Barcelona, Labor. (***)
- Morato, Juan Jose (1918). *El Partido Socialista Obrero*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moreno Castillo,R.,(2006), *Panfleto AntiPedagógico*. LeQtor.
- Moreno, G.J., Poblador A. y del Rio, D. (1978), Moreno, G.J. (1978). *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo.

- Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morín, Edgar (2006), *El método (I,II,III,IV,V,VI)*. Madrid, Ediciones Catedra.
- Morín, Edgar (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento*. Edit. Seix Barral. Los Tres Mundos. Barcelona.
- Morín, Edhgar (2005). *La introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Odum, E.P. (1992). *Ecología: bases científicas para un nuevo paradigma*. Barcelona: Ediciones Vedral.
- Olañeta, José J. de (coord.) (1978). *La escuela de Yásnaya Poliana*. Colección el Barquero.
- Ortega y Gasset, J. (1979). *Sobre la razón histórica*. Madrid: Revista de Occidente.
- Palacios Banuelo, L. (1988). *Instituto - Escuela, Historia de una renovación educativa*. Madrid: Editorial del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pedró, F. y Puig, I., (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Galan, Mariano,(2001). *LODE, Intrahistoria de una Ley*, Junta de Castilla la Mancha, Coleccion Temas Debate, nº3.
- Pérez Galan, Mariano. (1975).*La Enseñanza en la II República Española*, Madrid: Cuadernos para el dialogo.
- Pérez Gómez, Ángel I.(Coord.) (2010), "Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, nº 68 (24,2) Agosto 2010.
- Pericacho, Francisco Javier. (2014). *Actualidad de la Renovación Pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas*, Tesis Doctoral defendida en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Pinar, W. y Grumet, M (1976). *Toward a Poor Curriculum*.
- Platón: *La República* (1969). Edición bilingüe, T. III. Estudio preliminar, traducción y notas de José Manuel Pabón y de Manuel Fernández Galiano. Madrid: Instituto de Estudios Políticos
- Pozo Andrés, M. M. del (2009). "El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos", en *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*(Tiana, Ossenbach y Sanz, (2009). Madrid: UNED).
- Pozo, J.I. (coord.), (2009), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, coordinada. GRAÓ.
- Puelles Benitez, Manuel de, (1999), 4ª Edición. *Educación e Ideología en la España Contemporánea*.
- Puelles Benitez, Manuel de, (2007). *Política y Educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.
- Reimer E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral Editores Resolución 217(A) de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Aprobada en la sesión 3 de 10 de Diciembre de 1948 en París. Código A/RES/217 III[A]1948.
- Richta, R. (1971), *La civilización en la encrucijada: implicaciones sociales y humanas de la revolución científicotécnica*, México, D. F., Siglo Veintiuno

- Román Pérez, M., (1990). *Educación Comprensiva: nuevas perspectivas*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- Roman, M. (1990). *Educación comprensiva. Nuevas perspectivas*. Madrid: Cincel.
- Rousseau, J.J. *Del Contrato Social. Sobre las Ciencias y las Artes Sobre el Origen de la Desigualdad entre los Hombres*, trad. de M. Armiño, Alianza, Madrid, 2008.
- Rousseau, J.J. (1762): *Emilio, o de la educación*. (prologo, traducción y notas de M. Armiño). Madrid (2008): Alianza Editorial.
- Rovirosa, G. (1964). *¿De quién es la empresa?*. Madrid: ZYX.
- Ruíz Berrio, J. (Coord.) (1996). *La educación en tiempos modernos. Textos y Documentos*. Madrid: Editorial ACTAS
- Ruíz Paz, M.,(2004), *La secta pedagógica*, Unisón.
- Sancho, J. M. (Coord.) y otros (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Santiuste Bermejo, V. (1990) "La educación comprehensiva en Inglaterra": p. 98 en *Educación Comprensiva: Nuevas perspectivas*, Román Pérez, M. (Coord) 1990. Madrid Editorial Cincel.
- Schmid, J.R. (1973) (Bou, E. trad.). "*El maestro-camarada y la pedagogía libertaria*". Barcelona: Fontanella.
- Schmid, J.R.(1936). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Neuchâtel: Delachaux y Niestlé.
- Shelley, Mary (2013). *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Estudio preliminar de Antonio José Navarro y traducción de Francisco Torres Oliver. Madrid: Editorial Valdemar
- Silva, T. T. da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Silva, T. T. da (2001): "¿Quién escondió el currículum oculto?" en *Espacios de identidad* (2001): pp. 95-100, especialmente p. 96.
- Simon, J. L., (1981). *The Ultimate Resource*. Primceton University Press.
- Simon, J. L., (1986). *El último recurso*. Madrid: Dossat Ed.
- Skinner, B. F. (1976) *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor
- Skinner, B.F., (1968). *The technology of teaching*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts. Traducción española: *Tecnología de enseñanza*, Barcelona, Labor, 1982.
- Skinner, F.B. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Smith, A. (1958). *Investigacion sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*. Fondo de Cultura Económica.Mexico.
- Smith, A. (2011). *La Riqueza de las Naciones*. Alianza Editorial. Madrid.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Sternberg, Robert, J., Detterman Douglas K.,(Coordinadores), (2004),?, Editorial Piramide.
- Stevenson, Robert Louis (2010). *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. Madrid: Editorial Nórdica

- Stirner, Max, (1971). *El único y su Propiedad*. México: Editorial Extemporáneos
- Stuart Mill, Jhon (2008). *Principios de Economía Política*. Editorial Síntesis.
- Tadeu, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro
- Tawney, R. H., *La segunda enseñanza para todos*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932.
- Tawney, R.H., *La enseñanza secundaria para todos: Una política laborista*, (1932), Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.
- Taylor, F. W. (1970). *Management científico*. Barcelona: OIKOS-TAU.
- Taylor, Frederick Winslow, (1911), *The principles of scientific management*, Harper & Brothers, New York.
- Tiana Ferrer, A. (2009) "Reconstrucción de los sistemas Educativos después de la Segunda Guerra Mundial", p. 269, en *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (Tiana, A., Ossembach G. y Sanz Fernández, F. (Coords.) (2009). Madrid: UNED.
- Tiana Ferrer, A. (2009). "Socialismo y sistemas educativos", pp. 177-183 en Tiana, A., Ossembach, G. y Sanz Fernández, F. (Coords), (2009). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.
- Tiana, A. (2009). "Socialismo y Sistemas educativos" en *Historia de la Educación. (Edad contemporánea)*
- Tiana, A., Ossembach, G. y Sanz, F. (Coord.) (2009). *Historia de la educación. (Edad contemporánea)*. Madrid: UNED.
- Tiana, A., Ossembach, G. y Sanz, F. (Coord.) (2009). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED. (Tiana, A., Ossembach. G. y Sanz, F. (Coord.) (2009). Madrid: UNED)
- Tomasevski, K. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación*. Informe de la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski. Documento E/CN.4/2004/45.
- Tomaz Tadeu Da Silva (2001). *Espacios de Identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Trad.: Estanislao Antelo. Octaedro.
- Tonucci, F., (1996). *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada.
- Tonucci, F., (2003). *Cuando los niños dicen ¡basta!*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torres Santomé, J. (1994 y 1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el Currículum integrado*. Madrid: Morata, 3ª Edición.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Torres Santomé, Jurjo. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, Santomé, J. (2009) *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Tort, Michel M. (1977). *El cociente intelectual*. Madrid: Siglo XXI.

- Truyol y Serra, Antonio (1979). "La Guerra y la Paz en Rousseau y Kant", *Revista de Estudios Políticos*, 8 (nueva época). Marzo-Abril de 1979: pp.47-62.
- Tuñón de Lara, M.(1968). *Medio Siglo de cultura española* (1885-1936). Madrid: Tecnos.
- Tuñón de Lara, Manuel (1971). *Estudios sobre el siglo XIX Español*. Madrid: Siglo XXI. (6ª edic.1978, 7ª edic.1981, 8ª edic.1984, idem).
- Tyler, R. (1949). Principios básicos del currículo y de la instrucción. (Trad. Castellana: Los principios básicos del currículo. (1977). Edit.: Troquel. Buenos Aires).
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel
- Urwick, L. y Brech, E. F. L., (1984). *La Historia del Management*. Barcelona: Ediciones Orbis
- Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta
- Varela, J. y Alvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1997) *Genealogía y Sociología. Materiales para repensar la modernidad*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.
- Varela, Julia. (2007). *Las Reformas educativas a debate (1982-2006). Entrevistas a José Gimeno Sacristán, Antonio García Santesteban, Juan Delval, Juan Ignacio Ramos, Jurjo Torres, Mariano Fernández Enguita y Javier Doz*. Madrid: Morata. ISBN: 978-84-7112-524-8.
- Verdoopt, A. (1969) *La Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Nacimiento y significación*, tra. Arzálluz, Bilbao: Ed. El mensajero
- Verdoot, A. (1969). *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*. Bilbao: Mensajero.
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje Basado en Proyectos* (APB). Madrid: SM.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Viñao, A. (2006) "El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones y posibilidades" en Gimeno Sacristán (Comp.) (2006), p. 49
- Watt, K. E. F., Molloy, L. F., Varshney, C. K. y otros. (1977). *The Unstead State*. Honolulu: University Press of Hawai.
- Wells, M.W. (1929). *Un programa escolar desarrollado en proyectos* (traducción de Sainz). Madrid: Editorial de la Revista de Pedagogía.
- Whitty G., Power S., Halpin D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Editorial Morata.
- Whitty, G, Power, S., Halpin, D., (1999). *La escuela, el estado y el mercado, Delegación de Poderes y elección en educación*, Madrid: Ediciones Morata, S.L., ISBN: 84-7112-442-4.
- Wilson, E.O.(1980). *Sociobiología: la nueva síntesis*. Barcelona: Omega.
- Young, M. (1964). *El triunfo de la meritocracia*. Madrid: Editorial Tecnos

Young, M. F. D. (1971) *Knowledge and Control*: London: Collier- Macmillan.

Yus Ramos, R. (2001a) *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI. Tomo 1*. Editorial: Desclée De Brouwer S.A.

Yus Ramos, R. (2001b) *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI. Tomo 2*. .Editorial: Desclée De Brouwer S.A.

Zabala Vidiella, A. (1999) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión y la intervención en la realidad*. Barcelona: GRAÓ.