

LA NUEVA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA (1970-2000)

New Spanish pedagogy (1970-2000)

Xavier Besalú

RESUMEN: *Hace un recorrido por la pedagogía producida en España en las últimas tres décadas del siglo pasado. En la de los 70 se incide en la modernización que supuso la aprobación de la Ley General de Educación y en la emergencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica. La de los 80 es la de la reforma educativa impulsada por los gobiernos socialistas y del cambio de paradigma en la pedagogía académica. Finalmente, en la última década del siglo XX se resalta el papel preeminente de la pedagogía crítica y el acompañamiento a lo largo de todo el periodo de la revista Cuadernos de Pedagogía.*

Palabras clave: *Pedagogía tecnológica, Pedagogía crítica, Movimiento de Renovación Pedagógica, Cuadernos de Pedagogía, José Gimeno Sacristán, currículum, competencias.*

ABSTRACT: *It reviews the pedagogy produced in Spain in the last three decades of the last century. In the 1970s, the focus is on the modernization brought about by the approval of the General Education Law and the emergence of the Pedagogical Renewal Movements. The 1980s was the decade of educational reform promoted by the socialist governments and the change of paradigm in academic pedagogy. Finally, in the last decade of the 20th century, the preeminent role of critical pedagogy and the accompaniment throughout the period of the journal Cuadernos de Pedagogía stand out.*

Keywords: *Technological pedagogy, critical pedagogy, Movimiento de Renovación Pedagógica, Cuadernos de Pedagogía, José Gimeno Sacristán, curriculum, competencies.*

1. LA DÉCADA DE LOS SETENTA

1.1. Antes de los setenta

La Pedagogía española llega a la década de los setenta como coto privado del nacionalcatolicismo, estrictamente controlado desde las cátedras de la Complutense y los presupuestos del CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas). La licenciatura de Pedagogía entre 1944 (año de la refundación de la Sección de Pedagogía) y 1955 solo pudo estudiarse en la Universidad de Madrid¹. En 1955 se abrió a la Universidad de Barcelona, en 1959 a la Pontificia de Salamanca y en 1965 a la Universidad de Valencia (en la década de los 70 se amplió a otras universidades españolas). En los primeros años del franquismo, se dio una cierta pugna entre el totalitarismo falangista, partidario de una pedagogía vitalista, antihumanista y antiintelectualista, propia del nazismo, y el nacionalcatolicismo, encarnado por la muy influyente iglesia católica (también por el Opus Dei), partidaria de una pedagogía normativa y sustentada en valores considerados perennes. El desenlace de la II Guerra Mundial jugó a favor de esta segunda perspectiva, aunque, como es sabido, la Falange mantuvo una cierta influencia en el sistema educativo a través de la Educación Física, la Formación del Espíritu Nacional y las actividades de la Organización Juvenil Española (OJE).

La pedagogía del nacionalcatolicismo bebe claramente de la tradición escolástica. La educación no sería más que el camino de perfeccionamiento hacia un modelo ideal de persona, un modelo inmutable y eterno, no sometido a los avatares de la historia; es el tiempo para forjar el carácter de niños y jóvenes, donde someter los sentidos, los sentimientos, los instintos, el cuerpo... a la razón y al alma². Porque la racionalidad es lo específico del ser humano y los valores racionales son inmutables, sólidos, perennes, incompatibles con cualquier clase

¹ Rabazas, T. (coord.), 2014, *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.

² Fullat, O., 1978, *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.

de relativismo; valores que se encarnan en la cultura clásica y tradicional, alejada de modas pasajeras y de veleidades inconsistentes; valores humanistas perfectamente compatibles con la fe católica.

Entre los mandarines de la pedagogía española nacionalcatólica, una especie de pedagogía orgánica durante el franquismo, los nombres señeros son los de Juan de Zaragüeta, Juan Tusquets y, de manera muy especial, Víctor García Hoz, a los que cabría añadir también a María Ángeles Galino, Arsenio Pacios y José Fernández Huerta, entre otros, que ejercieron un control muy efectivo tanto de las publicaciones como del profesorado que accedía a las cátedras de Pedagogía. Su influencia empezó a declinar con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970.

1.2. La Ley General de Educación (LGE)

La LGE (1970), impulsada por el ministro Villar Palasí (1968-1973), supuso una real modernización del sistema educativo español para adaptarlo a un país que había transitado de una sociedad tradicional, empobrecida y esencialmente rural, a una sociedad industrial, urbana, cada vez más secularizada y consumista. Fue un intento de reformar la sociedad española a través de la educación sin modificar las estructuras sociopolíticas del régimen franquista; de combatir la pobreza, el subdesarrollo, apostándolo todo al crecimiento económico sin democratizar la toma de decisiones³. Entre sus principales logros cabe citar la consideración de la educación como un servicio público fundamental, del que deben ocuparse las administraciones públicas y no actuar simplemente como agente subsidiario de la iniciativa privada; la generalización de la educación básica y obligatoria a toda la población de 6 a 14 años (la EGB); la implantación, más teórica que práctica, de un Bachillerato Unificado y Polivalente, seguido de un Curso de Orientación Universitaria, y la eliminación del

³ Autoría Compartida, 1992, *La Ley General de Educación veinte años después*. Revista de Educación, número extraordinario de 1992.

examen de ingreso y de las reválidas; y la inserción de la Formación Profesional en un sistema educativo integrado.

Tres serían los ingredientes ideológicos de esta la ley: la tecnocracia, el desarrollismo y la meritocracia. Una tecnocracia a la española, que se presenta despojada de ideología y revestida de ciencia y tecnología (aunque al definir las finalidades de la educación, deja muy clara su adscripción al régimen: una concepción cristiana de la vida, los principios del partido único, el Movimiento Nacional, y el respeto por la tradición y cultura patrias), que enfatiza la racionalización, la eficacia y la eficiencia, y propone la traslación de los métodos y estrategias de la empresa privada al ámbito de lo público. El desarrollismo, basado en la teoría del capital humano, según el cual la educación deja de ser vista como un gasto oneroso para convertirse en una inversión productiva, condición y efecto a un tiempo del cambio social. Y la meritocracia, presentada bajo la capa de la igualdad de oportunidades, según la cual el mérito (las aptitudes y el esfuerzo individuales) es el único factor de diferenciación que se refleja en los resultados escolares, sin tener en cuenta las circunstancias socioeconómicas y culturales familiares; si acaso solo los trastornos o discapacidades personales. En cualquier caso, un marcado acento en lo individual, que difumina la conciencia de las desigualdades sociales.

La LGE supuso también la introducción en España de la racionalidad tecnológica, hegemónica aquellos años en la pedagogía académica, sobre todo a través de las Nuevas Orientaciones Pedagógicas (1970) y de diversas disposiciones administrativas, donde aparecían las taxonomías, la programación por objetivos, la formulación operativa de los objetivos didácticos, la evaluación, las teorías del aprendizaje, etc. El mimetismo con los planteamientos de R. Tyler son bien patentes: una programación didáctica que se apoya en unas fuentes que la legitiman (las exigencias sociales, las propias de la personalidad de los alumnos y la estructura intrínseca de las distintas ciencias); unos objetivos operativos que son el punto de partida y que deben concretarse en conductas observables y mensurables; y, referida a aquellos objetivos, una evaluación, rigurosa y objetiva, para la cual se sugieren como instrumentos más fiables los test y las pruebas objetivas.

1.3. Pedagogía tecnológica

Cuando la pedagogía opta por la racionalización y por la tecnología lo hace con el objetivo de remplazar una pedagogía que considera excesivamente supeditada a la filosofía (metafísica y ética), demasiado teñida de ideología y preocupada por su sistematicidad y normatividad⁴. Para presentarse como una ciencia de verdad, junto a otras ciencias sociales más reconocidas (singularmente la psicología y la sociología) prescinde de sus fundamentos tradicionales y se diluye en un conjunto de ciencias de la educación, entre las que adquieren un papel predominante las teorías del aprendizaje; en aquellos tiempos, las propias del conductismo.

Es el momento de pedagogos como J.L. Castillejo, J. García Carrasco, A. de la Orden, J.L. Rodríguez Diéguez, J. Sarramona⁵ y otros que, aprobada la LGE, asumen la tarea de impregnar a los diversos agentes educativos de la mentalidad tecnológica y del modo de ejercer la docencia según esos parámetros.

El modelo a seguir en los procesos de enseñanza y aprendizaje es el de la industria⁶, dado que las fases del proceso industrial (planificación, ejecución, control) se corresponderían exactamente con las fases del proceso escolar (programación, enseñanza, evaluación). Si el control de calidad de la industria tiene por objeto comprobar las características del producto en relación al modelo previamente fijado, eso mismo sería la evaluación del rendimiento del alumnado.

Uno de los manuales más utilizados durante esta década⁷ ilustra a la perfección la sustancia de esta pedagogía. Ya en su contraportada advierte que “esta obra insiste en como hacer de la enseñanza una actividad sistemática y eficaz. El profesor no es solo un conocedor de las disciplinas académicas en que se ha especializado, sino que es también un planificador y evaluador del aprendizaje de sus alum-

⁴ Vilanou, C., 2000, “La Pedagogía al deixant del segle XX”. *Temps d'educació*, 24, p. 13-60.

⁵ Autoría Compartida, 1986, *Tecnología y educación*. Barcelona: CEAC.

⁶ Rodríguez Diéguez, J.L., 1980, *Didáctica. Objetivos y evaluación*. Madrid: Kapelusz.

⁷ Ferrández, A. – Sarramona, J. – Tarín, L., 1977, *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona: CEAC.

nos”. Dedicar un capítulo a la teoría general de sistemas y otro al análisis de tareas. Definir los objetivos como la conducta terminal que se espera de un alumno, por lo que debe ser expresado en términos operativos o conductuales, y enseñar como hay que formularlos: indicar la conducta esperada con un verbo observable; especificar las circunstancias en las que se quiere conseguir el objetivo; la actuación que el verbo predica se desarrolla sobre un contenido. Y considerar que la evaluación implica dos operaciones básicas: construir pruebas para averiguar si los objetivos han sido logrados y medir los logros alcanzados por la instrucción. Para ello muestra como construir pruebas objetivas y como medir estadísticamente los resultados. Finalmente, concreta los elementos de toda programación: objetivos generales y específicos, contenidos, actividades, material y evaluación.

1.4. Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)

Los Movimientos de Renovación Pedagógica son organizaciones plurales de profesionales de la educación, implantadas territorialmente, que representan un marco estable y unitario de organización, intercambio y cooperación. Estas organizaciones hacen posible construir saber pedagógico a partir de la práctica educativa, independientemente de la academia y de la política⁸. Los MRP, frente a la inmediatez de la pedagogía tecnológica y a la rigidez de la pedagogía escolástica, reivindican y recrean la tradición renovadora de la pedagogía progresista de la primera mitad del siglo XX, singularmente los protagonistas de la llamada Escuela Nueva (Montessori, Decroly, Dewey, Freinet...), la Institución Libre de Enseñanza, Summerhill, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, también Barbiana... Y sus principios pedagógicos: la actividad libre, la investigación del medio, la educación integral, la inclusión, la relación con el entorno... Y representan una mirada comprometida con la realidad e implicada

⁸ Martínez Bonafé, J., 2021, “Los Movimientos de Renovación Pedagógica en España: de la Ley General de Educación hasta nuestros días”. En: Feu, J. – Besalú, X., Paludàrias, J.M., *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Madrid: Morata, p. 85-107.

en la transformación social al considerar que toda acción pedagógica forma parte de las políticas sociales.

El primer MRP es la *Escuela de Maestros Rosa Sensat*, de Barcelona, que en los años 80 se convirtió en la *Asociación de Maestros Rosa Sensat*. Nacida en 1965, será el germen, en la década de los 70, de nuevas iniciativas organizativas en distintas partes de España: Madrid, Euskadi, Galicia, Andalucía, País Valenciano, Andalucía, Canarias... Casi todas ellas organizaron Escuelas de Verano y publicaron revistas en las que el profesorado tomó la palabra directamente, sin mediaciones.

Rosa Sensat se crea con el objetivo de formar buenos docentes para cambiar la escuela y transformar la sociedad, con la voluntad explícita de continuar la espléndida obra pedagógica anterior a la guerra civil. Desde 1974 publica la revista *Perspectiva Escolar* y, en la multitudinaria Escuela de Verano de 1975, aprobó el documento “Per una Nova Escola Pública”⁹, una alternativa democrática a la enseñanza, pocos meses antes de la muerte del dictador. De sus diez puntos merece la pena subrayar los siguientes:

“La sociedad debe arbitrar los instrumentos para que el derecho a la educación de todos los ciudadanos sea realmente efectivo, no solo en igualdad de condiciones, sino de manera que compense las dificultades culturales, producto de las diferencias socioeconómicas.

Concebimos el sistema educativo como uno de los servicios públicos fundamentales. Su financiación, administración y control económico deben ser públicos. Ninguna medida económica debe reforzar a la actual escuela privada.

La Nueva Escuela Pública debe ser totalmente gratuita en todos sus niveles; esta gratuidad se refiere no solo a la escolarización, sino a todos los elementos necesarios para llevar a cabo una práctica educativa correcta.

Los contenidos deben ser científicos, adaptados al nivel de desarrollo del alumno y relacionados con su realidad geográfica e histórica.

⁹ Sin firma, 1975, “Declaració de la X Escola d’Estiu de Barcelona. Document de treball”. *Perspectiva Escolar* 4, p. 1-12.

La escuela debe introducir a los alumnos en la realidad social. El adoctrinamiento concreto debe quedar fuera de la escuela, pero el maestro debe estimular en el alumno los valores de una sociedad democrática”.

Pocos meses después, en 1976, el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid aprobó su “Alternativa democrática para la enseñanza” donde, entre otras cosas, postulaba un cuerpo único de enseñantes y un ciclo único de enseñanza de los 4 a los 16 años.

Y en 1978 se publicó “La cuestión escolar. Análisis y perspectivas¹⁰”, un volumen de más de 600 páginas que, de algún modo, se convirtió en la biblia pedagógica de los docentes renovadores. El primer capítulo se dedica a Rousseau (“contra la educación verbalista y libresca”), a la Escuela Nueva (“la relación maestro-alumno”), a Ferrière (“la escuela activa”), a Piaget (“la pedagogía experimental”), y a Wallon (“materialismo histórico y pedagogía”). El segundo, a la crítica antiautoritaria, desde Ferrer i Guàrdia a Neill, Rogers y la pedagogía institucional francesa. A continuación se estudia la perspectiva del marxismo: Marx y Engels, Makarenko, Blonskij, Gramsci, Suchodolski y los sociólogos de la reproducción. El capítulo cuarto y último viaja hasta América Latina para ocuparse de Paulo Freire e Iván Illich. Milani no aparece en este friso.

1.5. Cuadernos de Pedagogía (CdP)

Desde mi punto de vista, no puede narrarse la emergencia y la consolidación de la nueva pedagogía española al margen de la revista *Cuadernos de Pedagogía*. Nacida en enero de 1975, hasta marzo de 1997 fue dirigida por el tándem formado por Fabricio Caivano y Jaume Carbonell. Este último siguió hasta noviembre de 2012. Surgió en Cataluña, en momentos de gran efervescencia política, a la vanguardia de la renovación pedagógica, en la estela de *Rosa Sensat*, y con un consejo de redacción formado por científicos sociales, más

¹⁰ Palacios, J., 1978, *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas*. Barcelona: Laia.

que pedagogos, catalanes. Lo hizo situándose claramente a la izquierda política, en la órbita más o menos difusa del PSUC (Partit Socialista Unificat de Catalunya), en aquellos tiempos hegemónico en la oposición política a la dictadura.

En la editorial del número 1 se especifican sus objetivos: Dar a conocer las ansias de renovación escolar y, por tanto, social; contribuir a la construcción de una enseñanza popular y científica a través de la reflexión, el intercambio y la crítica; informar y analizar los temas de actualidad en la enseñanza; dar a conocer y valorar las aportaciones y enseñanzas de la historia de la escuela y la pedagogía. Es decir, se trata de ofrecer una información rigurosa y contrastada de la actualidad educativa; de difundir prácticas y experiencias que encajen en el marco amplio de la renovación pedagógica; de recuperar la mejor tradición pedagógica española y universal; de reivindicar la teoría pedagógica, el conocimiento útil para la acción y de armonizar el pensar y el obrar. Y todo desde el presupuesto de que la educación es uno de los más sólidos motores del cambio político y social, de la defensa de una escuela pública y de calidad, y de una enseñanza científica y enraizada en su entorno.

En sus 60 primeros números (hasta diciembre de 1979), en el capítulo de “Historia del pensamiento educativo”, encontraremos referencias a la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, a los ateneos populares y a las escuelas racionalistas; a la concepción de la enseñanza del PSOE (Partido Socialista Obrero Español) antes de la guerra civil; a la Institución Libre de Enseñanza; a la pedagogía socialista; a la educación franquista. En el capítulo dedicado a “Pedagogos y corrientes pedagógicas”, el más presente es Célestin Freinet, seguido de Paulo Freire, Iván Illich, Bogdan Suchodolski, Jean Piaget y don Milani! (en el número de setiembre de 1979). Y, entre los entrevistados, están: Michel Lobrot, Francesco Tonucci, Arno Stern, Marta Mata, Basil Bernstein... A modo de resumen, podríamos decir que la revista puso estos primeros años, mucho más énfasis en la sociología, la psicología y en la política educativa que en la pedagogía propiamente dicha...

2. LA DÉCADA DE LOS OCHENTA

2.1. La reforma educativa

El proceso para reformar la educación española toma cuerpo a raíz de la victoria por mayoría absoluta del PSOE a finales de 1982 y podríamos decir que finaliza con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. Esta reforma fue presentada como el emblema, en el fondo y en la forma, de la transformación social que predicaba el socialismo democrático para superar definitivamente los cuarenta años de dictadura franquista y entrar plenamente en la modernidad democrática, aunque ya entonces algunas voces alertaron de que cambiar el sistema educativo es siempre mucho menos arriesgado políticamente que incidir en las estructuras sociales de más calado. El proceso, según algunos analistas¹¹, podría dividirse en dos etapas: de 1983 a 1987 (con José María Maravall en el Ministerio) y de 1987 a 1990 (con el ministro Javier Solana).

En un primer momento, se anuncia que la reforma, a diferencia de casi siempre, no se va a hacer de arriba abajo, desde una comisión de expertos y al margen de las condiciones contextuales en que se va a desplegar, y con prisas, sino de abajo a arriba, contando con el profesorado y sus organizaciones, y con tiempo para el debate y la reflexión. Se plantea un periodo de experimentación abierto a las distintas Comunidades Autónomas y, en el mientras tanto, se fueron tomando decisiones que señalaban ya una cierta dirección. Por ejemplo, se dan pasos en la línea de caminar hacia un sistema más inclusivo, poniendo en marcha el Plan Nacional de Educación Especial; y hacia un sistema más equitativo para tratar corregir, desde la educación, las desigualdades del alumnado por motivos económicos, sociales, culturales o geográficos, con el Programa de Educación Compensatoria. Nacen también los Centros de Profesores, cuya función fundamental será la organización e implementación de la formación permanente del profesorado de forma descentralizada y congruente

¹¹ Zufiaurre, B., 1994, *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994*. Barcelona: Icaria.

con las necesidades e intereses de los docentes. Igualmente se democratiza el sistema de elección de las direcciones de los centros docentes y se reforma la inspección técnica.

En este espíritu reformista confluyeron un partido que había logrado un enorme apoyo popular, la sabia renovadora y entusiasta de los Movimientos de Renovación Pedagógica y una emergente pedagogía progresista presente ya en algunas universidades. En este sentido, entre los asesores y consejeros técnicos que contrató el Ministerio cabe citar a los entonces jóvenes pedagogos Pilar Benejam, José Gimeno, Juan Bautista Martínez, Ángel Pérez y Jurjo Torres; y a los psicólogos César Coll, Juan Delval, Elena Martín, Álvaro Marchesi, Jesús Palacios y Ángel Rivière.

Fruto de este primer impulso fueron la Ley de Reforma Universitaria (LRU), de 1983, y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), de 1985. La LRU permitió la renovación de los planes de estudio de licenciaturas y diplomaturas, diseñó la organización de las universidades en departamentos y facultades o escuelas y permitió una generalizada estabilización del profesorado. La LODE, por su parte, abrió los centros educativos a la participación de toda la comunidad a través de los Consejos Escolares y estableció el sistema de conciertos con los centros privados para garantizar un puesto educativo, teóricamente gratuito, a toda la población escolar. En su artículo 48.3 decía textualmente que los conciertos se establecerían de forma preferente con “aquellos Centros que satisfagan necesidades de escolarización, que atiendan a poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables o que, cumpliendo alguno de los requisitos anteriores, realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo”. Años después este artículo fue derogado y el concierto se ha convertido casi en un derecho de cualquier centro privado que lo solicite y que la administración debe satisfacer sin requisito alguno...

A partir de 1987 todo parece torcerse. Por una parte, este mismo año 1987 tiene lugar una dura y prolongada huelga de estudiantes de educación secundaria contra las pruebas de acceso a la universidad, la selectividad. Y, ya en 1988, quienes van a la huelga son los docentes de la enseñanza no universitaria en contra de la carrera docente que se

estaba diseñando en el Ministerio y por la mejora de sus condiciones laborales. Probablemente sean estas las causas inmediatas de la caída del ministro Maravall y su sustitución por Javier Solana.

Por otra parte, se da por terminado el periodo de experimentación y se impone la exigencia de concretar ya una propuesta operativa de reforma. Para ello se elige el camino seguido en Cataluña, explicado por César Coll¹² en su *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, que apuesta claramente por una perspectiva tecnológica. Parte de unas fuentes del currículum: a las tres ya clásicas de R. Tyler (sociológica, psicológica y epistemológica) se le añade una cuarta, la pedagógica, aunque queda perfectamente claro que la fuente más determinante es la psicológica y, dentro de ella, la concepción constructivista del aprendizaje, que viene a hacer las veces de lo que el conductismo suponía en el esquema tyleriano. Siguen después los resultados de aprendizaje esperados – los objetivos terminales – formulados en términos de capacidades, y los contenidos de cada materia, presentados bajo tres tipologías distintas: hechos, conceptos, principios; procedimientos; y actitudes, valores y normas. En cuanto a la estructura del diseño, establece los ya famosos tres niveles de concreción del currículum: el diseño curricular base, que equivale al currículum oficial o prescrito; el proyecto curricular de centro, dentro de su proyecto educativo; y la programación de actividades y tareas de aula.

Así pues, en junio de 1987 el Ministerio publica su “Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate”; en mayo de 1989 el “Libro Blanco para la reforma del sistema educativo”, que incluye los Diseños Curriculares Base de las distintas etapas del sistema y, finalmente, en octubre de 1990 se aprueba la LOGSE, a la que seguirán, a partir de 1991, los Decretos de enseñanzas mínimas y los currículos oficiales que aprobarán las distintas Comunidades Autónomas.

¹² Coll, C., 1986, *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. En 1991 se publicó en castellano con el título “Psicología y currículum” por parte de Editorial Paidós (Barcelona).

2.2. El cambio de paradigma

En esta década, bien podría decirse que se produce un verdadero cambio de paradigma en la pedagogía española: el enfoque positivista y tecnocrático que dominó por completo la década anterior deja de ser hegemónico y se van abriendo paso enfoques alternativos, transitando de lo tecnológico a lo práctico. El punto de partida es la consideración de la educación como una práctica social compleja, ambigua y hasta cierto punto impredecible, que casa mal con la simplificación y estandarización de la ingeniería social¹³. Una práctica social en la que los participantes, alumnos y profesores, sus expectativas, motivaciones y valoraciones tienen un papel relevante. Una práctica social en la que las variables contextuales y éticas importan.

En este nuevo paradigma se realza el papel del profesorado: la programación adquiere el valor de una hipótesis de trabajo que enmarca una línea de actuación, pero no encadena al profesorado y le convierte en un sumiso y rígido aplicador. Interesan sus creencias y teorías implícitas, sus habilidades comunicativas y relacionales, su desarrollo profesional, su autonomía en la toma de decisiones; interesan los materiales y recursos a utilizar en el aula, las estrategias didácticas que propone. También los contenidos de la enseñanza son objeto de deliberación y cuestionamiento al preguntarse cual es el conocimiento legítimo a transmitir y poner al descubierto los sesgos epistemológicos y culturales del currículum establecido. Las condiciones del contexto, la singularidad de cada situación educativa, deben ser tenidas en cuenta, igual que las diferencias individuales de los participantes. Además, considera que la educación debe jugar un papel significativo en la promoción y revitalización de la democracia y la lucha por una mayor justicia social.

Posiblemente el punto de inflexión lo marca la publicación en 1983 del libro *La enseñanza: su teoría y su práctica*¹⁴, porque abre

¹³ Rodríguez Romero, M.M., 2003, *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
Angulo Rasco, J.F. y Blanco, N. (coords.), 1994, *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe.

¹⁴ Gimeno Sacristán, J. – Pérez Gómez, A., 1983, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

puertas y ventanas a los autores, mayoritariamente del ámbito anglosajón, y a las corrientes pedagógicas que dan fundamento y desarrollan este cambio de paradigma. Sus editores presentan ante la pedagogía española a P. Bourdieu, M.W. Apple, B. Bernstein, J. Schwab, H.M. Kliebard, W. Pinar, E. W. Eisner, T. Popkewitz, B. MacDonald..., que a partir de este momento serán repetidamente leídos y citados. Dicen los editores que su objetivo es llenar un vacío dentro de la pedagogía española y dar carta de naturaleza a los núcleos temáticos y a las polémicas más actuales dentro del panorama pedagógico mundial para poder comprender los avances y cambios que se están produciendo en este campo. Afirman su voluntad de estimular el debate teórico para disponer así de un bagaje actualizado, productivo y coherente con el que analizar y transformar las prácticas educativas. Son ilustrativos los siete capítulos que estructuran el libro: *Enseñanza, cultura y sociedad*, una aproximación a la enseñanza desde la sociología crítica y una presentación del papel que juega en ella el currículum oculto; *La investigación didáctica*, que apuesta por la perspectiva interpretativa y cualitativa frente al modelo positivista y cuantitativo; *La teoría del currículum*; *Programación de la enseñanza*; *Los contenidos del currículum*, que cuestiona una selección cultural profundamente sesgada; *El profesor y la formación del profesorado*, que deja claro que no hay mejora de la calidad de la educación sin transformar el pensamiento y el comportamiento del profesorado; y *La evaluación didáctica*.

El desembarco de este aire fresco y nuevo se completa con la publicación en español, en 1984, del libro de L. Stenhouse *Investigación y desarrollo del currículum*¹⁵. Su nombre va unido al *Humanities Curriculum Project*, desarrollado entre 1968 y 1972 en Gran Bretaña¹⁶. Concibe el proceso educativo como un espacio de intercambio vital y cultural, y ejemplifica en la práctica como debe actuar un profesor como investigador-aprendiz, como debe afrontar en el aula cuestiones relevantes pero discutibles: apoyándose más en el

¹⁵ Stenhouse, L., 1984, *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata. Prólogo de José Gimeno Sacristán.

¹⁶ Carbonell, J. (dir.), 2000, *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis.

diálogo que en la instrucción, siendo el garante de la calidad de los aprendizajes y amparando las divergencias de puntos de vista más que buscando el consenso. En definitiva, plantea una nueva concepción de la profesionalidad docente y un diseño del currículum como proyecto abierto que hay que experimentar y ajustar en la práctica. Analiza a fondo el modelo de objetivos, destacando sus virtudes y sus limitaciones (afirmando que puede ser útil para las funciones de entrenamiento, de adquisición de destrezas concretas, y de instrucción, para la adquisición de informaciones y conocimientos de las distintas áreas, pero no para las funciones de iniciación, para familiarizarse con valores y normas sociales, y de inducción) y, frente a él, propone el modelo de proceso que, en lugar de poner el acento en los objetivos, lo hace en los contenidos y en las actividades y materiales de aprendizaje, que considera más congruentes y próximos al modo de proceder del profesorado en la práctica.

Aún podríamos mencionar otro título que sirvió de desencadenante de este cambio de paradigma. Me refiero a *Teoría crítica de la enseñanza*¹⁷, de W. Carr y S. Kemmis, publicado en 1988. En la introducción explican cuales son sus propósitos: “Proporcionar una panorámica sobre los enfoques predominantes en teoría e investigación educativa y su relación con la práctica. Examinar críticamente dichos enfoques. Delinear las diferentes imágenes de la profesión de enseñante que sugieren estos distintos enfoques. Y desarrollar una postura filosófica de la que puedan surgir postulados más adecuados sobre la teoría, la investigación y la práctica” (p. 21-22). Su apuesta es por una ciencia educativa crítica, cuyo cometido esencial es transformar la educación. Dicha ciencia no puede derivar exclusivamente de la teoría y exige la participación principal de los que ejercen la docencia.

2.3. José Gimeno Sacristán

José Gimeno Sacristán (Vilueña, Teruel, 1947) inició su vida profesional en la Universidad Complutense de Madrid en 1974, estuvo

¹⁷ Carr, W. – Kemmis, S., 1988, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

unos pocos años en la Universidad de Salamanca y recaló, ya como catedrático de Didáctica y Organización escolar, en la Universidad de Valencia hasta su jubilación en 2010. Es considerado el cabeza de fila de los pedagogos que modernizaron la pedagogía española, el más influyente y decisivo de entre ellos por su proyección intelectual y académica, por su compromiso con la política educativa y su permanente voluntad de salvar el hiato entre teoría y práctica. Algunos de sus amigos¹⁸ no dudan en afirmar que supuso un antes y un después para la pedagogía española, ya que no dudó en enfrentarse a la vieja pedagogía escolástica y a la pujante pedagogía tecnológica y no dudó tampoco en colaborar con la política reformista del ministro Maravall, del que fue asesor y consejero entre 1983 y 1988, aunque después se convirtió en uno de los críticos más persistentes y sólidos tanto de la política educativa española como de las pedagogías más psicologicistas y acomodaticias.

Su primera publicación es relativamente breve, *Una escuela para nuestro tiempo*¹⁹. En una primera parte, donde se pregunta para qué sirve la escuela, afirma que “el gran fracaso de las escuelas reside en el carácter selectivo del sistema educativo y la consideración del saber como la cultura digna de poseer solamente por minorías... [y que] la escuela no es lo suficientemente poderosa para corregir las desigualdades de origen, porque dicha desigualdad es de orden social y anterior a la entrada en ella” (p. 26 y 38). Y analiza en la segunda parte algunas de las hipotéticas salidas planteadas a este callejón; para ello estudia la propuesta de suprimir las escuelas, de desescolarizar la sociedad, la pedagogía no directiva, la pedagogía socialista, para acabar haciendo suya la pedagogía de C. Freinet, al considerar que plantea el cambio desde la propia escuela, pero no olvida que su acción se inserta plenamente en el ámbito de la política social. Es interesante, por lo demás, repasar algunos de los autores que cita: B. Bernstein, C. Rogers, E. Reimer, I. Illich, P. Goodman, G. Snyders, M. Lobrot, M.A. Manacorda, F. Alfieri, además del propio C.

¹⁸ Foro de Sevilla, 2023, *Homenaje a José Gimeno Sacristán*. Creative Commons.

¹⁹ Gimeno Sacristán, J., 1976, *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia: Fernando Torres.

Freinet... para certificar que, aún estando en la academia, su bagaje de conocimiento es no solo actual, sino especialmente atento a lo que se cuece en los márgenes de la pedagogía oficial.

En 1981, publica *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*²⁰, un texto hasta cierto punto sorprendente en la trayectoria de nuestro autor. Por una parte, explicita el firme propósito de fundamentar científicamente una práctica educativa que considera dominada por la rutina, reflejo de teorías caducadas, y por unos docentes que operan como si su acción se desarrollara al margen de cualquier planteamiento teórico. Pero para ello propone servirse del paradigma tecnológico, basado casi en exclusiva en la psicología (y Ausubel, Bertalanffy, Bloom, Bruner, Flanders, Gage, Gagné. Skinner, Taba, Tyler... son algunos de los autores que cita) como fuente de normatividad didáctica, ya que los esquemas científicos sobre la enseñanza – afirma – han aparecido en forma de tecnología, un esquema de intervención sobre la realidad que trata de configurar el curso de los acontecimientos de acuerdo con unos objetivos formulados previamente y que consta de: contenidos, medios, organización, relaciones de comunicación y evaluación. Sorprendente, porque toda su producción posterior, aún reconociendo el valor científico de la racionalidad instrumental, estará dedicada a argumentar y fundamentar formas más humanistas y críticas de intervención.

Y es que, en 1982, sale a la luz *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*²¹, un alegato riguroso, contundente, demoledor, contra aquel modelo de intervención tecnológica. En cualquier caso, es el primer paso para la construcción de una nueva pedagogía, tanto en sus referentes teóricos como en su esquema de intervención en la práctica. Lo hará con la ayuda inestimable de Ediciones Morata que, a partir de esa década, se convertirá en portavoz de estas perspectivas alternativas, interpretativas y críticas, que ya en esa misma década, por ejemplo, publicará obras de J. Elliott, P.W. Jackson, S. Kemmis o L.

²⁰ Gimeno Sacristán, J., 1981, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.

²¹ Gimeno Sacristán, J., 1982, *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Stenhouse... Gimeno asocia la pedagogía por objetivos al eficientismo social, que ve la escuela como un instrumento para lograr los productos que el mercado necesita, y la equipara a una factoría industrial; señala sus aspectos más tecnicistas: la concepción operativa y conductual de los objetivos, del diseño curricular como proceso algorítmico; y analiza a fondo sus supuestos, entre los cuales el de apoyarse en la psicología conductista, y el de equiparar objetivo y resultado, cuando aquel debería actuar más bien como directriz o desencadenante de la acción. La pedagogía por objetivos acaba configurando un estilo determinado de educar, que difícilmente podría desembocar en “la coherencia pedagógica y el valor educativo de las técnicas Freinet o de la escuela de Barbiana” (p. 156), y en un determinado modelo de docente, convertido en “un técnico que aplica recursos poniendo el acento en su función transmisora” (p. 158). Por lo demás, la pedagogía por objetivos se presenta con la bandera de la eficacia y la eficiencia, de la científicidad de sus fundamentos y de la neutralidad ideológica, lo que le otorga una gran fuerza y predicamento, tanto entre los gestores de la política educativa como entre el profesorado. En el último capítulo del libro, el autor se pregunta por las alternativas a este modelo y acaba sugiriendo el modelo de proceso de Stenhouse, los objetivos expresivos de Eisner... y recurriendo a tres tradiciones clásicas: la racionalista, que enfatiza el valor de los contenidos de la enseñanza; la sociológica, atenta a las relaciones de la escuela con su entorno, a la corrección de las desigualdades sociales, a los sesgos del currículum oculto; y la psicológica, que prioriza el desarrollo cognitivo y de la personalidad de los educandos.

Finalmente, en 1988 aparece su respuesta propositiva a la orientación tecnológica que ha tomado la reforma educativa española, una vez él ha dejado ya de formar parte del equipo de asesores del Ministerio: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*²². Comienza definiendo lo que entiende por currículum: “Un proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro

²² Gimeno Sacristán, J., 1988, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (p. 40). Una definición que hay que comparar con la que podemos leer en la LOMLOE (Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación, de 2020) en su artículo 6.1: “Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación” de las distintas enseñanzas. Como puede comprobarse, su definición distingue el proyecto de la realidad, enfatiza los condicionamientos tanto externos como internos de la educación escolar y cita expresamente la cultura (los contenidos) y las actividades. Y pone el acento justamente en la función de la educación como instrumento privilegiado de transmisión, vivencia y recreación cultural, en el logro de una base de cultura común para todos, frente a discursos pretendidamente progresistas y alegatos psicologistas que acaban relegando esta función.

Y ese proyecto cultural sería el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas y no la consecuencia lógica de un diseño previo. Gimeno distingue hasta seis influencias: el currículum prescrito, es decir el oficial, el que se publica en los Boletines Oficiales de las distintas Comunidades Autónomas; los libros de texto y otros materiales, que traducen para el profesorado ese currículum prescrito en un formato más operativo e inteligible; la programación de los profesores, tanto la personal como la colectiva, que lo estructura y modifica en función del tiempo disponible, de sus propias prioridades y contextos; las actividades a desarrollar por alumnos y profesores en las aulas; los aprendizajes efectivamente realizados que no tienen por qué corresponder exactamente a lo esperado por el profesorado y que dependen también de los intereses y las experiencias anteriores de los aprendices y del currículum oculto que se vive en las aulas; y aquello que va para examen, aquello que es explícitamente evaluado. Se insiste en que el currículum es esencialmente una concurrencia de prácticas, muchas de ellas ambiguas, abiertas e imprevisibles.

Este planteamiento choca con lo que ha sido habitual en la política educativa española, acostumbrada a que sean las administraciones las que regulen y, de algún modo, prescriban los contenidos y los

métodos pedagógicos a desplegar por el profesorado: “En este legado se conjuga intervencionismo sobre el proceso pedagógico, ética profesional individualista y escaso desarrollo de la profesionalidad del profesorado” (p. 173). Y aquí están dos de las claves de su propuesta alternativa: si entendemos el currículum como un instrumento en manos del profesorado, donde lo esencial es su propia reflexión sobre la práctica, se requiere una nueva concepción de la profesionalidad docente, que confíe en su formación y en su capacidad y que estimule su autonomía para hacerse responsable colectivamente tanto del proyecto educativo más adecuado para cada centro educativo concreto como de su evaluación. La segunda clave es remarcar la importancia de los contenidos y las actividades, porque el currículum siempre acaba desembocando en las experiencias reales del alumnado, en las actividades que llenan de contenido el tiempo escolar y que acaban acotando el sentido del proyecto educativo y los aprendizajes efectivamente realizados.

3. LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

3.1. La nueva pedagogía española en las páginas de Cuadernos (de Pedagogía)

En la década de los ochenta, *Cuadernos* siguió muy de cerca el proceso de reforma educativa y, para ello, contó con la complicidad tanto del gobierno español como del grupo de asesores y consejeros que trabajaban directamente en ella. El número clave en esta proximidad fue el 139, de 1986, titulado *Hacia un nuevo modelo curricular*, con un protagonismo indudable de César Coll y de los que habían colaborado con él en la experimentación llevada a cabo en Cataluña (J. Sarramona, P. Vilarrubias, T. Mauri, M. Miras, etc.), aunque también hubo espacio para Ángel Pérez y José Gimeno, que escribieron sobre la formación del profesorado.

Como han dejado por escrito sus dos directores, la revista se ilusionó ante la expectativa de cambio que se abría en España, incluso algunos lectores les acusaron de haber convertido sus páginas en la

portavocía extraoficial del Ministerio de Educación. Formarían parte de este entusiasmo inicial el número 97, de 1983, sobre *El cambio y la educación*, que contiene un artículo de M. Pérez Galán (“Notas sobre el PSOE y la enseñanza”), otro de J.M. de la Torre (“Programa de educación socialista”) y una extensa entrevista al ministro de Educación, José M. Maravall. Y el número 100, también de 1983, sobre *La educación en este país*, con artículos firmados por L. Gómez Llorente, J. Monés, J. Delval y M. Subirats.

Hubo espacio también para reivindicar a cuatro pedagogos del siglo XX (núm. 163, de 1988): Maria Montessori, Ovide Decroly, Jean Piaget i Célestin Freinet; y, en dos ocasiones, también la pedagogía de Barbiana (núm. 89, de 1982, y núm. 154, de 1987), con artículos de Miquel Martí, José Luis Corzo y otros.

Las cosas comienzan a cambiar a partir de 1988 y *Cuadernos* intentará un difícil equilibrio entre explicar, defender y divulgar la reforma, y después la LOGSE, y analizar críticamente su contenido y sobre todo su despliegue, a la vez que iba dando espacio a la formulación de una alternativa pedagógica a aquella reforma. Así, a partir de este año se abre una nueva sección, *Debate La Reforma*, que dará voz a miradas muy diversas, como la de José Manuel Escudero (núm. 181, de 1990), que sentencia sin matices que el modelo teórico de la reforma se reduce a un diseño tyleriano adornado con algunos aditamentos de la psicología constructivista. O Juan Delval (núm. 182, de 1990), que afirma que lo que ha hecho la reforma es fundamentalmente introducir una terminología compleja e innecesaria, que confunde más que ayuda, mientras pone en manos del profesorado una tarea (la de diseñar un proyecto curricular) imposible de realizar dadas las condiciones en que desarrollan su trabajo. O José Félix Angulo Rasco (núm. 206, de 1992), que califica los indicadores de rendimiento y las evaluaciones externas como el caballo de Troya de los tecnócratas, de los que detentan el poder, porque se adentran en el sistema educativo con unos datos que dan una información sesgada, interesada y discutible, que poco ayuda a mejorar su calidad. O Jaime Martínez Bonafé (núm. 211, de 1993), que pone al descubierto cómo las administraciones educativas se han apropiado de las

reivindicaciones y las palabras de los Movimientos de Renovación Pedagógica, pero utilizándolas para generar un nuevo tipo de control del profesorado, basado en la burocratización y la tecnificación del proceso educativo.

Junto a estas miradas críticas, encontraremos también un extenso artículo de César Coll, uno de los principales inspiradores de la reforma, que expone “los ejes de la reforma en su dimensión cualitativa” (núm. 185, de 1990); un monográfico (núm. 223, de 1994), dedicado a la implementación por parte de los centros educativos de los proyectos curriculares, a cargo de los que han colaborado con Coll en el nuevo diseño del currículum (E. Martín, L. del Carmen, I. Solé, M. Miras, T. Mauri y otros); un *tema del mes* dedicado a la formulación de los procedimientos, uno de los tipos de contenido establecidos por la reforma (núm. 250, de 1996), escrito por otros colaboradores de Coll (E. Valls, I. Gómez y otros); otro *tema del mes* que se pregunta “¿Qué es una escuela eficaz?” (núm. 246, de 1996), un movimiento que se inscribe plenamente dentro de las pedagogías tecnológicas, con artículos de M. Muñoz-Repiso, F.J. Murillo y otros. Todo ello completado con sendas entrevistas al propio César Coll (núm. 224, de 1994), en aquel entonces Director General de Renovación Pedagógica del MEC, presentado como el máximo exponente de “compromiso con la Reforma”; y Alejandro Tiana (núm. 231, de 1994), recién nombrado primer director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, encargado justamente de la evaluación del sistema.

El año 1990, F. Caivano y J. Carbonell afirman que la revista se alejará del discurso político, sin renunciar a dar cuenta de la actualidad, pero que focalizará su contenido en “lo pedagógico”. Y, para demostrarlo, ponen en marcha una nueva sección, *Investigación educativa*, que coordinarán José Gimeno, Ángel Pérez y Jurjo Torres, con la voluntad de iluminar la práctica educativa, descubrir sus significados no evidentes y así tomar conciencia de la realidad, sugerir correcciones más que servir de modelo y orientar la acción. El acento lo pondrán en el profesorado, porque “no puede llevarse a cabo una reforma real del currículum sin el adecuado desarrollo profesional del docente” (núm. 181, de 1990). Un docente que no puede ser concebido

como un simple explicador y examinador de contenidos, ni como un técnico aplicador de métodos, técnicas y estrategias diseñadas por expertos, sino como un intelectual que actúa a la manera de un artista o de un clínico, y que utiliza el conocimiento científico para comprender lo que ocurre en el aula y para poner en práctica las estrategias que juzgue más adecuadas. Un docente debidamente seleccionado, que pueda desarrollar su trabajo en unas condiciones que garanticen su autonomía y su profesionalidad, que trabaje en equipo y cuente con los apoyos materiales y personales y los recursos adecuados.

Participarán en esta sección otros pedagogos que comparten su visión de la enseñanza, como Dino Salinas (núm. 184, de 1990), que afirma que el modelo de objetivos no suele ser el esquema de programación utilizado por la mayoría de los profesores, aunque también hay que dejar claro que la planificación de la enseñanza es un espacio privilegiado para clarificar las ideas del profesorado, estudiar alternativas de acción posibles, en definitiva para transformarla. O José Contreras (núm. 196, de 1991), que dice que la relación entre investigación y práctica no debe organizarse sobre la lógica de la relación entre experto y asesorados, porque el cambio solo será posible si el profesorado se implica en un proceso de reflexión sobre su práctica. O, entre otros, Jaume Martínez Bonafé (núm. 240, de 1995), que reivindica la autonomía del profesorado frente al cretinismo tecnológico y el autoritarismo académico, su condición de agente cultural frente a la especialización disciplinar, su compromiso con la democracia participativa en la escuela y la necesidad de que se reconozca como colectivo con pensamiento y voz propios.

Este decantamiento hacia una pedagogía cultural y crítica se observa también en algunos *temas del mes* o *monográficos*, como por ejemplo el dedicado a los “Proyectos y materiales curriculares (núm. 194, de 1991), donde se afirma que el currículum constituye la herramienta de trabajo de los profesores; que el éxito de las experiencias pedagógicas que han marcado la historia de la práctica educativa se explica, entre otras razones, porque supieron instrumentar la comunicación pedagógica y el contacto con el mundo a partir de mate-

riales nuevos; y se hace una exposición detallada del *Humanities Curriculum Project*, de L. Stenhouse, una enseñanza basada en la comprensión, donde el punto de partida es el contenido y las actividades que el profesor llevará a cabo con los estudiantes. O el que trata de “Evaluar las evaluaciones” (núm. 219, de 1993); o sobre “El profesorado” (núm. 220, de 1993), que insiste en su autonomía profesional y en considerarlo como un profesional reflexivo. Y el núm. 224 (de 1994), que ejemplifica como hacer la investigación-acción; el núm. 225 (de 1994), que aborda el tema de los contenidos escolares y le otorga la máxima importancia, porque la educación tiene como misión situar al estudiante ante el mundo para comprenderlo, frente a los recelos de los Movimientos de Renovación Pedagógica, y hace una llamada a rescatar el valor cultural de la educación; y el núm. 238 (de 1995) sobre la “Educación secundaria obligatoria”, la etapa estrella y más conflictiva de la LOGSE. También se entrevista a dos de los inspiradores de la apuesta teórico-práctica que ha hecho la revista: José Gimeno y Ángel Pérez. Y Gimeno (núm. 221, de 1994) repite una vez más que el gobierno socialista no acometió la reforma del profesorado, que él considera básica e imprescindible; que con la aprobación de la LOGSE, en aras del consenso con el profesorado, se tomó el camino del pragmatismo; que no se puede hacer pedagogía desde el BOE, ni propagar, por ejemplo, el constructivismo desde él; que el cambio educativo no se hace a base de consignas, ni buenos deseos; que hay modas que desvían la atención de las cuestiones educativas fundamentales; y que percibe una cierta desimplicación del profesorado y una pérdida del sentido político y social de la educación. Por su parte, Ángel Pérez (núm. 252, de 1996) defiende la nueva pedagogía mucho más humana, reflexiva y comprometida con la práctica, frente al oscurantismo derivado de planteamientos metafísicos y religiosos y al mecanismo reduccionista de las aplicaciones positivistas al campo educativo. Y sostiene que la función primordial de la escuela es facilitar la reflexión crítica de las futuras generaciones; que tengan la capacidad de pensar, de sentir y decidir con relativa autonomía.

Terminaremos este repaso al valioso capital que *Cuadernos de Pedagogía* ha aportado a la nueva pedagogía española enumerando

algunos de los pedagogos entrevistados a lo largo de estos años: Francesco Tonucci, Mario Lodi, Arnold Clause, George Snyders, Jerome Bruner, Loris Malaguzzi, John Elliott, Henry A. Giroux, Stephen Kemmis, Donald Schön, Juan Carlos Tedesco, Stephen Ball, Seymour Papert, Andy Hargreaves y Jean Piaget (una entrevista imaginaria), entre otros. Y con el regalo que nos ofreció la revista para conmemorar su 25º aniversario el año 2000: un coleccionable con los “once educadores cuyas ideas han calado en el pensamiento y en la práctica del profesorado”. Comparándolos con la selección que, en 1978, había realizado J. Palacios en *La cuestión escolar*, observamos que se repiten cinco pedagogos: F. Ferrer i Guàrdia, A.S. Neill, A.S. Makarenko, J. Piaget y P. Freire. Pero aparecen otros seis que allí no estaban: Maria Montessori, John Dewey, Francisco Giner de los Ríos, Célestin Freinet, Lorenzo Milani y Lawrence Stenhouse.

3.2. Comprender y transformar la enseñanza

*Comprender y transformar la enseñanza*²³ es el título del libro que publicaron a cuatro manos, J. Gimeno y A. Pérez en 1992. Probablemente sea uno de los libros de pedagogía en español más vendidos y más citados (va ya por la décimo segunda edición), una referencia ineludible, un completo manual de Didáctica, la puesta de largo de la nueva pedagogía española. Como expuso en público uno de sus autores²⁴, en su libro plantean una pedagogía entendida como la ciencia y el arte de ejercer la influencia sobre el aprendizaje y el desarrollo del aprendiz para favorecer la autonomía y el desarrollo de la personalidad de cada sujeto. Una pedagogía que promueva una práctica vivencial y reflexiva, que no se reduzca a señalar patrones de acción sin crítica, ni a formular teorías al margen de la acción.

²³ Gimeno Sacristán, J. – Pérez Gómez, A.I., 1992, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

²⁴ Pérez, A., 2023, “Comprender y transformar los desafíos de la educación en la era de la complejidad, la incertidumbre y la postverdad”. En: Foro de Sevilla, *Homenaje a José Gimeno Sacristán*. Creative Commons.

Comprender y transformar la enseñanza tiene el propósito de acercar a los profesionales de la educación el pensamiento y la investigación educativa más relevante y actual. No para determinar su acción, sino para “clarificar problemas, representar contextos, fundamentar alternativas y valorar retrospectivamente la práctica” (p. 14). Desde la convicción de que el desarrollo profesional de los docentes es fruto de la reflexión sobre la acción debidamente ilustrada y contrastada, y no de la posesión de destrezas y conocimientos científicos. El primer capítulo analiza las funciones sociales de la escuela y concluye que su función propiamente educativa es la de organizar racionalmente la información recibida y reconstruir las concepciones acríticas adquiridas en la vida anterior y paralela a la escuela. El segundo repasa las principales teorías del aprendizaje, entre las cuales el constructivismo, para decir que, efectivamente, estas teorías proporcionan una información básica pero no suficiente, dadas las características peculiares del aprendizaje escolar y que, por tanto, no deben dictar el curso de la acción. El capítulo tercero habla del aprendizaje relevante, aquel que es útil en la vida cotidiana, que requiere dos condiciones: partir de la cultura experiencial de los alumnos y hacer del aula un espacio de conocimiento compartido. El cuarto describe tres dimensiones distintas de la enseñanza: la técnica, la artística y la ético-política. El quinto se dedica a los modelos y métodos para investigar en educación, es decir para conocer a fondo, interpretar e intervenir con criterio en la vida escolar, para lo cual las técnicas estadísticas sirven poco... El último de los capítulos escritos por A. Pérez se refiere al profesorado y distingue entre cuatro formas distintas de entender su formación y su ejercicio profesional: el enfoque académico, que lo concibe como un especialista en las distintas disciplinas; el enfoque técnico, según el cual el docente debe dominar las técnicas, estrategias y recursos más adecuados para conseguir los objetivos propuestos; el enfoque práctico, que pone el acento en la experiencia del docente y en su creatividad ante situaciones inesperadas; y, por último, el enfoque de reflexión sobre la práctica, que enfatiza la autonomía del profesorado y su capacidad para relacionar teoría y práctica.

Los cinco capítulos restantes son obra de J. Gimeno. El primero de ellos trata del currículum, donde sintetiza lo que estudió con detenimiento en su libro de 1988. El segundo se pregunta por los contenidos de la enseñanza y focaliza su atención en la cultura de la enseñanza básica, que tiene una justificación social, porque todo el mundo tiene derecho a los bienes culturales, a la preparación para el mundo laboral y a la capacitación para participar activamente en la vida social y, por tanto, tiene el deber de intentar corregir las desigualdades de origen y de garantizar la adquisición de unas competencias y conocimientos básicos, entre otras cosas para poder seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Los dos capítulos siguientes se ocupan de la programación de la enseñanza, tanto a nivel de centro como del propio profesorado y, frente a los modelos tecnológicos al uso, presenta un modelo que denomina práctico porque –afirma– “el profesor no actúa siguiendo modelos formales, ni decide su práctica a partir de filosofías o declaraciones de objetivos” (p. 312). Porque la programación es fundamentalmente un tiempo y una oportunidad para pensar la práctica, representándosela antes de realizarla, y debe tener en cuenta cómo gestionar la vida de un grupo de alumnos en un espacio y tiempo reales (una de las preocupaciones más sentidas del profesorado), y cómo rellenarlo con actividades que sirvan realmente para aprender. El último capítulo escrito por Gimeno está dedicado a la evaluación, una práctica profesional compleja, que cumple diversas funciones, no solamente pedagógicas, sino también sociales y de control. Entre las pedagógicas destaca cómo la evaluación condiciona todo el ambiente escolar; cómo es una herramienta para conocer bien al alumnado y así poder ayudarle en su aprendizaje y en su vida; cómo puede ser útil para personalizar el aprendizaje y atender adecuadamente las diferencias individuales; o la dimensión ética de las prácticas evaluadoras, pues siempre implican un juicio.

Resulta que estos dos pedagogos no dejan de escribir y de publicar, de forma que su aportación quedaría incompleta sin reseñar brevemente otros libros suyos.

De Ángel Pérez es *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*²⁵. Su punto de partida es considerar la escuela como una encrucijada de culturas: la crítica (o alta cultura, la que se aloja en las disciplinas científicas, en las producciones artísticas, en la reflexión filosófica...), la social (formada por los valores, normas, instituciones y comportamientos de sociedades formalmente democráticas, regidas por las leyes del mercado y estructuradas por los medios de comunicación de masas), la institucional (hecha de tradiciones, costumbres, rutinas e inercias de una institución llamada escuela), la experiencial (la que han elaborado y vivido los alumnos en su vida anterior y paralela a la escuela, en su medio familiar y comunitario) y la académica (es decir, la de las distintas materias que constituyen el currículum explícito). Esta clasificación de las distintas culturas que inciden en la escuela le permite analizar las características del discurso postmoderno y su impacto en la educación; la globalización de los mercados y el deterioro de los estados del bienestar; el aumento de las desigualdades y la revolución tecnológica; la progresiva mercantilización de la educación; la obsesión por la eficiencia; el debilitamiento de la autoridad, el individualismo y el conformismo social; la cultura de la apariencia, la mitificación del placer, el culto al cuerpo; el malestar y la proletarización de los docentes... Ante este panorama, afirma que el objetivo prioritario de la educación debe ser el fortalecimiento del sujeto, promover la emergencia del pensamiento autónomo, facilitar la reconstrucción de las ideas, creencias y conductas que cada individuo ha desarrollado en contacto con el mundo.

De José Gimeno reseñaremos dos libros. El primero, *Poderes inestables en educación*²⁶, parte de la crítica postmoderna a la Ilustración y a una de sus hijas predilectas: la escuela, que ha provocado un sentimiento de pesimismo, inseguridad e impotencia en los distintos sectores de la comunidad educativa en relación a los poderes de la educación para cambiar el *statu quo*, y una cierta zozobra en

²⁵ Pérez Gómez A.I., 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

²⁶ Gimeno Sacristán, J., 1998, *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

cuanto a sus fines y a su sentido. También la idea de cultura ha sufrido el embate de la crítica postmoderna: ¿Cuál es la cultura legítima que vale la pena seleccionar, transmitir y recrear en la educación básica? Y, ante tanta incertidumbre y demolición, ¿sigue teniendo futuro la institución escolar? En este mar de confusión, el conservadurismo, por una parte, para el que todo tiempo pasado fue mejor, y el neoliberalismo, con su apostolado para convertir la educación en un objeto más del mercado, han puesto el ojo en la libre elección de centro por parte de las familias, un interés legítimo, por supuesto, pero no un derecho que deba ser satisfecho indefectiblemente, entre otras razones porque hay otros derechos individuales y colectivos que también están en juego en la educación universal, una de cuyas funciones es justamente la corrección hasta donde sea posible de las desigualdades de origen. Gimeno arremete contra ese supuesto derecho y afirma categóricamente que la escuela pública debe quedar al margen del mercado y que el docente debe preservar su autonomía y la subsiguiente responsabilidad que esta comporta.

Pocos años después, vio la luz *Educar y convivir en la cultura global*²⁷ que, en muchos sentidos, es una continuación del anterior. Uno de los retos mayúsculos de la educación del siglo XXI es aprender a vivir con otros. La pedagogía del liberalismo otorga un valor supremo al individuo, se adhiere incondicionalmente a la racionalidad científica y hace gala de su tolerancia hacia los otros. Frente a ella, la pedagogía del multiculturalismo enfatiza el valor de las distintas culturas que serían las que constituyen y dan sentido a la vida de los individuos, introduce dosis de relatividad, tanto epistemológica como moral, y es muy respetuosa con la diversidad. La pedagogía republicana se presenta como una síntesis aceptable ante ambos modelos y es la que defiende el autor, que especifica las que, según él, serían las funciones básicas de las instituciones educativas: ir más allá, es decir, ampliar la experiencia vital de los sujetos fuera de su familia, su comunidad y su cultura; ordenar las experiencias y las informaciones; dar sentido a todo lo que se aprende dentro y fuera

²⁷ Gimeno Sacristán, J., 2001, *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.

de la escuela; y dar la posibilidad de salir de la propia cultura para tener una visión más ajustada y crítica de la misma.

3.3. El congreso de A Coruña

A finales del año 1993 tuvo lugar en A Coruña un Congreso Internacional de Didáctica, bajo el lema “Volver a pensar la educación”. Este cónclave reunió a los actores más significados de la nueva pedagogía española. Entre los miembros del comité científico del congreso, por ejemplo, estaban los nombres más citados en este relato: Jaume Carbonell, José Gimeno, Ángel Pérez y Jurjo Torres. Y entre los ponentes, encontramos también a Juan Manuel Álvarez Méndez, José Félix Angulo Rasco, Francisco Beltrán, Mariano Fernández Enguita, Javier Marrero, Juan Bautista Martínez, Jaume Martínez Bonafé, Dino Salinas, Miguel Ángel Santos Guerra, Jaume Tripla, entre otros. Podría ser considerado el punto culminante de esta nueva pedagogía, que proclamaba abiertamente la necesidad de un discurso alternativo frente al conocimiento oficial y dominante; se proponía ofrecer nueva luz ante los principales problemas educativos del momento; y declaraba la importancia del pensamiento crítico, la teoría y la investigación para dar sentido a la práctica educativa, huyendo tanto del academicismo estéril como de las insuficiencias del practicismo. Las ponencias del congreso fueron publicadas dos años después en dos volúmenes titulados *Volver a pensar la educación*²⁸. Los ponentes españoles estuvieron acompañados por la flor y nata de la pedagogía crítica y alternativa mundial: Fiorenzo Alfieri, Michael W. Apple, Wilfred Carr, John Elliott, Franco Frabboni, Ernest H. House. Henry M. Levin, Michael Young, Kenneth M. Zeichner...

Un breve repaso por los grandes bloques del congreso, indica bien a las claras cuales fueron sus preocupaciones esenciales. Dentro del primero, “Política, filosofía y educación”, destacaría la ponencia del politólogo Ignacio Sotelo que distingue entre los conceptos de socia-

²⁸ Autoría Compartida, 1995, *Volver a pensar la educación. Volumen I: Política, educación y sociedad. Volumen II: Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata.

lización, instrucción y educación; profundiza en las ideas sobre educación de Locke y Rousseau; y acaba analizando la educación autoritaria, la liberal y la democrática. El segundo, sobre “Cultura y educación”, estudia las relaciones entre la escuela y el medio y plantea los retos de la interculturalidad y el feminismo. El tercer bloque, “Trabajo y educación”, se adentra en las exigencias de la producción flexible y en los cambios tecnológicos y organizativos del mundo del trabajo. Los tres bloques siguientes penetran en el interior de los centros educativos: “Racionalidad y utilidad del conocimiento pedagógico”, “Vivir y trabajar en las aulas” y “Función de la evaluación”. De entre todas las ponencias quisiera destacar la de Henry M. Levin sobre las escuelas aceleradoras de California, que en España ha tenido su traducción en las llamadas comunidades de aprendizaje; y la de Xesús R. Jares, que aborda el tema de la gestión y la resolución de los conflictos. El último de los bloques se dedica a “Repensar la función docente”, con ponencias de Elliott sobre el papel del profesorado en el modelo de desarrollo curricular o de proceso, y la de Zeichner, sobre los profesores como profesionales reflexivos.

Sin ningún ánimo de exhaustividad, vale la pena destacar dos de las ponencias internacionales. Wilfred Carr, uno de los autores de *Teoría crítica de la enseñanza*, se plantea cómo responder al desafío postmoderno que señala la muerte de las ideas ilustradas de emancipación, capacitación y autonomía personal. Responde acudiendo a Dewey, a quien considera un avanzado a su tiempo: se trata de no renunciar al concepto ilustrado de educación y de revisar críticamente su racionalismo y universalismo abstractos, porque efectivamente vivimos en un cambio de época y muchas de sus críticas son perfectamente válidas y razonables.

Michael W. Apple, en su ponencia, sugiere ya las ideas que expone con más detenimiento en *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*²⁹. Advierte de la alianza que han forjado distintas corrientes en el ámbito educativo, que ha con-

²⁹ Apple, M.W., 2002, *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

seguido cambiar las categorías básicas del debate público, apropiándose de la práctica y dando respuesta a las inquietudes cotidianas de los educadores. Estas corrientes, contradictorias en algunos aspectos, son el neoliberalismo (según el cual, las leyes del mercado deberían ser las que rigieran en el mundo de la educación, lo que se traduce en el fomento de la privatización y la defensa de la libre elección de centro por parte de las familias), el neoconservadurismo (que glorifica la familia, la tradición y el patriotismo, y que reclama más disciplina ante la supuesta decadencia moral y la conflictividad social creciente y un énfasis en las materias tradicionales), el populismo religioso (a cargo de los diversos fundamentalismos, que presionan tanto a editores como a administradores en temas como la sexualidad y la moral... (sería el caso del llamado pin parental) y el gerencialismo (que apuesta por los modelos empresariales de gestión de los centros educativos, por el fomento de la competencia entre ellos, por el peso de las evaluaciones y los ránquings externos).

En resumen, un verdadero compendio de los supuestos, las aspiraciones, los núcleos temáticos, las preocupaciones esenciales y las propuestas educativas de esta nueva pedagogía española.

3.4. Currículum oculto, currículum integrado

Si Gimeno y Pérez se han ocupado sobre todo de la planificación y desarrollo del currículum desde una perspectiva práctica y de la formación y la autonomía de los docentes, Jurjo Torres, ha puesto el foco en otros aspectos de la enseñanza. Así, en 1991, publicó *El currículum oculto*³⁰, que define como “aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza” (p. 198). Oculto, porque son efectos no previstos, que nunca se explicitan en los proyectos educativos y en las programaciones; pero currículum, porque efectivamente son aprendizajes adquiridos

³⁰ Torres, J., 1991, *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

como fruto de la experiencia escolar y forman parte de la vida cotidiana de las escuelas.

Torres expone claramente que su marco conceptual bebe fundamentalmente de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, de la pedagogía de L. Stenhouse, de la investigación de corte etnográfico y de los debates dentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Por eso no es de extrañar que dedique un extenso capítulo a las llamadas teorías de la reproducción: la reproducción social (Althusser, Gramsci); la teoría de la correspondencia (Jackson, Bowles, Gintis, King), de las que nacería toda la investigación referida al currículum oculto; y la reproducción cultural (Bourdieu, Passeron). Pero también habla de la cultura de la resistencia (Willis) y de las prácticas contrahegemónicas (Connell), porque hay variables que pueden contribuir o entorpecer esas dinámicas reproductoras, entre ellas la clase social, el género, la raza o etnia, para fijarse específicamente en las discriminaciones sexistas y las racistas que se dan en el mundo escolar.

Tres años después publicó *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*³¹. En él profundiza en lo que denomina las voces ausentes, silenciadas o estereotipadas en la selección de cultura que conforma el currículum escolar: las culturas de las distintas nacionalidades (recordemos que la Constitución de 1978 cita expresamente Cataluña, Euskadi y Galicia) y regiones españolas; la cultura infantil y juvenil; las etnias minoritarias o sin poder (entre las cuales cabe citar a los gitanos y a los migrantes extranjeros); el mundo femenino; las sexualidades no normativas (LGTBI y toda la cultura *queer*); el mundo del trabajo; las personas pobres; el mundo rural, marinero, minero...; las personas con alguna discapacidad física y/o psíquica; los ancianos; y las voces no occidentales (Asia, África, América Latina, Oceanía).

Aborda también la organización de los contenidos curriculares. Sabido es que la forma clásica es la disciplinar, en que distintas materias yuxtapuestas pretenden representar las parcelas del saber, y

³¹ Torres, J., 1994, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

que el recurso didáctico más utilizado en esta lógica es el libro de texto. Frente a este modelo se alza la opción por un currículum integrado, interdisciplinar o globalizado, que permite trabajar los temas desde distintos puntos de vista conceptuales y utilizando metodologías diversas y favorece análisis más críticos. Repasa las formas tradicionales de integración del currículum: los centros de interés de Decroly y el método de proyectos de Kilpatrick; y presenta otras formas más actuales, como la integración a través de temas actuales, relevantes o de la vida cotidiana, el *Humanities Curriculum Project*, de Stenhouse, al cual ya nos hemos referido, o el *Man: A Course of Study*, un proyecto dirigido por Bruner.

El círculo de esta mirada de Jurjo Torres se cierra con *Educación en tiempos de neoliberalismo*³². En él realiza un recorrido por la educación en un mundo en crisis, donde se han exacerbado las desigualdades económicas y un nuevo conservadurismo ha conseguido monopolizar su versión de cuales serían los problemas de la educación a día de hoy y los caminos para resolverlos. En síntesis, ese nuevo sentido común califica la situación de catastrófica, decadente y violenta, ante la que cabría actuar con urgencia y decisión. Y la salida que propone es una liberalización amplia del sistema, es decir, mercantilizarlo, de forma que la educación se convierta en un bien de consumo más, las administraciones públicas se limiten a unas regulaciones mínimas y las familias actúen como consumidores activos y responsables, eligiendo el producto que les resulte más conveniente y atractivo, según sus intereses y posibilidades. Para acelerar esta mercantilización del sistema que, según estas premisas, redundaría en una mejora de su calidad, habría que poner en marcha cuatro líneas de actuación: la descentralización del sistema, otorgando un nuevo papel a las direcciones escolares; la privatización de la oferta, reforzando su estrategia preferida, la libre elección de centro por parte de las familias o la “homeschool”, si es este su deseo; el creencialismo y la excelencia competitiva y su correlato, la segmenta-

³² Torres, J., 2001, *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

ción y segregación escolar; y la naturalización de lo individual, recurriendo a la biologización y a la psicologización de los problemas y las capacidades individuales y colectivas.

4. MÁS ALLÁ DEL 2000

La estructura del sistema educativo español, más de treinta años después, sigue siendo la que estableció la LOGSE en 1990. No obstante, siempre que, desde entonces, han cambiado las mayorías en el Congreso de Diputados, han sentido la necesidad de promulgar una nueva ley de educación que enmendase la plana a la anterior. Así, el año 2002 se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE); el 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE); el 2013, la Ley Orgánica para Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); y el 2020 la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE). Un verdadero despropósito.

Si pasamos de las leyes a la realidad del mundo de la educación, tal vez la palabra que mejor define la situación actual sea la confusión, el desconcierto generalizado. Esa alianza de conservadurismo y neoliberalismo a la que nos hemos referido ha tenido la habilidad de hacer suyo el lenguaje de la renovación pedagógica y de las pedagogías progresistas para vestir de modernidad e innovación sus prácticas de siempre, eso sí, revestidas de mucha tecnología digital y mucha parafernalia emocional. A título de ejemplo, la Fundación Trilema³³ afirma en su página web que van en pos de la excelencia educativa dando respuesta a las necesidades del alumnado; que quieren conseguir que las aulas sean espacios vivos y emocionantes, donde se conjugue la curiosidad y el placer con el rigor y el esfuerzo; que promueven las habilidades del siglo XXI; que propugnan el modelo ejecutivo de inteligencia; y proponen educar el talento emprendedor... ¡Casi nada! No falta ni una de las palabras fetiche de este nuevo imaginario: excelencia, emoción, inteligencia, talento, siglo XXI, emprender...

³³ Fundación Trilema: <https://www.fundaciontrilema.org/>

También *Cuadernos de Pedagogía*, la revista que acompañó fielmente la emergencia y consolidación de la nueva pedagogía española, llegó a un final de etapa con la jubilación de su director, Jaime Carbonell, a finales de 2012. Después de un breve periodo liderado primero por Lourdes Martí, redactora jefe con Carbonell, después por Heike Freire, la revista cambió no solo de dirección (su actual directora es Carmen Pellicer, presidenta y directora a su vez de la Fundación Trilema), sino también de línea política y pedagógica. Probablemente lo que más conviene destacar de este preciado recorrido de *Cuadernos* es su compromiso con los protagonistas de la renovación pedagógica en España, el seguimiento de las reformas e innovaciones educativas, el poner el foco en el profesorado (su formación inicial y permanente, su profesionalidad, sus condiciones de trabajo...), su reivindicación del bagaje de la pedagogía progresista del siglo XX y su esfuerzo por poner en relación el pensamiento, la investigación y la teoría educativas y la práctica.

Para acabar, los pedagogos que abrieron el camino de la nueva pedagogía española, simplemente por cuestiones de edad, se han ido jubilando sin que haya una línea de continuidad consolidada y con la fuerza suficiente para influir en la política y la práctica educativas. Sin embargo, ellos han seguido investigando y publicando. En este sentido, daremos sucinta cuenta de tres de sus publicaciones, ya en pleno siglo XXI. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*³⁴ es un libro colectivo que estudia a fondo ese nuevo mantra del aprendizaje y el currículum competencial. La verdad es que la aproximación de los distintos autores no es unívoca, aunque la conclusión es que la pedagogía de las competencias no es otra cosa que la puesta al día de la vieja pedagogía por objetivos; que formar personas y profesionales competentes no es lo mismo que formar con o a través de competencias... Por su parte, Ángel Pérez puso en nuestras manos su *Educarse en la era digital. La escuela educativa*³⁵ donde, después de analizar las características de esta nueva era y sus efectos sobre la socialización

³⁴ Gimeno Sacristán, J. (comp.), 2008, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata

³⁵ Pérez Gómez, A.I., 2012, *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Madrid: Morata.

y la educación de las nuevas generaciones, propone nuevas formas de enseñar y aprender congruentes con la nueva situación: la primacía de la actividad del aprendiz; el aprendizaje como un proceso de investigación; una actividad vivencial, con sentido y significado; la personalización y la metacognición; una pedagogía empática, amable y colaborativa; y una pluralidad y flexibilidad de métodos.

Finalmente, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*³⁶ es un volumen de 639 páginas que reúne de nuevo a la mayor parte de los pedagogos de eso que hemos dado en llamar la nueva pedagogía española. Ahí están, por citar a los que ya han ido apareciendo en este relato: Juan Manuel Álvarez Méndez, J. Félix Angulo Rasco, Francisco Beltrán, Jaume Carbonell, Mariano Fernández Enguita, José Gimeno Sacristán, Javier Marrero, Juan Bautista Martínez, Jaume Martínez Bonafé, Miguel Angel Santos Guerra, Jurjo Torres... Como escribe Carbonell en el capítulo que firma, hablando de estas tres décadas (p. 604-620), las reformas progresistas han basculado entre las pedagogías renovadoras y las tecnocráticas y la LOGSE mostró una clamorosa ausencia de referentes pedagógicos, sociológicos y filosóficos, fundamentándose casi exclusivamente en la psicología constructivista, dejando en un segundo plano o diluyendo las contribuciones teóricas y prácticas de los Movimientos de Renovación Pedagógica y de la pedagogía crítica. Gimeno, en la introducción (p. 11-17), se ocupa bien de desinflar expectativas excesivamente ambiciosas, que no se corresponden a esos tiempos marcados por la incertidumbre y la confusión teórica y conceptual, y nos dice que en ella no se pretende ni “dar respuestas a las inseguridades que supone afrontar los desafíos de un futuro imprevisible”, ni ser “*El* manual que tenga la virtualidad de alfabetizar a quienes quieran desempeñarse como docentes”. Su objetivo es más humilde: reflexionar y dar luz a la práctica, “proporcionar una guía para detectar los dilemas, formularlos y discutirlos en un contexto en el que con tanta facilidad se manosean terminologías innovadoras”. No es poca cosa y el simple enunciado de algunos de sus treinta capítulos así lo

³⁶ Gimeno Sacristán, J. (comp.), 2010, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

certifica: Política, poder y control del currículum; Currículum, justicia e inclusión; Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas; El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible?; El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento; El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido; El currículum y los nuevos espacios para aprender...

Terminaremos este recorrido con unas palabras que escribimos en otro contexto³⁷, y que miran hacia el futuro:

“Contamos con una tradición muy potente de pedagogía progresista. Los grandes renovadores de la pedagogía fueron todos ellos críticos con la educación de su época, pero fueron también capaces de crear nuevos marcos, nuevos caminos, y de inventar y probar nuevos métodos y nuevos recursos... Necesitamos profesores, centros y organizaciones que no sufran amnesia histórica, que guarden la memoria de la buena pedagogía, decididos a adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a los nuevos recursos y tecnologías disponibles, comprometidos en la respuesta al reto de formar personas autónomas y capaces de asumir su propia vulnerabilidad antropológica y de no sucumbir a las seducciones de la publicidad, a las imposiciones del pensamiento único y a las poderosas presiones sistémicas del contexto... Caminamos faltos de referentes, a ciegas en la oscuridad, mientras los poderes públicos parecen ser rehenes de políticas educativas impuestas por instancias de naturaleza exclusivamente mercantil, colonizadas las conciencias a favor de la lógica del individualismo, la competitividad y la segregación... Necesitamos profesores, centros y organizaciones que desarrollen, imaginen, inventen y promuevan alternativas viables a la ortodoxia actual, aunque solo sea para que estén disponibles cuando se debilite esta marea neoliberal y conservadora que nos acecha, y lo hoy política y prácticamente imposible se convierta en posible o inevitable”.

³⁷ Feu, J. – Besalú, X., Palaudàrias, J.M., 2021, *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Madrid: Morata, p. 333-342.