

## Documentación complementaria TEMA 1.

### INDICE

Teorías de la educación	1
Bloque I. 2.1. Teorías tecnicistas	1
Bloque I. 2.2. Teorías idealistas	2
Bloque I. 2.3. Teorías naturalistas	3
Bloque I. 2.4. Totalitarismo educativo	4
Bloque I. 2.5. "Pedagogía tradicional"	4
Bloque I. 2.6. Teorías gnósticas	5
La pedagogía Waldorf	6
Bloque I. 2.7. Teorías críticas	8
Teoría de la Acción Dialógica	9
Bloque I. 2.8. Pedagogías del encuentro	9
Bloque I.2.8.1. Educación Personalizada	12
Principios fundamentales	12
Bloque I.2.8.2. Educación Positiva	13
Bloque I. 2.9. El constructivismo	19
Balance crítico del constructivismo	19
Aspectos positivos	19
Aspectos controvertidos	20
Bloque I. 2.10. "La nueva pedagogía"	21
Bloque I. 2.10.1. La sociología de la educación	21
Bloque I. 2.10.2. El igualitarismo	22
Bloque I. 2.10.3. El derecho a la diferencia	24
Bloque I. 2.10.4. El constructivismo	25
Bloque I. 2.10.5. El pedagogismo	26
Bloque I. 2.10.6. La destrucción de la cultura	27
Bloque I. 2.10.7. La nueva pedagogía en España	29

### Teorías de la educación

No vamos a referirnos a los métodos educativos concretos, ni a las teorías del aprendizaje, sino a las **filosofías pedagógicas** que vertebran las diversas visiones. Siguiendo los parámetros que hemos descrito hasta ahora, podríamos enmarcar las teorías a partir del siguiente cuadro:

	Individualismo	Colectivismo	Personalismo
<b>Objetivismo</b>	<b>1. Teorías tecnicistas</b>	4. Totalitarismo educativo	5. "Pedagogía tradicional"
<b>Subjetivismo</b>	2. Teorías idealistas	<b>10. "Nueva pedagogía"</b>	6. Teorías gnósticas
<b>Integral</b>	3. Teorías naturalistas	7. Teorías críticas	<b>8. Pedagogías del encuentro</b>

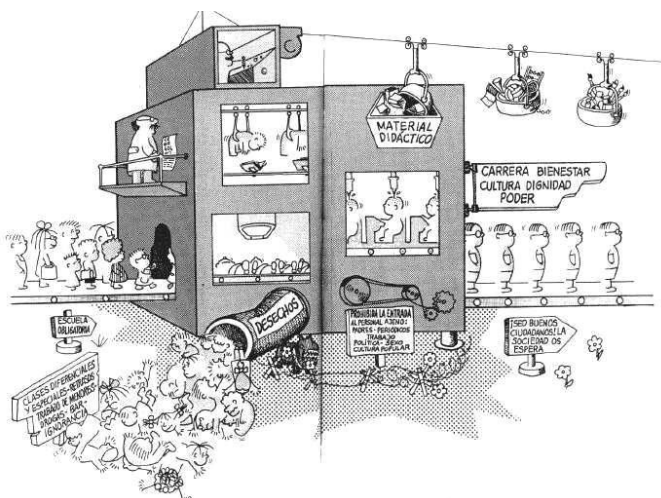
#### Bloque I. 2.1. Teorías tecnicistas

Se basan en planteamientos empíricos y analíticos. Su fundamentación está en la aplicación del método científico a las ciencias sociales. A través de la contrastación empírica se posibilitará la identificación de variables o factores de influencia, descripciones objetivas y explicaciones funcionales, así como predicciones sobre el desempeño posterior de esas variables. Se aborda la educación como una realidad

objetiva que pueda ser interpretada mediante explicaciones causales y leyes universales. Quedan excluidas de la observación empírica aquellas dimensiones de la realidad no factuales. Se trata de una visión instrumentalista de la ciencia. La teoría se considera una fuente de principios desinteresados que proporciona una guía para la acción eficaz y que, una vez decididos los objetivos de la acción, pueden adoptarse como prescripciones.

El modelo se desarrolló al amparo del capitalismo, bajo la mirada del moldeamiento meticuloso de la **conducta “productiva” de los individuos**. Su método consiste en la fijación y control de los objetivos “instruccionales” formula con precisión. Se trata de una “transmisión parcelada de sus saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental “por medio de la “tecnología educativa”. Su exponente es Skinner.

Lo propio de esta tendencia es la educación **rigorista** desde una postura **neutralista** (Weber).



El contenido de la enseñanza es llamada **enciclopedista** y **intelectualista**. Los temas son aislados, sin relacionarse a las experiencias del alumno. El estudiante desarrolla un pensamiento empírico con carácter clasificador y se orienta por las cualidades externas del objeto y sus propiedades aisladas. Se dan a los alumnos métodos y procedimientos de trabajo particulares con el objeto del conocimiento.

La educación del aprendizaje va dirigida al resultado, sin análisis y razonamiento.

El profesor es expositivo, ofrece una cantidad de información para ser memorizada por el alumno. La exposición y el análisis del profesor parte de: informar el tema al alumno, motivarlo, exponer el tema, ejercitación (repetición y memorización), se generaliza el contenido.

- **Objetivos.** Moldeamiento de la conducta técnico – productiva. Relativismo ético.
- **Desarrollo.** Acumulación de aprendizajes.
- **Comunicación.** Marcada por la programación, maestro intermediario y alumno ejecutor.
- **Contenido** Conocimientos técnicos: códigos, destrezas y competencias observables.
- **Método** Fijación, refuerzos y control de aprendizajes (objetivos “instruccionales”)

## Bloque I. 2.2. Teorías idealistas

Estas teorías se encuentran fuertemente condicionadas por los planteamientos del inmanentistas del idealismo kantiano, que niega la posibilidad de todo conocimiento que no sea autoconocimiento, es decir, la tesis de que no es posible conocer la realidad en sentido propio, la realidad extrasubjetiva. Conocemos, no la realidad, sino nuestras representaciones de ella, viene a decir Kant. Ahora bien, las representaciones no son signos formales de la cosa sino construcciones mentales del sujeto. También la experiencia es un puro constructo humano. En último término, el conocimiento no sale del círculo del yo.

Un conocer que no es conocer la realidad de lo conocido sino su mera idealidad -vale decir, la representación que el sujeto construye- no es conocer en modo alguno: es, como admite el propio Kant, puro pensamiento, pensar lo pensado

Este planteamiento se vincula íntimamente con el relativismo individual, según la cual la realidad es múltiple, no gobernada por leyes naturales ni causales. La verdad consistiría no en un isomorfismo con la realidad sino en la construcción mental mejor informada, más sofisticada y sobre la cual existe un mayor consenso. Cuando nos referimos a relativismo no nos referimos al mero hecho de aceptar que existen

muchas opiniones acerca de las realidades educativas, esto es obvio y nadie lo ha negado. El relativismo aparece cuando a continuación decimos que dichas opiniones son verdaderas si a las personas que las defienden les parecen verdaderas. El relativismo mantiene que existen muchas verdades acerca de las cosas, al menos tantas como personas creen tener un conocimiento de ellas.



Para ver la cuestión del relativismo, ir a la Introducción a los Contenidos.

Las fuentes inmediatas de los modelos racionalistas pueden encontrarse en la teoría genética basada en la psicología evolutiva piagetiana, en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Reigeluth, y en las teorías del procesamiento informático de Norman y Mayer.

*“Algunos años de experiencia nos han llevado a pensar que el conocimiento no es el resultado de una mera acumulación de observaciones sin una actividad estructurante por parte del sujeto. No existen en el hombre estructuras cognitivas innatas; el funcionamiento de la inteligencia es hereditario y las estructuras de pensamiento van configurando los objetos mediante sucesivas acciones. En consecuencia, una epistemología conforme con los datos de la psicogénesis sólo puede ser constructivista, de ningún modo empirista o preformacionista” (Piaget, 1980, p. 57).*

- **Fines educativos:**
  - Desde el idealismo kantiano. Formación del carácter moral, de la voluntad. (El educando debe actuar de acuerdo con los imperativos de su conciencia. La educación debe libertar o actualizar lo mejor de la naturaleza humana).
  - Desde la teoría genetista piagetiana. Acceso al nivel superior de desarrollo intelectual, según las condiciones biosociales de cada uno.
  - Desde las teorías cognitivas.
- **Desarrollo** Progresivo y secuencial a estructuras mentales cualitativa y jerárquicamente diferenciadas.
- **Comunicación.** Estudiante protagonista y maestro facilitador-estimulador de experiencias.
- **Contenidos.** Experiencias que faciliten acceso a estructuras superiores de desarrollo. El estudiante construye sus propios contenidos de aprendizajes.
- **Método.** Creación de ambiente y experiencia de afianzamiento según cada etapa. El alumno “investigador”.

### Bloque I. 2.3. Teorías naturalistas

Es conocido por algunos autores como “**pedagogía romántica**”. Este modelo plantea que lo más importante para el desarrollo del niño, es el interior, y este se convierte en su eje central. El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación. Se presume que el maestro debería librarse, él mismo, de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar de la disciplina y ser sólo un auxiliar o metafóricamente

Estas teorías son amigas de la expresión libre, original y espontánea de los niños

Para considerar el naturalismo, hemos de conectar con **Rousseau**, quien nos advierte: “*Dejad que obre largo tiempo la Naturaleza, antes de meteros a obrar en su lugar, no sea que impidáis la eficacia de sus operaciones*”. He aquí otro texto suyo:

*“La educación primera debe ser meramente negativa. Consiste en no enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo. Si pudierais no hacer nada, ni dejar hacer nada; si pudierais traer sano y robusto a vuestro alumno hasta la edad de 12 años, sin que supiera distinguir su mano derecha de la izquierda; desde vuestras primeras lecciones se abrirían los ojos de su entendimiento a la razón, sin resabios ni preocupaciones; nada habría en él que pudiera oponerse a la eficacia de vuestros afanes. En breve se tomaría en vuestras manos el más sabio de los hombres y, no haciendo nada al principio, haríais un portento de educación”.* (Rousseau).

Además de Rousseau, en el Siglo XX encontramos a Illich y A.S.Neil como claros exponentes de estas teorías.

- **Objetivos.** Máxima autenticidad espontaneidad y libertad individual.
- **Desarrollo.** Natural, espontáneo y libre.
- **Comunicación.** Iniciativa del alumno y el maestro es mero auxiliar.
- **Contenidos.** Ninguna programación sólo la que el alumno solicite.
- **Método.** Suprimir obstáculos e interferencias que inhibían la libre expresión<sup>ii</sup>.

#### Bloque I. 2.4. Totalitarismo educativo



Siguiendo esta visión tenemos una educación represiva y autoritaria. Se trata de adaptar a los individuos a la sociedad para que sean fieles reproductores del modelo y trabajen a su servicio como piezas de un engranaje. Lo propio de esta tendencia es la **educación severa y propagandística**.

Es una educación uniformante y despersonalizadora. No aspira a la libertad de los individuos, sino que se propone como garante de su felicidad. “No te doy libertad, no dejaré que te equivoques (ni nos perjudiques), te damos directamente la felicidad, no es necesario

que pienses, tú obedeces y serás feliz”.

Los totalitarismos educativos son propios de los sistemas sociales y políticos fundados, y necesarios para su consolidación, de lo que podríamos denominar, **pensamiento único**. Su método educativo por excelencia es el **adoctrinamiento**, como conjunto de medidas y prácticas educativas y de propaganda usadas por las élites sociales dominantes como medio de control social no explícito ni necesariamente coercitivo, pero sí influyente.

El totalitarismo educativo es propio de los regímenes dictatoriales, pero no exclusivo. En los sistemas democráticos también tienen cabida los totalitarismos educativos por medio del **control ideológico del sistema educativo y los medios de comunicación social** con los que manejar las opiniones, conductas y actitudes de los ciudadanos.

- **Objetivos.** Disciplina, seguridad y rendimiento colectivo
- **Desarrollo.** Altamente controlado.
- **Comunicación.** Protocolizada. Represiva. Alumno reactivo
- **Contenidos.** Altamente ideologizados, rígidos y cerrados.
- **Método.** Memorístico y propagandístico

#### Bloque I. 2.5. “Pedagogía tradicional”

La pedagogía tradicional ha estado presente desde los primeros momentos de la historia de las instituciones educativas. Ya Platón plantea un proceso disciplinado y exigente, con un plan de estudio donde las materias se presentan con una secuencia lógica y coherente para lograr el aprendizaje.

El método en el que hace énfasis es la “formación del carácter” de los estudiantes y moldear por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal del humanismo y la ética, que viene de la tradición metafísica y religiosa de la antigüedad y el Medioevo.

La escuela, es el medio axiológico (transmisión de valores) y cultural con propósitos de formar a las nuevas generaciones, enseñarles la ética y la religión, así como educarlos en las conductas de la comunidad. El maestro es el centro del proceso de enseñanza, trasmisor de información y sujeto del proceso de enseñanza, piensa y transmite los conocimientos con poco margen para que el alumno elabore y trabaje mentalmente. Exige memorización, que narre y exponga.

También es conocido como **modelo conservador**, por su especial interés en preservar lo establecido. Las instituciones escolares, basadas en estos principios ofrecen resistencias a los cambios.

Esta visión se caracteriza por una **educación academicista**, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes receptores. Un ejemplo de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna; oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces; De esta manera el niño adquiere la “herencia cultural de la sociedad”, aquí está representada el maestro como autoridad.

- **Objetivos.** Humanismo metafísico – religioso. Formación del carácter.
- **Desarrollo** de las propias cualidades a través de la disciplina.
- **Comunicación.** Relación vertical entre maestro y alumno.
- **Contenidos** Disciplina y autores clásicos; resultados de las ciencias.
- **Método.** Transmisionista. Imitación del buen ejemplo .Ejercicio y repetición<sup>iii</sup>.

### Bloque I. 2.6. Teorías gnósticas

Las teorías gnósticas de la educación preparan a los estudiantes para que alcancen el conocimiento de los mundos superiores (Steiner). La sociedad con sus escuelas y medios de comunicación se ha encargado de hipnotizar a los individuos para convertirlos en seres manejables socialmente. Para lograr seguridad, bienestar y paz social, se renuncia a formar el nivel de conciencia superior que mueve a los individuos hacia los peligros grandes ideales. Nuestro sistema invita al éxito controlado y una creatividad circunscrita al sistema y con el único objetivo de igualar y mantener el sistema:

*“Consideramos que el sistema educacional que se utiliza en colegios y universidades adolece de un grave defecto: programa al estudiante en base a esquemas rígidos que se graban en su cerebro con la fuerza del prestigio y la autoridad de estos planteles, dañando seriamente la inteligencia del alumno, la cual se convierte en una capacidad estática, enfocada solamente en lo que el sujeto aprendió, casi imposibilitada de enfrentar el análisis profundo de cosas verdaderamente nuevas y diferentes. A nivel profesional, resulta sensible observar a los especialistas, que han sido modelados de acuerdo a un estereotipo básico, tal como quien fabricara elementos en serie” (Bainer)<sup>iv</sup>.*



**Los grandes ideales serían como la energía atómica**, es tremendamente rentable pero si no se controla es peligrosa. A lo largo de la historia, esta energía (grandes ideales) ha llevado a guerras y calamidades. Ante esta tesitura de caben dos opciones, aprender a dominar la energía para emplearla bien o cambiar de fuentes de energía. Nuestra sociedad, ha renunciado a esta energía y se han llenado los montes de centrales eólicas.

Las teorías gnósticas **invitan a superar el temor** y entregarse al amor universal desde donde dominar los grandes ideales y ponerlos al servicio del bien. En este sentido, la educación se propone como un medio cuasiterapéutico.



**El éxito controlado supone renunciar a los grandes ideales pero con apariencia de elección libre e inteligente.** Siguiendo con el ejemplo del águila, podríamos afirmar que su gran ideal es surcar los aires. Se le introduce en un gallinero y se le educa para que sea una supergallina muy exitosa pero como eso no sacia sus expectativas se le ofrecen caminos de compensación materialista y hedonista.

Los grandes ideales, el surcar los aires sería representado por el ámbito de la espiritualidad. El corral representaría el mundo materialista, como lugar de seguridad y bienestar en donde prima el pienso.

Ante la educación consumista y materialista, las teorías gnósticas ofrecen una alternativa de espiritualidad “libre de dogmas” con la que “*ser tu mismo*”. Es una espiritualidad del yo, paradójicamente se busca al Tú no para entregarse, sino para alcanzar la paz mental. La espiritualidad es una técnica para satisfacer la propia interioridad: “*estoy contento conmigo mismo*”.



Se propone una visión cósmica, y se plantea el pensamiento holística como el adecuado para acceder a la realidad.

Se muestra una preferencia por lo exótico, por las religiones orientales o precristianas. Se practica yoga, tantra, zen, taichí... Incluso se proponen como técnicas para evitar la utilización de fármacos en el tratamiento del TDAH.

Hay quienes hablan de **Educación de la Nueva Era** y se presenta como un planteamiento multicultural, una alternativa que favorezca el auténtico desarrollo personal, liberador de la consciencia.

La educación gnóstica forma personas “orientadas hacia dentro”, orientadas a buscar en el interior sus propios recursos espirituales, sin embargo, el ser humano es un ser sociable y necesita al grupo, por lo que se aprecia en este ámbito de aparente autonomía interior una dependencia solapada a grupos que se consideran a sí mismos en un nivel diferente al resto de individuos que no han descubierto el poder de su mente.



La tarea educativa consistiría en liberar la conciencia del educando para que sea capaz de conectar con la realidad cósmica impersonal para sumergirse en ella por el amor universal y disolver la propia individualidad abismándose y fusionándose con el todo.

Uno de los posibles problemas es el **individualismo narcisista**. Considerarse superior al resto de los mortales que no conocen la realidad, tal cual es. “*Aquellos que todavía viven en Matrix*”. A pesar de la proclama universal de su misión, las personas así educadas se sienten ajenas de los afanes mundanos de los mediocres y tienen a vincularse sólo con sus idénticos en microgrupos igualmente narcisistas.

Otro de los posibles problemas del gnosticismo, es el **paternalismo**. Al forjar individuos con un autoconcepto de seres superiores, pueden sentirse en la obligación de salvar el mundo y para ello no tienen reparo en imponer sus ideas, pues no tiene sentido llegar a acuerdo con gente que no ha descubierto la verdad completa. Como un padre, “pueden verse en la tentación de obligar a sus hijos a comerse la sopa”. Como dirían los gnósticos del siglo XVIII “*Todo para el pueblo pero sin el pueblo*”.

Se centra en el **conocimiento integral del hombre**, buscando explotar todas sus capacidades, incluso aquellas que aún se encuentran en estado potencial. Para ello, se estimulan la libertad, la creatividad, los conocimientos prácticos, los aspectos físicos y los contenidos científicos como un todo, desde una perspectiva claramente holística.

### La pedagogía Waldorf<sup>v</sup>

Esta práctica pedagógica fue creada en 1919 por el filósofo austriaco **Rudolf Steiner**, y se encuentra basada en los fundamentos centrales de la **Antroposofía**, una corriente filosófica también creada por Steiner, cuyo objetivo básico es acercar al hombre al conocimiento que excede la realidad percibida mediante los sentidos.

Esa **realidad suprasensible** es investigada empleando al alma humana como instrumento, ya que para la Antroposofía el hombre es un ser tripartito, conformado por cuerpo, alma y espíritu, facetas que debe integrar y complementar para aspirar a su real y amplio desarrollo.

### En la práctica docente

¿Cómo se aplica esta concepción en la práctica pedagógica? En principio, la educación se divide en **períodos de 7 años**, de acuerdo a las diferentes etapas evolutivas en las que las cualidades humanas se van desarrollando. El propósito es justamente respetar esos períodos evolutivos, sin promover una intelectualización demasiado temprana.

Es así que durante la **primera infancia** (hasta los siete años) se entiende que el pequeño centra su mundo en el **descubrimiento del universo a través de los sentidos**, y que su actividad central es el

desarrollo del organismo físico. Aprovechando la voluntad del niño, la pedagogía Waldorf busca en esta etapa emplear la imitación como método primordial de conocimiento.

En tanto, durante el desarrollo de la llamada **infancia media** (desde los siete a los catorce años) el conocimiento se focaliza nuevamente en la exploración del mundo de las experiencias, pero ahora sin buscar la imitación sino a través de la fantástica herramienta de la **imaginación**. En este período, las más de **800 escuelas Waldorf** existentes en todo el mundo buscan potenciar en el alumno todas aquellas habilidades creativas que posee.

Ya en la **adolescencia** (desde los catorce a los veintiún años) la idea es **estimular la independencia** y la libertad que va emergiendo en el hombre, que en un camino más consciente va transformándose en un individuo, de acuerdo a la concepción teórica de la Antroposofía y su correlato didáctico, la pedagogía Waldorf.

### **Evaluación y disciplina**

Además, hay otras cuestiones muy importantes en cuanto a la forma de encarar la disciplina y la evaluación en los centros educativos Waldorf. Aunque por supuesto existen diferencias entre las distintas instituciones, en general no se expone al alumno a pruebas y exámenes, sino que el docente evalúa el proceso de aprendizaje **mediante el contacto cotidiano con los educandos**.

Asimismo, **el mismo docente** es el que conduce al grupo **durante las diversas etapas** de formación. En otras palabras, el maestro no cambia con cada grado o división, porque se entiende que de esta forma logrará un conocimiento más profundo de las necesidades pedagógicas esenciales de cada alumno.

Al mismo tiempo, las escuelas no se estructuran alrededor de una dirección de tipo piramidal sino que existe una **administración colegiada**, en la cual un consejo de maestros discute en conjunto las temáticas inherentes a la propuesta educacional, con otro detalle muy importante: los padres asumen un rol protagónico, participando activamente en la vida institucional.

### **Saber total**

Una concepción revolucionaria de la pedagogía Waldorf es la integración de saberes: las diferentes asignaturas no se organizan como compartimientos estancos, sino que la música o la pintura, por ejemplo, no solamente cuentan con su horario específico sino que además se las emplea en las clases de matemática, lengua o ciencias sociales para desarrollar **conocimientos relacionados**.

En estas escuelas no todo pasa por el saber intelectual. Al unísono, los alumnos participan en clases y talleres de distintos oficios, como carpintería, cocina, tejido y jardinería, entre otros. De esta manera, al desarrollo de los procesos creativos mediante el arte, de los físicos a través de las actividades deportivas y de los intelectuales empleando el conocimiento científico-técnico, el alumno incorpora **contenidos prácticos de gran importancia en su vida cotidiana futura**.

Como no podía ser de otra manera, esta nueva concepción también implica cambios en la formación del docente, no solamente del alumno. Teniendo en cuenta esto, el maestro debe redimensionar sus saberes para acoplarse a la pedagogía Waldorf, entendiendo a la educación como un todo, sin cerrarse únicamente en el conocimiento de la disciplina o especialidad que desarrolla.

Por último, vale remarcar que las posturas en cuanto al sistema evaluativo y en relación con la disciplina aplicadas en los centros educativos que se guían por la pedagogía Waldorf no significan obviar la exigencia, la rigurosidad intelectual o el respeto a ciertas estructuras que deben existir en toda institución educativa, sino que son el reflejo de una forma diferente de entender estas cuestiones. El criterio no es castigar o sancionar, sino acompañar el crecimiento del alumno **estimulando su autoconocimiento y autocontrol**.

En síntesis, la búsqueda de la pedagogía Waldorf apunta a la creación de un sistema educativo que sienta las bases de un hombre libre. Para ello, se estimulan todas sus capacidades (no solamente las

intelectuales) dentro de una concepción integradora de la condición humana, que supera incluso aquello que percibimos con nuestros sentidos.

### Bloque I. 2.7. Teorías críticas

La Teoría Crítica de la Educación se fundamenta en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, más concretamente, en las aportaciones habermasiana de la Teoría de la Acción Comunicativa<sup>1</sup>.

Estas teorías ofrecen una propuesta política de la educación desde una visión dialéctica de las relaciones. *“Todo acto educativo es un acto político”* (Freire). Se parte de la profunda insatisfacción que genera una **sociedad injusta y de la voluntad de transformarla**. El interés de una teoría crítica de la educación tiende a la emancipación del educando. *“La educación emancipadora debe servir para poner en marcha aquellos procesos de socialización, aprendizaje y pensamiento que contribuyen a la liberación de los sujetos... De condiciones que limitan su racionalidad y la actividad social que va ligada a ella”* (Mollehauer).

*“La emancipación ha de ser comprendida como autoliberación política y social de la persona discente para capacitarla a distanciarse resuelta y definitivamente de las formas burguesas de autoridad, y a ensayar entonces nuevos modelos sociales que correspondan a sus necesidades”* (Gamm).

*“La educación emancipadora trata de reducir la determinación foránea a favor de la autodeterminación... La educación emancipadora trata de reducir la irracionalidad a favor de la racionalidad. Bajo irracionalidad se entiende las repercusiones y funciones del dominio alienante de la sociedad y de la «autoridad pedagógica» que lo refleja, la cual viene a ser de hecho la autoridad dominante... De lo expuesto se deduce que la educación emancipadora trata de fomentar la crítica en lugar de la adaptación, la independencia en lugar de la dependencia. Ello implica el desarrollo de una conciencia crítica y de una fuerte individualidad... La educación emancipadora no pretende reproducir las condiciones sociales reinantes, tendiendo más bien a transformar la sociedad”. (Walter, pp.214 ss).*

Según Peter McLaren, la pedagogía crítica invita a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, con una perspectiva transformadora:

*“Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica.”* (McLaren, 1997, p. 270)

McLaren considera que la teoría social crítica tiene un alto potencial de acción, mientras ésta se conjuga con un lenguaje de crítica y posibilidad. Ello hará posible que los docentes sean capaces de desvirtuar y cuestionar las discusiones educativas sancionadas oficialmente. La pedagogía crítica, tiene por lo tanto la misión no sólo de desarrollar un lenguaje de crítica y desmitificación, sino de crear creación un lenguaje de posibilidad que pueda generar prácticas de enseñanza alternativas, capaces de confrontar los esquemas dominantes, tanto dentro como fuera de la escuela. McLaren (1997: 57) entiende que este supuesto demanda la necesidad de recuperar *“la idea de una democracia crítica y construir alianzas con los movimientos sociales progresivos”*.

En síntesis, la pedagogía crítica salta las barreras del absolutismo positivista y el conformismo reduccionista de la fenomenología. Su propuesta teórica emerge como alternativa para describir la realidad, y más allá de eso para abordarla de manera cercana y directa con el fin de transformarla. Pero no lo hace de una forma ingenua, por eso desarrolla un cuerpo crítico que se dirige a la censura de las

---

<sup>1</sup> Sobre el lenguaje, Habermas establece la posibilidad de crear una ética, una política y una teoría consensual de la verdad.



injusticias provocadas por todo tipo de abusos de poder, violencia, racismo, sexismo. En su práctica la pedagogía crítica es capaz de reconocer y potenciar espacios educativos de conflicto, resistencia y creación cultural con lo cual reafirma su confianza en el poder emancipador de la voluntad humana. Si bien se fundamenta en una base teórica- científica y en unas prácticas educativas que funcionan no hay pedagogía crítica sin utopía posible. Estas teorías se posicionan frente al fatalismo postmoderno como “una pedagogía de la esperanza” (Freire)

### Teoría de la Acción Dialógica

Se trata de la propuesta educativa de Paolo Freire<sup>vi</sup> que se plantea el método activo para “concientizar” a los educandos dentro de su visión del mundo como **dialéctica opresor-oprimido**.

La teoría de la acción dialógica se caracteriza por los siguientes aspectos:

- **Co-laboración:** En la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran para la transformación del mundo en co-laboración. No hay aquí un sujeto dominador y un objeto dominado; hay dos yo, que son a su vez dos tú. No es una conquista de las masas para la revolución, sino una adhesión para su liberación. El diálogo no maneja, no domestica, no “esloganiza”. “La verdadera adhesión es la coincidencia libre de opciones”. El liderazgo debe confiar en las potencialidades de las masas, pero debe desconfiar siempre de la ambigüedad de los hombres oprimidos, por cuanto tienen “hospedado” al opresor y pueden en nombre de éste traicionar a las masas y al liderazgo.
- **Unir para la liberación.** En la acción dialógica el liderazgo se obliga “al esfuerzo incansable de la unión de los oprimidos entre sí, y de ellos con él, para la liberación”. Primero hay una **toma de conciencia de ser oprimidos y luego en la solidaridad de los oprimidos aparece una conciencia de clase**. El oprimido debe descubrirse a sí mismo como hombre, no como cosa, como seres transformadores de la realidad, para ellos antes misteriosa, por medio de su trabajo creado.
- **Organización.** Según la acción dialógica, requiere la autoridad y la libertad y niega el autoritarismo y el libertinaje. La fuente generadora que constituye la autoridad auténtica está en la libertad que en cierto modo se hace autoridad. Libertad y autoridad se oponen en una estructura de dominación, pero no en una acción dialógica, porque en ésta la organización, al implicar la autoridad, no puede ser autoritaria, y al implicar la libertad, no puede ser libertina. “El liderazgo y el pueblo hacen juntos el aprendizaje de la autoridad y de la libertad verdaderas, que ambos, como un solo cuerpo, buscan instaurar con la transformación de la realidad que los mediatiza”
- Síntesis cultural. *“Es la modalidad de acción con la cual se hará frente, culturalmente, a la fuerza de la propia cultura, en cuanto mantenedora de las estructuras en que se forma. De esta manera, este modo de acción cultural, como acción histórica, se presenta como instrumento de superación de la propia cultura alienada y alienante. En este sentido, toda revolución, si es auténtica, es **revolución cultural**”*

El método Freire no busca sólo la alfabetización, sino que pretende “concientizar”, que en definitiva termina con la formación de una conciencia de clase. De allí se pasará a la acción revolucionaria, que si es necesaria, debe ser violenta; pero, según Freire, *“aunque sea violenta, es amorosa porque no es una violencia originaria, sino una respuesta a la violencia del opresor, y en esa respuesta precisamente se libera al oprimido violentado y al opresor violento; por tanto, se hace por amor”*. A lo que Freire llama amor también se le podría denominar **resentimiento dialéctico** o “pedagogía para el desencuentro”.

### Bloque I. 2.8. Pedagogías del encuentro

En esta categoría enmarcamos todas aquellas teorías que se sostienen en el principio de que somos de forma integral, “seres de encuentro”. Todas las teorías proponen en sí un encuentro pero no todas de forma integral. El encuentro tiene lugar en el movimiento físico, histórico y psíquico del ser humano, pero sólo llegará a ser un verdadero encuentro (integral) al descubrir en este movimiento la dimensión pneumatológica (espiritual): *“el encuentro, propiamente dicho, en su verdadero sentido no puede*

estudiarse satisfactoriamente y resolverse adecuadamente en el espacio físico ni el psíquico. Únicamente cuando consideramos el espacio pneumatológico surge la cuestión antropológica" (Prohaska, 1970) <sup>vii</sup>.



*"Dicen que los vikingos fueron los primeros en llegar a las costas de América. No pongo en duda semejante posibilidad, pero lo que sí está claro es que no encontraron América. Por el contrario, Cristóbal Colón, intentando demostrar la posibilidad de una nueva ruta hacia las Indias, fue quien verdaderamente descubrió América, aunque en un principio no supiese que se trataba de un nuevo continente. Con su proyecto propició un encuentro que ha sido uno de los sucesos más importantes de la historia de la humanidad; un encuentro entre culturas y una visión nueva que completaba el marco geográfico de la existencia del hombre sobre*

*la tierra".* (Roca, 2005) <sup>viii</sup>

El encuentro con las realidades físicamente abarcables, como en el caso del descubrimiento de América, se percibe con mayor claridad. Pero ¿qué sucede con el conocimiento de realidades de carácter espiritual, como las artísticas y las religiosas? El encuentro con esas realidades no es tan materializable como en lo físico: no se me imponen por sí mismas, como la ley de la gravedad o el tamaño de un continente, de manera que **si no busco personalmente conocerlas y asimilarlas, su verdad puede no afectar a mi vida en cuanto se configura basándose en decisiones libres.**



En definitiva, el conocimiento propio de las realidades pneumatológicas supone una opción personal, una actitud comprometida ante la verdad que tiene estos rasgos principales: humildad, disponibilidad, entrega, voluntad de entrar en una relación de trato y participación, compromiso, amor.

La actitud comprometida lleva al aprendiz por el camino del esfuerzo, la studiositas, desde el que adquirir conocimientos, destrezas y hábitos, pero eso es sólo una parte del encuentro: el avance o no en estos temas depende mucho de la iniciativa del educando pero desde las pedagogías del encuentro (y esto es lo que más las diferencia del resto de teorías) hay una parte muy grande donde la iniciativa es enteramente de Dios. Este es para todas ellas el encuentro fundamental (Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Maritain, Polo, López Quintás).



La educación del encuentro es por tanto, como quien recibe una mascota: **don y tarea.** Quien recibe la mascota pero no la cuida es como el que quiere aprender sin esfuerzo, movido por la *curiositas*. Se ilusiona ante el atractivo de lo nuevo, bueno y bello pero desde que mantener la novedad, la bondad y la belleza cuesta esfuerzo, la curiositas se dirige a otro nuevo don que nos ofrezca lo mismo sin esfuerzo. Este planteamiento es sostenido por las nuevas pedagogías que tratan de estimular la curiosidad a fuerza de novedades cómodas, pero **quien se encuentra en la zona de confort, no**

**está en la zona de crecimiento.**



Todo encuentro auténtico es regalado, inmerecido (don) y yo la integro, la asimilo de acuerdo conmigo (tarea).

La *studiositas* es la tarea de encontrarse con el don de forma sistematizada, con amor (no sólo con pulsión), con interés, (no sólo con curiosidad), con disciplina y con esfuerzo.

El que no pone amor en su tarea realiza un aprendizaje superficial. En cambio cuando se aprende con amor, poniendo vida, uno disfruta del encuentro profundo.

**Nos encontramos con la belleza en el aprendizaje** a través del entendimiento del corazón. Quien actúa así, no se mueve por los "resultados" ni las "utilidades" de sus aprendizajes. Al contemplar esta tarea en términos de belleza, se siente suficientemente "pagado" con el aprendizaje mismo. Lo demás que le den es regalo añadido, honorarios. Llegar a sentir amor por la tarea se propone como una de las grandes conquistas del aprendiz. El aprendizaje se concibe como una tarea contemplativa, una obra de amor. Y

para conseguir este amor el educando necesita una preparación, debe aprender con disciplina a administrar su libertad, precisa hacerles ver desde sus primeras edades la belleza de la educación, lo cual requiere, en primer término, que los padres y los profesores participen de esta belleza y del amor.

“Aprender con disciplina a administrar su libertad” podría sonar como algo contradictorio pero para la disciplina es el punto básico para ser dueño de mi mismo. “Si no obro con disciplina, me dejo llevar por el capricho y ya no soy yo el que decide, estoy a merced de las seducciones. Con la disciplina uno se autoposee y en la medida en que se posee es **capaz de elegir a qué se da y a qué no**.”

Desde el constructivismo el sujeto se propone como ser autónomo, dueño absoluta de su vida. Desde las pedagogías del encuentro, se entiende que el mero construir libremente es condición para la libertad, pero no constituye la verdadera libertad interior: **“Soy libre cuando estoy en disposición de asumir libremente como proyecto personal el reto de llegar a ser en plenitud lo que realmente soy”.**



La clave del encuentro es la libertad. Sólo estaré en condiciones de hacer un uso correcto de la libertad, y por tanto de ser plenamente libre, si el conocimiento de mi realidad es verdadero y si mis elecciones me llevan a realizar verdaderamente la misión de mi vida, a ser libremente quien soy.

La **educación para el encuentro es autoeducación**; exige apertura al exterior, sólo posible desde la realidad de mi libertad. Por eso, para que el ser humano pueda encontrarse a sí mismo, en su plenitud humana, debe alcanzar una madurez personal que se manifiesta en disposiciones y virtudes tan fundamentales como la veracidad, la apertura de espíritu, la confianza y la sencillez, la tenacidad y la fidelidad, la magnanimidad y la generosidad.

La educación en sí misma es un encuentro del educador y del educando en la que no se impone, sino que se propone, y supone, el compromiso personal para asumir valores, encuentros y practicar virtudes. **Esta educación invita al ser humano a dar lo mejor de sí mismo y lo edifica en la doble vertiente personal y comunitaria.**

Las pedagogías del encuentro se caracterizan por **la invitación a vivir las verdades grandes<sup>2</sup> por medio de los acontecimientos cotidianos**. En esta vivencia de las verdades grandes es dónde encontramos el sentido a la propia existencia. “...*me atrevería a decir que no hay nada en el mundo capaz de ayudarnos a sobrevivir, aun en las peores condiciones, como el hecho de saber que la vida tiene un sentido. Hay mucha sabiduría en Nietzsche cuando dice: “Quien tiene un porqué para vivir puede soportar casi cualquier cómo.”* (Frankl, 1989: 104).

---

<sup>2</sup> Las verdades grandes son asuntos serios e importantes en sí mismos y para nosotros: el amor, la amistad, la muerte, la felicidad, el destino... Las verdades pequeñas son asuntos que no son importantes ni en sí mismos ni para nosotros: ¿cuántos botones tiene mi chaqueta? Me da igual: es una verdad pequeña. Estas verdades son la superficie de la vida, lo anecdótico, lo trivial, algo de lo que no queda recuerdo porque no está incorporado a nuestro mundo personal.

	Pedagogía tradicional	Pedagogías técnico-racional	Nuevas pedagogías	Pedagogías del encuentro
Aprendiz	Pasivo	Reactivo	Activo	Contemplativo
Maestro	Obliga	Condiciona	Facilita	Inspira / Invita
Prioridad	Instruir	Adiestrar	Socializar	Educar
Manda	Escuela	Mercado	Estado	Padres
Educarse	tarea	tarea	tarea	don y tarea
Estilo	Disciplina	Mecanismo	Consenso	Servicio
Aprender	<i>Memorizar los textos propuestos por el docente y asumir las normas</i>	<i>Adquirir nuevos comportamientos y reorganizar el esquema mental</i>	<i>Interaccionar con el medio sociocultural y comprender los hechos de forma crítica</i>	<i>Encontrarse con la belleza, con esfuerzo, a través el entendimiento del corazón</i>
Recursos	<i>Libros</i>	<i>Libros y TICs</i>	<i>El medio social y natural, medios audiovisuales</i>	<i>Libros, TICs, contacto directo,</i>
Enseñanza	Reproductiva	Eficaz	Crítica	Creativa
Valor	Orden	Productividad	Tolerancia	Amor
Meta	Saber	Hacer	Convivir	Festejar

La educación del encuentro tiene un **carácter integral y existencial**. Cuando uno encuentra el sentido por el que ha nacido queda conmovido ante el hallazgo (enamorado) y adquiere un verdadero carácter de transformación interior (*metanoia*). La consecuencia inmediata es aceptar la tarea que la realidad encontrada me encarga.

**Encontrarse con uno mismo.** Cada cual se encuentra a sí mismo liberándose del egoísmo. El Yo se descubre en la entrega sincera al Tú. En esto se enciende que uno se encuentra consigo mismo cuando **se encuentra con los demás**. Y por lo general, desde las pedagogías del encuentro se entienden que en el encuentro con los demás uno **se encuentra con Dios**.

Desde las pedagogías del encuentro se destaca el aspecto creativo. Encontrar despierta una **inspiración**. La inspiración es un impulso para ejercer mi libertad tratando de reproducir y expresar la realidad con la que me he encontrado, y encarnarla en mi vida o en mi obra (Yepes).

A continuación, presentamos uno de los planteamientos sistematizados dentro de la pedagogía del encuentro, la educación personalizada de Víctor García Hoz

### **Bloque I.2.8.1. Educación Personalizada**

La educación personalizada es una propuesta educativa centrada en la persona. Siendo el objetivo fundamental perfeccionar las facultades del niño o del joven, tanto intelectuales como morales, a través de actividades diversas que se realizan intencionalmente para lograr este fin, de tal forma que se potencian al máximo las aptitudes, se adquieran unos conocimientos amplios y sólidos y se desarrollen los valores a través de la práctica de hábitos en los períodos sensitivos adecuados.

### **Principios fundamentales**

El fundamento de la educación personalizada es considerar a la persona como principio de toda actividad educativa. Estos principios antropológicos que configuran el ser humano son:

**Singularidad:** Es la primera manifestación de la consideración de persona, requiere la posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, sus intereses y aficiones y su ritmo de aprendizaje, así como con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal. Requiere, asimismo, el estímulo permanente de la capacidad creativa

de cada escolar y de la peculiaridad de cada centro educativo conforme a su carácter institucional y social propio. Considera que cada ser es único e irrepetible.

**Autonomía:** Es la segunda nota del concepto de persona. Hace posible la participación de los alumnos no sólo en la realización, sino también en la organización y programación de actividades, de tal forma que los escolares puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa.

**Apertura:** Es la tercera nota de la persona, se manifiesta en la disposición receptiva y capacidad expresiva; en la apertura a la realidad natural y a la trascendencia, a la posibilidad de fundamentar el trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación; en la apertura de la institución escolar a la comunidad familiar y social.

Así mismo la educación personalizada atiende a las dimensiones que conforman la persona humana:

- **Somática:** Se realiza actividades para atender a la formación del cuerpo.
- **Afectiva:** Se procura cultivar los afectos, sentimientos y sus manifestaciones. Ayuda a tener conciencia de sí mismo, tener una identidad sexual, valorar su entorno social.
- **Intelectiva:** A través de las diversas actividades y situaciones propias de la educación personalizada se propicia una sólida formación de la inteligencia. Se busca enseñar a pensar a través de estrategias concretas que se aprenden en el trabajo diario, el ejercicio constante y la evaluación de la adquisición de conocimientos.
- **Volitiva:** Propicia situaciones para que el alumno sea capaz de ejercitar su voluntad en forma libre.
- **Trascendente:** En las diversas actividades propias de la educación se procura la formación coherente de vida y doctrina.

La Educación Personalizada se caracteriza porque:

- Ayuda a conocer a cada uno de los alumnos, para lo cual realiza un diagnóstico personal y se determina el rendimiento que se puede esperar de cada uno de ellos.
- Plantea un Proyecto de Mejora Personal para cada alumno.
- Respeta el ritmo personal de aprendizaje para lo que se plantea Objetivos Fundamentales y Objetivos Individuales.
- Utiliza recursos metodológicos activos.
- Realiza una evaluación personalizada.
- Procura el asesoramiento académico personal.
- Realiza el asesoramiento educativo familiar.

### **Bloque I.2.8.2. Educación Positiva<sup>ix</sup>**

La Educación Positiva es un enfoque de la educación que se basa en la psicología positiva, que enfatiza en el desarrollo de las virtudes y fortalezas personales, y en la motivación interna para promover el aprendizaje. Entre los promotores más destacados de la Psicología Positiva se encuentra Martin E.P. Seligman.

Desde la educación positiva se entiende que los niños aprender mejor cuando es una actividad de disfrute en sí misma. Se trata de educar en la felicidad, poniendo en práctica sencillos ejercicios de emociones positivas, optimismo, experiencia de flujo, atención plena para crecer felices es la nueva pedagogía desde el enfoque de la psicología positiva.

Muchos de nosotros comenzamos hace años una etapa de crecimiento personal que nos ayuda a llevar una vida plena, positiva, con sentido y que nos llena de felicidad a nosotros y a quienes tenemos alrededor.

A veces este crecimiento es a raíz de una experiencia traumática, a veces el desencadenante para una imperiosa necesidad de cambio es una experiencia cumbre, definidas por Maslow como momentos sublimes en la vida en los que el individuo está en armonía consigo mismo y con su entorno.

Sin embargo, ahora que ya conocemos por experiencia propia y disponemos de numerosas experiencias educativas a nivel mundial basadas en la disciplina de la psicología positiva, sabemos que podemos obtener grandes beneficios en la salud física, psicológica y social de los niños y jóvenes, aplicando de forma sistemática y cotidiana las prácticas de psicología positiva, para que ellos crezcan felices. De esta forma afrontarán mejor las experiencias adversas y traumáticas que se presenten en su vida. La razón es que practicar la psicología positiva nos hace más resilientes.

La psicología positiva se ocupa de estudiar las características de las mejores personas, de los niños más resilientes, de las personas más felices. Y con estos estudios estamos viendo que hay una serie de ejercicios y prácticas que podemos incorporar a nuestra vida y transmitir en la educación para ser personas más felices, capaces de disfrutar el momento presente, de comprometernos con nuestros objetivos auténticos, de tener un propósito vital, de dar servicio a nuestra comunidad y sociedad.

Ser feliz es entrenar nuestro cerebro, nuestro cuerpo y nuestro corazón para enfocarnos en lo positivo, en nuestras propias fortalezas o en las fortalezas de nuestros hijos, de nuestros compañeros.

Claves para introducir la psicología positiva en tu vida y en tu rol de padre, educador, maestro, mentor, amigo,...en todos los roles que jugamos en nuestro día a día.

1. Aumentar el ratio de las emociones positivas. Un ratio de 3 emociones positivas por cada emoción negativa nos ayuda a ser más felices. En las relaciones íntimas 5 a 1 hace que la relación sea más maravillosa todavía. Para ello tendremos que aprender a tomar conciencia de las emociones, a regularlas, a aceptarlas, a disfrutarlas, a vivirlas en el momento presente, a recordarlas para fortalecer los canales neuronales positivos. Se están estudiando los efectos de las emociones positivas como la alegría, el sentido del humor, el amor, el entusiasmo... en la salud física, psicológica incluso a nivel cognitivo y los resultados son increíbles. Sonríe, haz reír a los demás, alégrate por las pequeñas cosas.
2. Vive el momento presente. ¿Dónde está tu mente ahora mismo? ¿En lo que estás leyendo, en lo que tienes que hacer la semana que viene, en lo que conseguiste hacer el mes pasado o lo que dejaste aparcado y debes retomar, en tu amigo que regresa de su viaje, en ese dolor de espalda que empieza a resentirse,...? Nuestra mente salta de un pensamiento a otro y divaga a cada momento. Para ser más felices y vivir con plenitud, tendremos que aprender a tomar el control de nuestra atención. Nuestra capacidad de atención es pequeñísima en relación a la información que llega a nuestro cerebro, así que por favor, un mínimo control para ser conscientes del máximo de los momentos que vivimos cada día. Además, muchos de ellos son muy buenos y a veces nos cuesta reparar en ellos o nos pasan desapercibidos. No nos permitamos ese lujo, de no enterarnos de lo bueno de la vida. Apreciar lo bueno es clave para ser feliz. Apreciar lo bueno, hace que lo bueno sea mejor.
3. Tener conciencia del mundo físico. Ahora que ya con atención plena tenemos mayor control de la atención, dirijamos esta atención a sentir nuestro cuerpo, a sentir los sonidos, los colores, los olores, las sensaciones,... que nos llegan de nuestro entorno. Y vivámoslas tal como son. Tómate unos minutos, cierra los ojos, y atiende a los sonidos que hay a tu alrededor. ¿Qué sensaciones te ha producido? El entrenamiento y práctica de psicología positiva ayuda a disfrutar de los estímulos que nos rodean. Cuando provienen de la naturaleza, de la música, del arte, de las personas queridas, de las buenas acciones de los demás,... nos llenan de felicidad. La vida tiene sentido si se vive de esta forma. Vivir con lentitud, apreciando cada momento,



enriquecerá tu vida. Enseñar a los niños a vivir así, les ayudará a disfrutar de cada momento, de sus estudios y tareas cotidianas.

4. Hacer que nuestras experiencias, sean experiencias de flujo, FLUIR. También podemos aprender a fluir, en nuestro tiempo de ocio es más fácil, pero en el trabajo o en las tareas domésticas también tenemos que conseguir encontrar la forma de fluir, de disfrutar, de convertirlo en experiencias que nos motiven intrínsecamente. La satisfacción que obtenemos cuando fluimos proviene de la propia experiencia, del proceso y no de lo que obtenemos del mismo. Nos hace crecer, pues nos motiva a aprender más y mejorar nuestras habilidades, para plantearnos retos cada vez más complejos. En la educación tendremos que hacer que el entorno y recursos sean idóneos para facilitar las experiencias de flujo en los niños y jóvenes. De esta forma el aprendizaje será significativo y lo más importante, será fuente de disfrute.
5. Fundamental, también, construir relaciones POSITIVAS. Rodéate de personas que transmitan positividad, que te animen, que te ayuden y viceversa: da lo mejor de ti mismo a las personas que te rodean. La felicidad es contagiosa y además de que lo sabemos intuitivamente y lo comprobamos día a día, está demostrado con rigurosos estudios de seguimiento de redes sociales. Aprender a comunicar, a dar y a recibir, a solidarizarnos con los demás y crecer en comunidad, crea una base sólida en adultos y niños. Esto ayuda a tener unas relaciones sinceras y disponer de un apoyo social. Los niños más resilientes recurren al apoyo social para conseguir sus objetivos y para superar sus dificultades.
6. Se optimista. Pero no basta con repetirte cada día: va a salir bien, soy el mejor, el mundo es un lugar maravilloso. Seligman ha estudiado durante décadas cómo enseñar a los niños a ser optimistas (para lo cual ha tenido que aprender antes el adulto). La práctica en identificar los pensamientos que nos asaltan ante determinados eventos, las causas de estos pensamientos, sus automatismos y los de las respuestas, el entrenamiento para producir pensamientos y respuestas alternativas positivas...FUNCIONA!. Disminuye el riesgo de depresión y ansiedad en niños y estudiantes. ¿Te imaginas los efectos que esto tiene a nivel académico y nivel de desarrollo personal y social del niño? No nos quedemos con la versión banal de ser optimista, hay muchas más ciencia detrás y es posible aprender a poner en práctica los ejercicios necesarios para mejorar nuestro optimismo y el de los niños.
7. Conoce tus fortalezas, aprende a identificar las fortalezas de tus hijos, ayúdale a desarrollarlas y a aplicarlas en sus retos y en su crecimiento. Sin duda será más feliz que si nos centramos en pelear contra las dificultades y debilidades. Enfocarlo desde las fortalezas nos llevará a mejoras las debilidades. Las fortalezas personales se trabajan en psicología positiva desde la clasificación VIA desarrollada en el proyecto VIA liderado por Seligman y Peterson.
8. ¿A qué te suena tener esperanza, la gratitud, la espiritualidad? ¿Cómo influye en el desarrollo de los niños y jóvenes? Si conoces la psicología positiva, la esperanza te sonará a tener objetivos significativos, a tener un propósito vital que da sentido a tu vida. Algunos investigadores se centran en la esperanza en la adolescencia y los efectos que tiene en su satisfacción con la vida. Por otro lado, en estudios realizados con niños de 11 a 13 años, por Froh y otros, se obtiene como resultado que la gratitud se relaciona positivamente con el optimismo, el afecto positivo y la satisfacción con la escuela y familia. Además, la gratitud es una de las emociones que ayudan

más a superar las adversidades. La gratitud puede convertirse en un hábito con la práctica de ejercicios sencillos y atractivos para los niños.

La psicología positiva se centra en los diversos componentes de la felicidad. Podemos sentirnos felices porque nos sentimos bien en relación al pasado y presente, porque funcionamos bien y estamos comprometidos con nuestros objetivos y nuestra comunidad y/o porque vivimos la vida de forma significativa haciendo que nuestra felicidad se expanda hacia quienes nos rodean.

**La clasificación VIA de las fortalezas personales.** Para hallar la respuesta, los investigadores Peterson y Seligman, afirman que hay que centrarse en cómo potenciar y desarrollar aquellas áreas en las que una persona es mejor, en contraposición a dedicarse de lleno a la prevención de lo que es más problemático y difícil para las personas.

En esta investigación sobre el desarrollo del potencial en los jóvenes surge la necesidad de disponer de un vocabulario común que caracterizase el desarrollo óptimo personal, así como las relativas herramientas de medición y evaluación de estas características, pues se observa que aunque se habían realizado numerosos estudios en la misma dirección, no existía una terminología y metodologías de evaluación comunes en este área de interés.

En el año 2000 la fundación Mayerson crea el Instituto VIA (Values in Action), que da como resultado la clasificación VIA de las fortalezas. Esta clasificación sirve actualmente de guía en el diseño de programas cuyo objetivo sea el desarrollo óptimo.

Se puede decir que las fortalezas son las posibles componentes de un buen carácter. En principio, las fortalezas son diferentes unas a otras, una persona puede tener una fortaleza u otra en mayor o menor medida, o no tenerla. Se asume que las fortalezas son como rasgos con diferencias individuales con un mínimo de estabilidad y generalidad. La psicología positiva, siguiendo sus bases fundamentales, no considera el buen carácter como la negación o la minimización del mal carácter, sino simplemente hay que considerarlo como tal.

Las fortalezas de la clasificación VIA cumplen estas características:

- Ubicuidad: ampliamente reconocido entre todas las culturas.
- Plenitud: contribuye a la autorrealización personal, satisfacción y felicidad.
- Validez moral: es válida por sí misma y no por los resultados tangibles que pueda producir.
- No desmerece a otras: eleva el sentido de otras virtudes, produciendo admiración y no celos.
- Tiene un opuesto: tiene un antónimo obvio que es “negativo”.
- Es similar a un rasgo: es una diferencia individual con estabilidad y generalidad demostrable.
- Es medible: ha sido satisfactoriamente evaluada por investigadores como una diferencia individual.
- Está claramente definido: no es redundante (conceptualmente o empíricamente) con otra fortaleza.
- Hay personas modelo: está sorprendentemente arraigado en algunos individuos.
- Hay niños prodigio: se muestra de forma precoz en algunos niños o jóvenes.
- Puede estar ausente: está ausente en algunos individuos.
- Hay instituciones facilitadoras: es el objetivo de algunas prácticas sociales y rituales de instituciones que intentan cultivar la virtud.

Clasificación VIA de las fortalezas:

**Sabiduría y conocimiento:** Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento.

1. Curiosidad, interés por el mundo

Tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir nuevas cosas.

2. Amor por el conocimiento y el aprendizaje

Llegar a dominar nuevas materias y conocimientos, tendencia continua a adquirir nuevos aprendizajes.

3. Juicio, pensamiento crítico, mentalidad abierta

Pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. No sacar conclusiones al azar, sino tras evaluar cada posibilidad. Estar dispuesto a cambiar las propias ideas en base a la evidencia.

4. Ingenio, originalidad, inteligencia práctica

Pensar en nuevos y productivos caminos y formas de hacer las cosas. Incluye la creación artística pero no se limita exclusivamente a ella.

5. Perspectiva

Ser capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás, encontrando caminos no sólo para comprender el mundo sino para ayudar a comprenderlo a los demás.

**Coraje:** Fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante situaciones de dificultad, externa o interna.

6. Valentía

No dejarse intimidar ante la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor. Ser capaz de defender una postura que uno cree correcta aunque exista una fuerte oposición por parte de los demás, actuar según las propias convicciones aunque eso suponga ser criticado. Incluye la fuerza física pero no se limita a eso.

7. Perseverancia y diligencia

Terminar lo que uno empieza. Persistir en una actividad aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizarse con éxito.

8. Integridad, honestidad, autenticidad

Ir siempre con la verdad por delante, no ser pretencioso y asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones emprendidas.

9. Vitalidad y pasión por las cosas

Afrontar la vida con entusiasmo y energía. Hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo. Vivir la vida como una apasionante aventura, sintiéndose vivo y activo.

**Humanidad:** Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás.

10. Amor, apego, capacidad de amar y ser amado

Tener importantes y valiosas relaciones con otras personas, en particular con aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Sentirse cerca y apegado a otras personas.

11. Simpatía, amabilidad, generosidad

Hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otras personas.

12. Inteligencia emocional, personal y social

Ser consciente de las emociones y sentimientos tanto de uno mismo como de los demás, saber como comportarse en las diferentes situaciones sociales, saber que cosas son importante para otras personas, tener empatía.

**Justicia:** Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable.

13. Ciudadanía, civismo, lealtad, trabajo en equipo

Trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas, ser fiel al grupo y sentirse parte de él.

14. Sentido de la justicia, equidad

Tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia. No dejar que los sentimientos personales influyan en decisiones sobre los otros, dando a todo el mundo las mismas oportunidades. .

15. Liderazgo

Animar al grupo del que uno es miembro para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo. Organizar actividades grupales y llevarlas a buen término.

**Moderación:** Fortalezas que nos protegen contra los excesos.

16. Capacidad de perdonar, misericordia

Capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal, dándoles una segunda oportunidad, no siendo vengativo ni rencoroso.

17. Modestia, humildad

Dejar que sean los demás los que hablen de uno mismo, no buscar ser el centro de atención y no creerse más especial que los demás.

18. Prudencia, discreción, cautela

Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones, no asumiendo riesgos innecesarios ni diciendo o haciendo nada de lo que después uno se pueda arrepentir.

19. Auto-control, auto-regulación

Tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones. Tener disciplina y control sobre los impulsos y emociones.

**Trascendencia:** Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado la vida.

20. Apreciación de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro

Saber apreciar la belleza de las cosas, del día a día, o interesarse por aspectos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia...

21. Gratitud

Ser consciente y agradecer las cosas buenas que a uno le pasan. Saber dar las gracias.

22. Esperanza, optimismo, proyección hacia el futuro

Esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo. Creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir.

### 23. Sentido del humor

Gustar de reír y gastar bromas, sonreír con frecuencia, ver el lado positivo de la vida.

### 24. Espiritualidad, fe, sentido religioso

Pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia. Creer que existe algo superior que da forma a determina nuestra conducta y nos protege.

## Bloque I. 2.9. El constructivismo

Guba y Lincoln (1991, p. 159) hablan de un **paradigma constructivista** que podría caracterizarse, frente a las “creencias convencionales”, que podría considerar característico de los modelos racionalistas, naturalistas, crítico y de la “nueva pedagogía”.

Las creencias convencionales a las que hacen alusión Guba y Lincoln son las que consideran al maestro como centro del proceso enseñanza-aprendizaje y el estudiante es un agente pasivo y receptor de “ideas inertes” (Delval).

La principal aportación del constructivismo viene a consistir en la afirmación de la actividad del aprendiz como el elemento esencial del proceso: éste construye su propio conocimiento a partir de sus esquemas existenciales y de sus experiencias. En general, estos autores distinguen una “vieja” visión del conocimiento de la “nueva” visión constructivista (Airasian y Walsh, 1997, p. 445).

En la vieja, el conocimiento queda categorizado como algo fijo e independiente del conocedor; hay verdades que residen fuera de él, y el conocimiento sería una acumulación de verdades en el área del sujeto. Por el contrario, la nueva visión propone que el conocimiento es producido por el cognoscente a partir de sus conceptos previos y vivencias; todo conocimiento sería tentativo, subjetivo y personal, no un conjunto de verdades universales sino de hipótesis de trabajo a partir de las cuales el aprendiz reelabora sus propios esquemas y autoorganiza, mediante criterios de selección, las estructuras internas que, a su vez, determinan su desarrollo y aprendizajes ulteriores. Esta actividad autoestructurante del aprendiz, por un lado, simboliza una cierta “emancipación” de la inteligencia, que puede controlarse a sí misma y nutrirse de sí misma: necesita menos de la ayuda exterior. Por otro lado, puede parecer que este planteamiento libera al enseñante de su responsabilidad en el aprendizaje, tradicionalmente considerado como factor primario y determinante del proceso. Pero esto es así sólo a primera vista, insisten los constructivistas, pues el profesor, aunque sólo se limita a una ayuda “mayéutica”, acaba estando mucho más implicado en el proceso del aprendizaje (Airasian y Walsh, 1997, p. 446). El enfoque constructivista aporta elementos que enriquecen el aprendizaje en varios de sus frentes más significativos: las tareas de clase, el papel del profesor, la definición del conocimiento como actividad individual, la definición de la instrucción y el énfasis sobre el contexto social del aprendizaje. En relación con este último punto, algunos constructivistas actuales observan una relativa evolución de los planteamientos iniciales del constructivismo puramente “psicologista”. En efecto, se critica cada vez más la orientación individualista del modelo piagetiano: el conocimiento no es una acción individual independiente del contexto social, y sería preciso reconocer la índole primariamente socio-cultural del saber.

### Balance crítico del constructivismo\*



(Barrios, 2000) Hay aquí una apretada mezcolanza de nociones muy elementales –ciertamente acompañadas de una elaboración psicológica meritoria- con otros aspectos que habría que discutir con mayor profundidad, comenzando por la misma idea de “construcción” del conocimiento.

### Aspectos positivos

Quizá entre otros elementos de desigual relevancia, han de reconocérsele al constructivismo los siguientes méritos:

- En general, las teorías constructivistas superan evidentemente al conductismo en lo relativo a la eficacia del aprendizaje. La reivindicación de la importancia de que el aprendizaje sea realmente significativo para el alumno pone de manifiesto la insuficiencia del mero esquema estímulo-respuesta, la “ley del efecto” y todo el planteamiento mecanicista del “refuerzo”. La noción de aprendizaje significativo hace entrar en juego la perspectiva de la **motivación subjetiva** del alumno de una manera más rica que en el conductismo. El constructivismo trata de gestionar la motivación como un factor decisivo en el planteamiento inicial del aprendizaje, mientras que el conductismo lo emplea sólo a posteriori, como un refuerzo mecánico de ciertas conductas ya dadas.
- En relación con lo anterior, el constructivismo descubre que la **inteligencia puede hacer mucho para que lo que se debe aprender resulte, en alguna medida, grato**. Sin duda, es un aspecto interesante de la formación intelectual el saber descubrir motivaciones creativas implícitas en las tareas que uno debe desarrollar, saber encontrar en ello, también, elementos afectivamente atractivos. En efecto, es necesario contar con los recursos de la afectividad para evitar que la enseñanza formal no influya para nada en la vida del educando, para fomentar su auténtica implicación en la tarea educativa. “A menos que exista una conexión entre los conocimientos que el maestro hace desfilar ante el niño y la estructura emocional y experiencial de éste, las nociones que logre adquirir no le interesarán demasiado y es poco probable que contribuyan al logro de los objetivos que la educación se fija en materia de conducta” (Weinstein y Fantini, 1973, p. 37).
- En general, es evidentemente correcta la insistencia en la **actitud activa y participativa del alumno**. Nadie puede negar la mayor eficacia de una enseñanza que sea capaz de implicar activamente al alumno, que comprenda y parta de sus propios esquemas conceptuales, de sus inquietudes y preocupaciones. Tampoco es fácil negar el mayor interés de un **aprendizaje destinado a comprender y no sólo a memorizar maquinalmente**. Ahora bien, no hace falta ser constructivista para aceptar estas propuestas pedagógicas. De hecho, en ellas podrían coincidir autores tan dispares como Sócrates, Tomás de Aquino, Montaigne, Dewey, Freire, Peters, Hirst, Scheffler, etc. Muchas de las propuestas prácticas del constructivismo son, por decirlo así, de sentido común, y resumen buena parte del quehacer cotidiano de un docente que conoce bien su oficio. El problema del constructivismo está en su débil fundamentación teórico-filosófica, lo cual no es del todo inocente de cara a dar cuenta de algunos resultados prácticos.

### Aspectos controvertidos

- El **utilitarismo**. Se renuncia a la contemplación de la realidad y sólo se mira para qué me sirve. No le interesa responder a la pregunta “¿qué es esto? Ni ¿qué sentido tiene?”, lo que importa es ¿qué podemos hacer con ellas? La posibilidad de conocer las cosas tal como son en sí mismas, desde el paradigma de la ciencia moderna, queda comprometida por el hecho de que la observación forma parte de lo observado, el objeto sólo es científicamente comprensible en la medida en que es reelaborado teóricamente en condiciones ideales; no hay una experiencia puramente natural sino un artificio “experimental”, que sólo controla las variables y circunstancias abstractas en que se da lo que ya no puede llamarse hecho natural sino constructo epistemológico. La correspondencia buscada no es con el objeto real sino con la utilidad. Lo que ha de buscar la ciencia moderna no es otra cosa que las mejores condiciones para disponer de la realidad y manipularla al servicio del ser humano.
- El **activismo**. No puede negarse que conocer es una actividad. Por supuesto que hay una actividad del sujeto, y por supuesto que dicha actividad es inmanente; se lleva a cabo en el interior del propio sujeto. Pero esto no implica que esa actividad sea pura actividad, o pura espontaneidad, como pretende Kant, ni tampoco que sea la “única” actividad que ahí se realiza. Por un lado, el aprendiz es activo y pasivo a la vez<sup>3</sup> al aprender y por otro, la actividad del sujeto

---

<sup>3</sup> El conocimiento sensible es una actividad, primero de los sentidos externos, y después, de los internos. Ahora bien, la actividad de los sentidos externos es simultánea con el recibir la impresión sensorial proveniente de lo sensible. A su vez, los datos sensoriales, al tiempo que son recibidos por los sentidos internos, sufren una reelaboración o constitución objetiva (percepción). Cabe decir que la sensación es menos activa que la percepción,



no anula la correspondiente actividad de la cosa conocida, no en tanto que conocida sino en tanto que cosa<sup>4</sup>.

- En el rechazo de la actitud contemplativa y respetuosa ante lo real puede advertirse también el **temor al esfuerzo que exige plegarse a la realidad tal como es y reconocerse medido por ella**. En el fondo, este dejarse medir por la realidad es la actitud propia del que estudia, del que se interesa por la verdad, del que se esmera en atender bien a las cosas. El constructivismo trata con los saberes humanísticos (aquellos cuyo interés primario es teórico) de una manera superficial y casi lúdica, y acaba despreciándolos.
- Aprender no puede consistir primariamente en construir conocimiento ni en construir significaciones. En primer lugar: la inteligencia no construye sus principios, los presupone en toda su actividad cognoscitiva. El **criticismo** kantiano es un intento de “liberar” a la razón de todo principio y de todo supuesto, para que pueda llegar a ser autónoma. Pero eso es lo mismo que liberarla del ser y de la verdad.

### Bloque I. 2.10. “La nueva pedagogía”

“La nueva pedagogía” es una combinación de constructivismo y teoría crítica de la enseñanza. Pertenecen a esta orientación los nuevos desarrollos de la sociología (Habermas, Giddens) y las corrientes vinculadas a los movimientos sociales.



Para el desarrollo de este punto nos apoyaremos en los estudios de Inger Enkvist de la Universidad de Lund<sup>xi</sup>.

Dentro del campo de la nueva pedagogía se utiliza una terminología que se solapa y que forma una familia terminológica. La psicopedagogía, la pedagogía psi, el pedagogismo, el constructivismo, la sociología de la educación y el igualitarismo escolar tienen muchos rasgos en común. La nueva pedagogía, inspirada entre otros por Rousseau, Dewey, Piaget, Bourdieu y Foucault, no se puede definir por un libro fundacional pero quizá el que más se acerque a esta posición es *Democracia y educación*, publicado por el filósofo estadounidense Dewey en 1916. En esta obra se encuentra la mayoría de las tendencias y conceptos que se discutirán en las páginas que siguen. Las teorías de Dewey y otros se pueden ahora comparar con las experiencias concretas de muchas décadas y de muchos países, por ejemplo España.

#### Bloque I. 2.10.1. La sociología de la educación

La primera parte del siglo XX significó a la vez la modernización y la democratización de la enseñanza elemental, pero lo que ocurrió en la segunda parte del siglo XX es más difícil de caracterizar. Ejerció mucha influencia una corriente de pensamiento la llamada sociología de la educación que exagera el papel ideológico de la escuela y niega el valor de la transmisión de los conocimientos. Los teóricos de esta corriente son, en primer lugar, Foucault y Bourdieu, que comienzan a hacerse célebres alrededor de 1968. Desde la perspectiva marxista que es la que inspira por lo general esta corriente, la escuela aparece como un instrumento de conservación del orden social burgués y no como una herramienta que permite liberarse de la ignorancia y adquirir autonomía personal. Los docentes son acusados de ser los sirvientes de la burguesía y la escuela de reproductora de las relaciones de dominación de clase.

A los sociólogos no suele interesarles el rendimiento escolar sino que se concentran en el estudio de los alumnos como miembros de una determinada clase social. Prefieren no hablar de malas costumbres en

---

pero ninguna de ellas es puro acto ni pura potencia. El sentido externo es activo respecto del sensible en el acto de la sensación, y pasivo, a su vez, en relación con ésta, no a la cosa sensible. El sentido interno también es pasivo y activo: recibe la sensación y, a partir de ella, produce la percepción. La inteligencia, por su parte, primero actúa y después -en sentido no cronológico sino de orden- recibe el resultado de su actividad.

<sup>4</sup> La primera “condición de posibilidad” del conocimiento no está en el sujeto sino en el acto de ser de la cosa. Su ser es, por lo mismo, *dejarse conocer*.

relación al alumno sino de injusticia social y suelen absolver a los alumnos de toda responsabilidad por un resultado malo; se acusa de ello invariablemente a la sociedad. Tampoco se toma en cuenta la influencia negativa que ejercen los malos estudiantes sobre los estudiantes que sí trabajan. Podría decirse que los alumnos con problemas son los clientes preferidos de los sociólogos. El problema es que si la escuela es tolerante con el mal comportamiento no logrará imponer conductas positivas. Lejos de disminuir el número de alumnos con problemas graves, el “buenismo” hace que éstos aumenten. En un ambiente ruidoso de constantes discusiones con chicos desmotivados, es difícil que exista al mismo tiempo un alumnado capaz de concentrarse y obtener buenos resultados. Todos se cansan, y el trabajo producido es escaso.

Hay ejemplos famosos de colegios en Gran Bretaña y en los Estados Unidos que se han enfrentado a esa situación. Los detalles varían pero los rasgos que suelen caracterizar a los colegios que logran superar una mala situación son similares: adoptan unas normas muy claras de comportamiento y no toleran que los alumnos infrinjan las reglas ni tampoco que no estudien. Un control más estricto en todos los sentidos en la base de la reforma. Esto es diferente de lo que exigen los sociólogos que suelen insistir en que no se puede “estigmatizar” a ningún alumno criticando su conducta o su rendimiento escolar porque así, supuestamente, tendrá un trauma de por vida. Como contraste, estos colegios reformados, en vez de dar cursos de autoafirmación a los alumnos, los guían por el sendero del rendimiento. Cuando los alumnos obtienen buenos resultados, son legítimamente contentos y orgullosos de sí mismos. Los que recomiendan cursos de autoafirmación ven los estudios como un simple trámite social. Ya que para ellos el aprendizaje no es importante, prácticamente su única recomendación es que se mezcle a los alumnos lo más posible para que nadie tenga más oportunidades que otros. Se busca la justicia para los alumnos con menos ventajas pero no a través de los conocimientos sino a través de frenar a los otros alumnos. Hablan de exclusión pero no exigen que todos hagan un esfuerzo. Obviamente no ven el aprendizaje como un trabajo sino como algo que entra al alumno por ósmosis si está en un ambiente adecuado. Si los alumnos no progresan a pesar de la apertura y tolerancia, los sociólogos culpan a los profesores. En esta línea de pensamiento, se exige que el sistema escolar se responsabilice hasta de los jóvenes que no acuden a sus clases o que se dedican a la criminalidad. Así, la verdadera tarea de la escuela queda confusa. ¿Es una institución de enseñanza o un centro de ayuda social?

### **Bloque I. 2.10.2. El igualitarismo**

Los sociólogos de la educación forman parte de una corriente más amplia que se caracteriza por el ideal del igualitarismo. En cuanto a lo deseable de elevar el nivel educativo, hay oficialmente consenso político generalizado pero, dentro de esta postura, algunos sectores puján por utilizar la escuela al mismo tiempo como un instrumento para aumentar la igualdad social, manteniendo a todos los jóvenes dentro de la misma estructura, la llamada escuela comprensiva. En los países occidentales, la aparición de esta corriente ha coincidido en el tiempo con la instalación de la sociedad del bienestar, lo cual ha tenido efectos dramáticos en el mundo de la enseñanza; ha hecho su entrada una actitud consumerista<sup>5</sup>. Tanto los padres como los políticos quieren que a todos los jóvenes se dé un título de graduado escolar o de bachiller, pero sin que estos tengan que realizar demasiado esfuerzo. La educación se ve como mercancía política, el contenido no importa mucho, y lo esencial es la imagen, el nombre y la ilusión. Puesto que podría ser difícil conseguir que todos estudien, se cambia la orientación de la escuela, y se hablará cada vez menos de estudio, prefiriéndose el término de trabajo escolar.

La introducción de la informática, la pedagogía de lo lúdico y el trabajo en equipo, todo esto transmite una imagen juvenil de una escuela que está preparando a los jóvenes para un futuro del que no sabemos nada pero que será de los jóvenes. La escuela se ve como un lugar de trabajo y con estar allí apenas participando de las actividades propuestas, el joven habrá cumplido los requisitos de la escolaridad. Sobran los exámenes.

---

<sup>5</sup> Traducción directa del inglés (“consumerism” de Aaker y Day, 1974), es el movimiento social que busca defender los derechos de los consumidores, a través de las asociaciones de consumidores y sus antecedentes, re-equilibrando el lugar del consumidor frente al productor de bienes y servicios (su soberanía) en el mercado.

La escuela comprensiva considera iguales a todos los alumnos. Si presentan retrasos en el aprendizaje, se les ofrece ayuda oportuna. Sin embargo, los deberes a realizar en casa empiezan a desaparecer con la excusa de que los alumnos son muy diferentes entre sí y que este problema que va a agudizarse si los buenos alumnos estudian en sus casas y los otros no.

Desaparece cada vez más la evaluación de los resultados para que no se haga obvio que algunos avanzan más que otros. En vez de pedir al alumno que no ha aprendido que repita, se instala la promoción automática. Se dice que es más importante el desarrollo social que el intelectual y que por eso conviene que el joven conserve los mismos compañeros. Se introduce el proyecto como forma de trabajo y la metodología del proyecto requiere que el alumno elija libremente un tema y una manera de trabajar. Los proyectos no se prestan bien al control a través de exámenes escritos y ¿cómo comparar trabajos muy diferentes entre ellos? Así es como los trabajos de los estudiantes empiezan a ser considerados como la expresión de la personalidad del alumno y ¿quién se atreve a opinar sobre la personalidad de otra persona? Se enseña a los docentes a ser “tolerantes” también con los errores, y la única nota realmente “democrática” llega a ser el aprobado. Tanto los sobresalientes como los suspensos se convierten en calificaciones no deseables. En vez de corregir y calificar los trabajos, el profesor debe juntarlos en un “portafolio” que se evalúa destacando el progreso individual del alumno. La idea de fondo es que todo trabajo tiene algún valor y que no se puede distinguir entre una categoría de esfuerzo y otro, y así desaparece cualquier distinción entre quién hizo esfuerzos y quién no.

La idea del derecho a la diferencia dentro de la igualdad es otra faceta de la idea de la inclusión. Alumnos con grandes problemas físicos, psíquicos y de aprendizaje pueden estudiar en cualquier grupo y por eso es lógico que no se pueda pedir los mismos resultados a todos y, con esto, se deja la enseñanza en común. El docente se convierte en un oficinista que documenta las tareas entregadas por cada alumno. La vida social del grupo es de convivencia y de tolerancia, y la vida intelectual es individual y consta de tareas entregadas y registradas.

Lo público y compartido es lo social y no lo cognitivo. En psicología se habla de la teoría del entorno para discutir temas relacionados con la educación y el igualitarismo. Esta teoría sostiene que la herencia genética importa menos que el entorno y que, si se ofrece el mismo ambiente escolar a todos los alumnos, todos aprenderán por igual. Se cree en el contagio de la inteligencia en el sentido de que si estudian juntos los inteligentes y los menos inteligentes, éstos se desarrollarán más rápido. La teoría del entorno está asociada a otras ideas, como la de hablar de estigmatización de los alumnos menos dotados intelectualmente si se permite a los alumnos elegir entre diferentes itinerarios.

La teoría expresa pesimismo pedagógico porque considera imposible que un alumno proveniente de un medio intelectualmente pobre logre buenos resultados por su propio esfuerzo.

Otra idea igualitaria es la de creer que todos los individuos maduran psicológicamente al mismo ritmo. Por poner sólo un ejemplo de lo contrario, la experiencia muestra que casi siempre las chicas son más maduras que los chicos hasta por lo menos los diecisiete años. Por eso, si el programa se confecciona pensando en ellas, va a resultar difícil para muchos chicos, con lo que hay una discriminación de los chicos. Si el programa se hace según el nivel de madurez de los chicos, es probable que resulte demasiado fácil para las chicas. Si el programa se hace tomando en cuenta al alumno medio, quedan discriminados los más y los menos maduros. Entre los alumnos de cinco años, la diferencia de edad mental podría ser de los tres a los ocho años; a la edad de catorce, un grupo podría oscilar entre los nueve y los dieciocho años.

Todo esto reviste enorme gravedad, puesto que los alumnos que por algún motivo no logran a dominar las bases de la lectoescritura, nunca llegan a estar al nivel de sus compañeros, lo que puede anclarlos en una inmadurez agresiva. Son los chicos que luego reclaman constantemente la atención creyéndose el centro del mundo, como suelen hacer los niños muy pequeños. Además, la necesidad de enseñanza de apoyo se convierte en constante y creciente. Por todo eso, hacer depender la organización escolar de la edad del alumno y no de su madurez mental es algo muy curioso, porque el principal aprendizaje escolar es mental. La madurez tiene que ver con la capacidad de concentración, una capacidad muy desigualmente distribuida en la población escolar porque la concentración tiene que ver con la voluntad.

Aprendemos a dirigir nuestra actividad mental hacia un campo con el fin de realizar ciertas tareas que nos hemos propuesto. Si el niño no desarrolla esta capacidad, la escuela no puede enseñarle mucho.

También son diferentes los niños en cuanto a la responsabilidad. Un niño no aprende a ser responsable porque cumpla más años sino porque se le ha enseñado cómo ser responsable, paso a paso. Primero se trata de enseñarle a realizar tareas sencillas, como recoger y guardar bien sus propios juguetes o su ropa, pues después la gama de actividades se amplía. El concepto de responsabilidad incluye dos aspectos: el primero es la promesa de cumplir y el segundo la realización de ese acto. La promesa puede ser literal o la simple aceptación de una regla aprendida. Si no se exige al niño que haga tareas, el niño no aprenderá a ser responsable.

Por eso, la exigencia no es sólo un factor de desarrollo intelectual sino también una parte del aprendizaje de buenas costumbres de convivencia y de trabajo. Ahora, no todos los estudiantes aprenden estas técnicas de concentración y responsabilidad que forman la base de otros aprendizajes, y que son imprescindibles.

### **Bloque I. 2.10.3. El derecho a la diferencia**

Como se ha explicado, por los años 60, al lado del dogma del igualitarismo se introduce además otro: la escuela debe adaptarse a las diferencias entre los alumnos más que enseñarles ciertos conocimientos. Los cambios simultáneos en los sistemas educativos son muchos y en parte contradictorios. Se entiende que el gran público tiene dificultad para comprender todos los cambios que aleja el mundo de la educación de lo que solía ser:

- Se implementan políticas de descentralización que limitan la influencia del Estado.
- Se introduce la idea de la autonomía de los centros, lo cual también quita poder al Estado.
- Prospera un movimiento a favor de la democracia escolar que quita posibilidades a los docentes de dirigir el trabajo educativo.
- Se suprimen exámenes, lo cual disminuye la importancia de la transmisión de los conocimientos.
- Finalmente, también empiezan a enfocarse las diferencias culturales de los alumnos, restando importancia al plan de estudio común.

Las decisiones empiezan a tomarse por razones que no necesariamente tienen que ver con una visión organizada y sistemática. La atención individual al alumno hace que sea necesario tener un programa para cada uno, y si así es, ¿por qué tener escuelas? Sería mejor que cada uno quedara en su casa a estudiar individualmente lo que considera su propia cultura. Sin embargo, tampoco es posible porque los padres necesitan salir a trabajar; así la escuela se convierte en una guardería estatal sin un contenido cognoscitivo planificado. Cuando se estableció la escuela pública en diferentes países, era importante integrar a todos los alumnos ignorando expresamente las diferencias de etnia y de religión. La idea fundamental era que tratando a alumnos diferentes de la misma manera, se garantizaban los derechos de cada uno de ellos. Si se confeccionan diferentes programas en diferentes regiones de un país retrocedemos a la situación de antes de la formación del Estado nacional, lo que en Europa suele ser del siglo XV o XVI. Adaptar la escuela a los alumnos y no al revés constituye la negación misma de la escuela en el sentido de una iniciación en el mundo de los conocimientos culturales y científicos de un grupo más amplio. Es ver a los alumnos como aldeanos y no ciudadanos.

Este énfasis en lo local ha hecho retroceder por ejemplo la formación en ciencias naturales ya que ellas no representan un valor local o individual sino universal. Así, los países han descubierto que les falta una mano de obra cualificada en estas materias. En vista del esfuerzo que entraña el aprendizaje de matemática, física y química, si estas materias son optativas, se estudian menos, y es lo que ha sucedido.

El derecho a lo local desestima que la escuela es una institución y las instituciones representan algo estable, un punto de referencia, más que la pluralidad y la diversidad.

Además, la escuela solía enseñar, junto con las materias, el respeto a las normas de la sociedad. Si la sociedad ya no es el marco sino el contorno local, los docentes no tienen el apoyo moral que necesitan para llevar a cabo esta tarea. Si no prevalece la idea del bien universal de la educación y si el particularismo local pasa a verse como más importante, el proyecto de escuela como institución desaparece para ser reemplazada por el adoctrinamiento del grupo étnico, religioso o lingüístico. Nace una escuela que enfatiza lo que separa a las personas más que lo que las une. En su forma extrema lleva a la ideológica del multiculturalismo, conjunto de visiones contradictorias que sostiene que todas las culturas son igualmente valiosas y que cada persona tiene derecho a vivir dentro de su propia cultura aunque se haya ido a vivir a otro país. Esta ideología es extremadamente negativa para la educación porque viene a sostener que no hay razones para estudiar la cultura del país en el que se vive, que no es más que una de tantas y, además, el estudiar la cultura del país en el que se vive podría interpretarse como un acto hostil hacia las otras culturas, igual de valiosas por definición. Como no se pueden estudiar todas las culturas del mundo, tampoco se ve como interesante estudiar sólo alguna que otra porque la elección sería fortuita. En resumen: no es importante estudiar porque lo que se aprende es fortuito.

#### **Bloque I. 2.10.4. El constructivismo**

El constructivismo es poco conocido fuera del ámbito de los especialistas, pero constituye el fondo psicológico y filosófico de la nueva pedagogía. Dentro de la psicología, las fuentes del constructivismo se pueden encontrar en Piaget, Vygotsky y Ausubel y dentro de la filosofía en primer lugar entre los idealistas alemanes. Kant dice que no conocemos verdaderamente cómo es la realidad ya que sólo conocemos nuestras representaciones de ella. No podemos estar seguros de la relación exacta entre el objeto y estas representaciones, es decir que las representaciones se podrían llamar construcciones mentales de cada uno. Una consecuencia es ver el conocimiento como personal y afirmar que es imposible el conocimiento objetivo de tipo científico. La mayoría de los constructivistas son filosóficamente idealistas como Kant.

Dicho una vez más, los constructivistas creen que el conocimiento es construido por el individuo y no recibido. Conocer, para ellos, no es un descubrimiento de cómo es un mundo independiente del ser humano y preexistente. El constructivismo viene a ser un antropocentrismo porque la realidad pasa a verse como algo subjetivo. Con el constructivismo, la educación se aleja la idea del estudioso que estudia para conocer la realidad.

En la variante pedagógica, el constructivismo dice que el alumno no puede aprender de algo que venga de fuera sino que todo aprendizaje debe basarse en el propio alumno, en sus conocimientos anteriores y sus intereses. De esta posición se ha extraído la idea de que el alumno es y debe ser su propia autoridad en materia de aprendizaje y que debe gustarle el aprendizaje. Nadie sabe como él mismo lo que le apetece. Ya que no les gustará lo mismo a los alumnos, se convierte en imposible dar clase. Las explicaciones del profesor llegan a estorbar. El nuevo papel del docente es, al contrario, el de ser un facilitador, alguien a quien se puede consultar. Esta posición entronca bien con la idea del igualitarismo porque no exige que los alumnos tengan un nivel previo para estar en cierto grupo y, ya que todos trabajan en lo suyo, tampoco se necesita la coordinación de una autoridad. No sólo se declara al alumno especialista de su propio aprendizaje, sino que también se sostiene que los conocimientos poseen menos importancia hoy que antes a raíz de la velocidad con que cambian las cosas en todos los terrenos. En vez de concentrarse en la adquisición de conocimientos básicos, ahora despectivamente llamados escolares o formales, el alumno debe aprender técnicas para manejar un ordenador, encontrar información y presentarla. Es curioso y contradictorio que una corriente sin estima por la ciencia incluya en su visión el rápido desarrollo de la ciencia.

La pedagogía constructivista insiste en que el aprendizaje es una actividad libre y que el alumno no puede aprender si no manipula personalmente el material. Por eso, el estudiante debe ser activo, decidir él mismo cómo, qué y cuándo va a estudiar porque así supuestamente asimila mejor los nuevos contenidos. Se cree que el alumno aprende mejor trabajando solo o en equipo que con el maestro. De este modo, los alumnos se convierten en maestros el uno para el otro, mientras que el verdadero docente pasa al trasfondo, convertido en un facilitador.

Su tarea es organizar un conjunto de materiales y contestar posibles preguntas. El lema que resume esta idea es el de “poner al alumno en el centro del proceso educativo”. Se considera legítimo que el alumno se base en su parecer, quizá caprichoso, para decidir qué va a estudiar y cómo. El constructivismo da prioridad al cómo sobre el qué. Así el método usurpa el sitio de los saberes tradicionales. El niño supuestamente tiene dentro de sí todo lo que necesita y si se lo deja en paz construirá antes o después los elementos culturales que le hacen falta tales como el lenguaje, las matemáticas, el arte o las destrezas físicas. Así, el constructivismo parece creer que todo el desarrollo de la humanidad está contenido virtualmente dentro de cada niño.

Piaget es el gran ídolo del constructivismo con su idea de que el niño aprende los conceptos a través de sus actividades y cuando está maduro. Piaget fue psicólogo, no docente, y estudió por ejemplo el aprendizaje de las leyes físicas elementales que un chico posiblemente pueda entender observando a su propio ritmo y sin plan previo. Las razones que se oponen a esta manera de conducir el aprendizaje son varias. Para empezar, muchas cosas que se aprenden en la escuela no son observables a primera vista sino abstractas, lejanas o ausentes. Además, en la escuela se exige que todos los alumnos aprendan y que aprendan mucho, así que el tiempo apremia.

Además, el constructivismo corre el riesgo de convertir a los alumnos en perfectos egoístas cognitivos. A estos alumnos les parecerá que sus ideas, a las que habrán llegado quizá por casualidad, son las correctas. No se prevé una corrección por parte del maestro y no hay exámenes. Probablemente los alumnos se convierten también en egoístas psicológicos y sociales ya que no aprenden a respetar a la sociedad representada por el maestro. Más bien van a sentir la presión de su propio grupo de compañeros. Tienen poca posibilidad de construirse una personalidad independiente al margen del grupo.

El constructivismo se ha introducido en todo Occidente, pero en España ha gozado de popularidad por una razón extra y es que parece ser una reacción pendular al régimen franquista. Si entonces se había privilegiado el contenido y las metodologías tradicionales, en la democracia debía ser necesariamente al revés.

El constructivismo funciona como un relativismo, teñido de una fuerte crítica contra la ciencia. En la educación, la enorme influencia de esta corriente ha sido negativa por haber desviado el interés y el esfuerzo de la transmisión de los conocimientos a un cuestionamiento del mundo del conocimiento. Ahora tenemos una situación en la que ciertas facultades de la universidad predicán el desprecio por los conocimientos y la desconfianza ante la sociedad.

Como se ve, para esta ideología pedagógica no son importantes ni las materias ni los niveles alcanzados en ellas y, por lo mismo, pierden también importancia los docentes, especializados en asignaturas. Lo que antes se solía denominar enseñanza consistía en impartir cierta materia a un grupo con determinada preparación y madurez. Ahora es hegemónica la nueva pedagogía que rechaza la idea de la importancia de los conocimientos, de las exigencias, de la autoridad del docente y de las reglas de conducta, así como las referencias a una cultura compartida.

#### **Bloque I. 2.10.5. El pedagogismo**

El término del pedagogismo se refiere a una combinación del constructivismo y la sociología de la educación. A los pedagogistas no les interesan las asignaturas sino las diferencias sociales entre alumnos. Por eso, toda su energía se dedica a trabajar precisamente sobre las diferencias entre alumnos. Han decidido que la escuela debe convertirse en el lugar en el que resuelve una vez para siempre el problema de la diferencia entre individuos. Con ese fin, diseñan programas sobre los valores definidos desde la igualdad entre las clases sociales, las etnias, las culturas, las religiones, los sexos y las orientaciones sexuales. Se concentran en crear ambientes pedagógicos en lugar de transmitir contenidos y controlar que éstos hayan sido realmente aprendidos. El pedagogismo se opone a toda selección y a cualquier libre opción de matiz cualitativo. Concibe el concepto de igualdad en la educación como igualdad no tanto de oportunidades como de derechos.



Los pedagogistas exigen que la escuela se abra a la vida, por ejemplo a través de excursiones, visitas y trabajos prácticos que sustituyen al estudio libresco. Cualquier observador podría notar que la escuela se ha abierto ahora a la vida en el sentido de abrirse a la calle. El resultado es un descenso en el nivel de conocimientos y en el prestigio de la institución. La escuela se ha cerrado cada vez más al esfuerzo prolongado, la exigencia, el entusiasmo por el estudio, la puntualidad y la pulcritud. Ha dejado entrar lo trivial como el mundo de la televisión, y ha salido la cultura. Estar matriculado ya no significa estudiar sino que la escuela también ha pasado a ser parte de la excitación y diversión. Ahora la idea de que todo aprendizaje debe ser divertido ha calado en la población y los padres, mal informados, exigen para sus hijos una enseñanza divertida.

Estamos educando a los jóvenes de los países desarrollados para que se comporten como los jóvenes de países con problemas de desarrollo. Hace algunos años, estudiar solía ser aprender a concentrarse, a hacer esfuerzos sistemáticos y aceptar dejarse guiar por los especialistas que habían estudiado lo que el alumno debía aprender. Todo esto se va perdiendo a favor de que el alumno siga el impulso del momento. Los niños juegan año tras año en vez de recibir una educación estructurada. Junto al trabajo, el juego era la única actividad a que accedían los hijos de los trabajadores manuales, mientras que las clases medias y altas favorecían una enseñanza estructurada. Con la implantación de la nueva pedagogía se ha conseguido que todos los niños reciban el tipo de educación con el que tenían que conformarse los menos favorecidos. Esta nueva pedagogía hace caso omiso de la experiencia de muchas generaciones a propósito de la importancia del profesor para crear entusiasmo por el conocimiento. En cuanto al fracaso escolar, los pedagogistas lo consideran como casi automático para los alumnos de bajo estrato socioeconómico. Concentran sus esfuerzos en minimizar la importancia del fracaso escolar y no en prevenirlo. Apuestan por la escuela comprensiva desde una perspectiva más sociológica que educativa. Luchan contra la selección pero no a favor de buenos programas que eviten el fracaso. Con fórmulas tales como “el alumno en el centro del proceso educativo” bajan el nivel de las exigencias, prohíben hablar de disciplina y evitan medir el progreso de los alumnos. Presentan la educación privada como un esnobismo por parte de los padres. Los pedagogistas se resisten a admitir que los colegios públicos ya no garantizan el aprendizaje ni la protección física o psíquica del estudiante frente a los insultos o ataques por parte de otros alumnos.

El resultado de la nueva enseñanza de valores es que los jóvenes son moralistas pero no críticos. Para ser crítico, hay que conocer el campo en cuestión. Para tener una opinión sobre la guerra en la ex Yugoslavia, hay que saber algo de la ex Yugoslavia. Ya que los alumnos no han aprendido historia ni geografía ni ética, son incapaces de tener una opinión argumentada.

Lo históricamente nuevo es que tenemos una deserción escolar dentro de la escuela.

#### **Bloque I. 2.10.6. La destrucción de la cultura**

Una cultura intelectual se construye lentamente durante siglos y, ya que los humanos somos seres biológicos, no existe otra manera de conservar lo conseguido que no sea transmitirlo a la generación siguiente. Los productos de la labor intelectual de nuestros antepasados forman la base inmaterial sobre la que está construida la sociedad. El desarrollo técnico del que disfrutamos y que depende del desarrollo intelectual general también nos es entregado en herencia para conservarlo y desarrollarlo. Si no aceptamos hacernos cargo de la transmisión de los conocimientos, el retroceso intelectual y tecnológico es inevitable.

Además, estamos frente a un retroceso social si no se enseña a los jóvenes una actitud positiva hacia la sociedad. Las bases antropológicas de la sociedad suponen que el niño aprenda a dar, a recibir y a devolver, con lo cual se vincula a los otros hombres a través de la experiencia de vivir juntos y compartir experiencias. El niño lo recibe todo de los otros, con lo cual contrae una deuda simbólica con la sociedad que lo prepara para no ocuparse sólo de sí mismo sino actuar por el bien de esta sociedad. Sin embargo, los que dirigen la formación de los jóvenes no intentan establecer lazos de solidaridad entre los jóvenes y la sociedad sino que quieren formar jóvenes que sientan urgencia de cambiar la sociedad.

Así es como la libertad y no el conocimiento se ha convertido en el valor clave de la escuela. Supuestamente, se incrementaría la libertad al destruir la cultura, una idea anarquista.

Hay quienes alaban el caos por ver en él posibilidades creativas. Este nuevo régimen fue introducido en la escuela sin haberse comprobado de antemano cuáles serían sus resultados, involucrando a la sociedad en un experimento de laboratorio a escala gigantesca para el que no existe ningún tipo de seguridad. Los alumnos de hoy estudian más años, cuestan más a la sociedad, pero aprenden menos. Esto no parece importarles a los pedagogistas que simplemente niegan los hechos diciendo que los alumnos no habrían aprendido menos sino otras cosas. ¿A qué otras cosas se refieren los que quieren “desarrollar” la educación? Todos mencionan lo mismo: usar un buscador en Internet, saber imprimir un texto en una impresora, saber organizar un trabajo de equipo y no tener miedo a cuestionar los contenidos curriculares. A esto último se lo denomina haber adquirido pensamiento crítico. Después de vaciar a la escuela de su tradición, se abren las puertas al capricho, a la moda, a la comunicación, a lo lúdico, a cualquier cosa que no requiera el largo aprendizaje previo característico de la cultura.

Además, lo moderno se presenta como todo vale. Cualquier opinión vale lo mismo que las conclusiones de alguien que ha estudiado un campo de conocimientos. En vez de dar énfasis al aprendizaje se desculpabiliza a la ignorancia. La escuela ya no ayuda a los incultos a volverse cultos sino los hace creer que ya son cultos. La diferencia entre el inculto de antes y el de hoy estriba en que el de antes sabía que no era culto. Ahora se trata de halagar al inculto, lo cual se combina con un fuerte énfasis en el concepto de libertad y en una noción consumista de la educación. Todos deben poder participar en cualquier clase sin conocimientos previos y sin presentarse a un examen después. Todo debe ser libre.

El ataque a la enseñanza de la literatura y la lengua empieza en muchos países occidentales por los años 60 y 70. La enseñanza del uso correcto de la lengua y el conocimiento de la literatura pasan a ser considerados asignaturas burguesas, parte de un sistema de dominación, según Foucault y Bourdieu. Los nuevos psicopedagogos sugieren que la lectura se considere como algo puramente instrumental, por lo que es lo mismo leer publicidad o fragmentos de periódicos que textos literarios. Lo mismo es leer algo escrito por un compañero de la clase que una obra literaria maestra. Además, el tiempo de la lectura no se puede comprimir, así que hay que adjudicarle muchas horas, lo cual no gusta. Las innovaciones se presentan a la vez como una modernización y una adaptación a las necesidades e intereses de los “nuevos” alumnos.

Es llamativo también el nuevo desprecio por el conocimiento de historia. Según la visión de los pedagogistas, todo lo asociado con el pasado ha perdido prestigio y, al revés, se valora lo que todavía no está, el futuro, la moda de mañana. Según su visión, el futuro ha de ser siempre algo positivo y mejor que lo actual. El desconocimiento histórico produce un efecto social muy negativo: los ciudadanos no se saben miembros de una comunidad porque han perdido sus referencias comunes. Los ciudadanos de los países democráticos no conocen ya la larga lucha de sus antepasados para conseguir este tipo de sistema, mientras que los inmigrantes podrán desconocer a la vez la historia de su país de origen y la del nuevo. Cuando los ciudadanos no tienen en común ningún acervo cultural, no podrán vivir en realidad en una sociedad coherente y organizada sino en uno de varios grupitos yuxtapuestos. La sociedad se diluirá en la simple coexistencia en un mismo espacio. En vez de colaborar en un proyecto en común, bastará con tolerarse los unos a los otros. Deberíamos recordar que todos los regímenes autoritarios se han destacado por querer imponer la amnesia histórica a sus súbditos. Les conviene que la historia empiece con ellos y que se transmita la versión suya del pasado.

Hoy se estudia en muchos colegios una historia fragmentada: sólo ciertas épocas y de manera superficial. Siguiendo a Foucault, el estudio se centra en comprender quiénes son los dominadores y quiénes los dominados; a los primeros siempre les toca el papel de malos y a los segundos el de buenos. En los manuales hay ahora textos breves, supuestamente divertidos, y muchas fotos en color. Así, el alumno no sale de ignorante, de niño; los libros no lo preparan para su futura vida de adulto sino que sólo aspiran a entretenerle mientras es niño, prolongando su inmadurez.

Todo esto se presenta como democratización. En vez de enseñar a leer y hacer leer, el ámbito de la escuela cada vez más acepta la oralidad, la expresión de la opinión y la fragmentación. La escuela ya no

defiende como valores los conocimientos, la argumentación y la ética sino que, muy al contrario, contribuye a llenar de prestigio la cultura de la incultura.

En estas condiciones, hablar de estudios inter disciplinarios significa ocultar la realidad. Estamos regresando a un nivel pre disciplinario o pronto disciplinario. Sin embargo, los jóvenes en general viven en una inconsciencia feliz, desinformados. Vemos también cada vez más grupos de jóvenes con demandas desproporcionadas a sus capacidades reales.

### **Bloque I. 2.10.7. La nueva pedagogía en España**

En España, ¿qué se opina de todo eso? Uno de los personajes centrales de las recientes reformas, Marchesi, ilustra algunas de estas tendencias en *Controversias en la educación española de 2000*. En esta obra, el autor se atribuye el rótulo de progresista, lo cual le sirve para sugerir que, forzosamente, quienes no piensan como él deben ser menos progresistas.

Apenas habla de los conocimientos que deben adquirir los alumnos, lo cual es revelador. El autor tampoco reconoce que las reformas impulsadas por él y sus colaboradores hayan conducido al aumento de violencia en las aulas. Califica de viejos y anticuados, de gerontocracia, a todos los que se atreven a recordar que los alumnos antes sabían más. Su técnica narrativa consiste en mencionar los problemas, decir que son difíciles y terminar descalificando a las personas que afirman que se podrían resolver, sobre todo si lo que proponen es brindar diversas especializaciones e introducir exigencias en cuanto a la conducta de los alumnos. Marchesi no quiere que se evalúe el nivel de conocimiento de los alumnos porque, según él, eso sólo llevaría a incrementar la competencia entre los alumnos. Sin embargo, ¿cómo puede saber Marchesi que su modelo es eficaz si se niega a medir los resultados? Marchesi no formula esa pregunta porque, para él, la meta no es el aprendizaje sino la igualdad social.

Otro libro similar es el titulado *El fracaso escolar de 2001*, en el que también colabora Marchesi. Los diferentes autores aseguran que un alumno nunca es responsable por su escaso rendimiento: la sociedad y la escuela tienen la culpa. Tampoco en este libro se habla de las materias ni del esfuerzo sino únicamente de las diferencias entre los alumnos. No se menciona que las recientes reformas puedan haber potenciado el fracaso escolar. Es un libro que pertenece a la corriente de la sociología de la educación.

---

<sup>i</sup> FLOREZ OCHOA, R. (1998) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGRAW- HILL: México p.169.

<sup>ii</sup> Ibidem, p. 169.

<sup>iii</sup> Ibidem, p. 168

<sup>iv</sup> BAINER, J. El hombre estelar [http://www.bibliotecapleyades.net/brujos/brujos\\_hablan07.htm](http://www.bibliotecapleyades.net/brujos/brujos_hablan07.htm), consultado el 12 de junio de 2011

<sup>v</sup> <http://www.ciencias.es/bfque-es-la-pedagogia-waldorf>, consultado el 10 de julio de 2011

<sup>vi</sup> FREIRE, P. (1972) *Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido* Ed. América Latina. Bogotá, 1972.

<sup>vii</sup> PROHASKA, L. (1970) *Pedagogía del encuentro*. Ed. Herder. Barcelona. pág. 18.

<sup>viii</sup> Roca J.M. (2002) *Cómo acertar con mi vida*. EUNSA: Pamplona.

<sup>ix</sup> <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/default.aspx>

<sup>x</sup> Barrios, J.M. (2000) "Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma Constructivista". *Revista de Educación*, nº. 321, pp. 351- 370.

<sup>xi</sup> ENKVIST Inger *La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia* <http://www.lsi.upc.edu/~conrado/docencia/nueva-pedagogia.pdf>, consultado el 21 de julio de 2011