

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: DEL INSTRUCCIONISMO INTELLECTUALISTA AL HOLISMO EDUCATIVO.

José Domínguez Rodríguez

RESUMEN

Este artículo analiza la relación entre cambios educativos, reformas educativas y renovación pedagógica. Relata el origen histórico del instruccionismo intelectualista y del holismo educativo y su entrada simultánea en los sistemas educativos unificados. Muestra que la coexistencia de ambos se configuró como un sincretismo caótico de paradigmas educativos y didácticos antagónicos que constituyen una fuente permanente de contradicción. Por último, describe la renovación pedagógica como el esfuerzo constante por superar el instruccionismo intelectualista y promover el holismo educativo o “educación integral”.

PALABRAS CLAVE

Cambios – reformas – renovación – instruccionismo – holismo – sincretismo - paradigmas.

ABSTRACT

This paper examines the relationship between educational changes, educational reforms and educational renovation. It explains the historical origin of the theoretical instructionism point of view, and educational holism and their simultaneous entry into the unified teaching systems. It shows that the coexistence of both of them has been configured as a chaotic syncretism of antagonistic educational and didactic paradigms that are a permanent source of contradiction. Finally, it describes the educational renovation as the continuous effort to improve the theoretical instructionism viewpoint to promote an educational holism or “comprehensive education” paradigm.

KEYWORDS

Changes – reforms – renovation – instructionism – holism – syncretism - paradigm.

1. INTRODUCCIÓN.

En un número monográfico de la revista *Tendencias Pedagógicas* dedicado a la renovación pedagógica, parece oportuno hacer una reflexión sistemática sobre la misma: sobre su necesidad, su finalidad, su utilidad, sus dificultades y sus estrategias. Como punto de partida para centrar esta reflexión sistemática puede resultar útil tematizar la renovación pedagógica formulando algunos interrogantes que nos introduzcan en la problemática de fondo. Entre ellos, destacamos los siguientes: ¿En qué consiste la renovación pedagógica? ¿Es necesaria la renovación pedagógica a pesar de las recientes reformas educativas y los constantes cambios y reajustes educativos? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Qué relación tiene la renovación pedagógica con la situación cambiante de los individuos como educandos y como ciudadanos? ¿Qué relación tiene la renovación pedagógica con las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales aceleradas y profundas que provocan los actuales procesos de mundialización? ¿Qué relación tiene la renovación pedagógica con los grandes problemas de la humanidad: guerras, desplazamientos de miles de seres humanos buscando refugio y asilo político, enfermedades y pandemias, hambre, carencia de educación, explotación laboral, sexual y militar de los niños/as, precariedad laboral y desempleo de los adultos, contaminación de la atmósfera, de los ríos, de los lagos y de los mares, deforestación, destrucción de la biodiversidad, cambio climático y destrucción del ecosistema planetario?. Si pasamos de los retos que proceden del contexto exterior a los retos que se plantean en el seno de los sistemas educativos también surgen interrogantes graves y complejos sobre la renovación pedagógica, como los siguientes: ¿Qué problemas plantea a la renovación pedagógica la coexistencia de dos paradigmas globales de la educación básica antagónicos en los sistemas educativos vigentes: el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo*? ¿Qué problemas plantean a la renovación pedagógica los paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos que integran los dos paradigmas globales mencionados? ¿Cuáles son los mayores obstáculos que plantean los sistemas educativos actuales a la renovación pedagógica? ¿Cuál es el ecosistema educativo ideal para desarrollar una renovación pedagógica constante, eficaz y eficiente? Si no existe ese ecosistema educativo ideal, ¿qué podemos hacer?

El conocimiento acumulado sobre los cambios educativos, las reformas educativas y la renovación pedagógica es ingente, múltiple, heterogéneo y contradictorio. En un artículo no podemos abordar toda la problemática aludida ni todos los dilemas y contradicciones que surgen del conocimiento disponible. No obstante, intentaremos dar una visión panorámica a partir de las siguientes hipótesis:

1. La renovación pedagógica consiste en abandonar las concepciones reduccionistas de la educación básica, como el *instruccionismo intelectualista*, y promover un *holismo educativo* cada vez más amplio, coherente y sólido.
2. La renovación pedagógica es necesaria para traducir las reformas educativas plasmadas en las leyes en prácticas educadoras eficaces, para ajustar de modo constante la actividad educadora de cada educador y de cada centro a las necesidades diversas y cambiantes de los educandos y para promover la mejora continua de la educación en

función de los retos que plantean los cambios económicos, sociales, políticos, culturales y científicos, de manera que se eviten los grandes desfases entre la praxis escolar y la evolución de las sociedades y de la humanidad.

3. El mayor obstáculo para la renovación pedagógica es la carencia de un consenso social sobre los fines generales de la educación básica, abiertos y flexibles, que orienten el rumbo hacia las metas comunes deseables y posibles. Este consenso no debe ser dogmático, ni fanático, ni impuesto desde el poder, sino construido desde abajo mediante el diálogo, el debate y la negociación, de manera que sea respetuoso con los intereses legítimos de los individuos y de los colectivos minoritarios y busque la armonía y no el enfrentamiento.
4. Dentro de los sistemas educativos el mayor obstáculo para la renovación pedagógica es la coexistencia de dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica – el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo* – con sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos. Sería necesario fusionarlos en un solo paradigma. Pero esa fusión es muy compleja, porque exige desmontar convicciones y creencias procedentes de tradiciones seculares y renunciar a intereses que se consideran irrenunciables por ser justos y legítimos.
5. El tercer gran obstáculo para la renovación pedagógica es la carencia de una formación inicial y permanente de todos los educadores/as escolares orientada a la renovación pedagógica continua de la actividad educadora.
6. El ecosistema educativo ideal para una renovación pedagógica constante, eficaz y eficiente es el consenso social, surgido del debate, del diálogo y de la negociación, sobre un paradigma global de la educación básica ético-crítico, personalista, democrático, democratizador, profesionalizador y ecologista.
7. Los referentes fundamentales para consensuar socialmente ese paradigma son: el derecho individual a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal de cada educando; los derechos del niño en la sociedad y en la escuela, los derechos humanos y libertades fundamentales individuales; los derechos sociales, económicos, políticos y culturales constantemente actualizados en función de la evolución de las necesidades y problemas de los individuos, de los diversos colectivos, de las sociedades y de la humanidad; la nueva comprensión de los seres humanos que aportan las ciencias antropológicas, especialmente las neurociencias; la nueva comprensión de las sociedades humanas y de la humanidad que aportan las ciencias sociales; la nueva comprensión del ecosistema planetario y de la biodiversidad que aportan las ciencias naturales; la nueva visión epistemológica del pensamiento complejo.
8. Las orientaciones estratégicas para combatir los obstáculos e impulsar el desarrollo de la renovación pedagógica son básicamente las dos siguientes: a) promover el debate y la búsqueda de consenso sobre la renovación pedagógica en todos los foros educativos: en los centros, en las asociaciones de educadores/as, de madres y padres y de alumnos, en las concejalías municipales de educación, en las Consejerías

autonómicas, en las Facultades de Educación, en los movimientos de renovación pedagógica (MRP) y en otros movimientos sociales relacionados con la educación escolar o extraescolar, en los sindicatos y partidos; b) promover proyectos de renovación pedagógica desde los centros y municipios, recabando el apoyo de las Administraciones Educativas y la aportación de recursos.

2. MÉTODO

Para comprender y valorar adecuadamente los cambios educativos, las reformas educativas y la renovación pedagógica, que pretenden mejorar los procesos y los resultados de la actividad educadora, parece que lo más conveniente es utilizar un método de hermenéutica histórica y sociológica. No basta un relato lineal narrativo de los hechos y datos históricos ni una descripción fenomenológica de lo que acontece diariamente en la praxis de los educadores/as. Es necesario averiguar y localizar con rigor los planteamientos ideológicos relevantes que inspiraron la construcción histórica de los sistemas educativos contemporáneos y de sus continuas reformas hasta llegar a su configuración actual. Igualmente, es necesario averiguar e identificar con precisión los planteamientos ideológicos relevantes que inspiraron las reformas y las innovaciones educativas actuales y las posturas de colaboración o de resistencia frente a ellas de los educadores/as, de los educandos, de sus familias y de los ciudadanos en general. La hermenéutica histórica y la hermenéutica sociológica deben buscar una respuesta convincente a los siguientes interrogantes: ¿Para qué se promovieron en el pasado y se promueven en el presente los cambios educativos, las reformas educativas y las innovaciones pedagógicas? ¿A quiénes beneficiaron o benefician los cambios educativos, las reformas y la renovación pedagógica? ¿Qué valoración ética merecen sus resultados? Podríamos continuar formulando otros interrogantes igualmente relevantes para mantener una actitud crítica en toda investigación. Pero estos parecen suficientes.

3. PARTICIPANTES

Teniendo en cuenta la naturaleza del tema investigado y el método propuesto, parece acertado, imitando a Platón, establecer un diálogo-debate, invitando como participantes a protagonistas destacados de la educación en el pasado y en el presente: pedagogos como Rousseau, Basedow, Pestalozzi y Fröbel, Dewey, Decroly, Montessori, Freinet, Freire; constructores y reformadores de los sistemas educativos, como Condorcet, W. Humboldt, Jules Ferry, Quintana, Luzuriaga; Filósofos como Kant, Fichte y el “Círculo de Weimar” y todos los estudiados por Abbagnano y Visalberghi (1969); promotores de movimientos de renovación pedagógica, como Giner de los Ríos, Cossío, Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Ferrière, Luzuriaga; Asociaciones de educadores como la Liga Internacional de la Educación Nueva fundada en 1920, que en 1938 contaba con tres millones de afiliados, la actual Alianza Global para la Transformación de la Educación (GATE) y los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) españoles.

4. MATERIAL

Actualmente disponemos de abundante material para organizar una mesa redonda de diálogo-debate entre participantes de distintas épocas, aplicando el método propuesto de hermenéutica histórica y sociológica a los cambios educativos, a las reformas educativas y a la renovación pedagógica. Es cierto que los investigadores especialistas siempre señalan algunos aspectos que no han sido investigados con la profundidad y extensión que merecen. Sin embargo, el problema más complejo que se plantea a los educadores de base, que viven agobiados y perplejos por la complejidad, la incertidumbre y las urgencias inaplazables de su actividad cotidiana, consiste en un sentimiento de impotencia para procesar la cantidad abrumadora de información de valor desigual, que le ofrecen multitud de libros, artículos e Internet sobre cada uno de los aspectos de su actividad educadora, un sentimiento de impotencia para seleccionar la información más valiosa y construir con ella una visión personal coherente y responsable. Tampoco les resulta fácil encontrar visiones panorámicas sobre la actividad educadora y criterios sólidos para su autoformación permanente. Muchos educadores/as de base van descubriendo por azar o por ensayo y error lo que más necesitan para desempeñar su tarea cotidiana. Su formación inicial no les preparó para el cambio continuo y la autoformación permanente. A pesar de lo dicho, los educadores/as españoles/as cuentan actualmente con suficientes materiales de calidad en castellano sobre los aspectos más relevantes de su actividad educadora. Sin pretender ser exhaustivos, mencionamos a continuación algunos que consideramos útiles y solventes:

1. Historias de la educación, de la construcción de los sistemas educativos y de sus reformas, de la evolución de las políticas educativas, de la educación comparada y de las aportaciones de los pedagogos y filósofos de la educación más importantes (Moreno, Poblador y del Río, 1978; Mialaret y Vial, 1981; Bowen, 1992; Abbagnano y Visalberghi, 1969; García Garrido, 1993; Pedró y Puig, 1998; Tiana y otros, 2009; Delgado Criado (Coord.), 1994; Cuesta, 2005; Viñao, 2004).
2. Traducciones y Reediciones de obras de los grandes pedagogos, como Comenio, Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Dewey, Decroly, Freinet.
3. Diccionarios de Pedagogía y de Didáctica (Luzuriaga, 1966; Mata, Diéguez y Bólvivar (Coord.), 2004).
4. Investigaciones y reflexiones sobre los cambios educativos y las reformas educativas (Fullan, 2002, 2004 y 2007); Hargreaves y otros, 2001; Hargreaves, Learl y Ryan, 2002; Popkewitz, 1998; Escudero, 2004); Investigaciones sobre el pensamiento neoliberal y el giro neoliberal de las reformas educativas (Laval y Dardot, 2013; Pérez Gómez, 1998; Jurjo Torres, 2001; Apple, 2002; Whitty, Power y Halpin, 1999); investigaciones sobre las reformas educativas españolas (Viñao, 2004; Puellas, 1999; Escudero, 2004; Bolívar y Diéguez, 2002; Menor y Moreiro, 2010; Varela (Ed.) y otros, 2007).
5. Tendencias pedagógicas del siglo XX y del siglo XXI (G. Avanzini, 1977; A.A. V.V., 2000; Carbonell Sebarroja, 2015).

6. Monografías y artículos sobre la Escuela Nueva (Luzuriaga, 1925 y 1966, Filho, 1964; Del Pozo Andrés, 2009; Ferrière, 1982); sobre holismo educativo o educación holística (Yus Ramos, 2001; González Garza, 2009; GATE, 1990); sobre la educación comprensiva (Ferrandis, 1988; Román, 1990); sobre currículum (Apple, 1986; Gimeno, 1985 y 1988; Gimeno y Pérez Gómez, 1985 y 1995; Goodson, 1995; Hernández y Ventura, 2000; Zabala, 1999; Bolívar, 2008; Jurjo Torres, 1994 y 1998).
7. Renovación Pedagógica y MRP (Pericacho, 2014; Congresos de los MRP, 1983, 1989 y 1996; Revista de Cuadernos de Pedagogía, 1975-2015).
8. Alternativas a la educación actual (Darling-Hammond, 2001; Hargreaves, 2003; Delval, 2002; Imbernón (Coord.), 1999; Gimeno y otros, 2006; José Domínguez, 2005, 2007 y 2012; Carbonell, 2015).
9. Formación del Profesorado (Escudero y Gómez (Edit.), 2006; González Gallego (Coord.), 2010; Liston y Zeichner, 2003; Imbernón, 2007; Domínguez, 2014; Bolívar, 2006).
10. Las aportaciones de las revistas especializadas de las Facultades de Educación abordan todos los temas mencionados y generalmente es posible acceder a sus artículos a través de Internet.

5. PROCEDIMIENTO

Al hablar de los participantes, hemos sugerido el procedimiento que nos parece más adecuado: establecer un diálogo-debate sobre los cambios educativos, las reformas educativas y la renovación pedagógica para que interlocutores de distintas épocas nos aporten sus puntos de vista convergentes, divergentes o antagónicos. En un artículo modesto y breve, como éste, limitado en el tiempo de elaboración y en el espacio de exposición, sólo podemos hacer un primer intento. Pero nos parece una idea prometedora establecer ese diálogo-debate, aportando textos literales y síntesis de las aportaciones de pedagogos, filósofos, reformadores de la educación, historiadores, sociólogos, investigadores, promotores de las diferentes pedagogías contemporáneas, defensores de la primacía del currículum sobre los educandos y demás componentes de los sistemas educativos (*instruccionismo intelectualista*) y defensores de la primacía del educando sobre el currículum y los demás componentes de los sistemas educativos (*holismo educativo*).

En este artículo seguiremos el siguiente orden.

1. Clarificar los conceptos de cambios educativos, reformas educativas y renovación pedagógica y sus mutuas relaciones.
2. Presentar sintéticamente la génesis histórica del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* que coexisten en los sistemas educativos, indicando cuándo, cómo y por qué se instalaron en ellos.
3. Influencia del *instruccionismo* y del *holismo* en la construcción y en las reformas de los sistemas educativos.

6. RESULTADOS

Parece conveniente partir de una consideración general sobre el cambio universal e incesante que constituye el contexto retador y desafiante que provoca la necesidad de los cambios educativos, de las reformas educativas y de la renovación pedagógica. El paradigma científico actualmente hegemónico nos informa de que todo lo que nos rodea, próximo o lejano, infinitamente pequeño o infinitamente grande, visible o invisible, consciente o inconsciente, conocido o desconocido, está inmerso en procesos inexorables e incesantes de cambios y mutaciones, de transmutaciones y transformaciones o de metamorfosis constante. Cada uno de nosotros estamos sometidos a un proceso de metamorfosis desde nuestro estado de cigoto hasta nuestra muerte. El proceso dinámico y evolutivo del universo desde el *bing-bang* primitivo incluye la evolución de nuestra galaxia, de nuestro sistema solar, del planeta Tierra como ecosistema, de la biodiversidad que genera, de la humanidad que lo habita, de la ontogénesis biológica y cultural de cada ser humano.

Actualmente, los humanos tenemos una fuerte experiencia y una aguda conciencia de la fuerza arrolladora de los cambios que destruyen nuestras creencias, convicciones y valores tradicionales, el legado cultural de nuestros antepasados, nuestras costumbres, nuestras condiciones y formas de vida, nuestro hábitat: cambios económicos, sociales, políticos, religiosos, ideológicos, filosóficos, científicos y tecnológicos; procesos de mundialización o globalización, cambios demográficos, flujos migratorios, guerras y movimientos de desplazados y refugiados, concentración en las grandes urbes, configuración multicultural de las sociedades; pobreza, hambre, enfermedades, pandemias, destrucción sistemática del ecosistema planetario, precariedad laboral y desempleo crecientes, acumulación de la riqueza mundial en pocas manos, explotación laboral, sexual y militar de millones de niñas y niños. Todos estos cambios nos sumergen en un mundo desconocido cargado de incertidumbres, de amenazas, de riesgos y desafíos.

Los cambios no siempre son para mejor. Muchos son para peor. El ideal de progreso de la modernidad creó la falsa esperanza e ilusión de que la ciencia, la tecnología y la educación (Ilustración) frenarían los cambios para peor y promoverían el bienestar de la humanidad mediante un uso éticamente correcto de las ciencias y las tecnologías, basado en la educación ético-crítica universal. Pero el ideal de progreso se está transformando en frustración. La progresiva transformación del *Homo Sapiens*, *Technologicus* y *Economicus* en *Homo Egoicus* (Hombre Egoísta) está desarrollando una civilización biócida, que aniquila la biodiversidad del planeta y camina hacia la autodestrucción de la Humanidad. La educación impuesta por los poderes fácticos – económicos y políticos – está castrando la conciencia ética de los ciudadanos, impidiendo la protesta contra el uso éticamente perverso de las ciencias y las tecnologías. La finalidad central de la renovación pedagógica no es promover nuevas técnicas de enseñanza/aprendizaje, sino contribuir a poner las ciencias y las tecnologías disponibles al servicio de la humanidad entera.

6.1. Cambios educativos, reformas educativas, renovación pedagógica.

Estos tres términos expresan constructos generales, abstractos, ambiguos y polisémicos. El único procedimiento operativo para evitar la ambigüedad y la polisemia consiste en consensuar definiciones estipulativas entre los participantes en el diálogo, o entre los hablantes y los oyentes, o entre los autores de textos y los lectores de los mismos. Es lo que pretende este apartado. El constructo más general y, por tanto, el más ambiguo es el concepto de cambio educativo, que incluye las reformas educativas, las renovaciones pedagógicas y otros muchos cambios que no son ni lo uno ni lo otro. Los cambios educativos, sean o no reformas educativas, pueden ser renovadores o retrógrados, beneficiosos o perjudiciales para los educandos, pueden reforzar las situaciones indeseables vigentes, empeorarlas o mejorarlas. Tampoco las innovaciones se pueden identificar con la renovación pedagógica, porque pueden ser neutras, beneficiosas o perjudiciales para los educandos. Por hipótesis, la renovación pedagógica tiene un sentido positivo y pretende mejorar las situaciones y procesos educativos para garantizar a cada educando su éxito educativo personal.

A partir del examen atento de las investigaciones sobre los cambios educativos realizadas por los autores citados más arriba (Fullan, 2002, 2004 y 2007; Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Hargreaves, Earl y Ryan, 2002; Escudero, 2004) se pueden establecer las siguientes tesis: el cambio es una propiedad consustancial de la educación; el cambio es una constante en los sistemas educativos; las escuelas tienen que afrontar simultáneamente las fuerzas transformadoras que impulsan los cambios y las fuerzas conservadoras que pretenden mantener las tradiciones. Los sistemas escolares deben mantener un equilibrio inestable entre la continuidad de las tradiciones educativas, que siguen siendo valiosas y beneficiosas, y la introducción de cambios para responder adecuadamente a las necesidades emergentes de los educandos y de la sociedad. Es la única manera de no quedarse anquilosados y fosilizados.

Podemos hablar de cambios profundos y de cambios superficiales, de transformaciones, de reajustes, de retoques, de cambios intencionales y planificados y cambios imprevistos o sobrevenidos, de cambios impuestos desde fuera o iniciados desde dentro. No es posible establecer una clasificación única y exhaustiva de los cambios educativos, porque se pueden utilizar numerosos criterios para clasificarlos. Sin embargo, es imprescindible contar con alguna clasificación estipulativa y operativa para desarrollar un discurso coherente sobre los cambios educativos, las reformas educativas y la renovación pedagógica. Los autores citados más arriba aluden a numerosos paradigmas o modelos educativos y didácticos en sus análisis de las reformas educativas, en sus monografías sobre curriculum y didáctica, en sus propuestas de alternativas. Tal vez, el procedimiento más adecuado para establecer una clasificación estipulativa y funcional de los cambios sea tomar como criterio de clasificación su relación con los distintos paradigmas educativos y didácticos.

A partir de las historias de la educación, de los diferentes análisis de las reformas educativas, de las obras de los clásicos, de los diccionarios de pedagogía y didáctica, de las monografías sobre curriculum, sobre la escuela

nueva, sobre la educación holística, sobre las tendencias pedagógicas del siglo XX y del siglo XXI, sobre la renovación pedagógica y sobre las alternativas de la educación actual mencionadas más arriba, se puede elaborar una clasificación bastante coherente de los paradigmas educativos y didácticos fundamentales implicados en la educación básica y clasificar los cambios educativos, las reformas educativas y las renovaciones pedagógicas por su relación con los diversos paradigmas. Siguiendo este procedimiento, más adelante se establece la coexistencia en los sistemas educativos actuales de dos paradigmas educativos globales antagónicos de la educación básica: el *instruccionismo intelectualista* y el *holismo educativo*. Cada uno de estos dos paradigmas está compuesto por una serie de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos: *éticos, teleológicos, curriculares, didácticos, técnico-instrumentales, organizativos, convivenciales, de autonomía y control, evaluadores*.

A partir de la clasificación de los paradigmas educativos propuesta, podemos describir los cambios educativos como todas aquellas modificaciones, ajustes, reajustes, o transformaciones de los paradigmas educativos y didácticos globales y sectoriales realizadas por los educadores individuales, por los diferentes equipos de educadores, por los claustros, por los equipos directivos, por los consejos escolares, por las Conserjerías autonómicas de educación o por el Ministerio estatal de educación.

Las reformas educativas son aquellos cambios educativos o intentos de transformación de los paradigmas educativos globales o sectoriales generados e impulsados desde los poderes públicos, estatales, autonómicos, regionales o municipales (Viñao, 2006:43).

Finalmente, las renovaciones pedagógicas son proyectos y procesos de mejora de los paradigmas educativos globales o sectoriales, promovidos y difundidos por determinados grupos de educadores desde los centros, conjuntamente o no, con los padres y los alumnos. Los proyectos y procesos de renovación pedagógica tienen como finalidad garantizar el éxito educativo a todos los educandos como personas y como ciudadanos y capacitarlos para contribuir al bienestar de toda la sociedad y de toda la humanidad. Por eso, la renovación pedagógica es un esfuerzo constante por superar el *instruccionismo intelectualista*, que es una concepción reduccionista de la educación básica y manipulable para intereses espúreos y promover un *holismo educativo ético-crítico, personalista y democrático*, que no pueda ser manipulado para intereses egoístas.

Los proyectos de renovación pedagógica pueden ser aprobados y asumidos por las Administraciones públicas o pueden ser iniciativas de los educadores de base para hacer operativas y funcionales las reformas educativas impulsadas por los poderes públicos. En ambos casos se dan situaciones híbridas de simbiosis o de mutualismo que pueden ser beneficiosas. Pero los proyectos de renovación pedagógica también pueden ser alternativas a los paradigmas educativos vigentes, que provocan la censura y el rechazo de las Administraciones públicas o pueden ser modos de resistencia a las reformas oficiales, que se consideran perjudiciales o injustas para los educandos, la sociedad, la humanidad, los ciudadanos o los educadores.

6.2. La génesis histórica de los dos paradigmas globales de la educación básica: el instruccionismo y el holismo educativo.

Desde tiempo inmemorial, los gramáticos utilizaron el término “paradigma”, derivado del griego *paradeigma*, que significaba “ejemplar”, o “ejemplo”, o “modelo” de algo, para designar los conjuntos de flexiones de los nombres llamados *declinaciones* y los conjuntos de las flexiones de los verbos llamados *conjugaciones*. En su evolución semántica “paradigma” se convirtió en sinónimo de “modelo” como conjunto de características esenciales o relevantes de algo y en sinónimo de “esquema” o conjunto de procedimientos, de pasos o de procesos seguidos para investigar o producir algo. Thomas Kuhn, partiendo de estos últimos significados usó el término “paradigmas científicos” para designar los modelos o esquemas de investigación seguidos por las distintas comunidades de científicos. En su obra *La estructura de las revoluciones científicas* leemos: “Los científicos trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición subsiguiente a la literatura, con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer qué características les han dado a esos modelos su *status* de paradigmas de la comunidad” (Kuhn, 1981: 84). El concepto de “paradigma” es un constructo abstracto que puede incluir dentro de sí numerosas especies y dentro de cada especie numerosos individuos. Es similar al constructo “polígono”, que incluye desde el triángulo al miriángono.

En el caso que nos ocupa, utilizamos el constructo “paradigma” como conjunto de características relevantes de una determinada concepción de la educación básica y como esquema para investigar los componentes esenciales de dicha concepción. Por eso, se habla de paradigmas globales y de paradigmas sectoriales. Un paradigma global está compuesto por un conjunto de paradigmas sectoriales o subparadigmas. En los sistemas educativos occidentales, podemos identificar la coexistencia de dos paradigmas globales de la educación básica o ciclo único y unitario de la educación desde el nacimiento hasta los 18 años. En cada uno de ellos podemos identificar una serie de paradigmas sectoriales o subparadigmas que podemos considerar como los componentes esenciales de cada paradigma global. Partiendo de esta consideración, es necesario responder a dos cuestiones fundamentales: a) ¿Cómo se generaron históricamente esos dos paradigmas globales con sus respectivas series de paradigmas sectoriales? b) ¿Cuándo, cómo y por qué se instalaron en los sistemas educativos?. La respuesta a estos dos interrogantes es fundamental para valorar con rigor los cambios educativos, las reformas educativas y las renovaciones pedagógicas.

El *instruccionismo* y el *holismo educativo* surgen y se desarrollan en el contexto de la evolución de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia* desde el siglo XVI hasta el siglo XXI. Para situar la génesis histórica de estos paradigmas globales, parece conveniente, operativo y funcional periodizar la evolución de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia* en cuatro etapas. *Primera*: desde el Renacimiento hasta la Ilustración. (Aproximadamente desde 1500 a 1700). *Segunda*: desde la Ilustración hasta la consolidación de los sistemas educativos occidentales como sistemas duales o bipolares. (Aproximadamente desde 1700 a 1900). *Tercera* desarrollo de la teoría de la unificación de los sistemas educativos duales y puesta en marcha de los procesos de unificación para convertirlos en sistemas educativos únicos y

comunes para todos los ciudadanos. (Aproximadamente desde 1900 a 1980). *Cuarta*: el intento del neoliberalismo económico de poner la educación básica al servicio de los mercados, de las plutocracias nacionales y de la plutocracia mundial, es decir, “la escuela del capitalismo total” (Michea, 2002:37; Apple, 2001) y el nacimiento de movimientos de oposición y de resistencia a las pretensiones del neoliberalismo y de defensa del *holismo educativo* (Yus Ramos, 2001; González Garza, 2008) (Aproximadamente desde 1980 a 2015).

La matriz del *instruccionismo* fue el humanismo pedagógico renacentista (siglo XVI) inspirado en la *paideia* clásica grecolatina, especialmente en el platonismo. Ha sido hegemónico desde el siglo XVI hasta el siglo XXI, aunque ha sufrido profundas transformaciones. El *holismo educativo* nace a finales del siglo de las luces. Se puede considerar el *Emilio* (1762) de Rousseau como el acta de nacimiento del *holismo educativo*, que es fruto del giro copernicano que imprimió Rousseau a la pedagogía, principalmente con su paidocentrismo. El giro pedagógico copernicano de Rousseau se puede describir mediante seis constructos que constituyen la síntesis del *Emilio*: *paidocentrismo*, *naturalismo*, *vitalismo*, *psicologismo*, *liberalismo* y *activismo* (Luzuriaga, 1966:326-327). Estos seis constructos han sido desarrollados durante 250 años por eminentes científicos, filósofos y pedagogos y asumidos por diversos colectivos de educadores/as de base comprometidos con la renovación pedagógica. El *holismo educativo* ha hecho numerosas incursiones en los sistemas educativos, pero ha sido rechazado y marginado por los intereses de los defensores del *instruccionismo*. Los elementos más valiosos de los que presume el *instruccionismo* actual proceden del *holismo educativo*, que ha sido sistemáticamente expoliado. Por eso, el *holismo educativo* se desarrolló en la periferia de los sistemas educativos o fuera de sus fronteras.

6.2.1 Origen y desarrollo del instruccionismo.

La génesis histórica del *instruccionismo intelectualista* tuvo su origen en el humanismo pedagógico renacentista. Los promotores de este humanismo pedagógico fueron: Desiderio Erasmo (1466-1536), Tomás Moro, (1478-1535), Baltasar Castiglione (1478-1529), Luís Vives (1492-1540), Martín Lutero (1483-1546), Philipp Melanchton (1497-1560), Jean Calvino (1509-1564), François Rabelais (1495-1533), Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592). En el siglo XVII, sistematizaron el *instruccionismo intelectualista* Wolfgang Ratke (1571-1635), Juan Amós Comenio (1592-1670), los Jesuitas con la aplicación de la *Ratio Studiorum* aprobada en 1599 por el Padre General Acquaviva, San José de Calasanz (1556-1648) y San Juan Bautista de la Salle (1651-1719).

El carácter intelectualista del instruccionismo es un rasgo atávico y congénito del *instruccionismo* heredado por el humanismo pedagógico renacentista de la *paideia* griega (Sofistas, Sócrates, Platón), que llegó a identificar la virtud (*areté*) con el conocimiento intelectual (*noesis*, *diánoia*, *gnosis*). El intelectualismo fue reforzado por el racionalismo y el cientismo de los ilustrados, recibió el impulso decisivo “con la pedagogía de Herbart, quién basaba toda la vida psíquica en el juego de las representaciones y la educación en la instrucción” (Luzuriaga, 1966:210).

“Contra esta corriente se elevó (*¿se rebeló?*) a principios de nuestro siglo la concepción de Dewey y de otros pedagogos [...] En nuestro tiempo casi todas las corrientes pedagógicas son antiintelectualistas, aunque en la realidad

escolar aún sigue predominando el intelectualismo” (Luzuriaga, 1966:210). “La pedagogía actual no desconoce el papel de la inteligencia y del aprender en la educación. Lo que hace es colocarlos en su lugar y atender a otros aspectos de aquella, los afectivos, los volitivos, activos, etc”. (Luzuriaga, 1966:210). A partir de Augusto Comte (1798-1857) el intelectualismo recibió un nuevo impulso del positivismo filosófico y científico hegemónico hasta 1970 con el que colaboraron las teorías cognitivas del aprendizaje (Pozo y otros, 2009).

El *instruccionismo intelectualista*, desde su origen, como proyecto instructivo tuvo dos versiones: una para las élites y otra para las clases populares. En una sociedad estamental con un tipo específico de educación para cada estamento y una ausencia total de educación institucionalizada para las clases populares, la instrucción básica universal sólo podía concebirse como una instrucción dual. Las dos versiones del instruccionismo universal iniciadas durante el Antiguo Régimen, fueron el punto de partida para la construcción de los sistemas educativos duales o bipolares, desde la Revolución Francesa hasta el siglo XX. Ambas versiones evolucionaron de forma autónoma en los sistemas educativos duales según lo exigían los cambios económicos, sociales, políticos, religiosos e ideológicos. La evolución de la instrucción de las élites fue homogénea, acelerada y profunda en todos los sistemas educativos occidentales. La evolución de la instrucción de las clases populares fue heterogénea, lenta, superficial y desigual en los diversos países. En muchos países la instrucción universal de las clases populares fue un mero “pensar deseoso” hasta finales del siglo XIX.

La instrucción básica de las élites, desde el siglo XVI, se configuró en dos etapas que, en el siglo XX, terminaron llamándose “educación primaria” y “educación secundaria”, después de sufrir numerosos avatares evolutivos y de recibir diversos nombres en los distintos sistemas educativos, como “enseñanzas medias”. Uno de esos cambios relevantes fue la división de la secundaria, en secundaria obligatoria y secundaria postobligatoria en el siglo XX. La primera etapa era una instrucción elemental, preparatoria o propedéutica para la segunda etapa.

La educación básica para las clases populares, se concebía como un período de escolarización obligatoria y gratuita más o menos largo (tres años, cuatro o más según las posibilidades de cada país). Ese período empezaba a los seis o siete años, es decir, a la edad del comienzo de uso de la razón que era imprescindible para el *instruccionismo intelectualista*. El núcleo central de la instrucción era la lecto-escritura y las operaciones aritméticas básicas. El período de escolarización obligatoria se fue alargando a diferentes ritmos en los distintos países, según las necesidades y las posibilidades, llegando hasta los catorce años. El programa de instrucción también se fue ampliando y se fue configurando como un sistema de disciplinas. A esta instrucción básica se le fueron añadiendo otras prolongaciones para la formación profesional, como las escuelas de artes y oficios.

La *instrucción* de las élites y de las clases populares iba acompañada de una *indoctrinación* religioso-moral y religioso-política. Los jesuitas concebían la indoctrinación como un proceso de conversión o modelación de la mentalidad similar al que pretendían los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. El tercer componente de la educación básica de las élites y de las clases populares era la *socialización disciplinante*, es decir, el aprendizaje de la obediencia y de la

sumisión a las autoridades, “a los mayores en edad, saber y gobierno” (Ripalda), mediante los reglamentos que establecían las reglas de conducta, tipificaban las faltas y sanciones y regulaban el uso de castigos corporales, morales y psíquicos. Foucault y sus seguidores han estudiado a fondo la socialización disciplinante. En la obra de Gimeno Sacristán *El alumno como invención* (2003) se pueden encontrar abundantes informaciones y reflexiones enjundiosas sobre este tema.

Los Hermanos de las Escuelas Cristianas, los Escolapios, las monjas de la Compañía de María y otras congregaciones religiosas asumieron gran parte de las orientaciones de los Jesuitas relativas a la instrucción, la indoctrinación y la socialización disciplinante. Las realizaciones educativas de estas congregaciones religiosas despojadas de su carácter religioso e impregnadas de laicismo, de racionalismo y de cientismo por los ilustrados sirvieron de paradigma para configurar los sistemas educativos europeos como sistemas duales.

Antes de considerar la génesis histórica del instruccionismo a partir de la Ilustración, conviene recordar el instruccionismo intelectualista de Comenio tal como lo expone en su *Didactica Magna* (Comenio, 1986). El desarrollo del ser humano, según Comenio, se divide en cuatro períodos de seis años cada uno llamados *Infancia*, *Puericia*, *Adolescencia* y *Juventud*. A cada período asignó una escuela peculiar: Escuela materna, Escuela de Letras o Escuela común pública, Escuela Latina o Gimnasio, Academia y Viajes. Comenio explicita su concepción de la educación básica como *instruccionismo intelectualista* en los catálogos de conocimientos, que deben transmitir las distintas escuelas. En el capítulo XXVIII de la *Didactica Magna* explicita el catálogo de la Escuela Materna, en el capítulo XXIX, el de la Escuela común y en el XXX, el de la Escuela latina. La orientación instruccionista queda patente en los objetivos que asigna a la Escuela latina; “si los adolescentes pasan con eficacia todas estas clases, llegarán a ser Gramáticos... Dialécticos... Retóricos u Oradores... Aritméticos y Geómetras... Músicos... Astrónomos... Estas son las famosas artes liberales. Pretendemos que sean además Físicos... Geógrafos... Cronólogos... Historiadores... Éticos... y Teólogos (Comenio, 1986:293-294). Si analizamos la *Ratio Studiorum* (Plan de Estudios) de los Jesuitas constatamos también el *Instruccionismo intelectualista*. Este programa humanista, inspirado en el *Trivium* y en el *Quadrivium*, progresiva y paulatinamente fue transformado; los contenidos humanistas fueron sustituidos por los contenidos de las nuevas ciencias y lenguas clásicas por los idiomas modernos.

En la segunda etapa de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia* (1700-1900), el *instruccionismo intelectualista* del humanismo pedagógico fue transformado profundamente por los ilustrados y los constructores de los sistemas educativos nacionales del mundo occidental, tanto en sus contenidos como en sus métodos.

La obra monumental de los ilustrados franceses, titulada *Enciclopedia de las ciencias, de las artes y de los oficios*, dirigida por Dionisio Diderot (1713-1784) y Juan D`Alembert (1717-1783), era una síntesis del saber filosófico, científico y tecnológico de la época. Por eso, fue una potente herramienta para transformar el instruccionismo renacentista. Los escritores enciclopedistas criticaban duramente la educación y organización de las escuelas de su tiempo.

Preconizaban una escuela nacional, laica o aconfesional, racional, científica y natural. Los enciclopedistas preparaban un plan pedagógico basado en los siguientes principios:

1. Eliminación del campo educativo de todo lo sobrenatural y reducción de la religión a algo meramente racional, natural, terreno, mundano.
2. Aceptación del realismo pedagógico: lenguas modernas y disciplinas científico-técnicas.
3. Necesidad de un sistema educativo nacional, laico o aconfesional y controlado por el Estado, que sustituya a las congregaciones religiosas en la actividad educativa.
4. El nuevo instruccionalismo intelectualista se debía basar en el racionalismo idealista continental, en el racionalismo empirista inglés y en el racionalismo científico empirista.

Respecto a la *indoctrinación moral y política* los enciclopedistas defendían dos posturas antagónicas: unos, para salvaguardar las libertades individuales, rechazaban todo tipo de indoctrinación moral y política. Otros, para promover la igualdad, querían sustituir la enseñanza religiosa por “una moral cívica”, “piedra angular de la educación social”. Es el caso de Holbach y de otros. Algunos llegaron a defender la idea de un “Estado educador” de tipo espartano despótico. Por su parte, Diderot proponía *un catecismo moral* y otro *político* para preparar al futuro ciudadano. La idea fue un éxito y este tipo de catecismos se multiplicaron en el siglo XIX. Alfonso Capitán Díaz en su *Historia del pensamiento pedagógico en Europa* dedica el capítulo XVIII a los “Catecismos políticos en España (1808-1822)”. La *socialización disciplinante* ha permanecido hasta hoy. Después de una etapa de tres siglos de reglamentos rígidos y de tolerancia de los castigos corporales, morales y psíquicos, se ha ido suavizando a lo largo del siglo XX, sobre todo, por la influencia del movimiento de las Escuelas Nuevas y de las declaraciones de los derechos humanos y de los derechos de la infancia y ha desembocado en los actuales reglamentos de régimen interno, que excluyen de sus sanciones el maltrato corporal, moral y psíquico.

Entre los enciclopedistas que se ocuparon de la educación destacan Francisco María Arouet *Voltaire* (1694-1778). Dionisio Diderot (1713-1784), Juan D'Alembert (1717-1783), Renato de La Chalotais (1701-1785), Claudio Adriano Helvetius (1715-1771), Esteban Bonnot de Condillac (1715-1780), Paul Henri D'Holbach (1725-1789).

Para analizar la evolución del instruccionalismo intelectualista desde la Revolución Francesa hasta el siglo XX, contamos con bastante información en las historias generales de la educación citadas en la bibliografía (Bowen, 1992; Mialaret y Vial, 1981; Abbagnano y Visalberghi, 1969; Moreno, Poblador y Del Río, 1978; R. Cuesta, 2005). La referencia fundamental de este artículo son los capítulos especializados de los colaboradores en *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (Tiana, Ossenbach y Sanz (Coord.), 2009): “Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental” (Gabriela Ossenbach, 2009: 21-43) y “Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX” (G. Ossenbach, 2009: 141-162); “Génesis del sistema educativo francés: de la Revolución al Imperio Napoleónico” (F. Gómez R. de Castro, 2009: 45-69) y “Guillermo Humboldt y el origen del sistema educativo prusiano” (F. Gómez R. de Castro, 2009: 71-90); “El sistema educativo español:

de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano” (Julio Ruíz Berrio, 2009: 91-116); “ Génesis del sistema educativo inglés” (A. Tiana, 2009: 117-138) y “Socialismo y sistemas educativos” (A. Tiana, 2009: 163-187); “La educación en la España de la Restauración y la Segunda República” (A. Escolano Benito, 2009: 233-252). Para el sistema educativo español contamos con la *Historia de la Educación en España y América: la educación en la España contemporánea (1789-1975)* (Buenaventura Delgado Criado (Coord.), 2004) y con los excelentes trabajos de Manuel de Puelles Benítez sobre la historia de la política educativa en España: *Política y Educación en la España Contemporánea* (2007), *Educación e ideología en la España contemporánea* (1999); “Estado y educación una relación histórica” en *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación* (Aurora Ruíz, (coord.), 2002: 17-48).

Todos los creadores, constructores y reformadores de los sistemas educativos nacionales del mundo occidental, durante el siglo XIX, consideraban como una fuente de información relevante y como uno de los referentes fundamentales los debates amplios, eruditos y apasionados de los pedagogos revolucionarios franceses en la *Asamblea Constituyente*, en la *Asamblea Legislativa* y en los 21 Comités de la *Convención*, especialmente en el de *Instrucción Pública* (1790-1795). En ellas se presentaron más de 20 propuestas entre las que sobresalen la de Condorcet y la de Lepeletier. Pero también fueron relevantes las de Mirabeau, de Talleyrand, de Lanthenas, de Romme, de Rabaut, de Lakanal, de Bancal, de Bouquier, de Cabanis, de Sieyès de Launou. Los pedagogos revolucionarios debatieron todas las cuestiones que abordó la *politeia* educativa de occidente durante el siglo XIX. Los debates suscitados por la *Enciclopedia* les habían preparado para ello. Los temas centrales fueron los siguientes: instrucción pura y dura o educación integral física, psíquica, cognitiva, ética, política y democrática; monopolio estatal de la *paideia* o libertad para las familias, los ciudadanos individuales y los colectivos sociales; un sistema común para todos los ciudadanos o un sistema dual o bipolar; obligatoriedad y gratuidad hasta dónde y cómo; acceso a los niveles superiores del sistema educativo; relación entre los niveles y grados de estudio; relación entre la cultura humanista y la cultura científico-técnica; educación integral y formación profesional; los *finés generales* de la educación.

El *instruccionismo intelectualista* salió triunfante de todos estos debates y se hizo cada vez más hegemónico hasta mediados del siglo XX. Siguiendo a Federico Gómez R. de Castro (2009: 46-57) podemos aglutinar todas las propuestas y debates en torno a dos proyectos antagónicos, representativos de aquellas tendencias enfrentadas, que han pasado a la historia como Girondinos y Jacobinos: el *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la Instrucción Pública* de Condorcet, basado en cinco memorias anteriores y otros escritos suyos (Condorcet, 2001) y *Plan de Educación Nacional de Michel Lepeletier* (F. Gómez R. de Castro (2009: 68-69). Condorcet no quería usar el término “educación”, porque evocaba la indoctrinación del Antiguo Régimen y era un peligro para las libertades individuales. Defendió la instrucción racionalista y científica pura y dura. Lepeletier, por el contrario, defendía el término y el concepto de “educación” y proponía que, frente a la “fabricación de súbditos” del Antiguo Régimen, los estados democráticos “fabricaran ciudadanos libres, iguales y fraternales”. Su modelo era la educación espartana realizada por la *polis* educadora. Los Girondinos se inclinaban por el modelo de

Condorcet. Los Jacobinos por el de Lepeletier. Los Girondinos querían libertades individuales ilimitadas, sin restricciones ni límites legales. Los Jacobinos pretendían que las libertades estuvieran legalmente moderadas por la igualdad y la democracia, para que todos pudieran disfrutarlas. Los Girondinos rechazaban el Estado educador, porque lo veían como una continuación del Estado absolutista y despótico y como una amenaza de dictadura. Los Jacobinos veían en las libertades ilimitadas el riesgo de explotación y de opresión de los más débiles, la eliminación de la igualdad y el riesgo de dictadura de los más fuertes. Condorcet y sus seguidores defendían las libertades no reguladas para facilitar la competencia y la meritocracia. Lepeletier y sus seguidores defendían las libertades legalmente limitadas, para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos para competir y hacer méritos. El debate sigue.

Ganaron los Girondinos más conservadores que Condorcet. Perdieron los Jacobinos. Rousseau quedó fuera. Los planteamientos del *Emilio* interpretados en el contexto del *Contrato Social* de Rousseau eran considerados afines a los planteamientos de Lepeletier. A partir de la Ley Daunou (Octubre de 1795), la desregulación se hizo cada vez más clara y la educación se dejaba en manos de la iniciativa privada. Desaparece la gratuidad y la obligatoriedad. Las niñas se quedaban en casa. A partir de la Ley Fourcroy de 1802, el sistema educativo imperial se preocupa casi exclusivamente de la instrucción secundaria como semillero de cuadros para la burocracia estatal. En las zonas rurales la educación queda en manos de los ayuntamientos. Las órdenes religiosas se ocupan de nuevo de la educación popular en las ciudades y en las grandes poblaciones. El *instruccionismo intelectualista* siguió desarrollándose hasta la Ley de 1882 de Jules Ferry (1832-1893), contra la que luchó Roger Cousinet (1889-1963)

En este trabajo no es posible exponer detalladamente la evolución del *instruccionismo intelectualista*, a lo largo de los siglos XIX y XX, en cada uno de los sistemas educativos del mundo occidental. Por eso concluimos el relato de su génesis histórica mencionando los cambios más relevantes y comunes que ha experimentado en dichos sistemas y que han contribuido a su profunda transformación dentro de ellos. Analizando la bibliografía citada sobre currículo, construcción histórica de los sistemas educativos y didácticos (Goodson, 1995; Tiana, Ossenbach y Sanz, 2009; Bolívar, 2008) se pueden constatar los siguientes cambios comunes y relevantes del *instruccionismo intelectualista* en los sistemas educativos de occidente:

- a) la conversión del paradigma curricular humanista, heredado del *Trivium* y del *Quadrivium*, en un paradigma curricular, concebido como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, que asumen los contenidos y la estructura lógica y epistemológica de las nuevas ciencias, que se van consolidando como ciencias fundamentales y relevantes: matemáticas, física, química, biología, historia, geografía, etc.
- b) la progresiva sustitución de las lenguas clásicas por los idiomas modernos y la conversión de las lenguas maternas en lenguas curriculares
- c) desarrollo de didácticas específicas para cada disciplina y para cada idioma

- d) consideración del paradigma curricular configurado como sistema de disciplinas y de idiomas modernos como el fin primordial de la educación básica (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Postobligatoria)
- e) subordinación de todos los paradigmas educativos y didácticos sectoriales a la asimilación de los contenidos de cada disciplina: éticos, teleológicos, didácticos, técnico-instrumentales, organizativos, convivenciales, de autonomía y control y evaluadores
- f) reconocimiento de la supremacía del paradigma curricular concebido como sistema de disciplinas sobre los educandos y educadores/as
- g) extensión del sistema de disciplinas a todas las etapas educativas, incluida la Educación Infantil, considerada como “preescolar”, y convirtiendo las etapas inferiores en meramente propedéuticas para las etapas superiores, negándoles una identidad educativa propia y sustantiva
- h) este *instruccionismo intelectualista* ha marginado el primer ciclo de la Educación Infantil (0-3 años), convirtiéndolo en un periodo esencialmente asistencial.

A la transformación descrita del *instruccionismo intelectualista* han contribuido decisivamente los siguientes factores: a) el intelectualismo pedagógico de Herbart (1776-1841) a partir de su *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1806) (Luzuriaga, 1966: 184-185) y de los desarrollos de sus discípulos: Tuiskon Ziller (1817-1882), Karl Volkmar Stoy (1815-1885), Wilhelm Rein (1847-1929), Friedrich Paulsen (1831-1904) y Otto Wilmann (1839-1920) (Moreno, Poblador y Del Río, 1978: 353-354); para Herbart y sus discípulos la educación tenía tres aspectos: *gobierno (Regierung)*, *disciplina (Zucht)* e *instrucción (Unterricht)* (Luzuriaga, 1966: 185); b) el positivismo iniciado por Augusto Comte (1798-1857) con los seis volúmenes de su curso de “filosofía positiva” entre 1830 y 1841 y luego desarrollado en múltiples direcciones y tendencias filosóficas y científicas a lo largo del siglo XIX y XX; entre ellas sobresalen el neopositivismo lógico o empirismo lógico ligado a la fundamentación de las matemáticas y a la revisión de los conceptos básicos de la física iniciado por el “Círculo de Viena” y el positivismo utilitarista o económico teorizado por Jeremy Bentham (1748-1832) y James Mill (1773-1836) con su opúsculo *Escuelas para todos* (1815) y asumido y desarrollado por el Taylorismo y el fordismo en el siglo XX e introducido en la escuela por Franklin Bobbitt (Gimeno, 1997: 18-19; Jurjo Torres, 1998: 49-50).

El positivismo filosófico y científico influyó decisivamente en el desarrollo de la Psicología conductista del aprendizaje y, en convergencia con el enfoque positivista de las demás disciplinas curriculares, dio origen a la *Pedagogía por objetivos* de Tyler y Bloom (Gimeno, 1997) y a la enseñanza programada (Skinner, 1968). Así la evolución del *Instruccionismo intelectualista* culminó en un instruccionismo tecnológico, que prescinde de los fines éticos de la educación.

6.2.2. Origen y desarrollo del holismo educativo

La génesis del *holismo educativo* empieza con Rousseau. El *Emilio* se puede considerar como el acta de nacimiento del *holismo educativo*, que es fruto del giro copernicano que imprimió Rousseau a la pedagogía. El giro pedagógico copernicano de Rousseau se puede describir mediante seis

constructos que constituyen una síntesis del *Emilio: paidocentrismo, naturalismo, vitalismo, psicologismo, liberalismo y activismo* (Luzuriaga, 1966:325-327). Desde 1762 hasta el 2015, el *paidocentrismo* y el *holismo educativo* de Rousseau han sido desarrollados y enriquecidos con numerosas aportaciones de eminentes filósofos, científicos y pedagogos y de poderosos movimientos pedagógicos del siglo XIX y del siglo XX.

El primer gran impulso vino del *filantropismo pedagógico* capitaneado por Juan Bernardo Basedow (1724-1790). En 1768, publicó *Representación a los amigos del hombre*, pidiendo recursos para la creación y reforma de las escuelas en las que se aplicaran las ideas filantrópicas. En 1774 fundó en Dassau su célebre *Philanthropinum*, que fue la primera escuela experimental europea, muy elogiada por Kant. Entre 1770 y 1774 publicó el *Libro del Método* para los padres y madres de familia y para las naciones, dividido en dos partes. La segunda fue titulada *Das Elementarenwerk* (Cartilla elemental), que siguió siendo editada hasta el 1909. El *Libro del Método* era una mezcla de consejos a los padres y un libro ilustrado de primera lectura para los niños, con un enfoque enciclopédico muy influido por el *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio. Contenía noventa páginas de grabados en planchas de cobre, con cuatro ilustraciones por página. Su objetivo central era poner en práctica las ideas pedagógicas del *Emilio* (Bowen, 1992: 263-265; Abbagnano y Visalberghi, 1969: 410-411).

El *Libro del Método* y el *Philanthropinum* de Basedow contaron con el apoyo teórico y económico de I. Kant (1724-1804). Para su curso rotatorio de Pedagogía de 1776-1777, Kant eligió como libro para comentar *Das Elementarenwerk* de Basedow y denominó su curso *Pädagogik Über Basedow Methodenbuch*. En su nuevo curso rotatorio de pedagogía diez años más tarde (1786-1787) siguió profundizando en las mismas ideas. Su discípulo Theodor Rink elaboró con sus notas un resumen que revisó Kant y se publicó en 1803 con el título *Über Pädagogik*. Kant puso en circulación tres términos para subrayar los distintos aspectos de la educación: *Zucht*, que abarca los cuidados básicos, la habituación y la disciplina; *Erziehung*, la crianza en todas sus dimensiones, la formación de la personalidad y del carácter; *Bildung* (modelación), que abarca la erudición, la cultura y el carácter ético o moral. Kant se hacía eco de las ideas de Rousseau sobre el cuidado de los niños pequeños, reconocía una etapa premoral en el pensamiento de los niños e insistió en que se evitase cualquier esfuerzo prematuro de la formación moral. Las bases de la educación debían tener un enfoque cosmopolita que remitía a otra famosa obra de Kant: *La paz perpetua*. La terminología y el enfoque de la educación de Kant fueron asumidos por el filantropismo y desarrollados por el neohumanismo pedagógico del “Círculo de Weimar” y el holismo educativo de Pestalozzi y de Fröbel (Bowen, 1992: 275-286 Abbagnano y Visalberghi, 1969: 426-428).

El “Círculo de Weimar” estaba compuesto por ilustres filósofos, humanistas y científicos: Ephraim Gotthold Lessing (1729-1781), Johann Gottfried von Herder (1774-1803) Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), Friedrich Schiller (1759-1805), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich von Schelling (1775-1854) y los hermanos Wilhelm (1767-1835) y Alexander (1679-1859) von Humboldt. El “Círculo de Weimar” elaboró un triple “holismo”: la *Naturphilosophie* (*holismo filosófico*), una visión científica del universo

condensada en la obra monumental de Alexander von Humboldt titulada *Kosmos (holismo científico)* y el neohumanismo pedagógico de Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Wilhelm von Humboldt y Fichte, sintetizado en la obra de Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1842) *La contienda entre filantropía y humanismo (holismo educativo)*. Las *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* de Friedrich Schiller son una expresión de los tres holismos del “Círculo de Weimar”. La *Carta decimotercera* es considerada como una exposición sintética del humanismo pedagógico y del holismo educativo del “Círculo de Weimar”, que se difundió por toda Europa bajo la denominación de “educación integral”.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) era esencialmente un humanista influido por las ideas democráticas y pedagógicas de Rousseau, por el filantropismo de Basedow, por la concepción pedagógica de Kant, por la *Naturphilosophie*, el neohumanismo pedagógico y los tres tipos de holismo elaborados por el “Círculo de Weimar”, especialmente a través de su relación con Fichte. Siendo estudiante, participó en un movimiento juvenil de carácter patriótico y democrático por lo que fue procesado y encarcelado. Se inició como educador a los 28 años. Realizó cuatro experiencias pedagógicas a lo largo de su vida. La primera fue una Granja Escuela en su finca rural llamada Neuhof (Granja Nueva). Fue la primera experiencia europea de una escuela activa y productiva. Se inauguró el mismo año que el *Philanthropinum* de Basedow. La experiencia duró seis años (1774-1780). En ella un grupo de niños de la población campesina y pobre se educaban y al mismo tiempo trabajaban para sostener la escuela. Pestalozzi tuvo que cerrarla por falta de recursos. Durante los 17 años siguientes (1780-1797) se dedicó a poner por escrito sus ideas pedagógicas. En 1798 obtuvo una plaza de maestro para un grupo de niños huérfanos de guerra. En 1799, el gobierno le asignó el castillo de Burgdorf, cerca de Berna, para continuar sus experimentos pedagógicos. El Instituto se convirtió en un internado con una Escuela Normal de Maestros aneja. En 1803 el Instituto se trasladó a Münchenbuchsee y en 1805 a Yverdon. Durante 20 años el Instituto de Yverdon se convirtió en un centro de peregrinación de educadores europeos, como el inglés Greaves y los alemanes Fröbel y Herbart.

Pestalozzi pretendía mejorar la vida del pueblo. La educación era para él una obra social. Por eso se le considera el creador de la escuela popular y el precursor de la pedagogía social. Para él la educación es una obra integral que comprende “espíritu, corazón y mano”, es decir, la vida intelectual, la vida moral y la vida práctica o activa. La educación tiene un doble aspecto: general y profesional; ambos deben ser cultivados aunque el segundo debe estar subordinado al primero. Distingue tres tipos de educación: la doméstica, la escolar y la social. Pestalozzi fue el creador de métodos educativos de gran valor pedagógico. El principio fundamental de su pedagogía es el conocimiento intuitivo: la *Anschauung* que abarca las ideas de impresiones o percepciones sensoriales, la observación, la contemplación, la intuición y la conciencia mental de sus propios procesos: la apercepción leibniziana. La naturaleza, que incluye la humanidad, es una unidad orgánica compleja y no simplemente una secuencia de sensaciones que reciben nuestros sentidos y nuestra mente. Toda la realidad, toda la naturaleza tiene tres dimensiones fundamentales: todas las cosas del mundo tienen forma, existen en cantidades y se puede

hablar de ellas. Este es el “todo cognitivo”. El proceso de la *Anschauung* (observación intuitiva) penetra hasta la estructura esencial de la realidad. El conocimiento intuitivo tiene tres modalidades: la forma, el número y la palabra, que son productos de la inteligencia creados por intuiciones maduras como medios para la precisión de los conceptos. Pestalozzi repite constantemente que el fin de la educación intelectual es pasar de las intuiciones confusas a los conceptos claros, es decir, la comprensión de las realidades. (Luzuriaga, 1966: 294-295)

El *holismo educativo* de Pestalozzi que abarcaba todas las dimensiones del ser humano tal como las comprendía el neohumanismo del “Círculo de Weimar” influyó en todas las experiencias de innovación pedagógica realizadas en Europa, Norteamérica y Latinoamérica y de manera especial en los pedagogos holistas de las Escuelas Nuevas: Dewey, Decroly, Montessori y otros.

Los países católicos consideraban inaceptables el holismo filosófico, científico y educativo y la *Anschauung*. Sin embargo, eran bien acogidos en Prusia, Holanda, Escandinavia y Gran Bretaña. Bajo la influencia de Adolfo Diesterweg (1790-1866), el método pestalozziano quedó establecido en las Escuelas Normales de Prusia entre 1830 y 1840. En 1813, William Allen publicó informes sobre Pestalozzi y Fellenberg en su publicación *The Philantropist* que indujeron a Robert Owen y a Andrew Bell a visitar Yverdon en busca de orientación y de apoyo para su propia actuación benéfica. Las ideas pedagógicas de Pestalozzi fueron introducidas en Gran Bretaña por Pierrepoint Greaves y los hermanos Henry y Elizabeth Mayo. Greaves estuvo en Yverdon entre 1818-1822 y Henry Mayo entre 1819-1822 para estudiar los métodos de Pestalozzi. En 1827 Greaves tradujo las cartas que le había escrito Pestalozzi sobre el método de la *Anschauung* con el título *Cartas sobre la primera educación*. Elizabeth Mayo publicó en 1829 un manual sobre el método de la *Anschauung* titulado *Lecciones de cosas*, que alcanzó 16 ediciones en la década de 1830. En España, M. Voitel, profesor suizo, abrió en Tarragona una escuela pestalozziana en 1805 y luego otra en Santander para formar maestros y en 1806 fundó en Madrid el Real Instituto Pestalozziano con resultados prácticos destacables (Bowen, 1981; Abbagniano y Visalberghi, 1969; Moreno, Poblador y Del Río, 1978).

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852). A los 15 años se puso a trabajar como aprendiz con un ingeniero forestal. Se dedicó a actividades muy diversas hasta que el pestalozziano Gruner le colocó de maestro en su escuela. Fue a Suiza para conocer la obra de Pestalozzi. Vuelto a Alemania estudió Ciencias Naturales en la Universidad de Gotinga y después Filosofía en la de Berlín, donde conoció a Fichte. Influido por la *Naturphilosophie* y el triple holismo del “Círculo de Veimar”, especialmente por Schiller, por Schelling y el discípulo de éste, Krause, y por el poeta Jean Paul Richter, escribió su obra maestra *Die Menschenerziehung* traducido generalmente como “Educación del hombre”, aunque *Menschen* designa a la “humanidad”. El término *Erziehung* es sinónimo de educación en el sentido de desarrollo pleno o integral del ser humano. Aunque las ciencias biológicas, psicológicas y sociales en su época todavía estaban en mantillas, elaboró una visión holística del mundo, de la humanidad y de cada educando, perfeccionó el método de la *Anschauung* de Pestalozzi con su teoría de los “dones o regalos”, del juego y de la pedagogía

infantil en los *Kindergarten*. En los “Jardines de niños”, éstos no son considerados como arcilla o como cera moldeables ni como recipientes vacíos, sino como “plantas” que crecen y se desarrollan autónomamente según sus leyes internas. La escuela debe ser un ecosistema educativo, el jardín cultivado por los educadores para que los niños puedan autoeducarse y crecer.

A partir de Robert Owen (1771-1858), el *holismo educativo* de Pestalozzi y de Fröbel se difundió y se desarrolló, principalmente bajo la denominación popularizada de “educación integral”, entre los socialistas utópicos, los anarquistas, los socialdemócratas y los laboristas ingleses. En este contexto el *holismo educativo* o “educación integral” se enriqueció con los siguientes aspectos:

- a) la educación como el desarrollo de todas las dimensiones, facultades y capacidades del ser humano
- b) la educación como un compromiso personal ético-crítico con los derechos y libertades concebidos como proyectos individuales intersubjetivos, mancomunados y recíprocos y con los derechos sociales, económicos, políticos y culturales
- c) la educación como un compromiso personal con un proyecto de transformación progresiva de la sociedad en una democracia cívica, económica y política. Entre los socialistas utópicos podemos destacar a Owen, a Cabet, a Fourier, a Considerant.

Entre los anarquistas podemos mencionar a Proudhon, a Bakunin, a Kropotkin, a los educadores anarquistas franceses, entre los que sobresalen Paul Robin y Reclus, a los anarquistas españoles entre los que destaca Ferrer i Guardia, con sus realizaciones educativas y con su legado. Entre los socialistas, Marx y las diversas tendencias marxistas, y socialdemócratas de diversos países; los educadores socialdemócratas alemanes capitaneados por Johannes Tews y los socialistas españoles con sus pedagogos y educadores de base entre los que sobresale Lorenzo Luzuriaga; los laboristas ingleses y la Asociación Nacional de Maestros Laboristas.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) española ha sido uno de los movimientos pedagógicos que asimiló y desarrolló más profundamente el *holismo educativo* alemán bajo la dirección de Giner de los Ríos y de Bartolomé Cossío. Durante sesenta años elaboró profundamente la “educación integral” y formó una pléyade de pedagogos y educadores de base, que impulsaron la regeneración de la sociedad española.

El desarrollo espectacular de las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, contemporáneo al movimiento de las Escuelas Nuevas, hizo que muchos especialistas en esos tres campos educativos se convirtieran en pedagogos y educadores, promotores y creadores de escuelas nuevas. Los protagonistas de este movimiento compartían de modo más o menos explícito el enfoque del *holismo educativo*, aunque dedicaran sus mayores esfuerzos a mejorar los métodos didácticos para convertirlo en realidad. Entre ellos destacan: John Dewey (1859-1952) y sus discípulos; los creadores y promotores del *Instituto Jean Jacques Rousseau* de Ginebra, como Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960), Pierre Bovet (1878-1915), Jean Piaget (1896-1989); los alemanes Georg Kerschensteiner (1854-

1932), Peter Petersen (1884-1952), Paul Natorp (1854-1924); Ovide Decroly (1871-1932), Celestin Freinet (1896-1973) y María Montessori (1870-1952).

El desarrollo de la *paidología*, basada en las ciencias biológicas, en las ciencias psicológicas, en las ciencias sociales y más recientemente en las neurociencias, la nueva comprensión de los derechos y libertades fundamentales a partir de la Declaración de 1948, la Declaración de los derechos de la infancia de 1959 y la Convención de los derechos del niño de 1989 y el progresivo reconocimiento y aplicación de los mismos están llevando a su apogeo al *holismo educativo*.

Actualmente, la pedagogía ético-crítica de Freire, Giroux, McLaren y otros está profundizando la dimensión política del *holismo educativo* desarrollado en el siglo XIX en el seno de las organizaciones del movimiento obrero. En este enfoque convergen la pedagogía de la liberación, la filosofía de la liberación y la teología de la liberación que impregnan a diversos movimientos sociales. También está pasando a un primer plano del *holismo educativo* su dimensión ecológica planteada en el siglo XIX por Alexander von Humboldt y Ernst Haeckel, creador del término “ecología”.

Para profundizar en el contenido del constructo *holismo educativo*, remitimos a las obras de Rafael Yus Ramos y de Ana María González Garza citadas en la Bibliografía y al documento *Educación 2000: una perspectiva holística*, reproducido en el ANEXO de la *Educación Integral* (Rafael Yus Ramos, 2001: 243-255), que sintetiza el holismo educativo en diez principios fundamentales. Terminamos el relato de la génesis del *holismo educativo* con la siguiente cita de R. Yus Ramos:

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

6.3. La coexistencia del instruccionismo y del holismo como un sincretismo caótico.

Los filósofos, los científicos y los pedagogos, que han participado en el diálogo propuesto, nos han explicado la génesis histórica, los contenidos, los valores y los méritos del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* como paradigmas globales de la educación básica, que coexisten en los sistemas educativos actuales. Falta que nos expliquen cuándo, cómo y por qué el *holismo educativo* penetró en los sistemas educativos y se instaló en ellos, a pesar de que los defensores del *instruccionismo intelectualista* lo descalificaran permanentemente como una quimera educativa trasnochada y peligrosa para el sistema y los poderes fácticos hegemónicos y argumentaran que era necesario mantenerlo fuera de los sistemas educativos públicos.

Los defensores del *holismo educativo* nos informan de que, durante el siglo XIX, realizaron diversas incursiones en los sistemas educativos públicos, que son los reinos del *instruccionismo intelectualista*, pero que perdieron la mayoría de las batallas, aunque el instruccionismo admitiera algunos planteamientos. También nos cuentan que en la tercera etapa de las relaciones dialógicas entre *paideia* y *politeia*, a partir del primer tercio del siglo XX, se encontraron con una situación más favorable. En las dos primeras décadas del siglo XX se había logrado un consenso social casi unánime sobre la necesidad y la conveniencia de unificar los sistemas educativos duales o bipolares y convertirlos en sistemas únicos y comunes para todos los ciudadanos de cada país. Consideraron los procesos de unificación de los sistemas educativos duales como una ocasión de oro para reconstruirlos desde la perspectiva del *holismo educativo*, desbancando al instruccionismo intelectualista.

Para legitimar la unificación se argumentaba desde perspectivas muy diversas. La *perspectiva pragmática* sobresalía entre todas: los sistemas educativos duales no podían proporcionar la cantidad de profesionales de diversas clases y con diferentes grados de cualificación profesional, que demandaban el sistema productivo industrial, el comercio, las comunicaciones, la sanidad, la educación, las profesiones liberales, las administraciones públicas y privadas. Pero también se aducían otras razones. *Éticas*: el derecho universal a la educación y el derecho a la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos para acceder a los niveles superiores del sistema educativo sobre la base de capacidad y mérito. *Económicas*: aumentar la productividad económica de bienes y servicios, *Sociales*: reducir el analfabetismo, aprovechar todos los talentos, mejorar la cohesión social y la convivencia. *Profesionales*: facilitar a todos los ciudadanos una cualificación profesional más adecuada a sus capacidades y preferencias. *Políticas*: formar ciudadanos comprometidos con los derechos humanos y las libertades fundamentales, con los derechos sociales, económicos y políticos desde la perspectiva del *universalismo ético* que dimana de ellos. *Pedagógicas*: mejorar los centros escolares como ecosistemas educativos con instalaciones y equipamientos adecuados, mejorar las etapas educativas con proyectos educativos justos, coherentes y viables y con educadores competentes para atender a la diversidad de los alumnos. *Razones eficacia y eficiencia*: racionalizar el gasto educativo, evitar el despilfarro, simplificar y racionalizar la gestión.

Los promotores más tenaces y comprometidos con el proyecto de unificación procedían del movimiento de las Escuelas Nuevas, de las Asociaciones de educadores y de padres, especialmente las vinculadas a las socialdemocracias, al laborismo inglés y al anarquismo, que eran también defensores acérrimos de la "Educación integral". Estos movimientos y asociaciones contaban con el apoyo de una pléyade de intelectuales, de filósofos, de científicos y de investigadores, procedentes de las ciencias biológicas, psicológicas, sociales y jurídicas, que se habían convertido en pedagogos, educadores y reformadores educativos. Entre ellos destacamos los siguientes. *Filósofos-pedagogos*: P. Natorp (1885-1924), John Dewey (1859-1952), W. Stern (1831-1924), Max Scheler (1874-1988), E. Spranger (1882-1964); *biólogos-médicos-psiquiatras-pedagogos*: O. Decroly (1871-1932), M. Montessori (1870-1952), J. Piaget (1896-1986); *psicólogos-pedagogos* A. Binet

(1857-1911, T. Simon (1872–1961), Karl Bühler (1877-1963) y Charlotte Bühler (1893-1974), E. Claparède (1883-1940), A. Ferrière (1879-1960), P. Bovet (1878-1965), Jean Piaget (1896-1986), M. Lourenço Filho (1897-1970); *pedagogos*: F. Giner de los Ríos (1839-1915), B. Cossio (1857-1935), L. Luzuriaga (1889-1959), R. Cousinet (1881- 1973), Dottrens (1892-), C. Freinet (1896-1973), W. H. Kilpatrick (1871-1965); *sociólogos*: E. Durkheim (1858-1917), J. Costa (1844-1911), K. Mannheim (1893-1947); *reformadores*: D. Gloöckel (1844-1935), J. Tews (1860-1937), P. Langevin (1872-1945) (físico), Henri Wallon (psicólogo y reformador) (1879-1962); *fundadores de las escuelas en el campo*: R. Geheeb (1870-1961) y Wyneken (1875-1964). Las aportaciones de esta pléyade de intelectuales, filósofos, psicólogos, sociólogos, pedagogos y reformadores educativos hicieron una contribución decisiva al desarrollo del *holismo educativo* y a los procesos de unificación.

Después de la Primera Guerra Mundial, se iniciaron los procesos de unificación de los sistemas duales y se llevaron a cabo en dos períodos: a) de 1920 a 1939; b) de 1945 a 1980). En España fueron interrumpidos por la Guerra Civil y en Europa por la Segunda Guerra Mundial. Esos procesos empezaron de forma casi simultánea en Estados Unidos y en Rusia.

La Oficina Federal de Educación de Estados Unidos publicó en 1918 el documento titulado “Principios cardinales de la Educación Secundaria”, que era un programa de reforma educativa, que originó la creación de las llamadas *Junior High School*. La finalidad era ofrecer una educación secundaria intermedia de tres años de duración a la que tuvieran acceso todos los ciudadanos, independientemente de su destino final, académico o laboral. Después de la Revolución de octubre, la Unión Soviética publicaba un documento similar titulado “Principios básicos de la Escuela Unitaria del Trabajo” (F. Pedró e I. Puig, 1999: 223-224; A. Tiana, 2009: 177-184). En las décadas de 1920 y de 1930 se iniciaron los procesos de unificación también en Francia, Alemania, Inglaterra y Gales.

En España, el Proyecto de unificación empezó a gestarse a partir de 1915. Son hitos decisivos: a) La conferencia de Bartolomé Cossío, que había sucedido a Giner de los Ríos en la dirección de la ILE, sobre el *Problema de la Educación en España*. Esa Conferencia pronunciada el 22 de diciembre de 1915, en la Escuela Nueva, fundada por Núñez de Arenas, tuvo una resonancia enorme en toda la prensa nacional y especializada, como llamamiento a todos los sectores pedagógicos y políticos para elaborar un proyecto de reforma educativa y unificación del sistema dual español; b) el segundo hito importante fue la creación del Instituto-Escuela Madrileño en 1918, que era una copia del modelo que había perfeccionado la ILE en su escuela unificada desde 1880 hasta 1818; c) el tercero fue la ponencia redactada por Lorenzo Luzuriaga, discutida en la Escuela Nueva creada por Núñez de Arenas, presentada en el XI Congreso del PSOE (1918) y aprobada bajo el título *Bases para un programa de Instrucción Pública*; d) el cuarto fue la aprobación de la ponencia presentada por Rodolfo Llopis en el XIV Congreso de la UGT (1920). En estas dos ponencias quedan formuladas y contextualizadas las dos utopías básicas del holismo educativo: 1) la educación básica concebida como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años; 2) la creación de un cuerpo único de educadores y profesores.

Lorenzo Luzuriaga reelaboró su ponencia en 1931 y la publicó con el título *Bases para un anteproyecto de Ley e Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única*. A petición del Consejo de Instrucción Pública presidido por Miguel de Unamuno, redactó un informe sobre el mismo tema titulado *Ideas para una reforma Constitucional de la educación pública* (1931). Entre 1931-1932 se crearon nuevos Institutos-Escuela en Barcelona, Valencia, Málaga y Sevilla. Por último, el ministro de Educación Fernando de los Ríos Urruti presentó en las Cortes 9-XII-1932 el primer proyecto de reforma global de la educación básica con el título de *El Proyecto de Ley de Bases para una reorganización de la primera y segunda enseñanza*, que no pudo discutirse.

Después de la Guerra Civil española, el proceso de unificación no solo se interrumpió, sino que se aplazó *sine die* por el Nacionalcatolicismo. El proceso de unificación se retomó con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y culminó con la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. La experiencia de la Segunda Guerra Mundial, la creación de la ONU y de la UNESCO, la *Declaración Universal de los derechos del hombre* de 10-XII 1948, la llamada Guerra Fría, la creación en 1960 de la OCDE como una alternativa a la UNESCO, cambiaron profundamente el contexto de las reformas educativas que se retoman en Francia, en Inglaterra, en Alemania, en Suecia y los países escandinavos y en los países mediterráneos, como Italia, Grecia, Portugal, España.

Los partidarios del *instruccionismo intelectualista* y del *holismo educativo* estaban de acuerdo en la necesidad de unificar los sistemas educativos duales. Pero en los debates sociales previos y en los debates parlamentarios defendían proyectos antagónicos de unificación, desde sus respectivos enfoques educativos. Los *instruccionistas* pretendían: a) configurar los sistemas educativos unificados como sistemas instruccionistas, extendiendo el instruccionismo intelectualista a todas las etapas incluida la etapa llamada “preescolar”; b) querían establecer una subordinación propedéutica de las etapas inferiores a las superiores basada en el instruccionismo; c) pretendían que las disciplinas de las etapas inferiores fueran propedéuticas para las disciplinas de las etapas superiores; d) defendían que la instrucción se dividiera en instrucción académica e instrucción laboral desde la educación secundaria obligatoria. Por el contrario, los promotores del *holismo educativo* proponían: a) unificar toda la educación básica como un ciclo educativo único desde el nacimiento hasta los 18 años, inspirado en el universalismo ético-crítico derivado de los derechos humanos y respetuoso con la ontogénesis evolutiva, biológica y cultural, de los seres humanos (Paidología y Psicología evolutiva); b) querían fusionar en el concepto de “educación integral” los tres conceptos básicos de la tradición occidental: el concepto francés *instruction* proclive al intelectualismo; el concepto alemán de *Bildung* (formación o modelación), procedente de Kant y del “Círculo de Weimar” y el concepto de *Erziehung* (crianza corporal, mental y democrática) elaborado por el “Círculo de Weimar” y Fröbel con su obra maestra *Die Menschenerziehung* (La educación de la humanidad); c) querían fusionar los dos paradigmas globales de la educación básica, dando la primacía a la perspectiva holística; d) reelaborar todos los paradigmas educativos y didácticos sectoriales desde la perspectiva holística.

Ante esta situación, en los debates parlamentarios que dieron luz verde a los proyectos de unificación de los sistemas educativos duales, los

adversarios políticos adoptaron una actitud pragmática e irénica, siguieron una pauta de ambigüedad calculada y llegaron a un compromiso para dejar las puertas entreabiertas y facilitar los cambios futuros. Tomaban de cada paradigma los elementos más valiosos y más apreciados por sus defensores, que parecían compatibles, como los fines generales de la educación relacionados con el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos. Evitaban aludir a las funciones de la educación para reproducir, conservar y perfeccionar la sociedad vigente o para transformarla y sustituirla por otra. Asumían el paradigma curricular académico disciplinar como paradigma curricular hegemónico, sin excluir la experimentación del paradigma globalizador-interdisciplinar, ni el trabajo por proyectos. Asumían el paradigma evaluador tradicional, pero no descartaban la evaluación de los procesos educativos y de otros elementos, ni la autoevaluación, ni la heteroevaluación mutua. El mismo criterio, siguieron con los demás paradigmas educativos y didácticos sectoriales. Así surgió la coexistencia de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica en los sistemas educativos unificados por mera yuxtaposición. Con las sucesivas reformas se fue configurando un *sincretismo caótico* de paradigmas educativos híbridos en las grandes leyes educativas, en las normativas de rango inferior y, consecuentemente, en las prácticas educativas de los centros y de los educadores/as. El *sincretismo caótico* se ha instalado en la mentalidad de los educadores familiares y escolares y de los responsables de las políticas educativas. El *sincretismo caótico* surgido de la yuxtaposición de elementos procedentes de los dos paradigmas globales antagónicos constituye una fuente permanente de contradicciones, que alimentan la crisis identitaria de la educación básica y la crisis de identidad profesional de educadores/as y, consecuentemente, contribuye al fracaso escolar de los educandos.

7. DISCUSIONES Y PROPUESTAS

El *irenismo* (pacifismo) pragmático practicado en los debates y procesos de unificación resultó ser un error estratégico. Provocó las críticas y resistencias de los sectores más conservadores y reaccionarios y, al mismo tiempo, de los sectores más radicales e izquierdistas (Bowen, 1992: 661-680). El fuego cruzado de ambos bandos unido a la ideología desarrollista de la educación, que empezó a gestarse a finales de los cincuenta (Bowen, 1992:655-656) provocó el nuevo estallido de la crisis de la educación básica que analiza Philips Coombs en su obra *La crisis mundial de la educación* (1968 y 1971). Los debates enconados de los años sesenta y setenta sobre la crisis de la educación desembocaron en los ochenta en la lucha titánica entre el neoliberalismo económico y el holismo educativo iniciada por R. Reagan y M. Thatcher (Mattelart, 2000: 403-404), en la que seguimos inmersos. El *neoliberalismo económico* pretende poner la educación básica al servicio de las plutocracias nacionales como satrapías de la plutocracia mundial (BM, FMI, Multinacionales, Trilateral, OCDE) (Michéa, 2002; Apple, 2001; Jurjo Torres, 2001). El *holismo educativo* pretende poner la educación al servicio del pleno desarrollo de los educandos, de la democracia cívica, económica y política, de la defensa del ecosistema planetario, de la biodiversidad y de la humanidad (Yus Ramos, 2001; A. M. González Garza, 2009). Propugna una "educación integral" al servicio de la *autopoiésis* (*autocreación, autoeducación*) de los

educandos como sujetos concedores, como sujetos éticos, como ciudadanos del mundo libres, justos y solidarios, como profesionales competentes y como ecologistas comprometidos (J. Domínguez, 2014: 61-73).

De todo el discurso anterior se deduce que es necesario superar el *sincretismo caótico* de los dos paradigmas globales antagónicos de la educación básica y de sus respectivas series de paradigmas educativos y didácticos sectoriales antagónicos. Esa superación no se puede lograr imponiendo una nueva ley elaborada por un grupo de especialistas. Para que una reforma educativa de este calibre funcione, es necesario un profundo cambio previo de mentalidad de los educadores/as familiares y escolares, de los educandos, de los responsables de las políticas educativas y de los ciudadanos en general. El cambio de mentalidad solo es posible mediante un debate social público, amplio, sereno, distendido, prolongando durante el tiempo necesario, para que todos los ciudadanos tengan criterios personales para decidir. Ese debate debe ser promovido por el Ministerio de Educación, las Consejerías y las Concejalías de educación, las Universidades y sus Facultades de Educación, por las organizaciones de educadores/as familiares y escolares, por las organizaciones de educandos y por los medios de comunicación, especialmente los públicos. Mientras dura el debate, se pueden hacer algunos reajustes educativos parciales, que se consideren imprescindibles para el normal funcionamiento de los centros y para experimentar algunos proyectos educativos concretos, limitados y bien fundamentados de renovación pedagógica, procurando evitar el desmadre de ocurrencias perjudiciales para los educandos. El debate social propuesto se puede centrar en los temas más relevantes como los siguientes:

1. La conveniencia de sustituir el *instruccionismo intelectualista* por el *holismo educativo*.
2. La elaboración de un paradigma ético como punto de partida y fundamento de toda la educación básica. El paradigma ético debe asumir el *universalismo ético* que se deriva de los derechos humanos y libertades fundamentales concebidos como poderes simbólicos mutuamente otorgados y como proyectos intersubjetivos, mancomunados y recíprocos, de los derechos de las niñas y niños en la familia, en la escuela y en la sociedad y del derecho individual a una educación básica de calidad y al éxito educativo personal.
3. La elaboración de un paradigma teleológico coherente con el paradigma ético, que posibilite los proyectos personales de *autopiesis (autocreación)* y de *autorrealización* de los educandos y su participación en la formulación y desarrollo de proyectos sociales, económicos y políticos orientados a la transformación (*metamorfosis*) de las sociedades que componen la humanidad en democracias cívicas, económicas y políticas respetuosas con el ecosistema planetario y la biodiversidad.
4. Examinar la posibilidad, la necesidad y la conveniencia de sustituir el paradigma curricular hegemónico, procedente del instruccionismo intelectualista, concebido como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, por otro paradigma curricular alternativo, globalizador e interdisciplinar que permita el trabajo por proyectos. Razones: no es operativo ni funcional para desarrollar los

paradigmas ético y teleológico propuestos; fagocita los demás paradigmas educativos y didácticos sectoriales en la medida en que se convierte en el paradigma teleológico por antonomasia; es el mayor obstáculo para flexibilizar el paradigma organizativo de personas, tiempos y espacios. Impone una organización rígida e inflexible de los períodos lectivos breves y uniformes, de los educadores, de los educandos, de las etapas, ciclos y cursos; impone una evaluación de los educandos competitiva, meritocrática, clasista, selectiva y segregadora; transmite una cantidad excesiva de conocimientos fragmentados, descontextualizados y poco operativos. El aumento continuo del número de disciplinas hace imposible una educación básica de calidad.

5. Discutir la posible adecuación de los demás paradigmas educativos y didácticos a los tres paradigmas fundamentales: ético, teleológico y globalizador-interdisciplinar.
6. Debatir si la renovación pedagógica debe consistir en orientar toda la actividad educadora hacia la transformación o metamorfosis completa del *instruccionismo intelectualista* en *holismo educativo* o “educación integral”.

Los promotores de este debate social deben cuidar mucho que se desarrolle en un clima de diálogo razonado y respetuoso con todas las personas, sin pretender imponer a los demás las propias opciones ideológicas legítimas. No se debe tratar de vencer ni de convencer, sino de seducir con amabilidad, escucha y diálogo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1969). *Historia de la Pedagogía*. Méjico: F.C.E.
- A.A.V.V. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: CIS-PRAXIS.
- AVANZINI, G. (1977). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea.
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.
- (2002). *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2006) “La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las Instituciones de Formación” en Escudero, J. M. y Gómez, A. L. (editores), 2006: 123-154.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, M. (2001). *Reformas y Retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Aljibe.
- BOWEN, J. (1992). *Historia de la educación occidental*, T. III. Barcelona: Herder.
- BOZAL, V. (1997). *Una alternativa para la enseñanza*. Madrid: Centro-Press.

- CAPITÁN DÍAZ, A.(1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: DYKINSON.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- COMENIUS, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Traducción de Saturnino López Peces. Madrid: AKAL
- CONDORCET, J. A. N. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- COOMBS, Ph. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho a aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel
- DELGADO CRIADO, B. (Coord.) (1994) *Historia de la educación en España y América, V.3*. Madrid: SM y Morata.
- DEVAL, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- (2002). *La escuela posible*. Barcelona: Ariel.
- DEWEY, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. (6ª ed.). Buenos Aires: Losada
- (2002). *Democracia y educación*. (5ª ed.) Madrid: Morata.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, J. (1978). *De la escuela católica a la escuela laica*. Madrid: HOAC.
- (2005). *Un currículo democrático para una escuela democrática*. Federación de MRP de Madrid.
- (2007). *Eliminar el fracaso escolar. Garantizar a todos el éxito educativo*. Madrid: Federación de MRP.
- (2012). *Educadores y educandos infantiles: una utopía posible*. Madrid: Federación de MRP.
- (2014). *La formación inicial de un cuerpo único de educadores para la educación básica*. Madrid: Federación de MRP.
- DOMÍNGUEZ R. J. y FEITO ALONSO, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Barcelona: FIES-MEC-Octaedro.
- ESCUADERO, J. M. (2004). "Reforma, innovación y mejora" en *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, volumen II, p. 521- 543 (Mata Diéguez y Bolívar (Directores), (2004. Málaga: Aljibe).
- ESCUADERO, J. M. y GÓMEZ, A. L. (Editores) (2006). *La formación del Profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- FERRANDIS, A. (1988). *La escuela comprensiva. Situación actual y problemática*. Madrid: C.I.D.E.
- FERRIÈRE, A. (1982). *La escuela activa* (2ª ed.). Barcelona: Herder.

- FERRER i GUARDIA, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: S. XXI.
- (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós-MEC.
- FRÖBEL, F. (1999). *La educación del hombre*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- FULLAN, M. (2002, 2004 y 2007). *Las fuerzas del cambio*. (Tres volúmenes). Madrid: AKAL.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1993). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: DYKINSON.
- GADNER, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- GATE (Global Alliance for transforming Education) (1990): *Educación 2000: una perspectiva holística*. En *Educación integral*, (Yus Ramos, 2001), tomo II, ANEXO: p. 242-255.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- (1885). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- (1988). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GIMENO J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1985). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL SEBARROJA, J. (Coord.) (2004): *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: PRAXIS.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) (2006). *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Gobierno de Cantabria-Morata.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de Secundaria*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ GARZA, A. M. (2009). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: GRAÓ.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A., EARL, L. MOORE, S., MANNING, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. EARL y RYAN, J. (2002). *Una educación para el cambio. (Reinventar la educación de los adolescentes)*. Barcelona: Octaedro.
- HERBART, J. F. (1910). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y Prólogo de José Ortega y Gasset. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- IMBERNÓN, F. y otros, (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAÓ.
- KUHN, T. S. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- LAVAL, Ch. y DARDOT, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. H. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la educación*. Madrid: Morata.
- LOURENÇO FILHO, M. B. (1964). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUZURIAGA, L. (1922). *La escuela unificada*. Madrid: Cosano.
- (1925). *Las Escuelas Nuevas*. Madrid: Cosano.
- (1931). *La Escuela Única*. Madrid: *Revista de Pedagogía*. (2001). Edición y estudio introductorio de Herminio Barreiro Rodríguez. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (1966). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada
- McLAREN, P. FARAHMANDPUR, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global. Una crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- McLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (Editores). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAÓ.
- MATA, F. S., RÓDRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BOLÍVAR BOTÍA, A. (Directores) (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Dos volúmenes. Málaga: Aljibe.
- MATTELART, A. (2000). *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la ciudad global*. Barcelona: Paidós.
- MENOR, M. y MOREIRO, J. (2010). *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MIALARET, G. y VIAL, J. (Coord.) (1981). *Histoire Mondiale de l'Éducation*. París: Presses universitaires de France.

MICHÉA, J. C. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela Libros.

MONARCA, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.

MORENO, G. J., POBLADOR A. y DEL RÍO, D. (1978). *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo.

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (MRP)

-*Conclusiones del Primer Congreso* (5-10, XII, 1983). Madrid: MEC.

-*Conclusiones del Segundo Congreso* (24-29 de abril de 1889). Madrid: Mesa estatal de MRP.

-*Conclusiones del Tercer Congreso* (Torremolinos, 1996). Vigo: Mesa Confederal.

PEDRÓ, F. y PUIG, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PERICACHO GÓMEZ, F. J. (2014). *Actualidad de la renovación pedagógica en la comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas*. Tesis doctoral defendida en la Facultad de Educación de la UCM.

POPKEWITZ, Th. (1998). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

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

POZO, I. del (Coord.) (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAÓ.

PUELLES BENÍTEZ, M. de (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.

-(2002). "Estado y educación: una relación histórica" en *la Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. (Ruíz, A. (Coord.) (2002). Madrid: Biblioteca Nueva).

-(2007). *Política y educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.

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

SKINNER, F.B. (1970) *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

TIANA, A., OSSENBACH, G. y SANZ, F. (Coord.) (2009). *Historia de la educación (Edad contemporánea)*. Madrid: UNED.

TORRES SANTOMÉ, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

- (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata
- (2001). *Educación en tiempos de liberalismo*. Madrid: Morata.
- VARELA, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid. Morata.
- VIÑAO, A. -(2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- (2006). “El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones y posibilidades” en *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. (Gimeno, J. (Comp.), 2006).
- WHITTY, G., POWER, S., HALPIN, D. (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Morata.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata
- YUS RAMOS, R. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. 2 volúmenes, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión y la intervención en la realidad*. Barcelona GRAÓ.
