



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Imitación, importación o transferencia: una revisión crítica de las pedagogías emergentes en el siglo XXI

Imitation, Importation or Transfer: A Critical
Review of Emerging Pedagogies in the 21st

Autor

Beatriz Castro Alastuey

Director

Alfredo Berbegal Vázquez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

Enseñamos lo que sabemos pero educamos con lo que somos

Beatriz Castro Alastuey

Resumen

En este Trabajo Fin de Grado se realiza una revisión teórica de algunas de las tradiciones pedagógicas del siglo XX y se analizan para verificar su continuidad y discontinuidad respecto a las corrientes emergentes del siglo XXI. Además, se ilustra con una selección de su concreción operativa actual en diversos centros educativos de diferentes países del mundo. Finalmente, se decodifica la autenticidad, pertinencia y la viabilidad de la imitación, importación y/o transferencia de estas propuestas en los tiempos actuales, así como las implicaciones para las futuras sociedades y para una autodeterminación crítica y fundamentada del profesional de la educación.

Abstract

In this Work End of Degree a theoretical revision of some of the pedagogical traditions of the twentieth century is carried out and analyzed to verify its continuity and discontinuity with respect to the emerging currents of the 21st century. In addition, it is illustrated with a selection of its current operational concretion in different educational centers of different countries of the world. Finally, the authenticity, pertinence and viability of the imitation, import and / or transfer of these proposals in the present times, as well as the implications for the future societies and for a critical and informed self-determination of the professional of the education, are decoded.

Palabras clave

Teoría de la educación, política educativa, pedagogías alternativas

Keywords

Education theory, educacional policy, alternative pedagogies

Índice

1-JUSTIFICACIÓN	1
2- OBJETIVOS	4
3- CUESTIONES METODOLÓGICAS. CRITERIOS DE REVISIÓN TEÓRICA	5
4-PRINCIPALES TRADICIONES PEDAGÓGICAS DEL SIGLO XX	6
4.1. Perspectiva técnico-metodológica.....	7
4.2. Perspectiva teórica y epistemológica	10
4.3. Perspectiva sociopolítica e ideológica.....	14
5- REVISIÓN DE LA CONTINUIDAD EN EL SIGLO XXI	23
5.1. Convergencias	23
5.1.1. Perspectiva tecnológica y metodológica	24
5.1.2.Perspectiva teórica y epistemológica	26
5.1.3.Perspectiva ideológica y socio-política	30
5.2. Concreciones operativas en la actualidad: escuelas y prácticas educativas	34
6-RESULTADOS DEL ANÁLISIS.....	42
7- CONCLUSIONES	47
8- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51

1- JUSTIFICACIÓN

La escuela es la institución que la sociedad utiliza para formar a sus miembros y adaptarlos a sus características y necesidades. Es lógico pensar que su pretensión es la de prepararlos para desenvolverse en ella. La escuela del siglo XIX tenía que responder a las demandas que exigía la industria: contar con trabajadores cada vez con mayores competencias en lectoescritura y cálculo matemático, capaces de manejar las maquinarias avanzadas que iban incorporándose a las empresas y de estar a la altura de las nuevas exigencias que se planteaban a partir del comercio y el almacenaje. La corriente científica de la educación nueva se pone de manifiesto con los aportes de la ciencia, o sea, con la pedagogía experimental y con la psicología del niño. Estas corrientes, de una u otra forma se encuentran en los métodos de la educación nueva.

Nos encontramos con un momento histórico al que le preceden dos guerras mundiales y la situación catastrófica que han generado. La sociedad es capaz de resurgir y transformarse, pero la educación tiene la responsabilidad de cambiar hacia los mismos pasos que se le demanda. Avanzado el siglo XX y en pleno siglo XXI, la sociedad de la información reclama otra serie de demandas a los ciudadanos y la escuela debe responder de forma diferente. Por eso, hoy en día debemos conocer la sociedad con la que nos encontramos. Algunas de estas características distintivas son las siguientes:

- Tendencia hacia la globalización de la sociedad. Si los primeros pasos se dieron en lo económico, imperando el modelo neoliberal, posteriormente han alcanzado lo cultural, el modelo de vida, los actos culturales...sin olvidar que se globalizan también los problemas de la sociedad (drogas, comercio de armas, explotación sexual). Esta tendencia gira en torno a las TIC como elemento básico para su desarrollo y potenciación. Y la velocidad de este giro no se había producido anteriormente en la historia de la humanidad. Valga como ejemplo el volumen de TIC que en los últimos años ha llegado a la escuela: Internet, tecnologías móviles, pizarras digitales, redes sociales...Asimismo la amplitud y rapidez con que la información es puesta a disposición de los usuarios desemboca en un exceso de información.

- La fuerte presencia que las TIC están teniendo en la sociedad está repercutiendo en el desarrollo de nuevas modalidades y sectores laborales, como el teletrabajo o nuevas profesiones como las relacionadas con el ámbito de redes sociales y su penetración en las empresas. Además cabe mencionar que la incorporación de las TIC no es uniforme en todos los lugares, de forma que se está produciendo una brecha digital que está derivando en exclusión social.
- La sociedad actual impone una actitud y una competencia de "aprender a aprender". La diversificación de fuentes de información y la enorme velocidad comunicativa y transformativa de la realidad requiere competencias de naturaleza muy distinta y procesos cognitivos extremadamente complejos. Los futuros ciudadanos tendrán que poseer tres competencias básicas: capacidad de aprender, de desaprender y de reaprender.
- Estamos frente a una sociedad dinámica y nada estática. Asistimos a una paradoja constante, marcada por la complejidad contradictoria de la sociedad: entre la globalización y los localismos, entre la abundancia y la penuria. Contamos con tecnologías muy potentes y muchas veces no tenemos nada que comunicar. Vivimos en un momento, como diría el filósofo Zygmunt Bauman, de tiempos líquidos. En una sociedad de redes, no de individuos ni de instituciones aisladas, sino de individuos e instituciones conectados en redes.

Uno de los grandes retos con los que se enfrentan nuestras instituciones educativas del futuro no sólo es el de formar a la ciudadanía, y de hacerlo además de forma competente, sino el traducir esta responsabilidad a un modelo de sociedad caracterizado por el aprendizaje permanente del individuo, es decir, el aprendizaje a lo largo de su vida. Es importante comprender que la idea de que existe un tiempo para la formación y un tiempo para el trabajo, un tiempo para el estudio y un tiempo laboral ha muerto. En este entramado debemos tender a una escuela que forme al alumnado no para la reproducción, sino para la creación. Rasgos que suponen pasar de centrarnos en la transmisión de información a volcarnos en la construcción del conocimiento. Tal transformación no es banal, pues además de atacar a la filosofía del sistema, repercutirá directamente en el papel que deberá desempeñar el maestro, el profesor, el profesional

de la educación, así como la naturaleza de los programas educativos, la función que se asigne a los materiales didácticos, las estrategias didácticas que se utilicen o el tipo de proceso de evaluación que se proponga (Tedesco, 2007).

Ante esta realidad y sus imperiosas exigencias, el desarrollo de este trabajo surge de la necesidad de conocer nuevos planteamientos educativos generados en el siglo XXI y poderlos contrastar y comparar con pedagogías del siglo XX para valorar en qué medida las propuestas actuales son víctimas de la irónica sobreinformación y del pastiche, del consumismo neoliberal y de la pérdida de valores e identidades de nuestras sociedades actuales – la oferta educativa implica un valor añadido en la construcción de subjetividades indefinidas – o si, por otro lado, pueden presentarse como serias y sólidas alternativas que merecen considerarse y aplicarse con adecuación y pertinencia, críticamente reactualizadas. Todo ello con un sólido soporte personal que no es otro que el de poder ampliar conocimientos y profundizar en la reflexión de mi quehacer diario de mi labor docente profesional. El análisis crítico de la transferencia actual de pedagogías alternativas del siglo pasado y de las últimas tendencias pedagógicas surgidas en este siglo revertirán en mi formación profesional, iniciándose un proceso continuo y permanente de formación desde el que asentar un valor de profesionalidad.

2- OBJETIVOS

Este trabajo se plantea una revisión teórica de amplio espectro y tres análisis. La revisión teórica implica una contextualización de las ofertas educativas “diferentes” a los modelos y los sistemas más extendidos a la hora de dar servicio educativo a nuestra sociedad, importadas y transferidas de tradiciones y prácticas experimentales anteriores o regeneradas e innovadas de discursos y propuestas contemporáneas. El primer análisis es interpretativo; su pretensión es apropiarse de la revisión, comprenderla con suficiente solvencia como para poder aplicarla en los análisis posteriores. El segundo análisis es crítico, calibrando la materialización sostenible de determinados discursos pedagógicos en la actualidad. El tercer análisis es crítico y generativo; aspira a un desvelamiento de los sentidos socializados, mediatizados y comercializados de lo alternativo, estableciendo criterios que permitan fundamentar una autodeterminación profesional al respecto y, por tanto, enriqueciendo los referentes para la cosmovisión como maestro y para la toma de decisiones de naturaleza educativa. Esta revisión y los tres análisis se pueden concretar en los siguientes objetivos de trabajo:

1. Describir la situación sociopolítica y cultural de nuestros días y revisar las posibles alternativas de las corrientes pedagógicas más relevantes del siglo XX y XXI, valorando su pertinencia y adecuación para definir respuestas educativas.
2. Analizar la concreción operativa y la aplicación actuales (instituciones, servicios, programas, sistemas) de propuestas educativas vinculadas al sentido de alternativo de algunas corrientes pedagógicas, ya sean heredadas o emergentes.
3. Definir referentes profesionales de análisis ante las ofertas actuales de sistemas pedagógicos alternativos que permitan valorar críticamente su sentido perseguido y alcanzado, así como su viabilidad en el contexto actual.

3- CUESTIONES METODOLÓGICAS. CRITERIOS DE REVISIÓN TEÓRICA

La búsqueda bibliográfica ha sido seleccionada de documentos primarios y secundarios. En los primarios, el recurso utilizado ha sido la Biblioteca de la Facultad de Educación de Zaragoza y la Facultad de Educación de Huesca a través del catálogo Roble. Los criterios de búsqueda se han realizado a través de palabras clave o descriptores que, en este caso, han sido "*pedagogías XX*", "*pedagogías XXI*", "*pedagogías emergentes*". Las fuentes de información consultadas han sido numerosas, debiendo aplicar criterios de selección y síntesis como las orientaciones de dirección y tutoría recibidas por el profesor-tutor de este trabajo: criterios de comprensividad de las diferentes lecturas, así como de rigurosidad de la información seleccionada. Otro de los criterios de selección necesarios para el desarrollo del trabajo ha sido la fecha de publicación de la documentación, dada la necesidad de actualización de datos en el tema propuesto. Finalmente, el criterio de integración de la información en un proceso de encadenamiento de la documentación obtenida. Tras una lectura previa de algunos ejemplares interesantes con referencia al tema seleccionado, se incluye una búsqueda de artículos de revistas pedagógicas revisadas en la web. Se incluye la lectura de material de prensa recientemente publicado, así como navegación por páginas Web sobre el tema de estudio.

Entre los materiales y recursos consultados cabe mencionar el aporte de varios libros muy interesantes en la elaboración de este trabajo. Por un lado, un referente de obligada lectura como es el libro de "La cuestión escolar" de Jesús Palacios (véase bibliografía), donde encontramos que, a pesar de que su año de publicación no se enmarca en los criterios de búsqueda aplicados en este trabajo, se puede comprobar cómo el análisis que realiza el autor es un visionado contemporáneo de su tiempo al contrastar y comparar corrientes pedagógicas ya existentes con las pretensiones venideras que se preveían en educación. Por otro lado, el libro de Agustín de la Herrán "Investigar en la educación"(2005) facilita la tarea de revisión, puesto que explica todos los referentes de cambio, crecimiento y mejora social, además de ser una guía útil para orientar la evolución de la investigación educativa y su desplazamiento hacia nuevos paradigmas.

4- PRINCIPALES TRADICIONES PEDAGÓGICAS DEL SIGLO XX

En el siguiente apartado se propone un análisis de las corrientes pedagógicas del siglo XX vertebrado desde tres perspectivas. La división se justifica porque, a pesar de que todas las corrientes surgen en un momento histórico y social en el que la educación tradicional necesita adaptarse a nuevos cambios, se evidencian rasgos comunes afines a cada una de ellas, así como enfoques con diversas manifestaciones y perspectivas.

Por un lado, el primer grupo englobaría una perspectiva técnico-metodológica de la educación. Podemos observar cambios metodológicos afines a unos mismos autores de este período con el uso de métodos activos -en lugar de la pasividad que la pedagogía tradicional había instaurado - y que toman como punto de partida los intereses del niño, adaptándose a ellos los contenidos y los métodos. Podríamos agrupar a autores como Montessori, Dewey y Freinet, entre otros.

El segundo grupo se caracteriza por una fuerte impronta epistemológica que se opone al autoritarismo escolar en defensa de la libertad del niño, ejerciendo una función terapéutica. Se cuestiona la relación con el mundo mediada por el conocimiento, por un modo de aprehenderlo y, por tanto, de vivirlo. En este caso, encontramos una nueva corriente propuesta por Jean Piaget y Lev Vigostky. También podríamos incluir los planteamientos de Alexander Sutherland Neill, puesto que encuadran perfectamente con el paradigma de las escuelas antiautoritarias.

Por último, un tercer grupo converge con una perspectiva sociopolítica e ideológica, religando la función social y humanística de la educación con corolarios, utopías y principios políticos, y muy especialmente en el siglo XX con principios marxistas, anarquistas y comunistas. Una de sus mayores preocupaciones hace referencia al papel que la sociedad asigna a la escuela, a la función social que ésta cumple y de qué modo la educación debe conducirse hacia y para la emancipación de las personas y, por tanto, debe intensificarse la dimensión político-organizativa de la vida escolar o, más bien, de la vida, para algunos por definición antiescolar (Reimer, Illich). Encontramos autores como Wallon, Ferrer i Guardia, Freire y Makarenko, Lapassade, Lourau, entre otros.

Ha continuación se justifica cada una de estas perspectivas que han permitido organizar la herencia de los sistemas pedagógicos más relevantes del siglo XX. La clasificación es impura, por supuesto, pues todas las corrientes disponen de una dimensión metodológica, epistemológica y sociopolítica. No obstante, se van a ubicar en uno u otro grupo atendiendo a la dimensión privilegiada y más característica.

4.1. Perspectiva técnico-metodológica

Dentro de esta perspectiva, encontramos un movimiento denominado Escuela Nueva con unas pretensiones de cambio de la concepción tradicional de escuela por un nuevo enfoque. Este enfoque tiene característica afín a todos los autores: el papel activo del niño. Entre estos autores, es posible realizar una reclasificación y surgen de este modo nuevas perspectivas tecnológicas y metodológicas con una serie de intentos de renovación pedagógica. Estos métodos han venido utilizándose desde su aparición en distintos países y por autores no siempre relacionados entre sí.

En Italia, la obra de María Montessori se inscribe, como ella misma proclama e impulsa, en lo que se considera en su tiempo como Pedagogía Científica. Encontramos en su credo algunas aportaciones pedagógicas que le precedieron: el individualismo de Rousseau, la educación sensorial de Pestalozzi, la educación de las facultades de Herbart, sin olvidar la influencia de Froebelen lo que se refiere a la autoactividad, al valor del juego y a la creación de hábitos a partir de los instintos e impulsos naturales. Su preocupación educativa se dirige hacia aquellas cosas útiles en nuestra vida y, sobre todo, que despiertan nuestro interés. Montessori insiste en la unidad de la actividad sensorial y motriz, en el desarrollo infantil y en la necesidad de una atenta preparación de la atmósfera escolar para que se adapte a la condición infantil. La creación de un ambiente apropiado para cultivar la atención, la voluntad, la inteligencia, la imaginación creativa, sin olvidar la educación moral. La propuesta educativa de María Montessori se centra en el niño, no en lo que ha de ser aprendido o enseñado. Tuvo en cuenta la utilización de métodos activos, tan en boga hoy en día bajo el término “metodologías activas”, para aprender haciendo (Dewey).

A principios de siglo encontramos trabajando con el nuevo estilo y con una nueva concepción del niño y su desarrollo a John Dewey en Estados Unidos. Las críticas de

John Dewey a la escuela tradicional dieron lugar a la propuesta de una nueva forma de hacer, de un nuevo método que se fundamentó en la experiencia y en la acción y cuya finalidad estuvo encaminada a la formación de ciudadanos aptos para la vida en democracia. La democracia es el nombre de ese proceso permanente de liberación de la inteligencia. La construcción de la democracia sólo puede lograrse desde la educación y, por tanto, es necesario que los sistemas educativos sean democráticos. Para que la educación pueda formar demócratas y ser crítica ante la sociedad, la praxis educadora habrá de fundarse en la razón y los métodos científicos. Dewey considera que el método educativo debe derivarse del método científico. En este sentido, existe un "método Dewey", el llamado "método del problema" que consiste en un proceso secuenciado mediante el cual se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación llevada a cabo por grupos de alumnos bajo tutela y orientación de un educador. Con este método, asociado como el método de pensar humano, el aprendizaje pasa a ser un capítulo del método general de investigación. La escuela debe cumplir dos misiones en la reconstrucción social: ayudar al desarrollo de los niños creando en ellos un deseo de crecimiento continuo, de seguir aprendiendo, y hacer que cada uno de ellos encuentre su propia felicidad en la mejora de las condiciones de los otros. Para lograr estos fines, debe abandonarse el hábito de considerar la inteligencia como una posesión personal y estudiar los procesos de comunicación e interacción para conocer la génesis de las capacidades individuales. Todo el empeño pedagógico de Dewey estuvo dirigido de manera preferente a transformar al profesorado y a la institución educativa. El papel del niño viene configurado en que toda la actividad educativa está determinada por el interés (Cuadernos de pedagogía, 2005).

En Francia, Celestin Freinet fue un maestro del pueblo, tuvo el enorme coraje y acierto de plasmar en la escuela los principios de una educación por el trabajo y de una pedagogía moderna y popular. Sus propuestas nacieron de la realidad escolar cotidiana. Es conveniente recordar la situación de gran desarrollo cultural y político que vive la Europa de Entreguerras. Puede considerarse que en Freinet convergen dos ámbitos de influencia. Por una parte, las corrientes obreristas y socialistas, de ahí su militancia sindicalista y la base marxista de su discurso, las críticas a la sociedad capitalista y sus propuestas de una educación por el trabajo, de una escuela del pueblo y de una pedagogía popular y moderna. Por otra parte, la Escuela Nueva, un movimiento que cuando Freinet se inicia como maestro se halla en plena efervescencia. A pesar de que él

se muestra crítico con el carácter elitista de las realizaciones concretas que sirvieron como referentes experimentales para esta corriente, su espíritu ecléctico le mantiene en contacto con la Escuela Nueva. En este contexto, se debe considerar su interpretación del principio del paidocentrismo: Freinet propone la expresión libre de los niños no sólo como elemento presente en todas sus técnicas, sino como la base misma del modelo de enseñanza que se puede deducir de sus propuestas. Ampliar las técnicas Freinet significa dar la palabra al niño, partir de él, de sus capacidades de comunicación y de cooperación. Todo ello supone considerarle no como un miembro de un solo contexto, el escolar, sino como partícipe de diferentes contextos. El principio de cooperación exige la creación de un ambiente en el aula en el que existan elementos mediadores en la relación maestro-alumno. Así, la organización del aula tiene un carácter emergente.

Las técnicas Freinet están pensadas sobre la base fundamental de la comunicación, el texto libre realizado por el niño a partir de sus propias ideas, sin tema y sin tiempo prefijados, la revista escolar, los planes de trabajo donde las diversas actividades de la clase puedan estar organizadas de tal forma que el alumnado pueda prever su realización con una distribución personal del tiempo y una autoevaluación de resultados y progresos; las conferencias, la biblioteca de trabajo, la asamblea de clase, así como la correspondencia escolar, la cual se inscribe en la consideración del lenguaje como sistema para el intercambio de mensajes con personas que están lejos, pero con las que mantenemos lazos de afinidad y solidaridad. Freinet propugna un "método natural" ofreciendo un ambiente favorable al descubrimiento continuado, en el que sea posible la expresión libre y el intercambio y el contraste de ideas en una institución que ellos mismos conforman. En los planes de trabajo no pueden faltar propuestas de expresión plástica, como el dibujo libre (Cuadernos de pedagogía, 2005).

Estas tres corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva contienen un vacío. La adecuación al contexto social no se analiza con profundidad, movidas por un idealismo teórico, técnico y metodológico. Además, las Escuelas Nuevas olvidan la estrecha dependencia entre la escuela y el medio social, como si no percibieran las implicaciones sociales de la educación, como si no se dieran cuenta de que no hay educación ideal, sino educación de clase. Los movimientos de educación nueva disfrutaron de condiciones económicas y ambientales anormalmente favorables y nadan en la abundancia de materiales y de personas bien cualificadas para su trabajo y con niños en condiciones madurativas óptimas para la práctica pedagógica. Por otra parte, el mejor método no es

el que argumenta más brillantemente, sino el que en la práctica da resultados más eficaces. Por todo ello, y según el propio Freinet, la Escuela Nueva se ha quedado en la teoría.

Los fundamentos de la pedagogía de la Escuela Nueva siguen movilizando igual e incluso más que ayer a miles de educadores de todas las partes del planeta. Es preciso preguntarse las razones de esa permanencia, el porqué del éxito. No hay didáctica formativa si no se acepta y se compromete a la persona, al niño completo, no sólo en su nivel cognoscitivo, en sus límites de aprendizaje, sino en su ser sujeto integral. Una propuesta que confía en la responsabilidad directa de los enseñantes, en cuanto educadores, y que reivindica y propone la asunción no mediada ni delegada de la propia redención profesional y cultural, es decir, de la función social.

4.2. Perspectiva teórica y epistemológica

El desarrollo de estas corrientes pedagógicas vendrá de la mano de un interés cuyo objeto de estudio es el conocimiento y cómo se accede a él. Las diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas se ocupan de problemas tales como las circunstancias psicológicas y sociológicas que llevan a la obtención del conocimiento. Podemos denominar este movimiento como un nuevo modelo de construcción del conocimiento. Al respecto, podemos enmarcar en esta perspectiva la corriente constructivista, muy nombrada y abanderada en la actualidad. Un educador constructivista, más que insistir en la repetición de conceptos, datos y fórmulas, debe propiciar en los estudiantes la tendencia a la creación, el descubrimiento y la formación de nuevos conceptos. Desde esta perspectiva se tiene en cuenta un desarrollo bio-psico-social del niño y se opone al autoritarismo instaurado en épocas pasadas dando una mayor libertad en el camino de adquisición del conocimiento, una oposición a un higienismo pedagógico de corte sociocultural. La transformación necesaria en la escuela debe hacerse desde un punto de vista teórico, con nuevos instrumentos explorados por la psicología genética como son las leyes del desarrollo, sus etapas, sus necesidades. Piaget sostiene que el conocimiento de los mecanismos de adquisición de las nociones según la edad, la certeza científica de las edades en las que conviven determinados aprendizajes o en las que son imposibles, la escalonada evolución de los intereses y necesidades infantiles que la psicología

genética descubre, van a facilitar no sólo la acción pedagógica, sino también la nueva teoría pedagógica en la que la acción se basa.

Para Piaget, la conducta humana es la resultante de la combinación de cuatro áreas: la maduración, entendida como diferenciación del sistema nervioso; la experiencia, como interacción con el mundo físico; la transmisión social, o influjo de la crianza y la educación; y el equilibrio, principio supremo del desarrollo mental. En la teoría cognoscitiva de Piaget, la inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones, con los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio que las constituyen. Los factores del desarrollo individual serían maduración, acción, equilibrio y educación. Éste último sería el influjo social sobre la evolución personal. Pero la reforma de la educación no la hacen los teóricos escribiendo libros. Para Piaget, la acción que realmente puede introducir modificaciones en la escuela es el maestro con su trabajo diario. Ninguna reforma tiene futuro si no hay maestros en calidad y número suficientes para llevarla a cabo. Lo que se pretende en la escuela es contribuir al desarrollo de los individuos, socializarles metódicamente, facilitarles que adquieran conocimientos, valores, que desarrollen su inteligencia y que lleguen a convertirse en adultos autónomos. Piaget nos ofrece una visión del ser humano como un organismo que, al actuar sobre el medio y modificarlo, se modifica también a sí mismo, una idea en la que coincide con Marx. La construcción de la inteligencia es un proceso que sigue las mismas leyes de funcionamiento que permiten a los seres vivos mantenerse en equilibrio con su medio y sobrevivir. Para Piaget, el conocimiento no es una copia de la realidad, como vendría a sostener el empirismo, ni es el producto de un despliegue de capacidades que ya posee el organismo, como sostiene el innatismo. Es, por el contrario, el resultado de la interacción entre la dotación inicial con la que nacen los seres humanos y su actividad transformadora del entorno. En su dilatada obra trata de averiguar cómo se construye el conocimiento y de explicar el desarrollo de la inteligencia humana. Su concepción constructivista se fundamenta en la interacción entre las ideas previas de las personas y su actividad transformadora del entorno, mediante el desarrollo de la actividad infantil y la formación de un juicio autónomo. La teoría de Piaget surge en un momento en que se estaban produciendo importantes cambios en el ámbito de la educación. Se asistía a un rechazo a la escuela tradicional, centrada en la transmisión puramente verbal y que proporcionaba unos conocimientos de escasa utilidad a los alumnos. Frente a ello, el

movimiento pedagógico proponía una enseñanza más activa, que partiera de los intereses del alumno y que sirviera para la vida. Piaget no realizó directamente una labor de transmisión educativa con niños y niñas, pero su método de investigación, el método clínico, nos ofrece una pauta sobre cómo atender al pensamiento de los niños, reconociendo su originalidad y ayudándoles a explicitar sus contradicciones (Cuadernos de pedagogía, 2005).

El constructivismo ha sido considerado como un movimiento intelectual en relación al conocimiento y especialmente al acto de conocer. La epistemología constructivista reafirma la existencia del conocimiento, pero no como algo dado a priori, ni algo que existe en espera para que se descubra, sino que el ser humano es quien decide autónomamente lo que quiere conocer y decidir qué es lo que puede conocer. En este aspecto, es oportuno mencionar que Vigotsky hizo grandes esfuerzos en sus trabajos de investigación sobre el aprendizaje y el conocimiento para contribuir con la posición marxista en el campo de la psicología soviética, entonces imperante en la URSS. No obstante, su epistemología constructivista resultó altamente democrática y contraria al totalitarismo imperante, pues le asignaba una importancia crucial al entorno de cada persona para construir su propia realidad y conocimiento. Uno de los aportes de Vigotsky a la educación es la visión holística e integral del ser humano, tal y como vimos con Piaget. El pensador bielorruso se querelló en contra del pensamiento científicista y positivista, ya que descontextualiza al ser humano de su realidad. Vigotsky postuló que los procesos mentales sólo pueden interpretarse correctamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que construye el niño o el adulto en un momento, los cuales le sirven de mediadores. Estos mediadores serían los distintos recursos mnemotécnicos, la escritura, los signos aritméticos y algebraicos, el lenguaje, los mapas, los diagramas, los dibujos y otros elementos semióticos que son creaciones artificiales de la humanidad construidas y tomando en cuenta la cultura existente. En este aspecto, considera que lo primordial de la conducta humana es que está mediada por instrumentos y signos. Ahora bien, respecto a la mediación social, ésta se vincula directamente con la internalización. La interacción social ayuda a la internalización de funciones psicológicas nuevas. En dicho proceso, es el adulto quien toma la iniciativa del proceso de comunicación, aprovechando las actividades naturales del niño. Para el bielorruso, el conocimiento es accesible a través de distintos medios como el lenguaje y las imágenes o íconos y es el producto de los procedimientos

desarrollados cultural y socialmente para resolver los problemas que se presentan cotidianamente. La unidad de análisis fundamental es la palabra, la cual concibe como la menor unidad de comunicación y del pensamiento generalizado. Se encuentra igualmente en el origen de la formación de conceptos. En la medida en que la palabra se interioriza, se transforma en un signo mediador del proceso (Cuadernos de pedagogía, 2005).

De todos los autores estudiados, Neill es uno de los más difíciles de situar en una u otra tendencia. Su alternativa es una de las más radicales a la educación tradicional, sustentada en el psicoanálisis, el antiautoritarismo y el autogobierno. La escuela Summerhill es una forma de vida donde lo académico queda en un segundo plano y el niño tiene libertad de asistir a clase. Este proyecto tan singular seduce a un amplio colectivo docente que devora sus libros, pero también suscita numerosas reacciones y recelos. Summerhill siempre ha estado en el punto de mira. Es la obra de un escocés internacionalista, maestro y escritor, pacifista y ácrata. Neill ha conocido la educación dura y austera de un padre-maestro; ha vivido la injusticia de un sistema educativo basado en exámenes absurdos, en castigos físicos, en el odio y el miedo; ha participado en experiencias educativas alternativas en Centroeuropa. La alternativa pedagógica neilliana se construye de manera muy personal. El hombre que busca libertad es siempre un solitario, gustaba de decir al pedagogo. La alternativa pedagógica de Neill tiene un enfoque regeneracionista y no se interesa por los aspectos didácticos o instructivos. Una sociedad enferma necesita un cambio de rumbo educativo. Como tantos educadores, Neill ha visto morir a muchos jóvenes en las trincheras durante la Primera Guerra Mundial y ha sufrido la sinrazón del racismo en su experiencia como maestro en Austria. La educación debe tener como finalidad última la libertad y la felicidad de las personas. Para Neill, los sistemas educativo y social están basados en la represión de las identidades personales. El autoritarismo de los padres, de la Iglesia, de la escuela, de la organización del trabajo son la expresión de una hostilidad que niega el desarrollo positivo e impide la construcción de personalidades independientes. La libertad constituye el fundamento de la pedagogía de Summerhill. Para educar personas libres es necesario educar desde la libertad y desde la creencia absoluta en la bondad de los niños. La educación es una tarea de comprensión y de situarse al lado del niño, procurando satisfacer sus necesidades psíquicas sin que el autoritarismo del adulto haga acto de presencia. El miedo, la hipocresía y la hostilidad deben dar paso a la autonomía,

el amor y la libertad. Neill señalaba, asimismo, que es más valioso comprender a un niño que amarlo. Tiene una gran confianza en la autorregulación individual y en el autogobierno colectivo como piedras angulares de una educación que impregna el subconsciente del niño. Aboga por una educación dirigida al ámbito emocional. Summerhill transmite la necesidad de una pedagogía basada en el respeto incondicional para la infancia, la vida y la libertad. Neill transmite el ejemplo del coraje, la modestia, la alegría y la independencia de un educador dispuesto a llevarlo a cabo. El referente summerhilliano perdurará en el tiempo no tanto por las prácticas concretas que ha desarrollado en más de 90 años de existencia como por su simplicidad, en el sentido más noble y filosófico del término (Carbonell, 2015).

Todos estos autores tienen un nexo común que es una dimensión epistemológica, es decir, que el educador debe pensar acerca de cómo se origina el conocimiento. Las teorías epistemológicas educativas deben ser conocidas si los educadores esperan ser coherentes en su pensar y su hacer en las prácticas del aula. Además, conforman una verdadera teoría y filosofía de la educación, teniendo en cuenta dimensiones tanto biológicas, psicológicas y sociales del hombre. Todas las posturas anteriores tienen presente el desarrollo cognitivo y afectivo del niño, pudiendo así tener una visión integral del niño para favorecer su desarrollo.

4.3. Perspectiva sociopolítica e ideológica

La educación a lo largo de la historia se ha utilizado como arma o herramienta para el cambio social. Desde esta perspectiva, diferentes autores mantienen que la educación tradicional tiene un carácter clasista, manifiesto en el hecho de que no conduce al cambio del sistema social vigente, sino a la adaptación del individuo a ese sistema social de perpetuación. El análisis de esta perspectiva permite valorar que el contexto social, político e ideológico es el eje transversal que transforma la educación. Bajo estas ideas podemos hablar de la obra de Wallon, que en su aspecto psicológico y pedagógico está empapada de marxismo. El desarrollo y la conducta individual se ven posibilitados y limitados por tres órdenes de condiciones: la fisiológica, la psicológica y la social. Destaca que los factores sociales y ambientales son de extraordinaria importancia para el desarrollo del niño. El entorno más importante para la formación de la personalidad

no es el entorno físico, sino el social. Wallon contempla la educación como la resultante de conjuntos sociales, ambientales y psicológicos y presta particular atención a la interacción de esos conjuntos entre sí. La entrada en la escuela supone, para la vida del niño, un hecho de una importancia social considerable. Como dice Wallon, la escuela es toda la vida del niño. Para este autor, el individualismo debe ser superado. Intentar dar soluciones individualistas a problemas colectivos o sociales es un error de perspectiva. No hay más educación natural que la que liga al niño al medio social, que es la realidad sobre la que se apoyan el desarrollo infantil y las posibilidades de intervención adulta. La escuela no puede permanecer cerrada a los problemas de la sociedad. La escuela tradicional confundía educación con instrucción. Wallon postula que la escuela se dirija a toda la personalidad infantil, respetando y estimulando su espontaneidad total de acción y asimilación, dando al ser global del niño medios y ocasiones para crecer sin cortapisas. Éste es el mejor medio de preparar al niño para la vida social, ya que al dirigirse a la actividad total del niño se le da la ocasión de cultivar el mayor número posible de aptitudes (Palacios, 1998).

Concluida la Segunda Guerra Mundial, Francia se enfrenta a una tarea de reconstrucción nacional. Se encara al problema de la reforma de la enseñanza, presidido por Wallon tras la muerte del profesor Langevin. El Plan Langevin-Wallon descansa sobre cuatro principios que son justicia, entendida en el sentido de igualdad de oportunidades para todos, dignidad, desarrollo completo del niño y orientación escolar y profesional. Las implicaciones prácticas del plan son importantes en sus aspectos de justicia y dignidad, por su incidencia en el papel social de la educación. Todo lo que sea selección, del tipo que sea, es contrario a la reforma de la enseñanza; la educación debe ser gratuita a todos los niveles como complemento lógico a obligatoriedad. La cultura debe extenderse y llegar a todos los lugares y niveles, convirtiéndose en una posibilidad para todos de seguir perfeccionando sus conocimientos más allá del periodo de escolaridad. El papel del maestro es considerado por Wallon como de una importancia capital. Además de otorgar gran importancia a la formación de los maestros.

La principal divergencia entre la perspectiva tecnológica y la perspectiva política se da en lo relativo al papel social de la escuela y la educación. La preocupación social que apenas aparece en los planteamientos "nuevos" es llevada a ocupar un primerísimo plano en los libertarios. Es esto lo que confiere un carácter de reformista a unos, los que

inciden en la metodología y las técnicas, y a otros de revolucionarios, los que los hacen sobre los principios sociopolíticos.

La posición de Ferrer i Guardia es la de un anarquismo puro. Se proponía alcanzar como objetivos de su Escuela Moderna una educación integral libertaria y mixta. La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia debía ser emancipadora, es decir, debía liberar al niño de la ignorancia, de las supersticiones, de la domesticación, del orden social existente. Pero el fin de esta escuela va más allá, contemplándose la liberación en el terreno de lo social y pretendiendo combatir cuantos prejuicios dificulten la emancipación total. Para ello, se adopta un racionalismo humanitario que consiste en inculcar a la infancia el afán de conocer el origen de todas las injusticias sociales para que, con su reconocimiento, pueda luego combatir las y oponerse a ellas. El tipo de persona al que aspira Ferrer se caracteriza por su integración, su independencia, su no sometimiento a ninguna autoridad, por su capacidad de cambio, de evolución, con su negativa a colaborar con todo lo que signifique inmovilismo, quietismo de ideas y de acción. Otro rasgo de la escuela de Ferrer lo encontramos en la coeducación de sexos y en la coeducación de clases sociales. Como consecuencia de su actitud antiautoritaria y dispuesto a erradicar de la escuela todo lo que supusiera imposición arbitraria, coerción artificial, Ferrer suprimió los exámenes, las calificaciones, los premios y los castigos. Desde esta propuesta, se asume un ideario emancipador. Sin embargo, Ferrer i Guardia es acusado de inculcar a los niños su ideología libertaria, de transmitir una actitud ideológica concreta: la anarquía (Palacios, 1988).

La situación en América Latina no pudo pasarse por alto. El analfabetismo ha sido un problema constante en estos países, puesto que la opresión se hace fuerte en la ignorancia y perpetuar esta ignorancia era una de las condiciones del mantenimiento de las élites de estos países. La obra de Freire no puede entenderse sin su contexto concreto: el proceso de desarrollo económico y social brasileño y la superación de la cultura colonial. Un país que vive la “cultura del silencio” en transición entre una sociedad “cerrada”, jerarquizada, y una sociedad democrática por construir y donde el pueblo debe ser protagonista. Aunque enraizado en su contexto, su pensamiento trasciende los marcos histórico-geográficos de un país y de una sociedad para ofrecer

nuevas perspectivas de cambio y transformación. Su pensamiento y su acción parten de un supuesto básico que da título a su primera obra, *La educación como práctica de la libertad* (1969). Este primer trabajo expone la concepción antropológica que sustenta su pensamiento y acción educativa, su idea de hombre como ser “inacabado”, que no ésta solo en el mundo como un objeto más, ligado al entorno como el animal, sino que se integra en su contexto para intervenir en él, transformando con ello el mundo. De ahí la especificidad de los seres humanos en el mundo y con el mundo para transformarlo, frente a la condición adaptativa de las otras especies. Esta particular situación antropológica es la que determina la singularidad del proceso educativo: si no somos seres de adaptación, sino de transformación, el proceso educativo no puede limitarse a transmitir conocimientos, hechos, datos, no puede situarse en una acomodación y ajuste a lo establecido (educación bancaria: depositar conocimiento en la mente acrítica de los educandos), sino en un proceso de liberación. La singularidad del desarrollo humano en una interacción sujeto-mundo es la que establece los presupuestos para entender la pedagogía crítica de Freire. (Carbonell, 2015).

La práctica de la educación liberadora es una práctica que se apoya en el método de la problematización. El educador no puede situarse en la posición ingenua del que pretende detentar todo el saber o bien no saber nada, sino que debe partir de una situación más realista y de una posición más humilde. El analfabeto, niño o adulto, no es un sujeto ignorante, ya que, desde su mayor o menor experiencia de vida, ha ido acumulando su propio saber y ha ido forjando su forma de interpretar la realidad. El aprendizaje dialógico (nadie ignora todo, nadie sabe todo), es mucho más que un aprendizaje significativo, es una acción global que permite a los sujetos descubrirse a sí mismos y tomar conciencia del mundo que les rodea.

Desde esta perspectiva, el pensamiento de Freire no solo tiene en cuenta al sujeto como constructor del conocimiento, situación reclamada por las corrientes constructivistas, sino que valora también la importancia del contexto social. La unidad dialéctica entre aprender-enseñar, educar-educarse, introduce una perspectiva sociocrítica en el proceso de conocer (estamos mediatizados por el mundo) y hace de la comunicación entre sujetos (intersubjetividad) el instrumento para la apropiación de un conocimiento activo y crítico. A lo largo de su obra y de su intervención educativa, Freire no oculta que la política forma parte de la naturaleza misma de la educación, pues no puede existir una práctica educativa neutra, descomprometida y apolítica. Toda

acción educativa persigue un cierto fin, un sueño, una utopía que no permite la neutralidad. Ello no significa que el educador imponga su propia opción, lo cual implicaría una actitud autoritaria y antidialógica. Educadores y educandos tienen derecho a tener sus propias opciones, sus propias visiones de la realidad, sus sueños. De lo que se trata es de descubrir las coherencias de nuestras opciones y esto hace del acto de educar no un proceso meramente técnico (transferir conocimientos), sino un ejercicio de ética democrática que, a través del diálogo, nos construye como personas y ciudadanos. Por tal motivo, en sus últimas obras Freire insistirá en la trampa y las limitaciones de las políticas neoliberales que se presentan como la única respuesta. Su racionalidad económica bajo la perspectiva de la globalización impulsa una visión "fatalista" y reduce el quehacer educativo a una mera cuestión técnica. La calidad de la educación es un reto para todo administrador político, Freire no podía por menos de asumir ese reto aunque partiese de una situación lamentable de escasez de escuelas, en mal estado y una deficiente escolarización. Ese reto se lleva a cabo a través de dos intervenciones básicas: propuesta de un currículo interdisciplinar y formación permanente del profesorado. Tal proyecto compromete a una formación de los profesores. Lo primero en ella es la dignificación de su profesión, además de su retribución (que se incrementa de forma importante en este periodo de responsabilidad política de Freire), unida a la formación como práctica permanente y sistematizada a partir de la reflexión sobre su acción cotidiana, su actualización en las diferentes áreas de conocimiento y una nueva actitud educativa: tradición pedagógica del diálogo frente a la tradición autoritaria de la escuela. El modelo teórico de la educación popular, elaborado en la reflexión sobre la práctica de la educación durante varias décadas, se convirtió en una de las grandes contribuciones de América Latina a la teoría y práctica educativa en el ámbito internacional. La noción de aprender a partir del conocimiento del sujeto, la noción de enseñar a partir de la palabra y temas generadores, la educación como acto de conocimiento y de transformación social y el carácter político de la educación son algunos de los legados de la educación popular a la pedagogía crítica universal (Gadotti, 2003).

Makarenko es el pedagogo soviético y comunista más representativo de todos los tiempos. En las colectividades infantiles y juveniles que dirige en los años veinte, magistralmente retratadas por él mismo en sus obras *Poema pedagógico* y *Banderas en*

las torres, ensaya una pedagogía que se asienta en tres principios: la colectividad, el trabajo socialmente productivo y la autoridad carismática del educador. Con pulso firme y grandes dosis de creatividad, logró la reeducación de incipientes o consumados delincuentes. Sus teorías y prácticas educativas están en las antípodas del individualismo y del naturalismo rousseauianos (Carbonell, 2015). El desmantelamiento del sistema político que cobijó y dio lugar a la pedagogía makarenkiana podría hacer pensar que ésta, actualmente, sólo constituye un episodio más o menos relevante en la historia de la pedagogía. Sin embargo, este sistema pedagógico está exclusivamente circunscrito a un contexto histórico e ideológico muy determinado. Para Makarenko, el educador es quien crea y organiza la colectividad, aunque es ésta quien realmente educa a los individuos. Ahí reside una de las grandes ideas-fuerzas del pedagogo soviético: el educador no sólo actúa relacionándose directamente con el educando, sino también, y quizá sobre todo, organizando el medio social en el que aquél se desarrolla.

La pedagogía makarenkiana es también una pedagogía del trabajo. Se crearon colonias o comunas donde los educandos trabajaban. Se trataba de trabajo real, de un trabajo efectivamente productivo y no de un artificio con fines exclusivamente formativos e instructivos. Dedicaban cuatro horas diarias al trabajo productivo y cinco horas al trabajo escolar; además de hacerse cargo de prácticamente todos los servicios necesarios de la colonia. La potencialidad educativa del trabajo reside en que se trate de una actividad verdaderamente productiva y con sentido social.

La de Makarenko es también una pedagogía del esfuerzo, del cultivo de la fuerza de voluntad, de la máxima exigencia al educando. Para Makarenkolia “maestría pedagógica” no constituía ninguna suerte de talento o cualidad innata del educador, sino algo que se debe enseñar, entrenar y aprender, y que consiste en un “saber hacer”: saber actuar, relacionarse con el educando, saber cuándo hay que contenerse y cuándo no, saber expresar bien los sentimientos, “saber leer en el rostro de la persona, en la carita del niño”.

En principio, Makarenko tendría muy pocos números para entrar en el hit de los pedagogos del siglo XX vigentes para el Siglo XXI. Fue el pedagogo soviético por antonomasia, incluso declaradamente estalinista, y la historia reciente lo convierte en políticamente incorrecto. La pedagogía de Makarenko era manifiestamente

antinaturalista, es decir, lo contrario de una de las músicas de fondo de muchas de las pedagogías progresistas de la época contemporánea. Fue una pedagogía extraordinariamente exigente con el educando, en las antípodas de las formas educativas tolerantes, permisivas y del *laissez faire* que priman últimamente. Una pedagogía hipercolectivista e, incluso, militarista, que previsiblemente poco ha de conectar con nuestra sensibilidad individualista y postmoderna. Independientemente de todas las ideas anteriores, hay que seguir contando con Makarenko porque, aparte de su contexto e ideología, no hay más remedio que reconocer que él era un gran educador. Un personaje dotado del doble talento que reconocemos en todos los grandes educadores: el carisma de la influencia personal y la capacidad de crear medio educativo. Fue un educador que consiguió lo que se propuso: transformar a jóvenes delincuentes, incipientes y consumados en buenos ciudadanos y crear desde el caos instituciones modélicamente organizadas y eficientes (Cuadernos de pedagogía, 2005).

Finalmente, se dan desarrollos que entienden que es necesario actuar por encima del individuo, pero sin reducirlo a la dimensión macro, es decir, actuar sobre el nivel meso, situarse en los grupos, las clases, las instituciones donde los individuos están inmersos. Tal como lo señalan Lapassade, Lourau y Lobrot, no es casualidad que la noción de institución se sitúe como eje central y enorme encrucijada teórica del derecho, la economía, la psicología social, la antropología cultural, la antropología estructural, la sociología... Las instituciones están atravesadas por lo económico, lo político, lo ideológico, por una multidimensionalidad que revela la complejidad humana. Los pedagogos institucionales buscan que los niños aprendan a expresarse, a comprender a los otros, a escucharlos antes de responderles, a discutir antes de juzgar, a autocriticarse, a tomar iniciativas. Lo primordial de toda pedagogía institucional estriba en el hecho de permitir a los alumnos hacerse cargo de su vida, de su organización y administración, de su presente y de su porvenir. De este modo, una característica común de las pedagogías institucionalistas es su carácter "fronterizo" entre lo educativo y lo terapéutico. Los orígenes de estos sistemas surgen con el descubrimiento de los frenos burocráticos que tienden a paralizar la sociedad. Cuando esta burocracia se instala en el sistema educativo, desempeña su modo típico de funcionamiento en tres niveles: el del personal docente y su organización, burocratizada al máximo; el de los programas, médula del formalismo; y el de los exámenes, núcleo del sistema de enseñanza. Estos problemas

instrumentales han condicionado a la pedagogía institucional además de los problemas políticos intrínsecos a su propia práctica (Palacios, 1998). Por lo tanto, a pesar de que podríamos enmarcarla en la perspectiva epistemológica y teórica, al lado incluso de la escuela de Summerhill por su exploración de la autogestión pedagógica, la base burocrática de peso que tiene la institución escolar y su sobrecarga política hace que se localice en esta perspectiva político-ideológica.

Como se ve, a lo largo de la exposición de diferentes autores del siglo XX, se puede extraer la conclusión de que el movimiento en pro de una nueva pedagogía es muy extenso y afecta a numerosos autores. Aún así, no han sido tratadas corrientes como "los centros de interés" de Decroly entendiéndolo que la base de su propuesta viene determinada por las ideas de Dewey en América; el movimiento de A. Ferrière permite ilustrar el trabajo de la Escuela Nueva, pero sus principales ideas podríamos incluirlas con otros métodos ya expuestos y donde se han destacado posturas como partir de la situación en que el niño se encuentra, saber que el que se educa no es un ser pasivo, la importancia de la educación en los primeros años y el aprendizaje vivencial como eje transversal de toda la perspectiva tecnológica y metodológica. La enseñanza no directiva de Rogers no se ha desarrollado por ver como convergen sus ideas con las de otros autores tratados, especialmente los de la perspectiva epistemológica, haciendo hincapié en la importancia de la enseñanza centrada en el estudiante, el descubrimiento de que la asimilación del aprendizaje necesita de determinadas circunstancias para que se lleve a cabo y que el educador es un mero facilitador del proceso educativo, todo ello fundamentado sobre la pedagogía libertaria expuesta anteriormente. Las ideas de K.Mars y F.Engels se encuentran en la base de todos los pensamientos de los autores estudiados en la perspectiva ideológica y socio-política, resumiéndose en concepciones de que la educación debe ser liberadora y debe estar al servicio del pueblo y no como la historia educativa demuestra ilustrando la no neutralidad ideológica de la escuela. I. Illich y E. Reimer enfatizan en aspectos como el progreso y el consumo ilimitados y el desarrollo de esta temática supondría abordar el mito del progreso y contrastar la mentalidad escolarizada con la mentalidad consumista y este tema podría resultar demasiado extenso en su tratamiento, por tanto la ausencia de estos autores se justifica por que las ideas de ambos autores se podrían integrar en las propuestas analizadas en la perspectiva ideológica y socio-política. Todas las técnicas desarrolladas a principios de siglo XX junto con todas las ideas pedagógicas surgidas con una finalidad de

transformación y cambio educativo no irán de la mano en una sociedad del siglo XXI que demanda nuevos pensamientos y procesos innovadores educativos que sean capaces de proyectar y darle a la educación el verdadero valor que tiene, planteando una nueva visión que va del concepto de enseñanza entendido como instrucción, tan evidente en el siglo XX, al concepto de enseñanza entendido como educación reclamado en el siglo XXI. El siguiente apartado realiza un recorrido de autores del siglo XXI que tratan de dar respuesta a los retos educativos que plantea la sociedad del futuro.

5- REVISIÓN DE LA CONTINUIDAD EN EL SIGLO XXI

5.1. Convergencias

Resulta imposible comprender las tendencias del siglo XXI sin considerar sus antecedentes en el tiempo. A través del estudio realizado en el apartado anterior de las corrientes preponderantes del siglo XX podemos encontrar que durante el siglo XXI han emergido otra serie de tendencias y postulados pedagógicos que intentan subsanar errores cometidos en el pasado. Sin embargo, bien se pueden comprobar ciertas convergencias entre unas corrientes y otras, añadiendo el indicativo del cambio paradigmático que supone la sociedad de la comunicación y la información. De esta manera, se pueden clasificar las pedagogías actuales en función de las perspectivas anteriores dispuestas en el apartado anterior.

Desde una perspectiva metodológica nos encontramos, entre otras propuestas, con el Aprendizaje Invisible de Jon Moravec y el Conectivismo de Siemens, apostando ambos por planteamientos tecnológicos en el desarrollo de una nueva educación.

En una segunda clasificación, se asiste al desarrollo de perspectivas psicológicas y epistemológicas donde las Inteligencias Múltiples de Gardner, los desarrollos actuales del constructivismo y del construccionismo, de la neuroeducación, la educación creativa de Richard Gerver y los retos del pensamiento complejo se centran en estudiar nuevas capacidades y habilidades del individuo, tratando de forma integral y holística las propuestas pedagógicas.

Por último, desde la perspectiva ideológica y sociopolítica podemos hablar de Donald Macedo, del activismo intelectual de Henry Giroux, del aprendizaje dialógico de Ramón Flecha, la teoría del discurso pedagógico de Basil Bernstein y la sociología de la educación de Michael Apple.

Como en el apartado anterior, se puede comprobar que las tres dimensiones están relacionadas. En este caso, se acompañará con la ilustración de experiencias educativas actuales. Se anticipa que el uso tecnológico de nuevos medios y recursos hacen que todos los fundamentos epistemológicos, tecnológicos y políticos de carácter pedagógico se vean alterados. En todo caso, parece evidente lo que ya se ha puesto de relieve en las corrientes pedagógicas del siglo XX: la oferta educativa es víctima de la

comercialización e instrumentalización de sus servicios y, en este caso, la hiperactividad tecnológica ha permitido intensificarlo al mismo tiempo que lo ha disimulado.

5.1.1. Perspectiva tecnológica y metodológica

El siglo XXI supone para la educación un ciclo de cambios vitales en lo referente a avances tecnológicos. Éstos provocarán una modificación en los recursos utilizados, así como en los medios de los que se ha servido la educación en épocas pasadas. Esta revolución tecnológica abrirá nuevas oportunidades para acceder a ella y nuevas posibilidades educativas. Desde esta perspectiva y gracias a esta revolución, los nuevos paradigmas de aprendizaje se encaminan a favorecer el mayor progreso del capital humano, organizado y reorganizado bajo otros modelos sociales, políticos y económicos.

Por un lado, el aprendizaje invisible de Jonh Moravec propone incentivar estrategias orientadas a combinar el aprendizaje formal con el no formal e informal para reducir la brecha entre aquello que se enseña desde la educación formal y lo que demanda la vida y el mundo laboral actual. El aprendizaje invisible también se concibe como una búsqueda para aprender formas de trabajar que incluyan continuas dosis de creatividad, innovación, trabajo colaborativo y distribuido, laboratorios de experimentación, de incubación, así como nuevas formas de traducción del conocimiento. Tiene en cuenta el impacto de los avances tecnológicos, por lo que el reto de los sistemas educativos es desarrollar los conocimientos tecnológicos de los profesionales de la educación para que puedan utilizarlos medios de información y comunicación en el diseño de sus estrategias pedagógicas y en su día a día en el aula. Es importante hacer hincapié en que la configuración del protoparadigma del aprendizaje invisible no trata sólo de utilizar las TIC para mejorar el aprendizaje. El interés está en analizar el propósito para el cual las TIC están siendo usadas y, más importante aún, en reflexionar en qué contextos nos sirven. El aprendizaje invisible propone una revolución de las ideas desde abajo hasta arriba (“hágalo usted mismo”, “contenidos generados por el usuario”, “aprendizaje basado en problemas”, “aprendizaje permanente”). En este sentido coincide con posturas de Roger Schank con su filosofía de aprender haciendo, donde se observa una brecha insalvable entre el aprendizaje que ofrecen los centros

educativos y los que domina el aprendizaje natural, el que se impulsa haciendo cosas, el aprendizaje situado.

George Siemens es autor del libro *Knowing Knowledge*, donde elabora una revisión sobre los cambios en el conocimiento y en la forma de aprender. Siemens parte en su análisis de la premisa de la complejidad creciente del mundo. El conocimiento tiene en la actualidad el reto de enfrentar problemas complejos como, por ejemplo, la sobrepoblación del planeta o el calentamiento global. Los cambios se suceden con rapidez y la incertidumbre es mayor y el conocimiento juega un papel crucial en este proceso. Un análisis que coincide totalmente con el de Edgar Morin y los retos de la educación para afrontar problemas de naturaleza muy diferente (Morin, 2001). Antaño el suministro de información estaba concentrado en pocas manos (gobiernos, medios de comunicación, sistemas de enseñanza). Hoy cualquiera puede crear y emitir información a través de las redes. La información fluye descontrolada desde todas partes a todas partes. Siemens destaca la importancia del enfoque de redes para entender los sistemas. Una red no es más que la conexión entre las distintas entidades que integran un sistema. Redes de ordenadores, redes energéticas, redes sociales, en suma, elementos o personas cuyas interconexiones generan un todo, un conjunto. Al aplicar la visión en red al aprendizaje, a la adquisición de conocimiento en cualquier área, empezamos a entender las distintas relaciones que existen entre los distintos factores que intervienen en cada disciplina y podemos desarrollar un patrón que nos explica el objeto estudiado. De ahí la importancia de las redes para la educación. La teoría del conectivismo se centra en conectar paquetes de información especializada y determinar las relaciones que nos permiten ampliar nuestro grado actual de conocimiento. Existe un constante flujo de información nuevo que altera los principios que ayer considerábamos válidos. Hay que enseñar a distinguir entre la información relevante y la intrascendente y saber evaluar cómo va a afectar a nuestro conocimiento. Siemens concibe por tanto redes de aprendizaje y ecosistemas de conocimiento. Partiendo de la premisa de que el conocimiento es una red, la forma de conocer las ideas y de conectarlas entre sí determina nuestro nivel de aprendizaje. Paralelamente, cómo estemos conectados condiciona la información que encontramos. El punto de partida del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento

(personal a la red, de la red a la institución) les permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones que han formado. Tiene razón Siemens al señalar que una parte importante del aprendizaje se hace por medio de redes sociales y fuera de la escuela convencional. Es deseable que exista una permeabilidad entre la realidad que viven los estudiantes fuera de la escuela (participación en redes sociales, aprendizajes informales) y la que tiene lugar dentro de ella (participación en la comunidad escolar, aprendizajes formales). La conexión entre estas dos realidades refuerza el papel de la escuela y el de los docentes, que son los agentes de cambio indispensables para que se produzca la transformación educativa. Ello exige una adecuada planificación de estrategias de formación del profesorado.

Podemos contrastar que al igual que algunas de las ideas planteadas en las perspectivas tecnológicas y metodológicas del siglo XX, estos planteamientos del siglo XXI se centran en el alumno como punto importante del proceso educativo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las ideas de la Escuela Nueva fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido impactado por la tecnología. En los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos y este hecho se aprecia en las nuevas aportaciones de los pedagogos del siglo XXI.

5.1.2. Perspectiva teórica y epistemológica

Propuestas como Inteligencias múltiples, los actuales desarrollos del constructivismo, el construccionismo, la neurociencia, como la inteligencia emocional y el Pensamiento Complejo nos sirven de fundamento para incluir estas recientes tendencias en el desarrollo de la epistemología, atendiendo al surgimiento de nuevos problemas, al replanteamiento de problemas antiguos, a las nuevas propuestas de solución y nuevas vías de exploración. La misión de estas tendencias es comprender y promover el aprendizaje, el pensamiento, y la creatividad en las artes y en otras disciplinas en individuos e instituciones. Los programas de investigación están basados en una comprensión detallada del desarrollo cognoscitivo del ser humano y del proceso de aprendizaje en las artes y otras disciplinas. El estudiante se ubica en el centro del proceso educativo, respetando las formas diferentes en que un individuo aprende en las

varias etapas de su vida y las diferencias entre los individuos en cuanto a las formas en que reciben el mundo y expresan sus ideas.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples planteada por el investigador Howard Gardner propone que cada ser humano tiene inteligencias con una localización precisa en la corteza cerebral. La diferencia radica en el modo en el que cada cual desarrolla cada una de esas inteligencias: lógico-matemática, verbal o lingüística, espaciotemporal, cinético-corporal, musical, personal (intrapersonal e interpersonal), naturista y existencial (en proceso de fundamentación). Cada una está presente en cualquier persona y le permite resolver los problemas que se le plantean a lo largo de su vida, aunque cada sector social en una misma sociedad o distintas sociedades posibiliten el desarrollo de unas sobre otras. Para este autor, la inteligencia no se puede limitar a la medición del CI, ni es posible que dos individuos tengan el mismo perfil intelectual, dado que no pueden tener las mismas experiencias de vida. La inteligencia es definida como un potencial biopsicológico de la mente humana para procesar información y resolver problemas en un cierto marco cultural y estaría formada por combinaciones de potencialidades múltiples. Gardner sostiene que toda persona puede aprender en todos los momentos de su vida, siempre apelando a distintas modalidades de aprendizaje. Por ello, debería enseñarse hoy a través de propuestas que no potencien solo la expresión oral y la memorización, sino también que se apoyen en la dramatización y los debates, la representación gráfica, los recursos audiovisuales o las películas. Critica fuertemente los modelos educativos según los cuales se enseña a todos del mismo modo, ofreciéndoles los mismos recursos educativos. Propone que se le deben ofrecer al estudiante diferentes modos de demostrar aquello que ha comprendido durante su proceso de aprendizaje y, por ello, el docente debería orientar ese recorrido personalizado que realiza el alumno, según su particular forma de pensar (Pérez y Beltrán, 2006).

Desde un punto de vista constructivista, los datos que percibimos con nuestros sentidos y los esquemas cognitivos que utilizamos para explorar esos datos existen en nuestra mente. Para la perspectiva constructivista, aprender no significa ni simplemente reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el

conocimiento. Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas.

Otro eje de desarrollo importante surgido en el siglo XXI, debido en gran parte a los avances tecnológicos y los conocimientos actuales que han aportado muchas disciplinas de los ámbitos de la salud, la educación y la tecnología, es la neurociencia. Cuando la aplicamos en educación se denomina neuroeducación y podríamos decir que es una nueva visión de la enseñanza basada en el estudio del cerebro. Hoy sabemos que una buena educación produce cambios en el cerebro que ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje y el propio desarrollo del ser humano. Se reconoce la importancia de encontrar y planificar mejores herramientas de enseñanza con las que se estimule y potencie el aprendizaje, se detecten fallos psicológicos y cerebrales de forma precoz, se promuevan la empatía y el altruismo. La neurociencia nos indica, a través del estudio del cerebro, que solo puede ser verdaderamente aprendido aquello que llama la atención y genera emoción. Aquello que es diferente y sobresale de la monotonía. La neuroeducación aplica estos conocimientos a la enseñanza y nos da algunas estrategias. La curiosidad es el mecanismo cerebral capaz de detectar lo diferente en la monotonía y el ser humano es un animal curioso por naturaleza (Mora, 2013). Según explica la neurociencia, nuestro cerebro emocional se activa cuando algo diferente asoma en nuestro entorno. Si lo que sobresale es importante para nuestra supervivencia, lo aprendemos y lo memorizamos.

Según Richard Gerver los jóvenes de hoy se sienten cada vez más desconectados de la sociedad y esto sucede porque la cultura y el mundo han cambiado muchísimo en una sola generación. Esto ha abierto una brecha generacional entre la juventud de hoy y los ciudadanos adultos. En cierto modo, hemos olvidado que lo bueno de la educación está en la experiencia, en el momento, en la alegría de descubrir algo, en la satisfacción de tener una pregunta y poder buscar una respuesta, y no necesariamente en la propia respuesta. Richard Gerver también trabaja por una transformación en los sistemas educativos y considera que se debe producir un cambio en las prioridades de la educación dando cabida a otras competencias como innovación, la creatividad, la

autoconfianza y la independencia, pues aunque las materias tradicionales son importantes, el futuro es desconocido y debemos conseguir que los niños y niñas se conviertan en hombres y mujeres capaces de resolver las dificultades que se les presenten. Para Gerver uno de los principales problemas que se dan en la educación es que todos deben aprender lo mismo y obtener los mismos resultados a la misma velocidad y del mismo modo. El modelo educativo que propone Gerver está basado en una atención individualizada de los niños y niñas, de forma que se respeten sus particularidades así como las características propias de cada uno. Solamente de esta forma se pueden descubrir los talentos de cada niño para poder ofrecerle una educación con la que desarrollarlo. Para Gerver el principio de individualización no está debidamente integrado.

Por último, encontramos la perspectiva desde la cual se concibe la epistemología como reflexión libre, tanto en un plano filosófico no analítico como en un plano socio-histórico, cultural, psicológico y antropológico. Son importantes los postulados del pensamiento complejo, de la pedagogía holista, la transdisciplinariedad, la reflexividad y los retos de la posmodernidad. Complejidad y holismo son palabras cada vez más escuchadas en los debates educativos. Desde esta perspectiva, se pueden incluir las reflexiones de Edgar Morín, que critica la razón productivista y la racionalización modernas, y propone una lógica del viviente. La versión de Morin respecto a la especificidad de las ciencias del espíritu puede sintetizarse en la idea de que las ciencias naturales son desdeñables porque aíslan el objeto de estudio, excluyen al sujeto de su propia investigación y de su propia relación con su objeto y descartan todo aquello que no pueda ser expresado en términos lógicos o matemáticos. Estos paradigmas sustentan un principio unificador del saber, del conocimiento en relación con el ser humano, dando valor a su vida cotidiana, a sus vivencias, a lo personal, a la singularidad, al entorno, a la casualidad y a otras categorías como decisión, proyecto, ruido, ambigüedad, finitud, elección, síntesis, vínculo y totalidad. Éstas serían algunas de las categorías de los paradigmas denominados *holonómicos*. Los nuevos paradigmas procuran centrarse en la totalidad. Estos paradigmas dan valor a la iniciativa del sujeto, a su creatividad, al detalle, a la complementariedad, la convergencia, la complejidad. Al aceptar como fundamento de la educación una antropología que concibe al hombre como un ser esencialmente contradictorio, los paradigmas holonómicos pretenden

mantener, sin superar, todos los elementos de la complejidad de la vida. Los holistas sustentan que solo lo imaginario y la utopía son factores instituyentes de la sociedad. Rechazan un orden que aniquila el deseo, la pasión, la mirada y la escucha. Los enfoques clásicos tornan banales estas dimensiones de la vida porque sobrevaloran lo macroestructural, el sistema donde todo es función o efecto de las superestructuras socioeconómicas o epistemológicas, lingüísticas y psíquicas (Carbonell, 2015).

Tras el análisis propuesto podemos comprobar que en el siglo XXI los caminos de acceso al conocimiento y el desarrollo del cerebro siguen siendo el motor de estas propuestas. Los avances en otras disciplinas está ayudando en este camino, pero las ideas vienen a ser copias de autores anteriores donde Piaget y Vigostky ya planteaban que los aprendices no son simples recipientes vacíos para ser llenados con conocimiento. Por el contrario, los aprendices están intentando crear significado activamente. Los aprendices a menudo seleccionan y persiguen su propio aprendizaje. Los principios constructivistas convergen con las propuestas de los autores estudiados en el siglo XXI, donde reconocen que el aprendizaje en la vida real es caótico y complejo y el ser humano debe adaptarse a través de procesos de creatividad, experiencias, motivación y emoción para verse beneficiado en todo su desarrollo. En todo caso, la paleta de constructivismos es muy amplia y los reajustes de sus postulados a las nuevas culturas y sociedades generan una enorme diversidad de matices, filosóficos y pedagógicos.

5.1.3. Perspectiva ideológica y socio-política

Cardona (2013) se refiere a que hoy educar es gobernar. Hace 150 años lo decía Domingo Faustino Sarmiento, el presidente que prefirió su humilde título de maestro. Así era ya en el siglo XIX, así fue durante el siglo XX y así será medida que avance el nuevo siglo.

Una de las primeras aportaciones teóricas que hacen referencia a esta perspectiva ideológica la ilustra Macedo. Para este autor, la alfabetización no es sólo un proceso instrumental de lectoescritura, sino también de lectura del mundo y de la posibilidad de intervenir en él. Continuó con esta línea de trabajo y fue denunciando en su obra que en

la institución educativa americana hay contenidos a los que no se les permite acceder. En concreto elabora una teorización sobre la *pedagogía venenosa* como práctica que orienta a la estandarización y la reproducción de valores, que fomenta el orden social dominante. De este modo, y partiendo de las contribuciones de Freire, Macedo elabora una lista de todo aquello que los americanos deberían saber y no tienen acceso a saberlo.

Las aportaciones teóricas de Giroux respecto a la perspectiva sociopolítica se enmarcan en su constante activismo intelectual centrado en la búsqueda de todos los elementos científicos con los que analizar el proceso educativo y facilitar la transformación del mismo por parte de todos los colectivos situados generalmente en los márgenes del orden social dominante. Giroux se aleja del análisis estructuralista marxista e incorpora en su teoría contribuciones de Gramsci y autores de la Escuela de Frankfurt, entre otros. Su perspectiva daba importancia tanto a la estructura como a la agencia humana y dedicó muchos años a estudiar el impacto de la política cultural en la educación. Giroux recalca en sus obras que la escuela no es un mero reflejo de la sociedad, sino que también ejerce un papel clave en la democracia, es decir, que es una fuente de producción cultural. Por otro lado, Giroux remarca la importancia de que los educadores críticos ejerzan de intelectuales transformadores, que basen su práctica en la reflexión teórica, que se interesen en conocer aquellas teorías y experiencias educativas que producen mayor éxito académico y que se cuestionen al servicio de quién están realizando su función educativa (Carbonell, 2015).

Ramón Flecha ha desarrollado un análisis profundo respecto a la concepción dialógica de la educación, presentando el diálogo entre profesorado, alumnado, familiares y comunidad como la clave fundamental para superar las desigualdades sociales. Analizó las consecuencias negativas de la primera fase de la sociedad de la información, señalando el aumento de las desigualdades sociales y educativas que se estaban produciendo. A su vez, ha aportado elementos para la superación de estas nuevas y viejas desigualdades. Basándose en el estudio de teorías y prácticas educativas que promovían el éxito escolar y la inclusión educativa, formuló el concepto aprendizaje dialógico y contribuyó a conformar el proyecto de comunidades de aprendizaje. No sólo es importante saber que las interacciones son fundamentales en el proceso de aprendizaje, sino que la clave está en su coordinación. Por ello, una base del proyecto de comunidades de aprendizaje se halla en esta coordinación de interacciones

entre familia, profesorado, comunidad en general y los niños y niñas, y hacia un objetivo común: lograr el éxito educativo de todo el mundo.

El concepto de aprendizaje dialógico nace después de varios años de investigar y observar de qué forma aprenden las personas que tienen una biografía marcada por la academia y en cómo aprenden las personas en entornos informales, tanto fuera de la escuela como dentro, cuando se les permite actuar y aprender en libertad. En la línea de autores como Bruner, Scribner o el mismo Freire, hemos podido comprobar cómo las personas resuelven situaciones conflictivas o se enfrentan a aprendizajes dialogando. Las personas interactúan y se ayudan entre sí, compartiendo sus conocimientos o enfrentándose conjuntamente a nuevos desafíos. Así pues, el diálogo preside buena parte de los aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestra vida. Aprender a conducir, a programar el video, a cocinar o a hacer ecuaciones es mucho más fácil y más rápido cuando podemos compartirlo. Partiendo de estas condiciones, el aprendizaje dialógico se extiende a cualquier situación educativa y no solo consigue incrementar los aprendizajes, sino que contiene un potencial importante para promover la transformación social. El aprendizaje dialógico resulta del diálogo igualitario, entre iguales, basado en pretensiones de validez. Los principios que lo definen son el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la igualdad de diferencias, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la transformación y la solidaridad (Fisas, Aubert, Valls y Duque, 2004).

En la sociedad de la información, se acentúa la pluralidad de agentes educativos, la familia y la escuela, desde luego, pero también el entorno social, el vecindario, la comunidad en general y el conjunto de interacciones que constituyen nuestra vida. En una situación educativa, el diálogo igualitario se da cuando todas las personas participantes, ya sean profesionales de la educación, administradores, familiares o estudiantes tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos relevantes. En el terreno práctico del aula, la mayor parte de los aprendizajes también se realizan a través del diálogo, compartiendo experiencias, conocimientos, intereses y estrategias. Se insiste en un aspecto del trabajo en el aula que ha demostrado su validez: los grupos interactivos. El aprendizaje dialógico promueve comportamientos y acciones solidarias que cuestionan las relaciones y las dinámicas impuestas por el poder o por el sistema económico.

Las teorías que más se están utilizando para dar respuesta a los retos actuales parten de las contribuciones teóricas de la perspectiva dual. La perspectiva dual engloba la teoría sociológica y las contribuciones de la pedagogía crítica. Ambas disciplinas estudian y analizan cómo se puede contribuir a la superación de la desigualdad teniendo en cuenta la estructura o el sistema, pero a su vez enfatizando en la capacidad de los sujetos de generar procesos de transformación. Basil Bernstein realiza una de las aportaciones clave en su teoría del discurso pedagógico donde la premisa surge entre la diferencia entre lo transmitido y la transmisión. Bernstein estudia cómo las reformas educativas definen identidades pedagógicas, distinguiendo entre tres tipos: las retrospectivas (orientadas al pasado), las descentradas (orientadas al presente) y las prospectivas (orientadas al futuro). Los discursos pedagógicos para dar respuesta a los retos actuales evidentemente no deben basarse en una identidad retrospectiva, pero tampoco formularse en el presente, sino que tienen que mirar hacia el futuro y ello conlleva un continuo ejercicio de reflexión intersubjetiva. Bernstein introduce un concepto de participación que da cabida a la transformación y al cambio, y más cuando la participación es un derecho (Herrán, 2005).

Michael Apple fue uno de los primeros en posicionarse delante de los efectos del reproducciónismo y analizar sociológicamente la educación, dando lugar lo que se ha denominado modelo de la resistencia. Una de las principales críticas que hace al modelo de la reproducción es que éste puede llevarnos a suponer que no existe una resistencia significativa al poder. Pero las luchas de los trabajadores, mujeres, pobres, negros, entre otros, demuestran continuamente la posibilidad de una acción concreta. Como alternativa proponía que los propios modelos de investigación debían suponer una resistencia. Por tanto, era necesario concebir una sociología de la educación centrada en resaltar los procesos de resistencia que se dan en la escuela y que contribuyen a que el alumnado supere situaciones de desigualdades sociales y consiga éxito escolar. Otra de las aportaciones clave ha sido el análisis del currículo educativo y su incidencia en el éxito educativo. Apple propone un currículum democrático, el acceso al diseño del currículum de toda la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, otros profesionales). Así se pueden evitar sesgos favorecedores de sólo algunos grupos

sociales, como había analizado Bernstein. Y por supuesto se deja de señalar las desigualdades como inevitables o como funcionales para el sistema (Herrán, 2005).

Tras el análisis anterior se debe anotar la imposibilidad de mencionar todos los autores y estudiosos de este siglo en materia educativa por la gran extensión, aún así es necesario nombrar a Judi Harris, con su metodología *TPACK*, la cual incluye propuestas expuestas ya en el apartado del conectivismo, donde se agrupan la tecnología, la pedagogía y los contenidos educativos. Además de David Albury con la educación personalizada centrada en el individuo, así como en sus pasiones y capacidades, directamente relacionado con la perspectiva epistemológica y que podría integrarse en las aportaciones de las *inteligencias múltiples* y la neurociencia. Y por último, el *aprendizaje transgénico*, como solución de choque en la permanencia de la estabilidad educativa, donde no se inventa nada nuevo sino que se coge de lo que se dispone y se modifica. En este sentido es donde se integra el aprendizaje informal y el aprendizaje formal, entendiendo la figura del profesor como un dinamizador que incentiva el positivismo en los alumnos. Todas estas estrategias se incorporan en las ideas de los autores tratados de una forma u otra, aportando globalmente todas ellas lo que podríamos sintetizar en un denominador común que es la función social y sostenibilidad de la educación en este siglo XXI, apostando por una alfabetización tecnológica con la ilusión de llegar a una educación lo más abierta posible, siendo este, el recurso más potente en la actualidad.

5.2. Concreciones operativas en la actualidad: escuelas y prácticas educativas

Tras un análisis de algunas de las corrientes gestadas en el siglo XXI, se van a tratar de plasmar algunas de las experiencias educativas como resultado de su aplicación en determinados contextos educativos, así como agruparlas por "experiencias" vinculadas con la revisión anterior realizada en este trabajo. Siguiendo planteamientos propuestos tanto en corrientes del siglo XX como del siglo XXI, algunos centros escolares innovadores basan sus propuestas en planteamientos desarrollados en este trabajo e incluyen planteamientos de la escuela tradicional y de la escuela nueva. La ya expuesta democracia de Dewey vuelve a renacer de la mano de autores del siglo XXI en las escuelas democráticas de Apple y Beane. Éstas se plantean incluir igualmente a

todas las personas en la educación y que todas ellas consigan éxito escolar: por justicia social, por realizar la democracia y porque la diversidad es riqueza. Los aspectos democráticos, más que plasmarse como contenidos en el currículum, se reflejan en todo el procedimiento de organización escolar y se intenta llevarlo a todos los rincones de la escuela para que todas las personas que intervienen en el proceso educativo (niños y niñas, familiares, profesorado, voluntariado, bedeles) se impregnen de valores y formas democráticas. Las escuelas democráticas no se quedan únicamente en el enunciado de la igualdad de oportunidades e intentan eliminar cualquier barrera, institucional, social o de cualquier otro tipo, al acceso de colectivos a menudo discriminados por razones de raza, género o clase socioeconómica. Conectando con un pensamiento de Vigotsky, la propuesta de Apple y Beane parece incidir en el contexto social para convertirlo en favorable al estudio y el aprendizaje. A diferencia de las propuestas reproductivistas donde no había posibilidad de cambio, las escuelas democráticas se proponen el objetivo de que toda persona alcance el éxito escolar, para lo cual articularán mejoras en el acceso, en la atención, en la relación dentro-fuera, incidiendo en la mejora del entorno social para propiciar mejoras en las condiciones de estudio. Los autores señalan que las escuelas han sido instituciones poco democráticas, que han promovido la competición en lugar de la cooperación, o el propio interés en lugar del bien común, representando los intereses de los grupos poderosos, en lugar del de toda persona independientemente de su origen social, raza, credo o género. Una consecuencia de ello ha sido y es el agrupamiento por capacidades de las niñas y los niños. Siendo estas capacidades resultado de la situación social de partida, al agruparles o segregarles se reproduce la exclusión. Critican este punto, y proponen como alternativa los grupos heterogéneos, pues en la diversidad está la riqueza. El comportamiento y procedimiento democrático en la escuela, que se muestra en la organización del sistema, en la administración, en las clases, en el patio, proporciona un aprendizaje a parte de los contenidos que se puedan enseñar en una clase sobre democracia. Constituyen una especie de currículum oculto por el que se va aprendiendo sobre justicia, poder, dignidad y el propio valor. En las escuelas democráticas también juegan un papel importante los movimientos sociales, así como los movimientos por los derechos civiles también han jugado un importante papel por democratizar la escuela, luchando contra la segregación y discriminación de minorías étnicas o personas con discapacidades

Desde el estudio de las perspectivas tecnológicas y metodológicas encontramos *Futures Education Systems* (FES), originados en Egipto y fruto de la combinación de la enseñanza centrada en la acción y en el alumno junto con la aplicación de nuevos sistemas tecnológicos aplicados a la educación. Nacieron como una iniciativa para proveer educación de calidad y equitativa a los estudiantes, basada en la tolerancia y el respeto, estableciendo un modelo de educación que pudiera ser replicable y asequible. Este modelo educativo está enfocado en equiparar a los estudiantes con la información pertinente sobre tecnología y herramientas digitales para que estén en disposición de aportar la construcción de un futuro mejor. Todos los alumnos del también llamado *FutureTech* cuentan con dispositivos electrónicos. Además, los centros hacen un énfasis notable en la importancia de vivir dentro de un ambiente ecológico, la oportunidad de tener prácticas en ámbitos laborales reales y en el fomento de la toma de decisiones para que puedan generar ideas innovadoras. Su enfoque humanista logra integrarse de manera oportuna con la tecnología para crear ciudadanos bien informados que estén dispuestos a dejar su huella y ser la fuerza emprendedora del mañana.

Siguiendo una enseñanza centrada en el alumno, *AltSchool* es una escuela que reinventa la educación primaria con el propósito de preparar mejor a los estudiantes para el futuro competitivo que les espera. El diferencial principal de este colegio es que se basa en un plan de aprendizaje personalizado: cada profesor tiene a su cargo un máximo de 8 niños, cada uno de los cuales recibe un tratamiento especializado dirigido a reconocer e impulsar sus habilidades y talentos. Además, el currículo académico de cada alumno es diseñado a su medida, por los padres, los maestros y por ellos mismos. Las materias que se enseñan en *AltSchool* son dictadas en un salón amplio y acogedor, donde las mesas están ubicadas en forma redonda para incentivar la colaboración entre los alumnos. En esta escuela, las herramientas digitales cumplen tres objetivos: ayudar a los maestros a mejorar sus métodos de enseñanza; integrar a los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos; y hacer realidad el modelo de educación personalizado, rastreando el desempeño académico de cada niño para evaluar el uso que esté dando al contenido de cada asignatura, su participación en chats y foros de discusión, y por supuesto, el fortalecimiento de sus habilidades en el uso de herramientas digitales.

La perspectiva antiautoritaria de la educación se desarrolla en el año 2001, bajo la dirección de Richard Gerver. Su proyecto de innovación educativa denominado *Escuela Grange* está situado en Long Eaton Nottingham y tiene principios basados en la confianza en uno mismo, es decir, que los niños y niñas sepan que pueden conseguirlo y con esta actitud se enfrenten a los problemas que se les plantean. La alegría debe ser uno de los pilares de la educación, ya que ayuda a la creación de un clima de respeto y a promocionar entornos agradables que estimulen el aprendizaje y fomenten una actitud positiva ante los problemas. Además, los aprendizajes deben ser útiles para la vida, ya que esto hará que se interesen y se impliquen. El proyecto se conoce como “*Grangeton*” y consiste en la creación de un pueblo ficticio que depende de la escuela y en el que los niños y niñas aprenden haciendo, ya que para Gerver es entonces cuando se da el verdadero aprendizaje. De esta forma los niños y niñas están motivados hacia el conocimiento porque descubren que lo que aprenden les sirve, no en un futuro lejano, sino en el presente inmediato. La ciudad cuenta con tiendas (artesanía y alimentación saludable), un museo, una radio y una televisión, periódicos y una cafetería. Y todo está gestionado por los propios niños que además tienen un alcalde y unos concejales, elegidos cada año por sufragio. Además esta escuela cuenta con un sistema parecido al de una universidad, en la que se ofrecen a los niños talleres adaptados a su edad y características en los que pueden desarrollar sus potencialidades. Los niños realizan dos talleres semanales, llevan un registro de los mismos y al terminarlos se gradúan como si de una universidad se tratará. Este planteamiento podría equipararse a los principios del siglo pasado que ideó Neill en su escuela Summerhill.

Bajo las premisas de los planteamientos de Gerver, se ha rastreado el colegio Fontán, en Bogotá. Este centro propone un sistema de aprendizaje que se basa en proporcionarle al estudiante la libertad necesaria para que decida qué aprender y en qué momento. En esta institución no existen aulas de clase, grados o profesores especializados para cada materia. Cada alumno trabaja a su propio ritmo, pues los currículos académicos se ajustan a las necesidades de cada estudiante y son ellos quienes determinan en cuánto tiempo cumplen con el plan académico de un grado, ya sea nueve meses, un año o tres semestres. Los alumnos del Colegio Fontán trabajan de la mano con sus tutores, quienes les ayudan a cumplir paso a paso las lecciones de cada materia para avanzar en el currículo académico. Toda la información que los estudiantes

necesitan saber (materias, planes, calendarios, fechas de evaluación, contenido educativo, entre otras) se encuentran en una plataforma virtual donde los alumnos además pueden conectarse con sus tutores en cualquier momento del día. Es por esto que los estudiantes deben estar en permanente contacto con la tecnología durante su proceso de aprendizaje. Este sistema fomenta la completa autonomía del estudiante y permite que se comprometan aún más con su formación, pues dependiendo de su distribución de tiempos y su disciplina pueden graduarse en menor o mayor tiempo que en un colegio tradicional.

Steve Jobs School es un modelo de educación innovador lanzado en siete escuelas de Holanda en 2013. Tiene como foco principal el desarrollo de las habilidades personales de cada niño. Privilegia el fomento de la autonomía del estudiante, quien tiene la posibilidad de avanzar a su propio ritmo de aprendizaje y define sus propias metas de trabajo. Para lograr los objetivos semestrales, cada alumno coordina encuentros con su “entrenador” para resolver dudas, a cualquier hora y desde cualquier lugar. Aunque se fomenta la autonomía del estudiante, también existe un espacio de colaboración, liderado por el maestro, donde los niños intercambian ideas, construyen proyectos y resuelven problemas de forma conjunta. Otra innovación de este modelo educativo es que integra las TIC no sólo para reemplazar los formatos impresos de las materias curriculares, sino también para explorar contenidos multimedia, interactivos, animados y lúdicos que enriquecen el proceso de aprendizaje.

El Colegio Montserrat de Barcelona es un interesante proyecto educativo liderado por Montserrat del Pozo y basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Se trata del único centro de estas características en España. Su filosofía es clara: optimizar la educación. Aplicando a la práctica diaria innovaciones psicológicas y psicopedagógicas y recogiendo influencias de todo tipo, desde las ya citadas Inteligencias Múltiples de Gardner hasta la experiencia de la Reggio Emilia, pasando por clásicos como Piaget. No hay dos niños iguales; hay que tener presentes las diferencias en cuanto a la manera de aprender, necesidades, cualidades específicas, comprensión, nivel de desarrollo emocional, etc. El objetivo de este centro es conseguir que los alumnos comprendan y sean capaces de usar activamente el conocimiento adquirido en la vida cotidiana, al tiempo que generar nuevas inquietudes que les lleven a

profundizar y ampliar sus conocimientos para mejorar la sociedad que les ha tocado vivir. Se trata, en definitiva, de crear una escuela capaz de transmitir un aprendizaje para la vida. Para este gran proyecto, que trasciende la educación para adentrarse en la ética, será clave el papel de las familias, que están, de hecho, totalmente involucradas en el funcionamiento del centro. Por otro lado, se requiere un nuevo modelo de educador: no sólo debe conocer a fondo la Teoría de las Inteligencias Múltiples y ser consciente de sus propias fortalezas y debilidades en cuanto a ellas, sino que debe ser un profesional atento y observador, que llegue a conocer y a formarse una visión global de cada niño, diestro en el fomento de la atención de todos los alumnos, buen trabajador en equipo, capaz de llevar a cabo una reflexión pedagógica sobre su propia práctica e interesado en su formación continua. Y por último, aunque no menos importante, está la manera de entender el aula. El entorno del aprendizaje es otro elemento indispensable que en el Colegio Montserrat se cuida en extremo. Los factores ecológicos del aprendizaje, como la iluminación, los colores o la disposición del mobiliario, usados de la manera adecuada, producen grandes beneficios en el proceso de enseñanza. Son varios los centros escolares que han empezado a aplicar la neuroeducación en las aulas (Pozo, 2012). En España, el colegio público bilingüe Gabriel García Márquez de Tres Cantos (Madrid) ha sido seleccionado por la consejería para implantar un programa de neurociencia que introduzca en clase un proyecto de estimulación de neurociencia funcional que ayude a detectar las capacidades de sus estudiantes y que los profesores puedan ofrecer una respuesta educativa ajustada a sus necesidades.

Otro ejemplo operativo de centro educativo donde se trabaja bajo una perspectiva ideológica, centrada en la práctica educativa y organizativa de los planteamientos de Freire y sus posteriores discípulos del modelo dialógico y grupos interactivos es la escuela de personas adultas de La Verneda Sant Marti de Barcelona. En 1978 un grupo de vecinos se atrevió a soñar la escuela que querían para su barrio. Uno de los elementos que simbolizan esta transformación es el llamado contrato de aprendizaje en el que el centro educativo, los familiares y el alumnado firman un contrato donde expresan aquello que se quiere conseguir y aquello a lo que se comprometen todas las partes para llegar a una educación de calidad. De este modo, se hace patente que el proceso educativo no es unidireccional, sino que deben participar todos en él, dependiendo su éxito de la integración de todos sus esfuerzos (Puig, 1999).

Las alternativas pedagógicas democráticas pueden constituir una transición en la nueva era de la educación. Constatan otras formas de hacer escuela, se ponen en práctica por iniciativa de las familias, como es el caso de Ojo de Agua, como la Escuela Libre Paideia, O Pelouro, el colegio Clithène, la escuela Vitruve, Sudbury Valley; o de ambos colectivos, el Centro Público Ramón Bajo, el Centro Público Trabenco, como el Instituto Experimental de Saint–Nazaire y el Instituto Autogestionado de París. La participación activa del alumnado en la vida diaria del centro, en sus tareas cotidianas, es a través del desempeño de diferentes papeles rotativos a lo largo de su escolaridad el modo operandi de todas ellas. La asamblea es el procedimiento en el que se toman las decisiones, se gestiona los gastos, se realizan solicitudes, se presentan quejas, se proponen soluciones ante situaciones conflictivas, se proponen actividades, se establecen las reglas de convivencia, se asumen responsabilidades, etc. El currículum se concreta a partir de los intereses, deseos, necesidades, preocupaciones, e inquietudes del alumnado, combinándose el trabajo individual y colectivo. Por ello, los tiempos y los espacios son flexibles y diversos, no existe una homogeneización en el ritmo de aprendizaje para el desempeño de actividades, y la elección de éstas es posible para favorecer la autonomía y la libertad. Todos estos centros democráticos tienen a disposición del alumnado gran variedad de material en diversos soportes, anulando la exclusividad del libro de texto que transmite la cultura dominante y sus sesgos, utilizando todos los recursos materiales y humanos que existen tanto en las escuelas como en las comunidades. Sirva como ejemplo Ojo de Agua, donde se aprovecha la curiosidad espontánea de niños, niñas y jóvenes como camino por el que se inician nuevos aprendizajes, dándoles la posibilidad de tomar sus propias decisiones respecto a qué hacer en cada momento, con quién, cómo y durante cuánto tiempo. Las personas adultas no intervienen a no ser que haya una demanda expresa o por razones de seguridad. Los grupos interactivos es una metodología empleada en el centro Ramón Bajo. El constructivismo también está presente en estas escuelas, donde el alumnado tienen un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, que le permite descubrir, probar, explorar, ensayar y transformar, ya que se persigue potenciar la significatividad y relevancia del mismo y el desarrollo integral. En el colegio público Trabenco se aprende investigando, con el objetivo de formar personas con recursos, autónomas, reflexivas y capaces de aprender por sí mismas, utilizando, como ya hemos apuntado, distintos tipos de agrupamientos (homogéneos, heterogéneos, intra e interciclos e interniveles) en talleres, rincones o temáticas y proyectos.. Estas metodologías (talleres,

rincones, proyectos) son empleadas en las distintas alternativas pedagógicas. Además, en estas experiencias los aprendizajes se vinculan con la vida cotidiana del alumnado, hay una apertura al medio, una interrelación con el entorno que les rodea, con el objetivo de que las experiencias de aprendizaje tengan sentido.

6-RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Tras realizar un análisis de algunas de las pedagogías surgidas en el siglo XX fruto de la consecuencia de la situación en la que se encontraba el mundo tras la Segunda Guerra Mundial, con consecuencias en revoluciones mundiales de la ciencia y la tecnología, de la política, de la economía, de las estructuras demográficas y sociales, se ha indagado en algunas corrientes emergentes del siglo XXI. Al compararlas se evidencia que, a pesar de que los sistemas educativos han hecho un gran esfuerzo por adaptarse a la magnitud y velocidad de los cambios, siempre son desbordados por la rapidez de los acontecimientos. No hemos terminado de implantar un sistema educativo y ya lo estamos cambiando.

El conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de nuevas propuestas de renovación pedagógica junto con nuevos recursos como las TIC, que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura de aprendizaje parecen definir otras pedagogías emergentes. Los denominadores comunes son evidentes, hasta el punto de no saber muy bien en qué medida emergen nuevas concreciones operativas sobre principios y postulados clásicos y tradicionales. La observación cercana de estas pedagogías emergentes exploradas en este trabajo permite destacar los rasgos más relevantes:

- Poseen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas. Educar es también ofrecer oportunidades para que tengan lugar cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo.
- Se basan en teorías pedagógicas ya clásicas, como las teorías constructivistas sociales y construccionistas del aprendizaje. Se verifica que metodologías dialógicas tratadas en comunidades de aprendizaje en este siglo de la mano de Flecha coinciden con pensamientos del siglo pasado explorados por Freinet y Freire. Que la aplicabilidad de conceptos como la democracia escuela y sociedad

entendidos por Giroux nacieron en el siglo pasado de la mano de Dewey. Así mismo, que las nuevas alternativas acerca de la alfabetización y la reproducción de valores entendidas por Macedo son ideales propuestos en el siglo XX por Freire y por todo el desarrollo de la educación popular sudamericana.

- Superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo resultados de los estudiantes también globalmente. Se anima a que los participantes configuren espacios y ecologías de aprendizaje.
- Muchos proyectos son colaborativos, interniveles y abiertos a la participación de docentes y alumnos de otros centros de cualquier parte del mundo e incluso de otras personas significativas.
- Potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes, más allá del curso, el aula, la evaluación y el currículum prescrito. Convierten las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas. Estimulan el compromiso emocional de los participantes (Adell y Castañeda, 2013).

En las corrientes del siglo XXI estudiadas se verifica que su viabilidad sólo es posible cuando los recursos, tanto humanos como tecnológicos y económicos, están al servicio de la educación, y esto sucede en unos contextos muy específicos. Por tanto, las nuevas corrientes educativas tienen su aplicabilidad en unos escenarios muy concretos. Existe una desproporción entre los sistemas educativos y su medio ambiente. Las causas de la disparidad pueden responder a limitaciones de los recursos que impiden a los sistemas educativos responder eficazmente ante las nuevas demandas, a la inercia de las mismas sociedades, para las que no es tan fácil romper la carga del comportamiento tradicional, y la propia inercia inherente al sistema educativo, que es lento en su adaptación.

Se ha podido constatar en el recorrido de este trabajo que existe una transferencia de las pedagogías de otros tiempos a las actuales pedagogías "emergentes". Ante este proceso de reactualización de los modelos educativos se puede decir que existe una confusión de lo nuevo por lo diferente, de modo que la diversificación de la oferta

educativa alternativa se ha convertido en un valor añadido de consumo más inmerso en una sociedad rendida a los pies del capitalismo: se comercializa la oferta del servicio educativo. Este hecho ha dado como fruto una oferta alternativa educativa que parece reducida a una relación de intereses entre los centros y la necesidad de diferenciarse de algunas familias. La instrumentalización de lo alternativo es una sibilina ironía de los tiempos nuevos: los postulados educativos defendidos son productos de postulados sociales, políticos y económicos diametralmente opuestos.

Desde la perspectiva metodológica, el conocimiento sigue asumiéndose como un producto acabado a asimilar, mediante una serie de actividades. La posición del alumno frente a estos procesos es receptiva. El uso de diversos medios audiovisuales, multimedia y otros relacionados con la tecnología informática evidencian un cambio en las tendencias del siglo XX frente a las del siglo XXI. Sin embargo, se trata de cambiar las miradas, las cabezas, y no sólo los recursos y los medios. En la aplicación diaria, se continúa transmitiendo el conocimiento como una verdad dada, objetiva y neutra que hay que asimilar. Se puede comprobar que las restricciones en cuanto a la frecuencia y la forma en que se utilizan las TIC en pleno siglo XXI en los centros docentes se deben, en buena parte, a la falta de recursos tecnológicos en las aulas ordinarias, a un insuficiente desarrollo y a una formación deficitaria por parte del profesorado respecto a los usos didácticos de esas tecnologías. Los nuevos recursos que la tecnología pone a disposición de las escuelas tienen un enorme potencial, pero no deja de tener un cierto componente especulativo. Se podría afirmar que se han cambiado las tizas por pizarras digitales pero la esencia del acto de enseñar no ha cambiado, es decir, se modifica la forma pero no el contenido.

Desde la perspectiva epistemológica se puede afirmar que el constructivismo favorece la participación activa del sujeto que aprende en la construcción y apropiación del conocimiento. Cabe señalar que la contribución significativa se ha encontrado en la conceptualización del aprendiz, a partir del conocimiento previo y de una disposición afectiva hacia el nuevo aprendizaje, produciéndose así un aprendizaje duradero y con sentido. En esta posición constructivista, se ha podido apreciar cómo el docente cumple una función relevante en su condición de guía y facilitador del proceso. En este sentido,

debe poseer actitudes, conocimientos y habilidades que le permitan ser un mediador efectivo entre la cultura sistematizada y los múltiples contextos desde los cuales se han generado los conocimientos previos de los estudiantes. En cuanto a la responsabilidad de los estudiantes, éstos deben desarrollar la motivación requerida para la construcción de nuevos aprendizajes y parte de esta motivación la proporciona su participación responsable en la definición de objetivos, de contenidos y en la planificación de experiencias de aprendizaje significativo en relación con su propio contexto. La viabilidad de esta perspectiva ha fracasado en los países que adoptaron estos modelos educativos, apreciándose en las generaciones una falta de respeto por el conocimiento y un desinterés por la educación. En el siglo XXI se establecen nuevos propósitos en la adquisición del conocimiento, haciendo hincapié en otras inteligencias, en la fuerza de la creatividad como motor de acercamiento del alumno a la motivación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, estos caminos todavía no han terminado de posarse en la enseñanza y su aplicabilidad se observa lugares muy concretos y en escasos centros educativos.

Por último, desde la perspectiva ideológica y política se ha comprobado que la educación no se puede entender al margen de un contexto y de la sociedad, ya que una educación desarticulada de su contexto carece de valor. Surge la denominada pedagogía crítica que se enfrenta a los problemas educativos reales que se espera sean analizados, comprendidos y transformados en beneficio de la comunidad afectada. Así, la pedagogía crítica observa las prácticas educativas en su contexto y analiza sus vínculos políticos y sociales, adoptándose como referentes para valorar la autenticidad de cualquier propuesta. No obstante, la pedagogía crítica está actualmente amenazada por la viabilidad de la crítica ante la aceptación de lo plural. Una amenaza que somete la crítica a posturo, hipocresía e irresponsabilidad.

La viabilidad o sostenibilidad de un modelo educativo consistente y duradero, que permita establecer lazos de unión entre una sociedad que ha perdido confianza en el sistema educativo, un alumnado cargado de altas dosis de desmotivación, y un profesorado con falta de interés hacia su labor educativa, sólo podría llevarse a cabo, eligiendo una técnica, desarrollándola, consolidándola y una vez ahí, seguir avanzando.

La metodología jugará una gran baza teniendo presente lo local y concretando a diferentes situaciones, pero sin una filosofía política que entienda que la prosperidad de un país se asienta en la educación, no será posible llegar a alcanzar los corolarios que fundamentan el sistema educativo. Pero además es imprescindible tener una actitud de cambio y mucha voluntad para emprender un nuevo camino en la aventura educativa.

7- CONCLUSIONES

Según los objetivos propuestos en este trabajo, se pueden extraer algunas conclusiones. Para ello es necesario reparar que se ha producido un grado de consecución muy diferente para cada uno de los objetivos, de menor a mayor nivel de complejidad.

Por un lado, el diagnóstico de la situación sociopolítica y cultural de nuestros días se ha realizado a través de una labor de síntesis dada la amplia variedad de teorías del aprendizaje de corrientes pedagógicas del siglo XX y XXI. La selección final se realizó con criterios basados en atribuciones de importancia e implicación educativa a lo largo de la historia para poder ser contrastadas con las perspectivas estudiadas a lo largo del trabajo. La valoración final de la pertinencia y adecuación de estas corrientes en nuestros días refleja que nada "nuevo" acontece en educación. Más bien, se trata de una reelaboración de pensamientos y métodos adaptándolos a los nuevos recursos científicos y tecnológicos del siglo XXI. Postulados filosóficos-políticos nuevos y diferentes conllevan un proceso de creación sólido y largo como para que aparezcan debajo de las piedras ante la neurosis social de turno en torno a lo educativo. Sin embargo, la concreción operativa y la materialización de estos postulados de manera contextualizada alcanzan un alto valor de innovación y un alto poder de transformación de cambio. Parece como si en la escuela, a veces, se siguieran enseñando contenidos del Siglo XIX, por profesorado del Siglo XX a alumnado del Siglo XXI" (Pozo, 2012).

La educación nueva trajo consigo numerosas conquistas en el campo de las ciencias de la educación y de las metodologías de enseñanza. Las técnicas de Freinet, por ejemplo, son un referente de ella. Tanto la concepción tradicional de la educación, como la nueva, plenamente consolidadas, tendrán un lugar garantizado en la educación del futuro puesto que los profesionales siguen estando condicionados por la vieja pedagogía. La educación nueva frente a la educación tradicional adopta una postura de desarrollo individual en el proceso educativo. Frente a ello, el rasgo más original de la educación de este siglo es la modificación de enfoque, de lo individual a lo social, a lo político y a lo ideológico.

Hoy en la mayor parte de los países desarrollados, la totalidad o prácticamente todos los ciudadanos tienen acceso a la escuela, y a pesar de todo, la escuela no ha sido capaz de transformarse y sigue siendo, en su esencia, para unos pocos. Todo el mundo accede a ella pero solo unos pocos consiguen sacar partido de la gran oportunidad que la escuela debería representar para todos. Los avances han sido enormes. Si bien la alfabetización ha dejado de ser el principal objetivo de la educación, hoy se deben afrontar otros como la alfabetización digital o la transformación del pensamiento y el desarrollo de verdaderos valores que contribuyan a formar un mundo mejor.

El paso del tiempo no ha servido más que para imitar, importar o transferir metodologías que fueron utilizadas en el siglo pasado sin incluir a nivel pedagógico nada nuevo, salvo concepciones que parecen ser la panacea en este siglo, como referencias a la creatividad, pasiones, habilidades, holística, diálogo, tecnológico. Se podría decir que se han modificado los recursos, gracias a la revolución tecnológica nacida en el siglo XXI, que las aulas se han llenado de nuevos instrumentos informáticos, audiovisuales, etc, pero la esencia de la educación no se transformado. A nivel de recursos económicos, humanos, tecnológicos, materiales y didácticos todos los países se mueven con unos presupuestos ajustados a los niveles de desarrollo donde están, pero cabe la pena mencionar que las apuestas educativas más atractivas y consideradas como idóneas en este siglo XXI, expuestas algunas de ellas en este trabajo, cuentan con mejores condiciones tanto sociales, económicas, espaciales, estructurales y organizativas que favorecen una educación utópica y con resultados verdaderamente eficientes. Estos nuevos escenarios donde desarrollar la labor educativa con mobiliarios y espacios integrados parece que sea el lugar apropiado de trabajo para darle a las escuelas el prestigio perdido con el paso del tiempo. Se podría pensar que lo que falta entonces es dinero para poder hacer efectivos todos estos cambios físicos y sin embargo, lo que de verdad se extraña es la falta de conciencia social en pro de ayudar a la escuela. Además, la educación se ha rendido a los pies del capitalismo y se ha convertido en un bien de consumo más, que ha servido para vertebrar aún más la sociedad.

Se deberá impulsar no sólo el uso de las TIC sino las competencias necesarias para pensar y vivir en y a través de ellas. Y a sabiendas de que en un futuro las aulas educativas quedarán obsoletas aún con las incorporaciones tecnológicas, este problema

sólo se podrá subsanar gracias a la imaginación, creatividad y motivación de la figura que desarrolla este camino, el docente.

El aprendizaje y la formación continua en el maestro se convierte en la herramienta principal del progreso de renovación pedagógica. Las administraciones educativas tienen que ser el motor de la formación permanente del profesorado en el desarrollo de su carrera profesional, además de incorporar el prestigio a una profesión que está siendo fusilada y criticada. Los alumnos siguen recibiendo cantidades sustanciales de conocimientos que poco tienen que ver con las demandas de una sociedad que requiere nuevos empleos, nuevas profesiones, ciudadanos renovados y una educación que acompañe y vaya de la mano en este proceso. El desarrollo del sistema educativo es lento en toda esta adaptación social y esto le está pasando factura a una educación tardana en desarrollar la estrategia de la innovación.

Por tanto, deberían realizarse adaptaciones de currículum educativos en todos los niveles, promover el nacimiento de nuevas asignaturas, con contenidos relacionados con una nueva sociedad. Sería necesario que los países invirtieran en esta transformación educativa, demostrando la relación directa que existe entre desarrollo educativo y progreso las demás estructuras.

La implicación profesional de este trabajo en el quehacer docente ha significado descubrir cómo se solapan ideas, y éstas se disfrazan con argumentaciones y gurús de la educación vendiendo soluciones a un sistema que necesita reinventarse, volver a construir unos cimientos que sustenten a la educación de una forma sólida. Para ello será necesario elaborar una metodología, desarrollarla adaptándola y concretándola en el lugar donde se vaya a aplicar, trabajar en ella y ser constantes.

El mayor incentivo durante la elaboración ha sido el despertar de un letargo en el que he descubierto que puedo contribuir y darle sentido al quehacer educativo caminando por los campos de la innovación educativa, saliendo del anquilosamiento y la parálisis que supone el paso de los años, la propia acomodación al puesto de trabajo. Existen posibilidades reales de transformación, apostando por escuelas más participativas, además de impulsar la educación abierta, aprovechando este recurso por su sostenibilidad, expansión y gratuidad. En este sentido, y como punto importante de esta revisión es necesario mencionar Athabasca University y *Open Education Information Center* como pioneros en el desarrollo de la educación abierta, plataformas

web como Oeru donde poder cursar módulos gratuitos, así como Merlot II que sirve como sistema colaborativo de apoyo entre profesores.

La aplicación educativa de las propuestas estudiadas muestra que el desarrollo educativo óptimo y los mejores resultados los encontramos en centros de diversas partes del mundo pero que cuentan con presupuestos económicos que no se corresponden con la norma. Para convertirse en una escuela que dé respuesta a las promesas constitucionales y a las exigencias de nuestras sociedades actuales, modernas y democráticas, la escuela debe ser capaz de llevar a cabo una revolución interna.

La aportación personal en el tema de estudio tratado se podría simplificar concluyendo que entiendo la educación como un conjunto de conocimientos y una suma de habilidades, pero por encima de todo, multiplicado por la actitud, como potencial personal y motor de cambio en las personas. Esta conceptualización considero que ha sido poco tratada o estudiada tanto por los pedagogos del siglo XX como por los del siglo XXI.

8- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. & Castañeda, L. (2013). “*Tecnologías emergentes, ¿Pedagogías emergentes?*”
En Tendencias emergentes en educación con TIC [En línea] [Fecha de consulta 22
de junio de 2017] Disponible en:
[http://ciberespiral.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_
TIC.pdf](http://ciberespiral.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf)
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI*. Barcelona: Octaedro
- Cardona, G. (2013). *El uso de la tecnología en educación, para una mejor calidad de vida* (En línea) [Fecha de consulta: 22 de mayo de 2017] Disponible en:
<http://www.microsoft.com/colombia/educacion/superior/cardona.asp>
- Cuadernos de Pedagogía (2005). *Especial 25 años. Pedagogos del siglo XX*. Barcelona: Editores Ciss Praxis
- Fisas, M.; Aubert, A.; Valls, M.R. & Duque, E. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Grao
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Madrid: Siglo XXI
- Garzón, A. & Díez, E. (2016). *La educación que necesitamos: escuela, universidad e investigación*. Madrid: Akal
- Herrán, A. (2005). *Investigar en educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex S.L.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- Palacios, J. (1988). *La cuestión escolar*. Barcelona: Editorial Laia
- Pérez, L. & Beltrán, J. (2006). Dos décadas de inteligencias múltiples: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27/3, septiembre - diciembre, 147-164

Pozo, M. (2012). *Inteligencias múltiples en acción*. Barcelona: Editorial Tekman Book

Puig, J.M. (1999). *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'un a escola*. Barcelona: Edicions

Tedesco, J.C. (2007). *El nuevo pacto educativo*. Buenos Aires. Santillana