El progresismo educativo contemporáneo bajo sospecha

Mauro Valenciano Oller *

Enkvist, Inger, *Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia*. Madrid, Editorial Tecnos, 2022, 174 pág.

García Fernández, Olga i Galindo Ferrández, Enrique, *Aprendizaje basado en Proyectos. Un aprendizaje basura para el proletariado*. Madrid, Editorial Akal, 2024, 190 pág.

1

El progresismo educativo contemporáneo está bajo sospecha. Hasta hace escasas fechas, sus diferentes manifestaciones curriculares lucían un indiscutible aire hegemónico. Los campos del currículum estaban labrados con el espíritu progresista, y ese era –y, de hecho, sigue siendo– el emblema de los sistemas educativos tal y como los conocemos. Atender a esta circunstancia de enseñoramiento del progresismo en los lares educativos exige un serio escrutinio.

Ello no significa que nosotros defendamos una posición conservadora y, menos aún reaccionaria, sino una actitud crítica, sobre todo cuando el progresismo ha adquirido connotaciones de pensamiento políticamente correcto que se ha impuesto como una especie de paradigma dominante, sin apenas críticas. Y cuando estas surgen, a menudo son rechazadas sin más, por ser consideradas contrarias al espíritu de la modernidad, por ser tenidas como argumentaciones ideológicas, provenientes de los sectores inmovilistas de la sociedad.

Ahora bien, la realidad es muy diferente porque quien suscribe esta reseña se siente moderno, es decir, crítico en el sentido kantiano, de modo que se resiste a aceptar muchos de los principios educativos que bajo el ropaje del progresismo han sido admitidos sin demasiadas autocríticas por la cultura postmoderna, consolidada después de la crisis del marxismo, la caída del muro de Berlín (1989) y la desaparición de la URSS (1992). Estos factores favorecieron la pujanza del neoliberalismo que se conjuró con la expansión de las nuevas tecnologías que, al socaire de la cibercultura, ha propiciado un panorama pedagógico que hemos identificado con lo que comúnmente se conoce como el progresismo educativo, que bien mirado sólo sigue a las leyes del mercado laboral y de las grandes corporaciones económicas (Fondo Monetario Internacional, OCDE, Banco Central Europeo, multinacionales, etc.) que dictan hoy los destinos de la educación.

La deriva privatizadora en el campo de la educación está a la orden del día, y para muestra de un botón: «Las políticas educativas impulsadas por la UE, la OCDE, el

(*) Mauro Valenciano Oller (Universitat de Barcelona). Adreça electrònica: mvalenciano@ub.edu

doi.org/10.1344/TempsEducacio2024.66.22
ISSN (format paper): 0214-7351. ISSN (format digital): 2014-7627
Creative Commons Reconeixement-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) – © els autors, 2024

Banco Mundial e, incluso, la UNESCO, coinciden en que el camino para adaptar la educación a los nuevos retos que plantea la llamada "sociedad del conocimiento" pasa por "educar en competencias" y "evaluar por competencias". Se trata de un discurso calculadamente ambiguo, con una retórica capaz de incorporar en su defensa a buena parte del pensamiento "progresista" al mismo tiempo que sirve a los intereses de los sectores más liberal-conservadores» (Fernández, García y Galindo, 2017, p. 30-31).

Así las cosas, parece oportuno fijar la atención en los textos que en estos últimos años apuntan a las flaquezas del progresismo en educación. Este trabajo se cierne sobre el campo de las publicaciones académicas y recoge un importante número de materiales que, a grandes rasgos, coinciden en el diagnóstico. Además de destacar las aportaciones de los libros reseñados, que avanzo resultan notables, el texto que sigue pretende sistematizar las aportaciones dispersas en el campo, juntándolas en un articulado coherente que no sólo haga justicia a los autores reseñados, sino así mismo también a los que han surtido la bibliografía seleccionada, con los que aparecen muy a menudo claras afinidades.

Anida en los dos textos aquí reseñados un inequívoco empeño crítico: poner luz sobre los efectos que están generando algunas de las propuestas impulsadas por las reformas educativas progresistas en estas últimas décadas. La peligrosidad de dichas medidas es una de las cuestiones que pronto afrontan los autores. En uno de sus primeros pasajes nos anuncian: «Nuestra tesis es que el Aprendizaje Basado en Proyectos es, en cualesquiera de sus formas, la metodología necesaria para poner, desde el principio y definitivamente, la escuela al servicio de la economía y al ser humano al servicio del capital. [...] Todo un experimento psicológico a escala global que, por ahora, no está denunciado en los tribunales» (García y Galindo, 2024, p. 31). Y más adelante añadirán: «Se está culminando legislativamente una destrucción de nivel antropológico, mediante la supeditación de todas las facetas del ser humano, fundamentalmente, la de ciudadanía al emprendimiento, desde el amparo de la ley» (García y Galindo, 2024, p. 63).

El tono de las afirmaciones no deja margen a la ambigüedad, ni tampoco al equívoco. García y Galindo han planteado su reciente trabajo como una estocada mortal a la nueva educación. Con su libro han señalado las ínfimas garantías pedagógicas que atesora el Aprendizaje Basado en Proyectos. En su análisis se han pertrechado de unos materiales básicos, muchos de ellos de índole legislativa y algunos de tipo didáctico, a los cuales han ido recurriendo para construir un relato claro y rotundo. Uno de los focos sobre los cuales han centrado su trabajo es el análisis sistemático de un buen número de las versiones conocidas del trabajo por proyectos. Apuntar brevemente, como nota al margen, una de las críticas al enfoque o metodología por proyectos en educación que ellos no han nombrado. Me parece oportuno apuntar al certero análisis de Brunila (2011), aunque no haya cabida aquí para el desarrollo de sus ideas.

Sobre esta labor arqueológica, García y Galindo nos cuentan: «En todos los modelos [de la educación o trabajo por proyectos] el constructivismo es el discurso pedagógico que lo justifica. Pero también tiene pretensiones ético-políticas: se presenta como práctica metodológica democrática e igualitaria de aprendizaje en el aula frente a la asimetría y la imposición de la autoridad del conocimiento del profesor. La idea clave es que, en el propio aprender

basado en la resolución de problemas, retos y en la consecución de proyectos, ya se estaría formando para la participación democrática y crítica en la vida política» (García y Galindo, 2024, p. 34). No es poca la ascendencia que se le atribuye al Aprendizaje Basado en Proyectos.

Hagamos un alto en el camino. García y Galindo no sólo cuentan aquí y en su libro como los escritores de una brillante obra: son además los editores de la colección de Educación en la que publican. Por el camino han tenido el tino de escoger a algunos de los mejores olfatos pedagógicos del país para que publicasen en el sello Akal, lo que nos habla bien de ellos como anfitriones intelectuales. Podemos celebrar la decisión de publicar los estupendos trabajos Sánchez Tortosa (2019), Pérez Gordillo (2019) y también de un docente muy solicitado estas últimas fechas después de los resultados del Informe PISA, Xavier Massó (2021). Nombrar también el acierto de traducir el trabajo de Entwistle (2023), otra de las joyas en dicha colección. Se trata de un texto que analiza el pensamiento pedagógico de Antonio Gramsci. Cabe decir, por tanto, que esta selección de obras de Akal presenta un elenco fantástico.

Por añadidura, hay que decir que la línea editorial de Akal se vincula inequívocamente con el pensamiento de izquierdas. Su empeño crítico está fuera de toda duda. Lo podemos ver en los autores antes citados y en los enfoques planteados en sus obras. Esto sitúa el discurso impulsado por la editorial claramente del lado de la crítica sistemática al neoliberalismo. Incluso podemos añadir una mención más al respecto: la figura de Carlos Fernández Liria. Este autor firma juntamente con García y Galindo la edición revisada de su libro *Escuela o barbarie* (Fernández, García y Galindo, 2017), sólo que ahora dentro de la misma colección. Los tres habían firmado esta obra publicada antaño por la misma editorial, y en fechas recientes aparece una nueva versión revisada, ampliada y reeditada.

A fin de cuentas, queda claro que los textos que he enumerado están bajo el paraguas del pensamiento de izquierdas. Y a mi juicio, la credibilidad y el sentido crítico de susodicha colección se mantiene con la acertada publicación del trabajo de estos dos licenciados en Filosofía y profesores con la experiencia de veinte años (Enrique) y dieciocho (Olga) en la trinchera de secundaria. No es baladí que os hable en términos de trinchera. Un profesor de Filosofía en secundaria –y al que ya he nombrado antes– ya lo utilizó en su libro *El profesor en la trinchera. La tiranía de los alumnos, la frustración de los profesores y la guerra en las aulas* (Sánchez Tortosa, 2008). Quizá no sea un concepto muy académico, pero sí bastante socorrido: veamos ahora qué recorrido conceptual tiene.

Desde hace más de treinta años hay una lucha intestina en la educación española. La irrupción del currículum constructivista de la LOGSE y el desembarco de una legión de pedagogos y orientadores en la educación secundaria han triturado la confianza en la transmisión de conocimientos. El buen hacer del profesor que sabía de su materia ha dado paso a los experimentos pedagógicos a los que las Facultades de Educación han dado coba, ya fuese dentro de los grados de Magisterio o bien de Pedagogía, o en el tedioso –para algunos de sus alumnos– Máster de Formación de Profesorado. Además de tedioso, podría el susodicho Máster recibir también el calificativo de ser altavoz oficialista del progresismo educativo contemporáneo.

Llegado este punto, no está de más recordar la sobriedad con la que Mercedes Ruiz Paz nos advertía del descalabro que se estaba montando en su aleccionador *La*

secta pedagógica: «Pero la secta comenzó a afear su tarea como enseñantes de los contenidos culturalmente valiosos y a poner en duda desde la utilidad dicha tarea hasta la oportunidad de los conocimientos mismos. Comenzó a desosegarlos, obligándoles a cuestionarse sin descanso la posibilidad de que estuvieran siendo malos docentes por dedicarse a enseñar, y de que su influencia sobre los alumnos estuviese resultado perjudicial. Comenzó a explotar su sentimiento de culpa» (Ruiz Paz, 2003, p. 19). Resultan éstas unas notas de una claridad mayúscula.

Visto lo visto, estamos hablando de una dinámica no sólo curricular, sino también fuertemente institucionalizada. Es decir, que a medida que se introdujeron cambios curriculares desde el Ministerio siguiendo las directrices del progresismo educativo, también se producía un ejército de orientadores para divulgar una determinada visión de la educación: «No pocos docentes comenzaron a sentirse responsables de los males de la enseñanza, culpa que ya se encargaban los pedagogos y sus allegados de reforzar y publicitar» (Ruiz Paz, 2003, p. 20). Por tanto, en la siembra del progresismo educativo contemporáneo en España hubo, así mismo, una movilización de los universitarios que habían estudiado grados de Pedagogía y de Psicología para transmitir una visión educativa que ha ido mutando de la Pedagogía al pedagogismo, llegando a ser esta última hegemónica.

Dewey y su discípulo Kilpatrick son dos de los autores de cabecera para comprender el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos. Uno de los elementos que se pregonan como eje que caracteriza algunas de las variantes del trabajo por proyectos es el pensamiento reflexivo. En su particular concepción, vemos lo siguiente: «De forma que el pensamiento reflexivo se basaría [en la teoría de John Dewey], paradójicamente, en la continua inmediatez, si es que esto es posible (y es evidente que no lo es)» (García y Galindo, 2024, p. 54). La inmediatez convoca una suerte de promoción de la reflexión en los alumnos. Esta es una suerte de situación incongruente: no se puede reflexionar sobre algo que no se haya elaborado de manera paulatina y rigurosa. Sólo lo que tiene un recorrido puede llegar a tener un componente reflexivo.

En mis clases en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona utilizo una descripción muy somera para distinguir el modelo educativo republicano (que también podemos nombrar como tradicional o ilustrado) del modelo progresista. Explico a mis alumnos que, en su respeto por la tradición cultural y el conocimiento, los defensores del modelo republicano reconocen la importancia de la transmisión y así mismo de instituir un orden, un ritmo… un espacio para la elaboración propia. En el lenguaje tanto filosófico como de la crianza de los hijos podemos decir que en el modelo republicano se reconoce que hay un recorrido de la heteronomía hasta la autonomía en el desarrollo de las personas. Por tanto, inicialmente los niños reciben un entorno normado de sus padres, cuidadores y maestros, y paulatinamente y a medida que se ajustan a dicho entorno, van a ir desarrollando en algunas facetas de su vida una autonomía. Recordemos que autonomías proviene del griego *auto-nomos*, que quiere decir darse a uno mismo las leyes, las normas.

A diferencia de este recorrido que pasa por la heteronomía y que –en el mejor de los casos– conduce a la autonomía, el pensamiento que segrega el modelo progresista en educación apunta a un recorrido harto extraño: de la autonomía a la autonomía. Resulta claramente aberrante,

visto de ese modo. Y es que… ¿cómo van a poder los bebés, los niños pequeños, fijar según qué aspectos del funcionamiento de su vida? ¿Cómo van a saber qué les conviene cuando son todavía un amasijo de instintos? Hay una nota a pie de página del libro que resulta, en este asunto que acabo de plantear, inapelable: «Las personas que defienden tendencias paidocentristas, y que gritan en las asambleas pseudoprogres histéricamente que "los niños tienen que aprender a ser felices" (no nos han explicado aun por qué aprender a leer es un trauma) deberían pensar en el inmediato día de mañana, ya que abogan por la inmediatez y la impulsividad, para ver qué tal les va a ir cuando enfrente la mínima regla o intenten estar sentaditos en clase escuchando, tan sólo cinco minutos» (García y Galindo, 2024, p. 62).

Todo este desempeño absurdo ha sido avalado por profesores universitarios, por muchas familias desnortadas por haber tenido una crianza iatrogénica, así como unos muy mal aconsejados y claramente desnortados responsables políticos. Entre todos han desarrollado un plan demencial. Una de las características más notoria de dicho plan ha sido el espejismo de una falsa libertad que se podría llegar a conseguir en la educación de las nuevas generaciones: «Al alumno se le cuenta que él es el protagonista del aprendizaje porque toma decisiones continuamente durante el proceso, pero es que crear en los individuos la ilusión de la libertad y de la autonomía es esencial para garantizar la gobernanza del sistema. No hay que olvidar que ese es el producto principal de esta metodología [de proyectos]: el reajuste estratégico de la conducta según las habilidades requeridas en el marco de una economía globalizada en el siglo XXI» (García y Galindo, 2024, pp. 68-69). Todo esto va sumando y vemos como el calibre de daño causado cada vez tiene una dimensión más notoria. No estamos hablando, entonces, de medidas inocuas para los niños.

Durante décadas hemos tenido un sistema educativo basado en los presupuestos del mismo progresismo educativo que alentó la creación y despliegue del Aprendizaje Basado en Proyectos a principios del siglo XX en EE. UU. Allí Dewey y Kilpatrick fueron los artífices de un giro pedagógico que más de cien años después sigue apareciendo como la clave para salvar la educación de los niños. Las advertencias ya han aparecido previamente, en otras épocas. Pero sin lugar a duda el grito que nos hace llegar este libro de García y Galindo es estremecedor. Afortunadamente ellos no son los únicos que se han afanado a advertir que el rey va desnudo, tomando la conocida imagen del cuento *El traje nuevo del emperador* de Hans Christian Andersen. Veamos pues quiénes más se suman a este recorrido crítico acerca del progresismo en educación. O, mejor dicho: a qué otros autores se suman García y Galindo.

2

E.D. Hirsch es un reconocido profesor universitario jubilado en Estados Unidos. Tiene en su haber una extensa obra en el área sobre todo de la lingüística. Sin embargo, ha destacado sobre manera en estas últimas décadas como impulsor de una ola de renovación pedagógica que ha bautizado como *Core Curriculum*. Muchos centros educativos en Estados Unidos han sido rescatados de la moda progresista en educación gracias a la buena labor de la organización fundada por Hirsch, la Core Knowledge Foundation (https://www.coreknowledge.org/). Básicamente este autor nos advierte (Hirsch, 2012) que en los Estados Unidos ha habido una devastación tal en la formación de docentes durante la segunda mitad del siglo XX que, después de varias generaciones universitarias formadas en un lenguaje vacío, las

escuelas se han quedado sin maestros y profesores con una sólida formación. Esta suplantación de los docentes que conocían el oficio de enseñar supuso, con el paso de las décadas y a medida que estos se jubilaban, que las nuevas generaciones de docentes ya sólo conocieran algunas vaguedades que forman parte del credo del progresismo educativo.

En Cataluña nuestro Hirsch particular sería, salvando las distancias y sin querer parangonar todos y cada uno de los logros de uno y otro intelectual, el prolífico Gregorio Luri. Luri escribió hace unos años un memorable trabajo (Luri, 2013) que se cuentan, a mi entender, entre los mejores libros de análisis sobre la deriva del constructivismo contemporáneo que despegó con la LOGSE. Me gusta regalar tal libro –del que ya podemos encontrar pocos ejemplares al ser una obra descatalogada– a personas preocupadas por el estado de salud del sistema educativo. Conviene decir que después de este *Por una educación republicana* han venido otros trabajos también muy destacados (Luri, 2019, 2020). Esta pléyade de textos sitúa a Luri, sin lugar a duda, como una de las voces más autorizadas para hablar de educación. Con el añadido que, a diferencia de la tropa de expertos en educación que se acostumbra a convocar para guiar al rebaño, él ha tenido antes de su jubilación experiencia docente en diferentes etapas educativas.

Pero volvamos a Hirsch. Una de las ideas más destacables que plantea este autor alude a la cuestión de que para llegar a ser una persona progresista en el sentido político, es necesario haber podido transitar por una ruta formativa asfaltada con los materiales propios del conservadurismo educativo. Por decirlo de otro modo: que los modelos propios de la tradición educativa reconocida (con elementos como los modelos de la *Paidea*, la Biblia, la *Bildung*) son los que de algún modo permiten fijar un criterio que sirva como rampa de lanzamiento para juicios u opiniones en calado político progresista. Por tanto, Hirsch nos está hablando de que el resultado de una equilibrada educación conservadora (que aquí podría nombrarse educación republicana al modo que lo hace Luri) puede acabar siendo, en el mejor de los casos, la orientación necesaria para armarse con un sentido político progresista.

Hirsch lee la cartilla a los apóstoles del constructivismo en muchos pasajes de su libro (Hirsch, 2012). Se acuerda de Dewey y de Kilpatrick, con los que dialoga sosegadamente, y trata de ajustar cuentas con algunos de sus presupuestos teóricos. Así mismo, se lamenta que una interpretación corriente (y errónea) es que el progresismo no ha cuajado debido a que los profesores no trabajan religiosamente según los postulados constructivistas. Concretamente apunta: «Los profesores que aceptan un credo progresista son culpabilizados de no ejecutarlo correctamente. […] Si los resultados no son buenos, está claro que los principios no se han puesto en práctica adecuadamente» (Hirsch, 2012, p. 130). Y algo más adelante añade: «Gran parte del problema depende de si continuamos aceptando de manera incondicional las creencias del progresismo que aún dominan en la comunidad educativa» (Hirsch, 2012, p. 142). Para Hirsch es necesario poner en duda mucha de la morralla pedagógica que hoy es moneda corriente.

Para acabar con este pequeño pórtico conceptual antes de continuar comentando el primer libro a que consagro esta reseña, apuntar una retahíla de otras obras destacadas, además de la de Hirsch (2012) y las de Luri (2013, 2019, 2020). Se trata de algunos títulos valiosos que tienen en común una condición particular: que sacuden los pilares del constructivismo, entre ellos: Rodríguez Prada (2012), Sánchez

Tortosa (2019), Cañadell, Corominas y Hirtt (2020), Navarra (2021), Royo (2022), Díez (2022) y Biesta (2022).

3

Según los autores el trabajo por proyectos en educación, o Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), es algo más que una farsa. Incluso antes de decir qué les parece a los autores, podríamos pensarlo como un crimen, a la luz de los terribles estragos que está produciendo en la población escolar, como ya hemos apuntado en cuanto se ha levantado el telón. Pero los autores apuntan, así mismo, a otra lectura: «Esta forma de trabajar en la escuela es la que requieren las multinacionales, y el ABP es el caballo de Troya del capital, que pone, definitivamente, la escuela a sus pies» (García y Galindo, 2024, p. 20). Por tanto, nos advierten acerca que el neoliberalismo se ha colado en el sistema educativo precisamente gracias a propuestas como el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Lejos de ser una práctica pedagógica avalada por una mirada humanista, el Aprendizaje Basado en Proyectos es algo bien distinto: «Exponer las bondades del método antes de explicar las necesidades económicas y sociales por las que se considera necesaria su implantación es el *modus operandi* del discurso pedagógico moderno. Pudiera ser que lo que la pedagogía (al menos el constructivismo, corriente preponderante en la actualidad) pretende sea un reajuste sistemático de la escuela a lo que el contexto socioeconómico demanda, y que para que esto resulte teórica y moralmente aceptable, necesita armarse con una metodología de apariencia científica, útil y beneficiosa para el estudiante y para la sociedad» (García y Galindo, 2024, p. 29). Por tanto, el neoliberalismo ha buscado en el Aprendizaje Basado en Proyectos –entre otras metodologías que ha «comprado», nunca mejor dicho– el vestido que le sirva para disfrazar sus verdaderas y temibles intenciones. El neoliberalismo, disfrazado astutamente de falso progresismo, se ha colado de pleno en los sistemas educativos para cumplir con el propósito de desballestar los mimbres de la posibilidad de una educación ilustrada en la escuela pública.

En enfoque basado en competencias en educación ha sido otro de los elementos, junto al constructivismo, que han maltrecho muy severamente los sistemas educativos contemporáneos. Con el despliegue del modelo competencial se fragua una alianza en favor de los intereses empresariales: «En esta perspectiva resulta muy claro identificar una profunda relación entre el enfoque de competencias y el pensamiento eficientista, que ha conformado un debate educativo que ha acompañado el proceso de industrialización monopólica del siglo XX. Un debate pedagógico que abandonó la perspectiva humanista de formación del ser humano, para paulatinamente asumir la visión economicista de la teoría del capital humano. La educación dejó de ser un acto de formación para convertirse en una inversión económica que debe mostrar con claridad determinados resultados» (Díaz Barriga, 2014, p. 12). Esta transformación social y educativa es inequívocamente resultado del giro hacia el neoliberalismo en estas últimas décadas.

Los estados, en muchos lugares del mundo, están acudiendo a la llamada de una educación más práctica y menos teórica, arropada por las vanas esperanzas de enseñar cosas útiles y no nimiedades eruditas a los jóvenes. Las familias han comprado ese mensaje y esperan que, por lo menos, la escuela brinde a sus hijos alguna posibilidad –aunque sea pequeña– de conseguir empleo en un mundo con cada vez más precariedad laboral. Y es así como

«[s]e está culminando legislativamente una destrucción de nivel antropológico, mediante la supeditación de todas las facetas del ser humano, fundamentalmente, la de ciudadanía al emprendimiento, desde el amparo de la ley» (García y Galindo, 2024, p. 63). Las leyes se doblan a los intereses empresariales y eso desfigura completamente cualquier posibilidad de transformación social. Está todo atado y bien atado.

La habilidad emprendedora es otro de los ejes del progresismo en educación. «El Aprendizaje Basados en Proyectos es, sin lugar a duda, la metodología que permite la creación de emprendedores desde la escuela» (García y Galindo, 2024, p. 105). Esta afirmación está claramente del lado de la crítica al sistema social que se configura en tiempos de neoliberalismo. Precisamente cabe destacar este aspecto como uno de los más destacados del trabajo de García y Galindo: su lucha está en hacer notar, en base a un escrupuloso uso de las fuentes bibliográficas, cómo el giro neoliberal se ha concretado de manera inequívoca en el sistema educativo español.

Ser emprendedor es sinónimo de algo *cool*. No hablamos de un asalariado, ni de una persona que ha ganado una posición de funcionario y que se vaya a acomodar en su condición. Probablemente asociamos al emprendedor con la figura del autónomo que ha tenido éxito. «La vida del emprendedor consiste en demostrar que se tiene capacidad potencial, que innova y se recicla todos los días» (García y Galindo, 2024, p. 123). Los emprendedores sabemos que se afanan en señalar sus triunfos, sus gestas empresariales. Sin embargo, muchas veces las personas que se ven a sí mismas como emprendedores pueden acabar desesperando. No hay hoy una visión cabal del emprendedor, sino una visión más bien salvífica: el emprendedor se salvará a sí mismo de las condiciones miserables de vida en el capitalismo, y de paso rescatará a un puñado de afortunados que tendrán un trabajo medio decente.

La adopción del Aprendizaje Basado en Proyectos en los centros educativos dilapida las posibilidades de la escuela en su papel de transmisor de la cultura y la tradición. Esto supone una crisis sustancial de la función de la escuela dentro de la sociedad: «Que el fin de la escuela pueda ser el conocimiento es algo que se antoja desfasado» (García y Galindo, 2024, p. 43). Por tanto, a lo que hacemos frente actualmente es a un debilitamiento progresivo de las posibilidades de que la escuela se centre en la transmisión. «En definitiva, estamos, sin lugar a dudas, en presencia de un nuevo paradigma educativo, a la vez social y epistémico, donde el hecho de aprender se impuso sobre el proceso de transmisión, considerado retrógrado, tanto desde el punto de vista de sus fundamentos políticos como desde su punto de vista sobre la adquisición de un saber» (Blais, Gauchet y Ottavi, 2018, p. 30).

4

Paso ahora a presentar algunas notas del segundo libro reseñado en esta pieza. Inger Enkvist es Catedrática emérita de la Universidad de Lund, Suecia. Su campo de especialización ha sido el de la lengua y literatura españolas. Sin embargo, especialmente a lo largo de los últimos veinte años, Enkvist se ha ganado la reputación de una de las más finas analistas de las dinámicas del progresismo educativo en su país, Suecia, así como en otros lugares del mundo. Ella nos dice: «El primer nombre dado a la pedagogía que reta a la escuela tradicional es la pedagogía progresista» (Enkvist, 2022, p. 53). De allí, en parte, que tomemos la denominación de progresismo educativo contemporáneo.

Enkvist tiene una trayectoria parecida a la de E.D. Hirsch, y también a la de Luri. Los tres han ido de un campo de especialización docente e investigadora hacia una mirada crítica sobre el conjunto del sistema educativo. Lo que Hirsch plantea sobre la situación educativa en Estados Unidos, Enkvist lo centra en Europa, especialmente en los países nórdicos y también en España. Por consiguiente, podemos decir que los tres autores resultan faros en el análisis de la realidad socioeducativa de la segunda mitad del siglo XX y este primer cuarto de siglo XXI.

La profesora emérita sueca es severa en sus juicios y no deja títere con cabeza. Su afinada crítica recuerda, por algunos momentos, al empeño que puso en su momento Mercedes Ruiz Paz en denunciar el desembarco de la LOGSE. Enkvist tiene así mismo un detallado conocimiento de lo ocurrido en España en las últimas décadas, donde a su parecer las reformas educativas también que han hecho estragos. Además de la obra aquí reseñada, podemos nombrar otros importantes trabajos suyos (Enkvist, 2006, 2010, 2011, 2014). Sin embargo, en el libro ahora reseñado –cuyo título es elocuente a más no poder: *Conocimiento en crisis*– tiene una valía especial al tomar una mirada panorámica que pocos autores consiguen plantear con éxito.

Ponemos como ejemplo una de las diagnosis que plantea en las primeras páginas: «El posmodernismo, el constructivismo social y el constructivismo pedagógico representan una tendencia internacional que mezcla ideas de diferentes tradiciones, que está llena de contradicciones y que ha conseguido que naciones con buenas tradiciones en educación y buena situación económica hayan empezado a experimentar con sus sistemas educativos. El deseo de desarrollarse socialmente y de ser modernos ha ganado a la voluntad de preservar los logros educativos heredados de las generaciones anteriores» (Enkvist, 2022, p. 15). Por tanto, vemos que hay unas bases ideológicas identificables para el desembarco del progresismo en los sistemas educativos europeos.

El ánimo y la intención de estas reformas europeas son puestas en duda por la autora sueca. Critica, de manera especialmente severa, cómo se forman bandos y se arremete sin compasión contra el otro bando. Ella, que se sitúa en el bando del modelo tradicional que valora la transmisión del conocimiento por encima de todo otro objeto del sistema educativo, nos advierte lo siguiente sobre la batalla de poder que se libra con los defensores, así como los simplemente simpatizantes, del modelo progresista: «El propósito de las reformas [progresistas] se presenta como democrático y como una actitud de cuidado hacia los alumnos. A los que se oponen se les llama antidemocráticos o elitistas» (Enkvist, 2022, p. 23). Si ya podíamos decir que con los comentarios al libro de García y Galindo las cartas ya estaban sobre la mesa, con los apuntes de Enkvist con que vamos a ir surtiendo esta reseña tendremos todavía más munición para la crítica al pedagogismo y el constructivismo.

Sin embargo, no sólo el constructivismo es objeto de crítica por parte de Enkvist. Encuentro sumamente acertado que a esas críticas la autora añada referencias detalladas a la hermandad establecida entre constructivismo, teoría de género y multiculturalismo. De este último refiere: «Se puede decir que el multiculturalismo es hostil a la educación, porque no se centra en el conocimiento y el esfuerzo de las personas, sino solo en su etnia. Como la teoría de género, parte de una utopía igualitaria, que exige una igualdad absoluta sin relación con el conocimiento, el

trabajo o la responsabilidad. El multiculturalismo forma parte de la crítica hacia Occidente» (Enkvist, 2022, p. 34).

Otro de los aspectos sobre los que la autora nos llama la atención es sobre el énfasis en los temas sociales. Ese énfasis influye, según Enkvist, en la formación y desarrollo del personal docente: «El que se hable tan poco de aprendizaje de las materias influye a su vez en la formación docente que dedica bastante espacio a los temas sociales en perjuicio de la enseñanza de las materias. La formación docente sigue el currículo, colocando al alumno como persona en el centro del proceso de educación más que al aprendizaje del alumno» (Enkvist, 2022, p. 50). En la medida que el conocimiento es menos importante que el pensamiento crítico como habilidad que adquiere una importancia superlativa, las asignaturas tradicionales y los saberes culturales se devalúan no sólo a la vista de la sociedad en un sentido amplio, sino también de los propios docentes. Es así como metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos fecundan las mentes de los jóvenes estudiantes de Grados en educación, creando la falsa impresión que el método es lo más importante y que los contenidos sobre los que desarrollar el proyecto son un aspecto menor de la planificación docente.

El catastrofismo nihilista no entra dentro del catálogo de posiciones críticas de Enkvist. No obstante, su texto destaca por mostrar con descaro y sin ningún tipo de dulcificación las terribles condiciones en las que nos encontramos: «El avance de las teorías posmodernistas indica que los ciudadanos no entienden lo que se esconde detrás de estas ideas. Si se rechazan los datos y la verdad, todo lo que queda es la violencia» (Enkvist, 2022, p. 58). Frente a nosotros vemos cómo los jóvenes desprecian la verdad. El conocimiento es relativo pues les han dicho que todas las opiniones son respetables. El tolerantismo con el que se los ha criado ha generado una expectativa absurda y así mismo muy peligrosa: los ha animado a pensar en términos de ignorar su propia ignorancia. Pongo aquí un ejemplo inventado pero que no dista mucho de lo que se les podría incitar a pensar: *tengo derecho a pensar lo que yo quiera, plantearme las cosas como me dé la gana. Soy libre de pensar equivocadamente, pues soy yo mismo que construyo mi propio conocimiento*.

Enkvist plantea, como ya dije, un trabajo panorámico. Pienso que esa es una de sus mejores virtudes. Y quizá su mejor aportación sea cómo se sirve de una situación particular (el ejemplo de Suecia) para irnos llevando de la mano y ver la verdadera dimensión de la tragedia. Ella no transpira únicamente desespero por las reformas en Suecia, sino que se yergue incansable ante todos los desatinos educativos de los que no da cuenta. Así mismo, consigue hilar con mucho tiento la incorporación de nociones teóricas como el posmodernismo, el constructivismo o el multiculturalismo. En este sentido considero su trabajo más bien engarzado, tanto en los ejemplos prácticos como en la ligazón teórica, que el trabajo de García y Galindo. Sin desmerecer los aportes de los dos autores españoles, Enkvist consigue marcar un ritmo trepidante en sus juicios, lanzando conexiones interesantes e importantes a cada página.

A pesar de la buena factura de los dos trabajos, y una consistencia mayor del de Enkvist en algunos aspectos como en análisis de los distintos elementos ideológicos que confeccionan los planteamientos pedagogistas actuales, hay algo que se puede señalar de manera crítica respecto del trabajo de la investigadora sueca. Ella apunta de manera reiterada una visión claramente antimarxista, lo cual limita en al-

gunos aspectos su enfoque epistemológico, y asume como inequívocamente erróneo el enfoque de la inmersión lingüística, denostando en especial el modelo de Cataluña (Sanmartín, 2019). Respecto estos dos aspectos podríamos poner algunas importantes salvedades, pero no hay sitio para ello en esta reseña.

5

A continuación, voy a acompañar el análisis previamente presentado acerca de sendos libros con otras nociones y acotaciones que sirvan para situar mejor las ideas destacadas de sendos libros. Para cumplir con este acompañamiento conceptual, resulta oportuno señalar que en el año 2009 Gert Biesta acuña el concepto de la *learnification*, traducido al castellano como «aprendificación» (Biesta, 2016). Este autor nos interpela diciendo: «el lenguaje del aprendizaje, en particular en su forma constructivista, ha reposicionado al maestro, quien estaba en el corazón del proceso educativo, como alguien que literalmente se hace a un lado para facilitar el aprendizaje de sus "aprendices"» (Biesta, 2016, p. 122). Bajo estas particulares circunstancias, los docentes somos incitados a dirigir maniobras de acompañamiento, guía y/o custodia, propuestas muy frecuentes en el modelo progresista. Tales devaneos quedarían recogidos así mismo bajo el ala de otra noción crítica importante para nuestro análisis: el pedagogismo.

El pedagogismo es una etiqueta necesaria en nuestra época. Alberto Royo la puso en circulación recientemente con su *Breviario antipedagogista* (Royo, 2022) y la revisó en un breve texto –a la postre prologado por Luri, mira tú por donde– que sirve para ampliar algunas nociones alrededor de este concepto (Royo, 2023).

¿Para qué nos sirve esta nueva etiqueta de pedagogismo? Básicamente para remediar que las críticas al progresismo en educación no desemboquen en un aborto de la Pedagogía. Resumidamente, voy a señalar que la Pedagogía surge, emana en primer término de la tradición filosófica. La Pedagogía también emana, con el declive progresivo de la influencia o influjo filosófico, de la tradición de la Psicología. Y en estos últimos e inciertos tiempos, con el declinar tanto de la impronta filosófica como de la psicológica en Pedagogía, enfrentamos el peligro de que el *coaching* llegue a dominar la reflexión educativa gracias a la suplantación de la Pedagogía.

A diferencia de la Pedagogía, que se bate en retirada como disciplina reconocida y aceptada, el pedagogismo se ha enseñoreado de la educación pública contemporánea. La jerga pedagogista ha lanzado sus garras sobre la Pedagogía. Sin embargo, este campo de investigación –la educación en general y la Pedagogía en particular– todavía puede ser recuperado para la causa educativa. Los rastros del pedagogismo nos llevan, de manera inequívoca y del todo reconocible, al progresismo educativo radicado en el constructivismo y bien custodiado por la visión romántica y naturalista.

Esta última alusión a la pedagogía naturalista tiene un buen compendio para conocer sus constantes en Belenguer (2004). Y así mismo, con la intención de dilucidar el papel del niño en el marco de un contexto educativo progresista con espíritu romántico, podemos apuntar que «el niño es concebido por el romanticismo como un ser especial por derecho propio, con impulsos únicos, digno de confianza (de hecho, un santo) cuyo desarrollo habría que permitir, dejando que siguieran su propio curso» (Hirsch, 2012, p. 135). A sabiendas de esta estirpe naturalista, según Biesta podemos ver que dentro de la dimensión de la construcción personal del

conocimiento aparece una señal de alarma clamorosa más allá de lo académico. Asume Biesta que allí se despliega –y pienso que acierta brillantemente en señalarlo– una suerte de insidioso narcisismo, produciendo una sensación de individualismo autosuficiente en la ciudadanía: «Una limitación importante que contiene la idea del aprendizaje como comprensión es que sitúa al yo en el centro y convierte el mundo en un objeto para ese yo» (Biesta, 2022, p. 40). Esto genera un giro hacia uno mismo, olvidando peligrosamente la dimensión colectiva, comunitaria.

La tarea de Enkvist es desnudar las sandeces y la iatrogenia del modelo constructivista. Como teoría de raíz psicológica aplicada al mundo escolar, el constructivismo promueve un espacio de aprendizaje guiado por los intereses del alumno y por la capacidad que tiene de organizar su propio conocimiento (alumno-centrismo). Tales rasgos conducen a que se relegue al profesor a un papel de guía, facilitador (y de allí hay un paso a la invitación a renunciar a la enseñanza). Así mismo, la importancia de la tradición y los conocimientos culturales generales quedan en un segundo plano en la medida que el ritmo, alcance y envergadura del estudio no se corresponde a los clásicos, sino a los caprichos del individuo.

Como apunta Biesta (2022), la deriva constructivista no tan sólo apunta a una lógica de carácter propiamente pedagógico, sino que construye un sujeto particularmente aislado, con una muy leve capacitación política al estar centrado en sí mismo de manera narcisista. La teoría constructivista ha sido planteada como el aval para el despliegue de la LOGSE, contando entre sus valedores –tanto de la propia LOGSE como del constructivismo– con el académico César Coll y el político socialista Álvaro Marchesi. Este último ostentó cargos de Director General y de Secretario General de Educación entre 1984 y 1996, en pleno desarrollo e implementación de la LOGSE. Finalmente rematar esta descripción diciendo que la teoría constructivista en educación desemboca, en el caso concreto español, en el desarrollo de un currículum a partir de competencias.

Pero no hay únicamente rastros del constructivismo en los trabajos reseñados. Es oportuno redundar en la idea de pedagogismo que ya ha sido introducida anteriormente en el análisis. El pedagogismo es un acercamiento a la realidad educativa basado en una desmesurada confianza en la innovación educativa, así como en la comprensión errónea de las TIC como metodología docente, entre otros aspectos. Esa fallida aproximación a la innovación también la podemos denominar con un variado arsenal de conceptualizaciones: culto a la innovación (Aibar, 2023), innovacionismo (Luri, 2019) o bien novolatría (Sánchez Tortosa, 2019). Todas estas fórmulas innovadoras recogen una versión empobrecida de la Pedagogía, que se fija en lo último (lo más nuevo) y olvida lo primero (lo originario, lo esencial… el molde para elaborar el resto). La Pedagogía, que en estos días aciagos bien podría estar al servicio de los profesores para mejorar su desempeño, queda alejada del alcance de los docentes al multiplicarse las referencias y alusiones al discurso pedagogista.

Alberto Royo (2022, 2023) ha introducido con tino este concepto en el debate. A mi entender, dicha etiqueta (pedagogismo, pedagogista) sirve a corte terminológico y conceptual para no seguir desprestigiando a la Pedagogía en su conjunto, sino apuntar a aquel sector que más se ha significado con las propuestas innovadoras, como puedan ser: el trabajo por proyectos; la teoría de las Inteligencias Múltiples; la educación emocional; el

coaching; incluso otras propuestas metodológicas avaladas, según nos cuentan, a través de hallazgos en neurociencia. Y también el trabajo por proyectos.

En cualquier caso, el pedagogismo va dilapidando la maltrecha confianza que podríamos haber tenido en la Pedagogía, otrora disciplina que abrevaba de los manantiales de la Filosofía y la Psicología antes de la insidiosa irrupción del *coaching*. Todo ello tornando en algo razonable, nada extraño, la persistencia de una cierta mala reputación que arrastra la Pedagogía en estos últimos lustros. Fruto, sin embargo, de los estragos del progresismo educativo contemporáneo más que no por las flaquezas de la propia disciplina pedagógica (a pesar de tenerlas).

Podríamos convenir que constructivismo, modelo competencial y pedagogismo constituyen los afluentes del progresismo educativo contemporáneo. Se trata de todo un entramado económico, político y educativo en el que se ha iniciado una carrera para establecer un discurso educativo hegemónico que desafíe las posiciones establecidas en el modelo de la educación republicana. Los peligros que acarrea el progresismo van más allá de las cuestiones propiamente didácticas, metodológicas. Se trata, así mismo, de la puerta de entrada del discurso de la privatización y la mercantilización de la educación.

Uno de los elementos más destacables de este progresismo, además del mentado constructivismo, es el diseño curricular según competencias. Este discurso pedagógico está anclado en las concepciones afines a la Teoría del Capital Humano, y aunque se incluya en la jerga pedagógica más actual, tiene un origen y unos intereses ligados al mundo empresarial, no a la escuela. Añadir igualmente que el pedagogismo sería la última manifestación específica y paradigmática del progresismo educativo contemporáneo.

Frente al progresismo educativo contemporáneo se yergue una solvente y sólida tradición: la del modelo republicano. De este bando podríamos nombrar, entre otros referentes, las reflexiones de Hannah Arendt en el campo de la educación, así como la mirada que introduce atinadamente Luri (2013). Por tanto, en la educación española desde 1990 hemos transitado del alumno-centrismo y la relegación del profesor a una posición secundaria que encaja con las coordenadas del constructivismo, hacia la pleitesía con el mundo empresarial del modelo competencial hoy imperante. Enfatizar que no son dos momentos distintos y con bordes históricos claros. Se trata más bien de elementos que se superponen el uno sobre el otro a lo largo de estos últimos treinta años de progresismo educativo en España.

En la evolución del progresismo se ha marchado desde el aval constructivista hacia la legitimación competencial. Ahora puede que sea el momento de nombrar los alardes del pedagogismo y utilizar esta crítica para destapar los puntos débiles de estas propuestas fallidas. A la luz de todo esto, podemos decir que el modo idiosincrático de construirse el progresismo educativo en España ha ido superponiendo capas: la del constructivismo, la del culto a la innovación, la de las competencias, la de las TIC, la de la educación emocional… hasta llegar al punto que podemos distinguir estratos en el terreno pedagógico, todo lo que se ha ido sumando al progresismo educativo patrio.

Adoptando esta clasificación teórica que estoy armando y reconociendo así una cierta dinámica existente, vemos cómo se ha ido conformando el pedagogismo en estos últimos decenios. Al armarse el sistema educativo español en la

LOGSE según el constructivismo, se constituyó un dispositivo institucional determinado que se condujo hasta la confección de un modelo en el que suena la música del neoliberalismo.

6

Hemos visto que, según Hirsch, el progresismo político se construye a partir del conservadurismo en educación. Esta es una idea que enlaza con la importancia de la tradición y del conocimiento, algo que constituye un pilar fundamental del modelo republicano y lo distingue del progresista. El modelo educativo republicano tendría en Hirsch, además de en Arendt o Luri, a otro de sus valedores.

En esta reseña con aires de breve ensayo se han ido superponiendo capas, de manera análoga a cómo a los últimos trabajos de Royo (2022, 2023) se amalgaman los aportes de algunos antecesores y predecesores suyos. Hablo de esa pléyade de autores que tienen en común el convencimiento de que hay que restaurar la enseñanza, tratando al mismo tiempo de esclarecer el delicado estado de salud del sistema educativo en la actualidad. Después del diagnóstico crítico del enfermo se alzan con ingenio algunas las propuestas terapéuticas.

Habida cuenta de este nutrido bagaje bibliográfico que hemos visitado espoleados por los textos de García y Galindo (2024), así como el de Enkvist (2022), vamos ahora a lanzar algunas tesis a modo de tentativa de resumen. Ideas que sirvan a los navegantes –docentes especialmente, aunque la mano queda tendida también a las familias y a los alumnos– para orientar sus eventuales críticas al modelo progresista en educación, cuyos estragos son cada vez más evidentes por donde quiera que miremos. A pesar de todos sus defensores, el modelo progresista en educación está al borde del colapso, como bien lo han hecho notar los autores de los libros reseñados.

Hagamos ahora, pues, un poco de teoría a partir de lo visto, algo especialmente necesario en un tiempo en que la práctica prevalece casi permanentemente sobre la teoría. Por eso mismo pienso que es importante hacer estas aportaciones finales, tratando de dilucidar algunas claves. Concretamente veremos cinco consideraciones a modo de aportaciones reflexivas.

En primer lugar, el progresismo destaca por sugerir una maniobra harto complicada: ir de la autonomía a la autonomía. Y no se trata de audacia, sino más bien de estupidez. Mientras que en el modelo republicano aparece claramente, siguiendo la línea de pensamiento de Hannah Arendt, un itinerario de la heteronomía hacia la autonomía, el progresismo plantea otro esquema, otro devenir, con el que no hay otro resultado posible que darse de bruces.

Podemos distinguir claramente dicho recorrido republicano del que sugiere el progresismo educativo. Y aún sin nombrarlo en estos términos, el progresismo se afana a liquidar la etapa heterónoma para encumbrar al niño en su pedestal narcisista de ficticia autonomía. Este salto mortal, en la medida que queda explicitado, nos permite lidiar con las incongruencias del progresismo en educación de un modo que muestra más claramente sus carencias. Y se patentiza la falta de rigor y sentido de dicha propuesta, por muy bienintencionada que puede parecer a ojos de algunos. Pero hay que señalarlo con inequívoca seguridad para empezar la demolición de la tríada progresista: constructivismo-competencialismo-pedagogismo.

En segundo lugar, el progresismo educativo naufraga en el intento de fijar un rumbo políticamente progresista. Podemos asumir que el modelo competencial,

que se dibuja como una evolución del modelo constructivista, se aleja de la izquierda política desde su nacimiento y ya no se le vuelve a acercar, a pesar de nombrar como uno de sus logros el combinar el enfoque competencial con el modelo de escuela (o educación, según se prefiera) inclusiva. Cuando las competencias se incorporan al lenguaje educativo en la segunda mitad del siglo XX, lo hacen a partir de las demandas de los empresarios para fijar un perfil de salida de los alumnos que resulte apetecible a nivel empresarial (Carrera y Luque, 2016). Y por mucho que se le añada una capa de educación en valores, de educación emocional o incluso de legislación en favor de la escuela inclusiva, la orientación empresarial del modelo competencial no puede desmantelarse al ser el meollo de la propuesta misma.

En tercer lugar, el progresismo se surte de la innovación didáctica y metodológica, así como de las tecnologías en educación, para así afianzar su visión supuestamente transformadora. Buena cuenta de tales ardides lo encontramos en la parte dedicada a la innovación educativa en una obra de reciente publicación (Aibar, 2023). De hecho, vemos cómo el énfasis tecnológico y metodológico va en detrimento, entre otros aspectos, del papel reservado al profesor. De esta manera el autor nos indica algo ya conocido: «La tendencia a cuestionar la figura del profesor y su rol en los procesos de aprendizaje se ha convertido en habitual en los discursos en pro de la innovación educativa» (Aibar, 2023, p. 140).

En cuarto lugar, el progresismo educativo contemporáneo aboga por una desmesurada individualización de la enseñanza a cada alumno. Cada vez es más frecuente que se fije una norma a medida de cada alumno (como los Planes Individualizados tan de moda, tan frecuentes en los centros educativos), lo que promueve que se sugieran infinidad de medidas de carácter adaptativo y compensador de las dificultades que arrastra cada alumno. Esta orientación particular de una parte del mensaje progresista en educación propongo llamarla, provisionalmente, *fiebre de la adaptación*. Al igual que la fiebre del oro en la época de la conquista del Oeste, esta particularidad del progresismo educativo puede hacer perder el norte a los que se dejen encandilar por su estrepitosa y seductora llamada. Biesta (2016, 2022) ya nos ha mostrado la desmesura de este giro no tan sólo metodológico, sino así mismo epistemológico, al brindarnos el concepto de aprendificación.

Finalmente, y como quinto aspecto a considerar, quiero apuntar que en este progresismo educativo que he analizado y del que más valdría librarnos, también se le suman las cuestiones propias del pedagogismo. Este hermanamiento entre progresismo educativo de raigambre constructivista y el pedagogismo nos lleva, sin embargo, a recomponernos una mirada en la que podemos dar un espacio a las propuestas surgida de la Pedagogía o de la Teoría de la Educación. Cuando la propuesta que hacemos se desmarca del pedagogismo, estamos indicando que hay vías de desarrollo teórico y práctico en el ámbito de la enseñanza que no estén radicados en las coordenadas pedagogistas. Otra Pedagogía es posible más allá del horizonte pedagogista.

Después de todo lo que he indicado, considero que el progresismo educativo contemporáneo queda sentenciado a muerte –si no lo estaba ya antes de iniciar esta labor de reseña– y quedamos pendientes de buscarle heredero. En este sentido la autora sueca nos aporta esta reflexión con aires de esperanza: «El libro transmite una crítica al posmodernismo en el campo de la educación, pero también quiere transmitir el mensaje esperanzador

de que las ideas equivocadas pueden ser reemplazadas por otras» (Enkvist, 2022, p. 11). Ya había apuntado con anterioridad a la cuestión de sacudir los presupuestos del posmodernismo. En este sentido, el trabajo de Enkvist resulta demoledor.

Sin embargo, los partidos políticos de izquierdas, así como los intelectuales que se situaban en ese ámbito, a menudo tomaron acríticamente el grueso de los planteamientos progresistas. «Buena parte de la izquierda compró este discurso del "aprender a aprender" y la "formación permanente", sin cuestionar lo que escondía y sus efectos para las clases trabajadoras, y lo que repite cada vez que se plantea una reforma educativa como si fuera lo más vanguardista e innovador. La insistencia en el vaciamiento de los contenidos, con el argumento de que conducen a un *academicismo* que siempre es "excesivo" y demasiado rígido, y en sustituirlos por metodologías cada vez más lúdicas ha sido desde entonces de lo más machacona y está en el núcleo del antiintelectualismo que inunda desde hace décadas el discurso sobre la enseñanza» (Fernández, García y Galindo, 2017, p. 74-75). El anti intelectualismo es uno de los más problemas de más envergadura con las que nos enfrentamos actualmente en todos los niveles y etapas del sistema educativo.

Ya a modo de cierre, me gustaría aportar esta cita para dejar al lector con una reflexión final ajena en la autoría a los textos reseñados, aunque con ecos de lo que ya hemos visto reiteradamente en las páginas anteriores: «los enseñantes no se han vuelto súbitamente mediocres, los padres no han olvidado masivamente su responsabilidad. Simplemente, se les ha confiado una misión imposible, impensable. La sociedad les ha pedido que eduquen, pero dejando libre al niño, virgen de toda traza de autoridad, liberado de todo peso de una cultura anterior a su individualidad. Por supuesto, queremos educar a los jóvenes en el respeto, en la tolerancia, en la ciudadanía... pero creemos que eso no requiere transmitir» (Bellamy, 2018, p. 20). El progresismo educativo –sumando diferentes aportes que lo nutren como el constructivismo, el pedagogismo o el Aprendizaje Basado en Proyectos– ha configurado una tupida malla de propuestas que han ido estrangulando las posibilidades de enseñar dentro de la escuela, especialmente en la pública, aunque algunas escuelas concertadas catalanas también se han subido al carro, ya fuese antes o sobre todo durante el reinado de la Escola Nova 21.

Ciertamente, por allí por donde miramos la transmisión está siendo bloqueada en las escuelas (Blais, Gauchet y Ottavi, 2018). O para decirlo, en estas últimas líneas de la reseña, con las palabras de la autora sueca: «El alumno y no el conocimiento es el que está en el centro de la organización escolar. Los profesores han recibido la misión de adaptar la enseñanza a cada alumno y se dice una y otra vez que los profesores deben concentrar sus esfuerzos en los alumnos con problemas» (Enkvist, 2022, p. 47). En el cometido de poder restituir las posibilidades didácticas de la Pedagogía y salvaguardar la importancia inexcusable de la transmisión, muy dañadas ambas por todo el desarrollo del programa educativo progresista, estamos todos los docentes en activo a lo largo de las diferentes etapas educativas. Todos nosotros estamos ante el reto de seguir transmitiendo.

Por último, un comentario postrero a modo de plegaria. Sirva este texto como santuario y humilde guía para los que no desfallecemos en la recuperación del sistema educativo, hace tiempo secuestrado por el progresismo educativo. Lo que hay de progresista en el sistema hoy vemos –de hecho, ya hace tiempo– que colapsa. Y

sobre esas ruinas podemos construir algo nuevo a partir de escuchar los sabios ecos de la tradición, sin languidecer ante los cantos de sirena del pedagogismo.

Referencias

Aibar, E. (2023) *El culto a la innovación*. Barcelona, NED Ediciones.

Arendt, H. (1989) «La crisi de l'educació». A Arendt, H. y Finkielkraut, A. *La crisi de la cultura*. Barcelona, Editorial Pòrtic, p. 7-28.

Belenguer, E. (2004) *El naturalismo pedagógico*. Madrid, Síntesis.

Bellamy, F.-X. (2018) *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Madrid, Ediciones Encuentro.

Biesta, G. (2016) «Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro». *Pedagogía y Saberes*, núm. 44, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 119-129, https://www.redalyc.org/journal/6140/614064597011/614064597011.pdf [Fecha consulta: 24.2.2024]

Biesta, G. (2022) *Redescubrir la enseñanza*. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional con Editorial Morata.

Blais, M.-C., Gauchet, M. y Ottavi, D. (2018) *Transmitir, aprender*. Buenos Aires, UNIPE Editorial Universitaria.

Brunila, K. (2011) «The Projectisation, Marketisation and Therapisation of Education». *European Educational Research Journal*, *10*(3), p. 421-432. https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.3.421 [Fecha consulta: 24.2.2024]

Cañadell, R.; Corominas, A. i Hirtt, N. (2020) *El menosprecio del conocimiento*. Barcelona, Editorial Icaria.

Carrera, P. y Luque, E. (2016) *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Vilassar de Dalt, El Viejo Topo.

Díaz Barriga, Á. (2014) «Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa»*, núm. 42, año 23, pp. 9-27. FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). ISSN 1995- 7785. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713003.pdf 19.1.2024 [Fecha consulta: 24.2.2024]

Díez, X. (2022) *L'escola: espai en destrucció*. Tarragona, Lo Diable Gros.

Enkvist, I. (2006) *Repensar la educación*. Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.

Enkvist, I. (2010) *La educación en peligro*. Barañáin, Ediciones Universidad de Navarra [editado originalmente en 2000 por Grupo Unisón Editores].

Enkvist, I. (2011) *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid, Ediciones Encuentro.

Enkvist, I. (2014) *Educación. Guía para perplejos*. Madrid, Ediciones Encuentro.

Enkvist, I. (2022) *Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia*. Madrid, Editorial Tecnos.

Entwistle, H. (2023) *Antonio Gramsci, una educación conservadora para una política radical*. Madrid, Akal.

Fernández, C.; García, O. y Galindo, E. (2017) *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid, Akal.

García, O. y Galindo, E. (2024) *Aprendizaje Basado en Proyectos. Un aprendizaje basura para el proletariado*. Madrid, Akal.

Hirsch, E. D. (2012) *La escuela que necesitamos*. Madrid, Ediciones Encuentro.

Luri, G. (2013) *Por una educación republicana*. Cánoves, Proteus.

Luri, G. (2019) *La imaginación conservadora. Una defensa apasionada de las ideas que han hecho del mundo un lugar mejor*. Barcelona, Ariel.

Luri, G. (2020) *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Barcelona, Ariel.

Massó, X. (2021) *El fin de la educación. La escuela que dejó de ser*. Madrid, Akal.

Navarra, A. (2021) *Prohibido aprender. Un recorrido por las leyes de educación de la democracia*. Barcelona, Editorial Anagrama.

Pérez Gordillo, V. (2019) *La dictadura del coaching. Manifiesto por una educación del yo al nosotros*. Madrid, Akal.

Rodríguez Prada, J. R. (2012) *Conflicto y reforma en la educación (1986-2010). Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE*. Madrid, Traficantes de sueños.

Royo, A. (2016) *Contra la nueva educación. Por una enseñanza basada en los conocimientos*. Barcelona, Editorial Plataforma.

Royo, A. (2022) *Breviario antipedagogista*. Barcelona, Editorial Plataforma.

Royo, A. (2023) *Contra el pedagogismo*. Cenicero, Letras inquietas.

Ruiz Paz, M. (2003) *La secta pedagógica*. Madrid, Grupo Unisón.

Sánchez Tortosa, J. (2008) *El profesor en la trinchera. La tiranía de los alumnos, la frustración de los profesores y la guerra en las aulas*. Madrid, La Esfera de los libros.

Sánchez Tortosa, J. (2019) *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Madrid, Akal.

Sanmartín, O. (2019) *Inger Enkvist. Controversias educativas*. Madrid, Ediciones Encuentro.