

January 2012

Recuerdos y nostalgias de mi historia

Martín Rodríguez Rojo

Universidad de Valladolid, martin@pdg.uva.es

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Rodríguez Rojo, M.. (2012). Recuerdos y nostalgias de mi historia. *Actualidades Pedagógicas*, (59), 33-57.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Recuerdos y nostalgias de mi historia didáctica*

Martín Rodríguez Rojo

Profesor Emérito de la Universidad de Valladolid, España.

martin@pdg.uva.es



Resumen: se busca tejer recuerdos y nostalgias de la práctica docente que el autor experimentó durante treinta años, como elementos clave para la reflexión sobre la didáctica. Se recorre por recuerdos desde las diferencias marcadas entre la didáctica general y la didáctica especial, pasando por ideas que marcaron su formación, como A. del Pozo, de quien resalta los elementos constitutivos de la didáctica: la materia, el docente y el discente, para desembocar en la remembranza del tránsito entre la didáctica y el currículo en la historia española, de la década de los cincuenta hasta nuestros días. Asimismo, entrecruza las nostalgias en las que acude a la necesidad de un profesional unitario, crítico capaz de renovar la didáctica, de reinventar la universidad.

Palabras clave: didáctica general, didáctica disciplinar, pedagogía crítica, universidad, educación española.

33



Recibido: 16 de octubre del 2011

Aceptado: 10 de enero del 2012

* El artículo surge de la reflexión acerca de los treinta años de experiencia docente en las universidades de Oviedo y Valladolid (España), que el autor presenta como pautas para repensar el quehacer en la enseñanza desde la didáctica.



Memories and Nostalgia of my Teaching History

Abstract: the paper seeks to weave the memories and nostalgia of the teaching practice that the author experienced throughout the course of thirty years as key elements for reflecting on didactics. The author sorts through his memories, going from the marked differences between general teaching and special teaching, moving through the ideas that marked his education, such as A. del Pozo, about whom he highlights the constituent elements of teaching: the subject, the teacher and the learner, ending on the remembrance of the transit between teaching and curriculum in Spanish history, from the fifties and up to this day. He also intertwines nostalgia, where he needs a unifying professional, a critic capable of renewing teaching and reinventing the university.

Keywords: general didactics, teaching disciplines, critical pedagogy, university, spanish education.



Lembranças e nostalgias da minha história didática

Resumo: pretende-se discorrer sobre lembranças e nostalgias da prática docente que o autor experimentou durante trinta anos, como elementos chave para a reflexão sobre a didática. Percorrem-se lembranças desde as diferenças marcadas entre a didática geral e a didática especial, passando por ideias que marcaram sua formação, como A. del Pozo, de quem destaca os elementos constitutivos da didática: a matéria, o docente e o discente, para terminar na relembração da relação entre a didática e o currículo na história espanhola, desde a década de cinquenta até o dia de hoje. Da mesma forma, entrelaça as nostalgias às que recorre perante a necessidade de um profissional unitário, crítico capaz de renovar a didática, de reinventar a universidade.

Palavras chave: didática geral, didática disciplinar, pedagogia crítica, universidade, educação espanhola.



Introducción

El recuerdo hace referencia a la presencia mental de algo que se vivió. Consiste en volver a traer al corazón el afecto que se tuvo a alguien o a algo que perdura en la historia. Recuerdo: la renovación cordial de mi afecto o desafecto a lo que pasó en mi vida, volviendo a recalcar en los entresijos de mi historia personal esa actividad, esa profesión, ese desencanto, ese cariño.

La vida de cada cual está llena de recuerdos que le garantizan la permanencia de su individualidad. Somos nosotros mismos, porque todos los fragmentos de nuestra exitosa o deslavazada vida se juntan en mi memoria, los recuerdo como propios, me hacen ser yo mismo. Mis recuerdos son las uvas de mi racimo, las cerezas de mi cesta, los árboles de mi bosque, la variedad de mi unidad. Gracias a los recuerdos tenemos algo que contar. Gracias a lo pasado somos presente. Gracias a las piezas utilizadas a lo largo de mi histórica actividad funciona el motor de mi persona. Gracias a lo que fui sigo existiendo. Gracias a que recuerdo que yo estuve allí presente, en el tiempo ya alejado de mí, no se desencadena mi sujeto indivisible ni se rompe en mil pedazos mi subjetiva sustancia. ¡Cuánto agradecimiento debo a mis recuerdos!

Y junto a mis recuerdos, mis nostalgias. Es decir, la tristeza por algo atractivo que perdí o por algo que no nació junto al objeto de mi recuerdo. La nostalgia puede ser positiva o negativa. Me entristece la pérdida de lo grato, de aquello que arrulló mi infancia, que enfureció mi juventud, que aposentó mi madurez. Pero, también me entristece el proyecto nonato de alguna hazaña posible. Me enturbia la mente un futuro a punto de germinar y truncado por desidia o por falta de agallas para arremeterlo, o por pereza, por manco de ideales o por miedo al compromiso social. ¡Cuántos “nascituros” podrían haber venido al mundo y no vinieron por falta de perspicacia o por falta de clarividencia o por falta de visión histórica del



devenir humano! Por sobra de ignorancia, en suma. Recuerdos y nostalgias. La suma de los componentes de una vida, de cualquier vida humana que haya recorrido los rieles de unas décadas.

No cabe duda de que la vida de una persona abarca, además de los recuerdos y nostalgias de su función profesional, de su empleo laboral, otras facetas más íntimas y más externas. Es cierto. Pero, en este momento, solo me es dado fijarme en lo primero: en los recuerdos teñidos de nostalgia acerca de lo que constituyó el trabajo de treinta años de laboreo didáctico. Aquellos recuerdos de profesor de didáctica general en las universidades de Oviedo y de Valladolid.

Primer recuerdo: la desavenencia entre parientes

Unos eran de didáctica general. Esos mismos profesores estaban adscritos al Departamento de Didáctica General y Organización Escolar, que luego se denominó Departamento de Pedagogía. Eran los encargados de teñir de pedagogía y de enfoques educativos las materias escolares. Los otros compañeros de trabajo, vecinos del mismo barrio académico, cohabitantes de la misma Facultad de Educación, eran los de didáctica especial. Se encargaban de explicar una disciplina, apenas todavía “área” de conocimiento y pertenecían al departamento de Ciencias Sociales, o al de Ciencias Experimentales, o al de Matemáticas o al de Lengua y Literatura. Unos eran los metodólogos, los sin contenidos, los que explicaban cómo se tenía que explicar aquello que no conocían; eran los metodólogos didácticos, no los conocedores de los métodos de investigación. Estos eran de una raza superior, aportaban nuevos conocimientos, creaban ciencia. Aquellos, los simples didactas, eran un adjetivo desgajado de sustantivos, una escalera sin objetivos a donde ascender, una luz que no poseía objetos que iluminar.

Entre ambas parentelas que, en realidad, pertenecían a una misma familia, no había acuerdos. Cada uno desacreditaba al otro. Los hijos de Comenio criticaban a los hijos de Darwin y les tildaban de incoherentes, porque, llamándose didactas, no habían estudiado didáctica, hija de la pedagogía. Intentando explicar a los futuros maestros cómo tendrían que enseñar las matemáticas a sus futuros alumnos, no sabían los elementales principios de la enseñanza-aprendizaje. No conocían al alumno, solo al discípulo. No tenían noción de la evolución psicológica de sus estudiantes; debían enseñar la gramática a Juan, pero no tenían idea de quién era Juan. Sabían, se daba por supuesto, lengua o física; pero no cómo facilitar la

comprensión de esos contenidos científicos. Sabían Química, pero no cómo enseñar la Química a un niño con dificultades de aprendizaje o ni siquiera a un alumno normal que no fuera capaz de aprender por sí mismo, sin la ayuda de la mediación del profesor. Los licenciados que explicaban alguna asignatura referente eran licenciados en dicha ciencia; pero no habían pasado por las aulas pedagógico-didácticas. Apenas, un curso de aptitud pedagógica (CAP) o curso de capacitación pedagógica, minusvalorado por insuficiente e, incluso, por inútil y por inadaptado. Así se despachan los pedagogos en contra de sus primos carnales, hijos de los mismos padres, pero desavenidos y sin puntos de unión, aunque solo fuera en la acción profesional.

Los didactas especiales o, por mejor decir, los profesores a quienes se les encomendaba hacerse cargo de las didácticas específicas, las de lengua, literatura, matemáticas, etc., seguían lanzando diatribas contra los pedagogos que explicaban la didáctica general. Les acusaban de incultos, de innecesarios, puesto que, según ellos, con saber los contenidos de una materia, era suficiente para explicarla bien y comprensiblemente para los estudiantes. Lo principal es el qué, no el cómo. Este adviene por añadidura a los profesores que con experiencia sepan qué decir. No se reconocían hijos de los mismos padres. Ellos, los especialistas en Geografía o en Historia o en cualquier otra disciplina no instrumental tenían por padre a la ciencia de referencia, es decir, a los geógrafos o historiadores ilustres, a los grandes físicos, a los inconmensurables matemáticos; y por madre, a la experiencia en las aulas.

Mientras que los pedagogos, insistían, ni habían pasado por las escuelas ni conocían a fondo la estructura científica de aquellas materias sobre las cuales se atrevían a dar consejos de cómo enseñarlas. Vuestros padres, seguían afirmando, son extraterrestres, acientíficos. Incluso, las innovaciones pedagógicas de importancia histórica han sido descubiertas por personalidades que, además de ser pedagogos o psicólogos, han sido también médicos, matemáticos o físicos. Nadie da lo que no tiene y nosotros no necesitamos denominar a nuestras materias “didáctica de la”... (Lengua, Literatura, Física, Matemáticas). Nos sobra y basta con decir “Lengua y su Didáctica” o “Biología y su Didáctica”, porque somos conscientes de la diferencia entre una cosa y la otra. El cuerpo fundamental de la educación es la estructura científica y de aquí arranca el método, incluso el didáctico, adecuado para su enseñanza.

Primera nostalgia: la falta de una fórmula unitaria

No nació y fue una pena. Ahora que lo recuerdo, siento tristeza por no haber sido capaz de haber procreado un nuevo profesional: un profesional unitario. Un profesor completo, al menos, más completo, mejor formado.

Necesitábamos, y creo que seguimos necesitando, un maestro y un profesor que a la vez que esté bien preparado en lo uno, también lo esté en lo otro. Un profesional de la enseñanza con un alto nivel de conocimientos científicos sobre alguna de las disciplinas que pueblan el elenco de las tablas académicas y, al mismo tiempo, con un alto nivel de conocimientos pedagógico-didácticos. Necesitamos un profesorado con formación universitaria en los contenidos y en los métodos adecuados, para que los alumnos aprendan esos diferentes contenidos. Ahora bien, ¿por qué creo que este es el profesional que necesita la sociedad actual?

Por la propia naturaleza de la ciencia didáctica

La didáctica general está incluida en el ámbito de las ciencias de la educación. O dicho de otra manera, la didáctica tiene que ser pedagógica, tiene que ser educativa y tiene que dejarse impregnar de todas aquellas características que distinguen lo educativo. Ahora bien, la ciencia pedagógica está dotada de algunos requerimientos, como son:

- a) Información: contenidos (I);
- b) formación: disciplinas (F);
- c) instrucción: actitudes y habilidades (AH);
- d) intencionalidad (In).

En efecto, para educar hay que informar de ciertos conocimientos. El ciudadano, por ejemplo, tiene obligación de conocer las normas cívicas si quiere ser un ciudadano educado (a). La pedagogía exige no solo informar, sino también conducir esa información en una dirección, aquella que dé forma ética al educando, al alumno de todos los niveles (b).

El educando para llegar a ser educado necesita unos instrumentos que le proporcionen la posibilidad de información y de formación. Es decir, necesita adquirir y alimentar unas actitudes y habilidades con las cuales el alumno se encuentre capacitado para lograr esos objetivos (c). Por fin, para que una educación merezca el nombre de tal tiene que marcarse y luchar por una finalidad, unas intenciones, unos objetivos, valga decir unos valores (d).

Por lo tanto, la didáctica auténtica, la científica, que encuentra sentido cuando ingresa en el campo de las ciencias educativas, se caracteriza por las mismas cuatro dimensiones anteriormente nombradas, eso sí aplicadas al terreno de la enseñanza-aprendizaje, tanto formal como no formal.

Si a la enseñanza de los contenidos específicos de las disciplinas le llamamos didáctica, aunque le añadamos el adjetivo de específica, quiere decir que se encuentra también en la esfera de la didáctica general, y por lo tanto, lo mismo que esta está afectada por las cuatro características apuntadas, del mismo modo le acontece a la didáctica específica.

Por su parte, la didáctica específica, o de las disciplinas, o especializada o de las áreas (todos estos nombres recibe en la literatura profesional) no solo tiene la obligación de informar sobre los contenidos respectivos a la ciencia referente, sino también de formar las facultades humanas, de instruir o proporcionar actitudes y habilidades y de dinamizar el esfuerzo hacia la consecución de valores educativos, humanos o éticos. El profesor de didáctica de las disciplinas debe de estar preparado en la ciencia referente y en las ciencias educativas.

Sin embargo, otra cosa es dónde debe adquirir esta doble formación y quién deberá ayudarle a conquistarla. De esto se deben preocupar las instituciones creadas por los distintos gobiernos que rigen las sociedades. Es una cuestión de la cual no puedo ocuparme en este artículo.

La fórmula anunciada y unitaria a la que me refería en la tesis de esta primera nostalgia podría ser la siguiente:

$$\text{Didáctica específica} = I + F + AH + In$$

El profesor de didáctica específica ha de ser una persona con altos conocimientos o información (I) en la disciplina especializada, con capacidad formativa (F), con disposición a preparar en actitudes y habilidades (AH) y, además, con entusiasmo y preparación para influir o auxiliar al educando, al alumno, en la maduración de valores universales, superiores y éticos.

Esta es la nostalgia que me produce tristeza: no haber conseguido ese enfoque para el campo didáctico (tanto la didáctica general como la específica) ni para el profesor de las disciplinas, ni para el profesor de pedagogía, en general. Nostalgia de no haber conseguido la germinación de un profesor unitario: el que conoce los “qué” y los “cómo”, el que informa, forma, instruye y educa. Porque, además de exigirlo, la ciencia pedagógico-didáctica, también lo necesita la sociedad actual, nuestra sociedad sin rumbo



ético, sin valores superiores, líquida y espumosa, insumisa a la solidez de la verdad cordial y al amor verdadero. En definitiva, al profesor docto en contenidos y educado en el compromiso social con la justicia y los valores.

Segundo recuerdo: el logocentrismo de una didáctica positivista

El primer texto sobre didáctica que utilicé se titulaba *Didáctica General* y su autor era el catedrático de pedagogía Alberto del Pozo Pardo. Era el año 1976 y el texto fue publicado en 1974. El Sr. del Pozo dedicaba esta obra a las quince promociones de sus alumnos “donde descansan ya los mejores de mis mejores amigos”, según sus propias palabras (Pozo, 1974, p. 7). En el índice se leían epígrafes como estos:

1. La didáctica como disciplina.
2. El acto didáctico.
3. La función docente.
4. El aprendizaje.
5. La función discente.
6. Contenido del aprendizaje.
7. Medios y recursos didácticos, entre los cuales destaca el objeto, la imagen, la palabra y la abstracción.
8. Las técnicas didácticas, dedicando una lección para cada una de las siguientes agrupaciones: técnicas centradas en la materia de estudio, técnicas centradas en el alumno y técnicas centradas en el trabajo escolar. Finalmente, se cierra el texto, asignando a la evaluación el último capítulo y completando con él el décimo cuarto.

Es sorprendente que en el listado de las catorce lecciones que constituyen el índice del libro no se encuentre uno dedicado expresamente a los objetivos didácticos. Bien es cierto que se habla de “vitalismo” como tendencia hacia donde debe encaminarse el “contenido doctrinal”. Se habla de “personalismo didáctico”, como función de la materia o contenidos que el alumno debe de saber. Se enmarca la didáctica, como no podía ser menos, en el cuadro de las ciencias de la educación; se alude a la triple función de la didáctica relacionada con los tres elementos constitutivos de esta, como son la materia, el docente y el discente. El Sr. del Pozo alude a la enseñanza como estudio de la didáctica, a la instrucción como objeto de esta y al aprendizaje como esfuerzo o actividad del discente.



Todo este entramado, rigurosamente estudiado por el autor, no logra desprenderse del *leitmotiv* que preside la estructura de la didáctica y del llamado acto didáctico, actividad o trabajo escolar: la “materia” (los contenidos) como elemento fundador y determinante del modelo didáctico.

En este sentido, opino que la didáctica general, que predominaba en la práctica didáctica de las escuelas e, incluso, de las normales, durante la década de los setenta, era una didáctica logocéntrica, en la cual el logos (la materia o contenidos) era el centro del trabajo escolar, el último objetivo alcanzable, el elemento subordinante de la educación escolar. No era la educación el fin último e independiente de la escuela, sino un elemento más, subordinado a la enseñanza del docente, el cual, ajustado y amparado en la materia doctrinal, intentaba formar al alumno, según las posibilidades que dimanaban de la energía encorsetada en los contenidos prescritos del texto académico. Un texto que para mayor desgracia había sido elaborado por agentes externos a la escuela, a la Universidad; por personajes que dependían, a su vez, de las instancias oficiales, siempre atentas al mantenimiento del status quo y a las órdenes de sus jefes.

No satisface proclamar que el vitalismo es una hermosa dimensión del objeto de la didáctica, si entendemos por vitalismo el intento de resolver los problemas vitales, gracias a la dinámica que encierran los contenidos enlatados y estereotipados a los cuales tiene que sujetarse dócilmente el elemento docente del acto didáctico (el profesor), como afirma el profesor Alberto del Pozo, protegido y amparado en el prestigio de D. Víctor García Hoz.

Tampoco sirve afirmar que el fin de la didáctica consiste en alcanzar el personalismo didáctico, también enraizado en el pensamiento del mismo V. G. Hoz, ya que dicho personalismo se concibe, en este enfoque logocéntrico de la didáctica, como “las posibilidades que la materia entraña” (Pozo, 1974, p. 40).

Lo mismo se puede decir del aprendizaje y de la instrucción como desempeños de la Didáctica. Si ambas funciones de la actividad docente dependen de la simple transmisión de una materia dada e interpretada unidimensionalmente por un texto intocable y sagrado, difícilmente dicha instrucción y dicho aprendizaje estarán limpios de una influencia coactiva que en lugar de conducir a un obrar liberador, conducirá a la aceptación y aprendizaje de un uniforme significado interpretado por otro y, por tanto, privado de ser moldeado por la libre interpretación del alumno. Y es que la Didáctica, si lo es, no puede circunscribirse a ningún dogmatismo.



Segunda nostalgia: la falta de pensamiento crítico en la escuela

Estoy de acuerdo con la importancia de *la materia o contenidos* que se deben introducir en las aulas escolares. Porque no hay *enseñanza* sin algo que enseñar. Porque no existe *aprendizaje* sin algo sobre lo cual el alumno ejerce su esfuerzo y su trabajo discente. Porque no hay didáctica que no se encuadre en el crucigrama de la *instrucción* que exige un alcance operativo de la información. Porque no hay *educación* sin orientación de la cultura hacia valores universales. Más sencillamente: los contenidos son necesarios en didáctica. Pocas dudas hay sobre esta afirmación. Lo que sí es más discutible es qué se entiende por contenidos pedagógicos, qué lugar deben ocupar en el modelo didáctico, quién debe interpretarlos.

En el enfoque logocéntrico los contenidos son lo principal, ocupan un puesto prioritario y subordinante y son presentados, expuestos e interpretados al alumno para que este acepte sin rechistar la santa palabra del libro prescrito. Palabra que la pronuncia el docente como emisario de la verdad o sentenciador de cuál es lo que se ajusta a la realidad, ya que su criterio de verdad consiste en comprobar si el verbo expuesto y proclamado en el aula se adecua a lo que está escrito en el libro, único contenedor de los verdaderos mensajes educativos. Los contenidos se identifican con los objetivos de la escuela, de la didáctica y de la educación. Y aquí renace mi nostalgia. Vuelve a invadirme la tristeza por algo que pudo ser y no fue.

Porque una ocasión perdida supuso confundir *información* con pura transmisión, conocimiento con el balbuceo de noticias fragmentadas. Otro error es identificar *formación* con notificación de hechos acaecidos en la vida personal y social, sin permitir su desentrañamiento problemático. Equivocación sigue siendo asimilar hechos con problemas o, mejor, desproblematizar los hechos y acontecimientos. Tercer desacierto y, por lo tanto, tercera razón para una evocación nostálgica: creer que la oferta de unos contenidos, considerados como intocables, pueden producir el revulsivo necesario para convertir la cultura objetiva en cultura subjetiva o, lo que es lo mismo, que puedan ser el instrumento adecuado para dinamizar un pensamiento propio y duradero del alumno. Y, finalmente, debo decir que con simple transmisión, con falsa formación y sin instrucción es imposible alcanzar la educación que es libre o no es educación. Por lo tanto, una didáctica puramente logocéntrica adolece de los elementos constitutivos del acto didáctico y mata la alegría de aprender.

Ya que el aprendizaje implica indagar o investigar los problemas abundantes de la vida, no solo recibir pacientemente informaciones. La enseñanza que forma, instruye y consecuentemente educa, parte del descubrimiento de los problemas vitales y sociales que son los auténticos *contenidos pedagógicos*. La didáctica problematizadora permite cambiar de lugar los contenidos en el modelo didáctico y los ubica cortésmente en un segundo, tercer, cuarto lugar, según convenga, *supeditándolos* al objetivo primordial del acto didáctico que ve, enjuicia y busca una salida al problema previamente examinado. Y, por fin, una didáctica antilogocéntrica no sacraliza a priori la información contenida en los textos, documentos o escritos de cualquier clase que sean, sino que los somete a la reflexión compartida de educadores y educandos para extraer de ellos la más correcta y adecuada interpretación. Una interpretación que puede o no coincidir con la expuesta en el libro y que, al pasar por la conciencia crítica del alumno, le permite crear conocimiento y cambiar sus esquemas mentales por otros más científicos, por ser aquellos que responden a la solución de la práctica, cargada de problemas.

Me ha apenado el recuerdo de la falta de un pensamiento crítico en la escuela. Ausencia de reflexión personal y compartida en profesores y alumnos, en coordinadores y coordinados, en todos aquellos que componen la comunidad escolar donde también tienen cabida las familias y las instancias responsables del barrio, del pueblo o de la ciudad. He llorado por ti, Jerusalén del saber académico, porque no has sabido unir la ciencia con la vida, las aulas con la calle; porque has olvidado que la historia no necesita de dogmas para avanzar, sino de diálogo para encontrar la verdad. Te has aferrado al *logos* interesadamente, ignorando que no hay *logos* que no vaya unido al *bonum*, que no hay verdad sin bondad y que esta verdad bidimensional siempre, para que lo sea, debe responder a los intereses del *bien común* de toda la humanidad, no solo a los de un grupo o colectivo minoritario. Lloro por ti y se me llenan los ojos de la triste nostalgia de un tiempo perdido, capaz de haber engendrado un mundo mejor desde la *sedes sapientiae* universitaria. ¿Acaso crees que el programa ha de superponerse a la programación? ¿No será más bien que en la medida que programes y desarrolles ese diseño en la práctica irá construyéndose el programa, el *logos* que nunca está definitivamente elaborado? Los lenguajes cambian, las palabras no son eternas, están condicionadas al uso del pueblo, quien va impregnando de sentido el vocabulario. Por eso, ningún *logos* puede ser el centro permanente de nada.



La filosofía verdadera no es la perenne, sino la dinámica, la que sabe retirarse a tiempo para dar paso a otros discursos más actualizados, más útiles para la solución de los nuevos problemas. Ni logocentrismo ni eurocentrismo, ni siquiera puerocentrismo porque el mismo que hoy es niño mañana será hombre adulto. ¡Qué cortos son los días de la persona! ¡Cuán débil es el discurso didáctico! Tiembla lo mismo que los juncos al paso de los vendavales. Hay que flexibilizar sus troncos, para que el silbido del viento no se instale en la lana de su rebaño. Es líquida la sociedad de hoy y hay que saber alimentarla con dietas blandas para que su cuerpo vaya solidificándose, sin que se rompan sus huesos. Se han terminado las grandes narrativas (Lyotard, 1984) y, por eso, no podemos agarrarnos al macrorrelato de los textos académicos. Debemos elaborar diseños, programas, planes de estudio, estrategias didácticas comestibles por estómagos enfermizos. ¡Porque hay que salir del pozo!

Tercer recuerdo: el vidrioso paso de la didáctica al currículo

44

El pozo en la educación española se fue fraguando desde atrás. La Ley de Claudio Moyano (1957) ya había dado todo de sí misma. Vieja, por centenaria, tuvo que parchearse sucesivamente. En sus últimas décadas, de los cincuenta a los setenta, se acomodó a las bocaradas de la dictadura franquista, durante la cual se afianzó el clásico logocentrismo que se tiñó del añoso espíritu nacionalcatólico, tan protegido por el General y disimulado por los tecnócratas de la época. Los textos mentores de la academia universitaria, para formar a los maestros, vagaban entre las “cuestiones de didáctica y organización escolar” del Cedodep (1959); los *Principios de didáctica moderna* de Stöker (1960); la *Elaboración del currículo* de Hilda Taba (1962); la *Pedagogía sistemática* de Josef Göttler (1965); la *Didáctica general* de A. y J. Schmieder (1966); la *Pedagogía del aprendizaje* de Roger Cousinet (1968); la *Teoría y práctica de la pedagogía comparada*, de Juan Tusquets (1968); y los *Principios de pedagogía sistemática* de V. García Hoz (1968). Publicaciones todas estas que corrían por las librerías de entonces y que cada profesor explicaba a su manera, como es lógico, siguiendo el adagio de que “cada maestrillo tiene su librillo”.

En 1970, se promulgó la Ley General de Educación (LGE). Ricardo Díez Hochleitner fue nombrado Subsecretario de Educación por el ministro Villar Palasí; había aprendido mucho por los aledaños de la Unesco y

en sus viajes por América Latina. D. Ricardo fue el alma del *Libro Blanco* (1969), mediante el cual se introdujo en la mente de los españoles la necesidad de acomodar la educación y la enseñanza a las exigencias de una renovación empresarial y tecnológica. Durante las dos décadas del reinado de la LGE, la población del país asistió a la agonía del Caudillo (+1975), al nacimiento de una Constitución democrática (1978), a la legalización del Partido Comunista, ariete de la transición política y prudente acompañante del acertado Presidente Adolfo Suárez. La didáctica se vistió de nueva terminología y nuevos enfoques que se recogieron o fueron empujados por la literatura de los años que transcurren entre 1970 y 1990.

Según mis recuerdos, la década de los setenta fueron años de transición no solo política, sino también académica. Leí las taxonomías de Bloom, me asfixiaron los objetivos operativos y por las estanterías de las bibliotecas pedagógicas de la Universidad brillaba una literatura contradictoria. De esta manera, junto a la *Guía práctica para el currículo y la instrucción*, del matrimonio Charles T. Christine y Dorothy V. Christine, cuya primera edición apareció en Nueva York el 1971 y fue traducida en 1973, en Buenos Aires, se podían ver, digo, también *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*, de W. H. Petterssen (1974); la *Didáctica general*, del comentado Alberto del Pozo (1974) y el *Proceso didáctico*, de Irene Mello Carvalho (1974). Pero, sobre todos, el libro más usado como el texto estrella era el titulado *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*, del trío Ferrández, Sarramona y Tarín (1977).

Conductismo como fondo psicológico, objetivos generales, específicos y operativos, como metas didácticas, programación a largo, medio y corto plazo, como técnica de diseño eran los banderines enarbolados en las aulas del magisterio español. Todo ello fue recogido en las *Nuevas orientaciones pedagógicas* que la Editorial Escuela Española sacó a la luz en 1978, año de la Constitución, como ya he dicho. Incluso, ya en 1979, los autores Leo D. Leonard y Robert T. Urz se adelantaron a los boloñeses planes con el libro *La enseñanza como desarrollo de competencias*.

Pero, junto a este paradigma técnico, obsesionado por la eficiencia y eficacia, se desgranaban desde la otra orilla de la avanzada pedagógica otras lecturas como los libros *Aprender a ser*, de Edgar Faure y otros (1973); *Crisis en la Didáctica*, de I. Illich y otros (1975); *Profesión maestro. Las Bases. Propuestas de Trabajo para maestros de Educación General Básica. I y II*, de F. Alfieri et ál. (1976); *Empezar por el niño. Escritos didácticos pedagógicos*

y teóricos, de Mario Lodi (1977); *Modos de enseñar*, de Bruno Ciari (1977). Estas publicaciones portaban el aire fresco de algún movimiento italiano de renovación pedagógica, el compromiso ciudadano con la educación y el de la escuela con la sociedad; la crítica institucional a la escuela, el valor de la actividad como principio de aprendizaje y el anticipo de un cambio que, durante la década de los ochenta, iba a juntarse con la lucha y las experiencias innovadoras de los Movimientos de Renovación Pedagógica que sembrarían en todas las regiones de España, la ilusión de los jóvenes maestros de una España democrática.

La década de los ochenta fue una etapa de experimentos y ensayos. En 1982, subió al poder el socialdemócrata Felipe González; el partido socialista obrero español no quiso implantar una reforma educativa sin antes experimentar en ensayos pilotos la reforma que, en 1990, estaría amparada bajo las alas de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Logse).

La postura oficial trabajaba en busca de una didáctica curricular. Soplaban las influencias anglosajonas y se pasó de la orientación germana de la didáctica a los isleños planteamientos curriculares, oriundos del Reino Unido y derivados. La fundamentación psicológica fue el cognitivism; los psicólogos preferidos eran Bruner, Ausubel, Gagné, Novack y también Bandura, Bronfenbrenner y Vygotsky; además, de los nativos César Coll, Álvaro Marchesi, Jesús Palacios y Mario Carretero. Los ensayos de la reforma en centros escolares previamente elegidos no solo se fijaban en la práctica, sino también en la fundamentación del currículo y, desde esta mirada, se hablaba de fundamentos psicológicos, sociológicos, filosóficos y educativos.

Las estanterías didácticas recogían, como siempre, lo blanco y lo negro, lo oficial y lo no tan oficial que siempre abre la puerta de la siguiente reforma. Me refiero a la *Didáctica general. Objetivos y evaluación*, de J. Luis Rodríguez Diéguez (1980); *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, de Ángel Pérez y Julián Almaraz (1981); *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, de Gimeno Sacristán, (1981); *Psicodidáctica*, de Renzo Titone (1981); *El desarrollo del curriculum escolar*, de D. K. Wheeler (1982); *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*, de J. Gimeno Sacristán (1982); *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*, de Rogelio Blanco (1982); *La pedagogía del oprimido*, de P. Freire, publicado como manuscrito, en portugués, el año 1968; como edición incompleta, en castellano y con prólogo de Ernani M. Fiori, en Santiago de Chile, el año 1969 y ya completo, como se conoce en la actualidad, en 1970. Por esta fecha, era difícil encontrar en

España este famoso libro de Freire (*La pedagogía del oprimido*). Acceder a él era peligroso, pues su tenencia y lectura podían acarrear peligro de represión o de ponerse en el punto de mira política. *La comunicación pedagógica. Técnicas de expresión para el desarrollo*, de Guy Leperlier (1982); *La enseñanza: su teoría y su práctica*, de J. Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez (1983); *Didáctica y curriculum*, del mexicano Ángel Díaz Barriga (1984); *Investigación y desarrollo del Curriculum*, de L. Stenhouse (1984); *Investigación y desarrollo del Curriculum*, de L. Stenhouse (1984); *Proyecto de renovación pedagógica*, del Colegio Público Comarcal de Tudela de Duero (1985); *La comunicación didáctica*, de Ángel Pérez (1985); *Fundamentación de la didáctica*, de Margarita Pansza G. et ál. (1986); *Marco curricular para la enseñanza obligatoria*, de César Coll (1986); *Didáctica General*, de Óscar Sáenz et ál. (1986); *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*, de Vicente Benito (1987); *Diseño y desarrollo curricular*, de Miguel A. Zabalza (1987); *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, de S. Kemmis (1988); *Anteproyecto curricular para la educación primaria*, de la Junta de Andalucía (1988); *Curriculum y enseñanza: análisis de componentes*, de Ángel I. Pérez Gómez (1988); *Doce formas básicas de enseñar*, de Hans Aebli (1988); *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, de J. Gimeno Sacristán (1988); *La enseñanza reproductora y/o transformadora. Sociología de la educación y de la cultura de Pierre Bourdieu*, de Miguel Cancio (1988); *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*, de Pedro Hernández (1989); *Curriculum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*, de Martiniano Román Pérez (1989).

Es verdad que no todos los textos recogidos en la lista anterior eran iguales en su enfoque doctrinal. Tal vez, se pudieran distinguir tres filones, encabezados por Paulo Freire, el primero; por Stenhouse-Kemmis-Gimeno Sacristán-Pérez Gómez, el segundo; y por José L. Rodríguez Diéguez-Zabalza, el tercero. Lo cierto es que la década de los ochenta preparó a la de los noventa, en el sentido de que aquellos ensayos trajeron de la mano a la Logse. Esta ley, promulgada el 3 de octubre de 1990, tendrá vida hasta el 4 de mayo del 2006, fecha en la que fue derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE). Dieciséis años de vigencia. Las características de esta década podrían ser las siguientes:

- Énfasis en la concepción curricular de la enseñanza. La bibliografía publicada y la práctica escolar junto al hincapié en el diseño, en su desarrollo real y en su evaluación son la mejor prueba del paso de

la didáctica al currículo. Dentro de este cuadro se dará importancia a la metodología y al proceso por seguir por el profesorado en la acción didáctica.

- Formación del docente como protagonista necesario para conseguir la transformación de la educación y de la escuela.
- Crítica teórica del paradigma técnico y deseo de construir el sociocrítico.

Acomodándome a estos criterios intentaré clasificar algunos libros que rezan en mi biblioteca:

Énfasis en la concepción curricular de la enseñanza

A. M. Rivilla y M. L. Sevillano García (1990). *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación.1 y 2.*

F. Martín Molero (1991). *El método: su teoría y su práctica.*

Grupo IRES (1991). *Recursos para la experimentación curricular y el desarrollo profesional.*

S. Arroyo Garrido (1992). *Teoría y práctica de la escuela actual.*

Serafín Antúnez et ál. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula.*

J. García Vidal y D. González Manjón (1993). *Cómo enseñar en la educación secundaria.*

W. Küper (1993). *Currículo y didáctica general.*

S. de la Torre (1993). *Didáctica y currículo.*

J. C. Libaneo (1994). *Didáctica.*

R. Pérez Pérez (1994) *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador.*

D. Nunan (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa.*

A. W. de Camilloni et ál. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas.*

G. Delacote (1997). *Enseñar y aprender con nuevos métodos.*

R. M. Álvarez de Zayas (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado.*

J. M. Escudero et ál. (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria.*

A. Gutiérrez Martín. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías.*

Á. Díaz Barriga. (1997). *Didáctica y Currículum* (edición renovada).

J. M. Escudero et ál. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.*

Formación docente

- P. Freire (1990). *La naturaleza política de la educación.*
- I. Chevallard. (1991). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.*
- S. Sánchez et ál. (1993). *Manual del profesor de educación primaria.*
- J. L. Álvarez Castillo (coord.) (1995). *El entrenamiento mental de educador.*
- A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.*

Crítica teórica del paradigma técnico y deseo de construir el sociocrítico

- O. Sáenz Barrio et ál. (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción.*
- M. Rodríguez Rojo. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal.*
- Comisión Europea (1995). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad de conocimiento.*
- Á. Pío González. A. Medina y S. de la Torre. (1995). *Didáctica general: modelo y estrategias para la intervención social.*
- M. Rodríguez Rojo. (1997). *Hacia una didáctica crítica.*
- A. Marchesi y E. Martín. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.*
- F. Martín Molero. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio.*

Llegamos a la primera década del siglo XXI. Desde 1996 hasta el 2004, fue presidente del Gobierno Español José María Aznar, del conservador Partido Popular. Por tanto, la década del 2000 mil estuvo gestionada por dos presidentes pertenecientes cada uno de ellos a distintos partidos políticos: PP y PSOE. Aznar y Zapatero. Esta circunstancia se vio reflejada en la proclamación de dos leyes educativas: la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE) y la LOE. La primera fue propuesta y aprobada por el PP el 23 de diciembre del 2002, y la segunda, por el PSOE el 4 de mayo del 2006; como se ve una aberración ideológica y estratégica. Esta carrera legal en el campo educativo es la mejor manera de volver locos a los maestros y profesores, quienes tendrán que dedicar su tiempo no al trabajo con sus alumnos, sino al improductivo aprendizaje de un intrascendente argot pedagógico.

Este hacer y deshacer de Penélope trajo como consecuencia la caída de la LOGSE, por una parte, y la introducción, por otra, de una nueva materia en la escuela: la educación para la ciudadanía. Asignatura que será eliminada por el actual gobierno del PP, llegado a la Moncloa en noviembre del 2011.

El enfoque crítico de la didáctica recibió duras acusaciones. Sus críticos decían que dicho enfoque ha olvidado la incidencia escolar para centrarse exclusivamente en los procesos culturales, legislativos y políticos. Para este resultado no se necesita un planteamiento que es más propio de la sociología y de la política que de la pedagogía y de la didáctica. De igual forma, se acusaba a los autores del paradigma crítico educativo, como son entre otros Young, Bernstein, Barton, Walker, Whitty, Ball, Lawton, Power, Aronowitz y Apple, de no presentar una alternativa didáctica a la práctica cotidiana de la escuela. La respuesta que desde el paradigma crítico se ofrece consiste, a juzgar por la bibliografía que a continuación expondré, en ahondar en temas concretos, bien sean económicos, sociales, culturales o políticos que sufren un acoso de injusticia o de tratamiento inhumano para sobre ellos diseñar algún tratamiento didáctico. Sobre temas tan específicos como los siguientes, se puede montar una unidad didáctica o un proyecto curricular de más largo alcance.

50

En torno a estos problemas el buen didacta crítico puede organizar un diseño curricular en el que aplique su filosofía educativa con tintes estrictamente sociocríticos. Sirvan de ejemplos: la violencia contra la mujer; la guerra y el militarismo versus la paz y la educación para la paz; el racismo versus interculturalidad; la diversidad; la emigración; los refugiados políticos, los niños y jóvenes en situación de calle; las drogas; el sexo y la educación sexual; la violencia y la delincuencia; la explotación desmesurada de la naturaleza; los sin tierra; los sin techo; los desempleados o parados, etc. Es frecuente contar con documentación diseñada sobre dichos temas o problemas, elaborados por organizaciones no gubernamentales, sindicatos de la enseñanza o miembros de movimientos sociales, expertos en metodología pedagógica. Incluso, cada vez se van aplicando más en colegios, escuelas, centros culturales. Ahora bien, en los espacios donde no ha llegado con suficiente energía ni abundancia son a las universidades.

A continuación, cito algunas manifestaciones que aparecieron en la década del dos mil: en mi ciudad, Valladolid, por ejemplo, la maestra Gloria Domínguez publicó *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*; sus páginas están dedicadas a la elaboración de proyectos didácticos; en torno

a estos proyectos, los niños de educación infantil aprenden investigando. En el mismo año, el profesor universitario Fernando Marhuenda acompañó el libro anterior con otro titulado *Didáctica General*, en el que reflexiona sobre el modelo de didácticas críticas. Carmen Elboj Saso, en el 2002, sacó a la luz, desde el Centro de Investigación sobre Educación de Adultos (CREA), *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*; conocida experiencia que usa la metodología dialógica e inserta la escuela en la sociedad y a las fuerzas sociales en la vida de la escuela, para entre todos, impulsar, interactivamente el mayor y mejor rendimiento de los alumnos. Yo mismo, también en el 2002, coordino *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*; en esa obra, me refería a las condiciones que la didáctica debía adquirir para responder a la exigencias de la sociedad globalizada e informatizada de nuestra época. En el 2003, apareció *Educación en la era planetaria*, de Edgar Morin; dos años más tarde (2005), otro profesor universitario, Amador Guarro, publicó *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*; ambas obras pretenden adecuar la educación y el aparato docente a la nueva realidad de una sociedad global y compleja, una sociedad distinta que exige distintas estrategias didácticas. El docente de educación secundaria, José Domínguez, en el mismo año, editó *Un currículo democrático para una escuela democrática*. Por último, en el 2008, Alicia Escrivano y Ángela del Valle coordinaron *Aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*.

Finalmente, quiero dejar constancia, como señal de la recién estrenada década del 2012, de la conferencia pronunciada por la gran figura de la didáctica española, el catedrático José Gimeno Sacristán, con motivo de su investidura como doctor “honoris causa” de la Universidad de Málaga, en el 2010. Su título: *La educación que he vivido, por la que trabajo y sigo comprometido*. También, en el 2010, otra personalidad de la didáctica, específicamente en el campo de la formación del profesorado, el profesor Kenneth M. Zeichner ha premiado a sus lectores con *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Ambas obras continúan, respectivamente, los históricos estilos de sus autores, profundizando una vez más en el enfoque sociocrítico de la enseñanza.

Tercera nostalgia: la esperanza de un futuro

Esta vez, la nostalgia se convierte en añoranza. Añoro un futuro educativo, el cual, al mismo tiempo, creo posible; de no ser así, ni mi nostalgia ni mi



añoranza serían reales. Un futuro para la Universidad, motor de cambio. Una esperanza en una escuela obligatoria y, por lo tanto, gratuita y de calidad para todos los niños y jóvenes del mundo.

Pero con una advertencia: ni a la escuela obligatoria ni, menos aún, a la Universidad se les puede dejar solas; no bastan los maestros para educar ni siquiera para instruir. Para educar a los hijos de una tribu se necesita la colaboración implicada de toda la tribu; son necesarios los medios económicos que no pueden faltar ni siquiera en tiempo de crisis. Todo puede esperar, menos la educación, menos la investigación sobre cómo podemos llegar a conseguir mejor y más fácilmente una formación educadora. No dejar solas las instituciones educativas quiere decir que estas deben abrirse a la calle y a los movimientos sociales; ya lo decía el vitalicio rector de la Universidad de Salamanca, D. Miguel de Unamuno: “La Universidad no se ha echado a la calle, no se ha puesto en contacto con el pueblo, y es necesario que la Universidad y los profesores se echen a la calle para compenetrarse con el pueblo y vivir con él” (Unamuno, 2002, p. 19). La razón para salir al pueblo y vivir con él, también la daba el mismo filósofo y profesor de griego:

52

■ Hay personas, en efecto, que parecen no pensar más que con el cerebro o con cualquier otro órgano que sea el específico para pensar, mientras otros piensan con todo el cuerpo, y toda el alma, con la sangre, con el tuétano de los huesos, con el corazón, con los pulmones, con el vientre, con la vida (Unamuno, 2002, p. 25).

Para que la Universidad sea capaz de pensar bien, de educar bien tiene que salir a la calle y salir a la calle significa pensar con todo el cuerpo y con toda el alma, no solo con la cabeza, sino también con el cerebro y riñones; verdad y justicia; conocimiento y ética. He ahí el nuevo y viejo paradigma de la pedagogía crítica, de la pedagogía del oprimido, de la didáctica actualizada. He aquí, mi tercera nostálgica añoranza de una Universidad innovadora.

Referencias

Hago notar al lector que, por esta vez, las referencias bibliográficas que constan a continuación, las he ordenado por décadas y dentro de las décadas por años, no por orden alfabético. Es evidente que he utilizado aquellos libros que yo he consultado en mi propia biblioteca y que he manejado a lo largo de mi profesión docente. Soy consciente de que a cada década y a cada año se le

podrían añadir otros cientos de autores tal vez igual o más representativos que los aquí mencionados.

1950

Cedodep (1959). *Cuestiones de didáctica y organización escolar*. Madrid: MEC. Dirección General de Enseñanza Primaria.

1960

Cousinet, R. (1968). *Pedagogía del aprendizaje*. Barcelona: Paideia.

García Hoz, V. (1968). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.

Göttler, J. (1965). *Pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder.

Schmieder, A. y J. (1966). *Didáctica General*. Buenos Aires: Losada.

Stöker, K. (1960). *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.

Taba, H. (1962). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Tusquets, J. (1968). *Teoría y práctica de la pedagogía comparada*. Madrid: Magisterio Español.

1970

Alfieri, F. et ál. (1976). *Profesión maestro. Las bases. Propuestas de trabajo para maestros de educación general básica. I y II*. F. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Ciari, B. (1977). *Modos de enseñar*. Barcelona: Avance.

Christine, Ch. T. y Dorothy V. Christine (1971). *Guía práctica para el currículo y la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe.

Faure, E. et ál. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza-Unesco.

Ferrández, Sarramona y Tarín (1977). *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona: CEAC.

Illich, I. et ál. (1975). *Crisis en la didáctica*. Argentina: Axis.

Leonard, L. D. y Urz, R. T. (1979). *La enseñanza como desarrollo de competencias*. Madrid: Anaya.

Lodi, M. (1977). *Empezar por el niño. Escritos didácticos pedagógicos y teóricos*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

MEC, Dirección General de Enseñanza (1978). *Nuevas orientaciones pedagógicas*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Mello Carvalho, I. (1974). *El proceso didáctico*. Buenos Aires: Kapelusz.

Petterssen, W. H. (1974). *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Madrid: Santillana.

Pozo, A. del (1974). *Didáctica general*. Burgos: Santiago Rodríguez.

1980

- Aebli, H.** (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Blanco, R.** (1982). *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid: ZERO-ZYX.
- Cancio, M.** (1988). La enseñanza reproductora y/o transformadora. Sociología de la educación y de la cultura de Pierre Bourdieu. Coruña, España: *Revista Universitaria de Cultura*.
- Colectivo del Colegio Público Comarcal de Tudela de Duero** (1985). *Proyecto de Renovación Pedagógica*. Tudela de Duero (Valladolid): Ciclostil.
- Coll, C.** (1986). *Marco curricular para la enseñanza obligatoria. Generalitat de Catalunya*. Dto. de Enseñanza. Secretaría General.
- Díaz Barriga, A.** (1984). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.
- Gimeno Sacristán, J.** (1982). *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J.** (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I.** (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hernández, P.** (1989). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.
- Junta de Andalucía** (1988). Anteproyecto Curricular para la Educación Primaria. Sevilla: Consejería de Educación, Reforma EGB.
- Kemmis, S.** (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Narcea.
- Leperlier, G.** (1982). *La comunicación pedagógica. Técnicas de Expresión para el desarrollo*. Bilbao: Mensajero.
- Lyotard, J. F.** (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Pacios, A.** (1980). *Introducción a la didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Pansza G., M. et ál.** (1986). *Fundamentación de la didáctica*. México. Gernika.
- Pérez Gómez, A. I.** (1988). *Currículum y enseñanza: análisis de componentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Pérez, A.** (1985). *La comunicación didáctica*. Málaga: Dpto. de Didáctica y Organización.
- Pérez, A. y Almaraz, J.** (1981). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Zero-zyx.
- Rodríguez Diéguez, J. L.** (1980). *Didáctica general. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Román Pérez, M. y Díez Gómez, E.** (1989). *Currículum y aprendizaje. Un modelo de Diseño Curricular de aula en el marco de la Reforma*. Navarra: Dirección Provincial del MEC. Unidad de Programas Educativos.
- Sáenz, O. et ál.** (1986). *Didáctica general*. Madrid: Anaya.

- Stenhouse, L.** (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Titone, R.** (1981). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- Vicente, B.** (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Wheeler, D. K.** (1982). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid: Santillana.
- Zabalza, M. A.** (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

1990

- Álvarez Castillo, J. L.** (coord.) (1995). *El entrenamiento mental de educador*. Salamanca: Amarú.
- Álvarez de Zayas, R. M.** (1997): *Hacia un Currículum Integral y Contextualizado*. Tegucigalpa. Universitaria.
- Antúnez, S. y otros** (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Arroyo Garrido, S.** (1992). *Teoría y práctica de la escuela actual*. Madrid: Siglo XXI.
- Camilloni, A. W. de et ál.** (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona. Paidós.
- Comisión Europea** (1995). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad de conocimiento*. Luxemburgo: CEEA-CE-CEEA.
- Chevallard, I.** (1991). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. México: Aique.
- Delacote, G.** (1997). *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Barriga, A.** (1997). *Didáctica y currículum* (nueva edición corregida y aumentada). México: Paidós.
- Escudero, J. M. et ál.** (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J.M. et ál.** (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Freire, P.** (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- García Vidal, J. y González Manjón, D.** (1993). *Cómo enseñar en la educación secundaria*. Madrid: EOS.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez G., A.** (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, A. Pío, Medina, A., y Torre, S. de la** (1995). *Didáctica general: modelo y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas.
- Grupo IRES** (1991). *Recursos para la experimentación curricular y el desarrollo profesional*. Sevilla: Diada.

- Gutiérrez Martín, A.** (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Küper, W. et ál.** (1993). *Currículo y didáctica general*. Quito: Abia-Yala.
- Libaneo, J. C.** (1994). *Didáctica*. Sao Paulo: Cortez.
- Maclure, S. y Davies, P.** (1991). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- Marchesi, A. y Martín, E.** (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín Molero, F.** (1991). *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson.
- Martín Molero, F.** (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- Medina Rivilla, A. y Sevillano García, M. L.** (1990). *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación* (tomos 1 y 2). Madrid: UNED.
- Nunan, D.** (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Editorial de la Universidad de Cambridge.
- Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F.** (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Pérez, R.** (1994). *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona. Oikos-Tau.
- Rodríguez Rojo, M.** (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona. Oikos-Tau.
- Rodríguez Rojo, M.** (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Román, M. y Díez López, E.** (1994). *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: eos.
- Sáenz Barrio, O.** (coord.) (1991). *Prácticas educativas. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- Sánchez, S. et ál.** (1993). *Manual del profesor de educación primaria*. Madrid: Escuela Española.
- Torre, S. de la** (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.

2000

- Domínguez, G.** (2000). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Domínguez, J.** (2005). *Un currículo democrático para una escuela democrática*. Madrid: Colectivo Escuela Abierta de Getafe.
- Elboj Saso, C.** (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escribano, A. y Valle, A. del** (coord.) (2008). *Aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Freire, P.** (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Guarro, A.** (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide.
- Marhuenda, F.** (2000). *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Morin, E.** (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez Rojo, M.** (coord.) (2002). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Trepal i Carbonell, Cristófol, A.** (2007). *¿Educar sin instruir?* Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Unamuno, M.** (2002). *Pensamientos y sentimientos*. Salamanca: Consorcio Salamanca.

2010

- Gimeno Sacristán, J.** (2010). La educación que he vivido, por la que trabajo y sigo comprometido. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Zeichner, K. M.** (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.