

Pedagogías alternativas y educación en los márgenes. Aspectos conceptuales.

**Alternative Pedagogies and Education on the Margins.
Conceptual aspects.**

Feu, Jordi

Universitat de Girona, España

jordi.feu@udg.edu

 <http://orcid.org/0000-0003-1395-2409>

Torrent, Albert

Universitat de Girona, España

albert.t@udg.edu

 <http://orcid.org/0000-0002-8894-1774>

Pallarès-Piquer, Marc

Universitat Jaume I de Castelló, España

pallarem@uji.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5767-6894>

Resumen

El artículo «Pedagogías alternativas y educación en los márgenes» analiza el papel y relevancia de prácticas educativas no hegemónicas en un sistema dominado por la educación convencional. Usando la metáfora de un «campo» y sus «márgenes», se describe cómo estas pedagogías promueven la creatividad y libertad al margen de la estructura centralizada

y controlada del sistema educativo. El artículo identifica nueve principios distintivos de estas pedagogías: cuestionamiento de finalidades tradicionales, metodologías activas y participativas, espacios y tiempos flexibles, currículum contextualizado, roles de educadores no jerárquicos, evaluación cualitativa, liderazgo compartido, práctica democrática y una relación estrecha con el entorno. Estos factores integran una pedagogía crítica que busca una transformación profunda frente a los cambios superficiales que suelen adoptarse en el sistema tradicional. El análisis presenta también una tipología actual de las pedagogías alternativas, categorizándolas en «rojas» (centradas en aspectos concernientes con la justicia social), «verdes» (medioambientales), «lilas» (género) y «negras» o decoloniales. Estas pedagogías, aunque marginalizadas, actúan como espacios de resistencia, abordando los retos de una sociedad contemporánea cada vez menos crítica y menos politizada. El artículo concluye destacando la importancia de estas prácticas como inspiración para modelos educativos emancipadores que trascienden la enseñanza tradicional.

Palabras clave: pedagogías alternativas, educación en los márgenes, transformación educativa, justicia social y metodologías críticas.

Abstract

The article «Alternative Pedagogies and Education on the Margins» analyzes the role and relevance of non-hegemonic educational practices in a system dominated by conventional education. Using the metaphor of a «field» and its «margins», it describes how these pedagogies promote creativity and freedom outside the centralized and controlled structure of the educational system. The article identifies nine distinctive principles of these pedagogies: questioning traditional purposes, active and participatory methodologies, flexible spaces and times, contextualized curriculum, non-hierarchical educator roles, qualitative assessment, shared leadership, democratic practice, and a close relationship with the environment. These factors comprise a critical pedagogy that seeks profound

transformation in the face of the superficial changes often adopted in the traditional system. The analysis also presents a current typology of alternative pedagogies, categorizing them as «red» (focused on aspects of social justice), «green» (environmental), «purple» (gender), and «black» or decolonial. These pedagogies, although marginalized, act as spaces of resistance, addressing the challenges of a contemporary society that is increasingly less critical and less politicized. The article concludes by highlighting the importance of these practices as inspiration for emancipatory educational models that transcend traditional teaching.

Keywords: alternative pedagogies, education on the margins, educational transformation, social justice, and critical methodologies.

Recibido: 13 de julio de 2025 - **Aceptado:** 20 de agosto de 2025

1. Introducción

El desarrollo de cualquier función formativa necesita, además del «saber para actuar» inherente a las dimensiones reguladoras del quehacer pedagógico, un riguroso análisis no únicamente de su práctica (*poiesis*) sino de sus diferentes ejecuciones, esto es, de su propia praxis. Este análisis permite poner en el centro del debate tanto las diferentes vertientes de la pedagogía, que dan sentido a su praxis, como la posibilidad de poner la mirada en prácticas

educativas no hegemónicas que, insertadas en un sistema subyugado por la educación convencional, aspiran a integrar conocimientos dialógicos orientados por el entendimiento y el consenso intersubjetivo entre los agentes involucrados en la tarea educadora.

En un contexto en el que la producción del «saber actuar» se acostumbra a ceñir a reglas y operaciones que aseguren la eficacia de la acción (Bernabé, 2024), parece necesario poder aportar espacios de conocimiento reflexivo

y crítico, capaces de dar sentido (educativo, constructivo, etc.) de las actividades de formación desplegadas en cualquier acción educativa. En este sentido, el presente trabajo se va a centrar en aquellos enfoques pedagógicos que promueven la creatividad y la libertad, identificado nueve principios distintivos de estas pedagogías: cuestionamiento de finalidades tradicionales, metodologías activas y participativas, espacios y tiempos flexibles, currículum contextualizado, roles de educadores no jerárquicos, evaluación cualitativa, liderazgo compartido, práctica democrática y una relación estrecha con el entorno; se trata de principios de hondo fundamento fenomenológico, todos ellos atravesados por la raíz común de una concepción pedagógica liminar (Pérez y Pérez, 2024), que proporciona un conjunto de conocimientos prácticos (nociones de la ciencia social acerca de «saber cómo hacer») que, por un lado explican el curso de la acción y, por otra parte, refuerzan la conectividad entre fines y acción educativa.

A la estela de todo ello, a partir de aportaciones que pueden tanto satisfacer exigencias epistémicas como ayudar a complementar el

sentido constructivo (modelizador) que se le presupone a la pedagogía, los nueve enfoques citados anteriormente integran una pedagogía crítica que busca una transformación profunda frente a los cambios superficiales que suelen adoptarse en el sistema tradicional.

Con el objetivo de abrir espacios de intermediación en la tarea de comprensión de los fenómenos sociales en general, y en la disciplina pedagógica en particular, el análisis llevado a cabo en estas páginas que ahora empiezan aporta una tipología actual de las pedagogías alternativas, categorizándolas en «rojas» (centradas en aspectos concernientes con la justicia social), «verdes» (medioambientales), «lilas» (género) y «negras» o decoloniales.

Se puede aseverar que, dichas pedagogías, aunque marginalizadas, actúan como espacios de resistencia porque van constituyendo un sustrato antropológico que hace posible la implementación de una pedagogía situada (que minimiza el espacio epistemológico científico de otras concepciones de la pedagogía, reducidas a simples análisis de aspectos como la eficacia o la productividad) y porque aborda

las demandas de una sociedad contemporánea cada vez menos crítica y politizada.

Trabajos como este asumen el significado de la educación y los elementos estructurales de la pedagogía, decantándose por una mirada singular que, más allá de pretender explicar los elementos estructurales de la intervención en un contexto escolar concreto, se convierten en un aglutinante —social, cultural y antropológico— que nos induce a calibrar las posibilidades históricas del reconocimiento; porque reconocerse, a la postre, implica disponer de herramientas para reflexionar sobre el armazón que da forma y construye a cualquier rama de la ciencia social (Jiménez, 2023), y conlleva, también, asumir todas las aristas de los conceptos sustentantes que ayudan a explicar la significatividad de la acción y de la decisión educativa.

En todo caso, en las líneas que siguen, nos proponemos presentar un análisis conceptual y político de pedagogías alternativas a la lógica y gramática educativa convencional y dominante. Y lo haremos entendiendo que el campo educativo hegemónico se ha

renovado históricamente —y, por ende, en la actualidad— en tanto que es permeable y dialoga con aquellas propuestas que se sitúan más allá del terreno ordenado y central que define el propio sistema (Ramos, 2024). En lo político-educativo y desde el punto de vista que nos disponemos a desarrollar, centralidad y margen son polos que pueden y deben nutrirse para desarrollar una educación ciertamente emancipadora.

2. Conceptualización

De acuerdo con lo que se expone, en primer lugar, habrá que clarificar el sentido de los términos «alternativo» y «margen» en el amplio campo de la educación. Para hacerlo, nos podemos valer de la metáfora sugerida por la imagen de un campo perimetrado por un margen. El margen está conformado por un sinfín de arbustos y plantas variadas, dispuestas de forma aleatoria. Plantas que nacen, viven y mueren de forma «libre», no asistida. Generalmente lo hacen al margen del trabajo planificado y controlado que lleva a cabo el agricultor en el espacio central: el campo propiamente dicho. Un campo que cumple

su cometido a expensas de una planificación sistemática en la que año tras año se repiten cuatro acciones principales: a principios de otoño el campo es surcado por una arada, posteriormente se siembra, nacen las semillas y se procede a la siega. Esta imagen nos invita a pensar que frente al campo domesticado y más o menos uniforme tenemos un margen libre y plural. Un margen en el que hay arbustos y plantas en las que nadie se fija, plantas que molestan —algunas incluso tendrán que ser sustraídas con el fin de que no «invadan» el espacio central— y, ocasionalmente, plantas que despiertan la admiración de personas con cierta sensibilidad. A veces, en los márgenes también hay flores.

Las pedagogías, la educación y las escuelas de los márgenes se sitúan en esta zona periférica *a priori* de gran interés por la libertad, creatividad y escaso control que tienen por parte del poder instituido; plantea, por lo tanto, aspectos, dinámicas, proposiciones pedagógicas, etc., que no solo conciernen a elementos referidos a un saber abierto sino a la apertura misma del saber, esto es, a otra vías y maneras de hacer.

En consecuencia, se trata de pedagogías que permiten construir *otra educación*; pedagogías vertebradas a partir de una gramática escolar alternativa, singular y específica en los términos de Tyack y Cuban (2001). De la misma forma que en los márgenes crecen plantas de otra forma que en el campo labrado; en los márgenes educativos crecen propuestas sustancialmente distintas a las que se desarrollan en el espacio central y amplio del sistema conformado por la escuela hegemónica, una escuela que encarna una pedagogía convencional en el sentido que aplica los principios de la pedagogía tradicional, sin más.

Si bien el sistema educativo en España ha experimentado una transformación notable a lo largo de los últimos cuarenta años, esta transformación no es tan profunda como a veces se prodiga. Es decir, los cambios realizados son más bien superficiales y muchas veces están asociados a modas pasajeras y a aspectos inocuos. En primer lugar, el espacio clase apenas ha cambiado: en términos generales, el alumnado se coloca en pupitres individuales uno al lado del otro, en distintas filas, enfrente la pizarra digital (antes de

tiza); se trata de un alumnado que trabaja con ordenadores portátiles en los que hay libros y cuadernos electrónicos que sustituyen los antiguos libros de texto. Y el profesor hace más o menos lo de siempre: explica una lección —la que tocaba según el programa— y se trata de una explicación abstracta y a menudo descontextualizada de la realidad de los adolescentes que tiene delante. Pero ¿podemos desarrollar otra escuela? ¿Qué somos capaces de imaginar? O, parafraseando a Foucault (1997), ¿cómo pensar diferente, en este caso, la tarea educativa?

Algo hacemos mal, cuando en nuestros centros damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar. Racionalidad político-administrativa y racionalidad epistemológica deben ser complementarias y convergentes. Y esto no es siempre así (Touriñán, 2019: 20).

Como oposición al paradigma tradicional, la pedagogía de los márgenes estaría representada por la educación no hegemónica, es

decir, por todos aquellos proyectos que en aspectos substantivos se diferencian de los proyectos convencionales; proyectos, además, abiertos y susceptibles de ser aplicados ante la aparición de cambios en el contexto. En el ámbito de la educación formal, son pocos los centros susceptibles de ser incluidos en esta categoría, por eso decimos que se trata de una realidad minoritaria; y, desde nuestro punto de vista, frecuentemente son centros con una escasa valorización, prestigio, o relevancia pública porque, entre otras cosas, ponen en entredicho convenciones educativas y sociales; cuestionan de manera profunda la forma de enseñar, así como el sentido del acto educativo; y tensionan a la administración.

En una primera aproximación de carácter genérico, dichos proyectos caben dentro del término *renovación pedagógica* (RP) (un concepto en desuso). Sin embargo, también existen proyectos —aunque ciertamente minoritarios— que podemos identificar con una renovación de marcada orientación política transformadora o, en otras palabras, proyectos con objetivos ligados directamente a la lucha política. En cualquier caso, ¿en qué aspectos

son alternativos los centros renovadores? De acuerdo con los resultados del proyecto I+D «El cuarto impulso de Renovación en España» (Convocatoria Proyectos de I+D+i, PID2019-108138RB-C21, Ministerio de Ciencia e Innovación) existen 9 ítems clave que nos permiten determinar el carácter renovador y alternativo de una propuesta educativa. Veámoslos:

i) Una reflexión profunda sobre las finalidades educativas: ¿Para qué se educa? ¿Cuál es la intencionalidad y el fin del acto educativo? La respuesta a estas preguntas tiene que ver, nada menos, con una crítica a las finalidades que impone el mercado y el modo de pensar neoliberal.

ii) Uso con criterios pedagógicos fundamentados de metodologías activas, participativas, vivenciales; metodologías que permiten experimentar lo que se aprende.

iii) La organización en clave pedagógica de los tiempos y espacios educativos de forma coherente con las finalidades y métodos educativos. En otras palabras, frente a tiempos

compartimentados y rígidos; y frente a los espacios diseccionados y cerrados, las pedagogías alternativas se valen de espacios abiertos y tiempos flexibles en los que fluye la actividad educativa, en los que transitan con más o menos libertad los alumnos.

iv) Configuración de un currículum lo menos compartimentado posible y vehiculado a través de propuestas metodológicas integradoras de distintos saberes. El currículum, aparte de ser integrado, está asociado al contexto y a las experiencias de los alumnos como punto de partida para su apertura al mundo. Esto en los casos que hay un currículum establecido porque, en la actualidad, hay centros alternativos en que los saberes no están predeterminados.

v) Redefinición de los roles educativos de acuerdo con una perspectiva democrática de la educación de manera que, aun siendo roles diferenciados, están poco jerarquizados, facilitan la participación y fomentan la confianza. En este sentido, la pedagogía Freinet es un referente histórico que define un maestro más como un acompañante que

como el maestro explicador propio de la pedagogía tradicional. No en vano, escuelas de los márgenes en el momento actual han decidido sustituir el nombre de maestro por el de acompañante.

vi) Implementación de una evaluación transversal, cualitativa y continuada de los procesos de aprendizaje que tiene un objetivo formativo y de mejora de la práctica profesional y del propio centro. Una evaluación que tiene más en cuenta el proceso que los resultados finales en las que, a menudo, participan los maestros-acompañantes, los alumnos y las familias.

vii) Génesis de un liderazgo compartido del proyecto educativo, del claustro; una realidad muy alejada de tantas y tantas escuelas en las que el director o equipo directivo son la piedra angular del centro.

viii) Apuesta clara por la participación y la práctica democrática: la democracia forma parte del ADN del centro. Las asambleas, los consejos, las comisiones, las brigadas de trabajo, etc. son aspectos emblemáticos

destinados a que los alumnos vivan una experiencia democrática en su propia carne y a poder ser, cada día.

ix) La comprensión de la escuela como un agente social, es decir, que establece y promueve una relación estrecha con el entorno geográfico, social y humano.

Cabe señalar que, si bien en educación es habitual identificar lo alternativo con la cuestión metodológica, podríamos afirmar que es efectivamente un aspecto importante, pero no suficiente. Desde la perspectiva que esbozamos aquí, para que un centro educativo sea considerado renovador es necesario que se den, en mayor o menor medida, si no todos los elementos mencionados sí el mayor número posible. Porque la *renovación pedagógica* cobra su pleno sentido en la medida que se trata de una propuesta educativa *integrada e integral*, transformando el conjunto de la gramática escolar de un centro, un sentido profundo que se manifiesta en cada una de las dimensiones propias de la praxis educativa. Y esta es la gran diferencia, según nuestra opinión, con los centros innovadores: centros que, sin

desmerecer su trabajo y esfuerzo, se limitan a introducir cambios puntuales, a veces incluso muy vistosos —el ejemplo paradigmático de lo cual es la introducción de las tecnologías o el cambio de mobiliario— pero que de ninguna manera subvierten el conjunto de los pilares fundamentales del centro. Cambios que, en definitiva, no alteran de forma substantiva la cultura escolar hegemónica.

3. Pedagogías de los márgenes

Dicho esto, cabe señalar la dificultad que entraña definir la cuestión de las «finalidades educativas». En el marco de la renovación que planteamos, podríamos afirmar que una propuesta pedagógica es renovadora en tanto que sus «finalidades educativas» son «progresistas», asumiendo que el término «progresista» contiene varias posibilidades reveladoras, sin duda, de opciones políticas sustancialmente distintas entre ellas, desde las más rupturistas —vinculadas, en la mayoría de casos, a movimientos libertarios y obreristas— a las que apuestan por una reforma de calado pero dentro del sistema democrático liberal. En este caso, se pone de manifiesto de una forma

especialmente prolífica la pluralidad inherente a la renovación pedagógica. Es por esto por lo que el término *educación progresista* permite reunir las diferentes corrientes y propuestas históricamente vinculadas a la renovación en el sentido que son transformadoras a nivel colectivo. Hablamos, por lo tanto, de aunar corrientes, de vincularlas a la renovación con la finalidad de *transformar* y, en definitiva, de dar respuesta al propósito esencial de ofrecer dinámicas de funcionamiento al ámbito educativo que fomenten identidades renovadas (pero también históricas). Lo conveniente sería que dichas identidades hicieran posible continuar sustentando lo que somos como sociedad, pero que, a la vez, no se integraran en posicionamientos (políticos, sociales, etc.) sometidos a aquellos cambios totales que a menudo se van introduciendo en diferentes ámbitos de nuestras vidas y que, ciertamente, suelen carecen de sentido o de utilidad alguna.

Sin embargo, entre la pluralidad de la renovación pedagógica y las propuestas educativas de los márgenes existen diferencias relevantes en relación con la consideración que merecen a nivel social. Mientras unas se sitúan en un

margen «respetable» e incluso admirado por algunos —de acuerdo con la metáfora del principio, hablaríamos de aquellas flores de la zona perimetral valoradas por personas con cierta sensibilidad estética (el ejemplo paradigmático sería la pedagogía Montessori o incluso Decroly)—, otras pedagogías se instalan en una zona marginal a causa, entre otros aspectos, del olvido, cuando no de la estigmatización política, social o incluso académica.

En este sentido, apuntamos aquí dos ejemplos de pedagogías de los márgenes y marginadas: una fundamentalmente olvidada, y la otra, estigmatizada. El primer caso tiene que ver con la experiencia del movimiento de las Escuelas en Lucha Torrent y Feu (2019), un movimiento llevado a cabo durante los años 70 del siglo pasado en Barcelona, que tuvo como objetivo edificar unos centros educativos alternativos tanto en el plano organizativo como en el metodológico y social; y además con un fuerte sentido de clase. De acuerdo con Torrent y Feu (2019), estas escuelas —llamadas Ferrer i Guàrdia, Sóller, Pegaso y Ramón Berenguer IV— estaban ligadas al movimiento vecinal

que, además de reivindicar derechos políticos, se preocupó también por mejorar la condición de vida de sus vecinos. Dichas escuelas de base popular operaron durante un tiempo al margen del sistema: basta con decir que tensaron la relación con la administración hasta el punto de conseguir por un tiempo la provisión de sus maestros. Algunos de estos centros, de inspiración anarquista, incluso crearon una escuela de adultos con clara orientación política dirigida a la concienciación de clase.

Pues bien, este ejemplo de educación renovadora situada al extremo del margen terminó mal por varios factores. Entre ellos, por el *pusching* de los partidos políticos de izquierdas que buscaban su sitio en las estructuras políticas emergentes, por el espaldarazo de los incipientes movimientos de RP, por no hablar también de las trabas impuestas por la administración educativa. Retomando la metáfora del principio, estas escuelas fueron vistas como malas hierbas que se tenían que arrancar. Y así se hizo. Pero hay que reafirmar que para la historiografía educativa es fundamental recuperar también la historia marginal de la renovación para ampliar,

matizar y profundizar en las posibilidades de una historia llena de potencialidades.

El segundo ejemplo, estigmatizado, se centra en un planteamiento educativo ciertamente distinto del anterior, una pedagogía que tiene nombre y apellidos propios: la Pedagogía Waldorf, ideada por el pensador austríaco R. Steiner (Igelmo Zaldívar y Quiroga Uceda, 2018; Quiroga Uceda, 2019). Dicha pedagogía, singular por su planteamiento educativo, político, económico, social, moral, ético y estético, ha sido estigmatizada por su ascendencia espiritual, mística y ocultista (R. Steiner es el fundador de la antroposofía, una escisión de la teosofía); e injustamente ha sido tachada de filonazi a pesar de que sus centros fueron cerrados por el Tercer Reich y una parte de sus maestros acabaron en campos de exterminio (Priestman, 2009).

Estos ejemplos dan cuenta de la amplitud y pluralidad del hecho educativo y, específicamente, de la historia de los márgenes de la educación que, en España, asociamos a la renovación pedagógica. Pero no se trata de una realidad pasada, de un eco que meramente

resuena o inspira el contexto actual, sino que las pedagogías alternativas y la educación en los márgenes siguen proliferando y regenerando el campo educativo actual.

Dicho esto, y a modo de aproximación, en primer lugar, cabe señalar que tal y como ha sucedido siempre a lo largo de la historia, existen pocas experiencias en los márgenes pero verdaderamente interesantes por la singularidad de las mismas, que en muchos casos son verdaderos faros de luz que han alentado nuevos proyectos (Carbonell, 2015; García 2017; Torrent, 2021a, 2021b). Estos proyectos, a pesar de su fragilidad económica y dificultades para sobrevivir, son fuente de inspiración para la transformación de centros públicos que progresivamente asumen —de una forma más o menos coherente y sólida— parte de los principios de pedagogías alternativas en curso.

En segundo lugar, podemos afirmar que a pesar del pensamiento único que define nuestro tiempo, el espectro actual de la RP sigue siendo muy variado. Por una parte, contamos con centros renovadores de matriz clásica

(claramente identificable). Nos referimos a las escuelas Montessori, Freinet, Waldorf o Decroly, centros que en buena parte son continuadores de las grandes propuestas renovadoras iniciadas a principios del siglo XX. Y, por otra parte, tenemos centros cuya propuesta renovadora se basa en una yuxtaposición de experiencias que beben de tradiciones muy diversas. A esa renovación la llamamos ecléctica o, de manera popular, *pachwork* y es la más extendida. De acuerdo con Feu y Torrent (2020), el 90% de los centros renovadores en Catalunya son eclécticos, mientras que el 10% restante son de matriz clásica y, la mayor parte de estos, «supervivientes» del segundo impulso de RP (la que se inició a mediados de los años 60 hasta los 80).

En esta línea, y desde nuestro punto de vista, existe un desplazamiento progresivo de los principios pedagógicos que sustentan los centros de renovación pedagógica eclécticos. Mientras que no hace mucho tiempo estos se alimentaban básicamente de los fundamentos, ideas y prácticas de la Escuela Nueva, de la Pedagogía Activa; cada vez más tenemos centros que beben de los supuestos

de la «pedagogía libre», «pedagogía viva» o incluso la «pedagogía sistémica». Todas estas pedagogías, si bien ponen al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, no sin falta de razón, son acusadas por determinadas instancias de ser pedagogías excesivamente individualistas y despolitizadas.

Si bien podemos compartir parte de la crítica que autores como Pérez (2022) han realizado sobre el carácter emancipador de las pedagogías llamadas alternativas, no es menos cierto que desde el punto de vista que esbozamos aquí la falta de perspectiva emancipatoria en educación, y en tantos otros ámbitos, creemos que se debe sobre todo a condiciones de carácter estructural impuestas por el momento que vivimos, definido en términos de posmodernidad y pospolítica (Pallarès y Chiva, 2018). Un momento, sin duda, que deja poco espacio en el ámbito educativo, político, económico y social para la utopía y la construcción de proyectos colectivos de carácter realmente emancipador. Aun así, y de acuerdo con Garcés (2023), no podemos afirmar que *todo da igual, que no hay nada que hacer*. Y es que se hace urgente afrontar los retos de nuestro

tiempo también desde el campo educativo y, de acuerdo con lo que hemos expuesto hasta aquí, en los márgenes seguimos encontrando otras lógicas y culturas escolares, otros planteamientos y formas de hacer escuela, que nos inspiran para regenerar un campo cada vez más aséptico y estéril. Hablamos, pues, de otras lógicas y culturas escolares como ejes de comprensión pedagógica que, al canalizarse en la experiencia educativa, se actualizan, y lo hacen sin que la acción sea consecuencia de la mera observación (empírica) del acontecimiento ni de las normas que las sostienen, ni tampoco de los habituales métodos que orientan al proceso (Pallarès y Planella, 2016).

4. Pedagogías comprometidas

En referencia a lo aportado hasta ahora, conviene señalar que hablamos de aquellas pedagogías alternativas comprometidas con la transformación social que, siguiendo una metáfora cromática, ofrecen luz a la renovación pedagógica contemporánea. En primer lugar, hablamos de las *pedagogías rojas*: pedagogías que ponen el acento en las desigualdades entre

clases sociales; en segundo lugar, las *pedagogías verdes* que hacen hincapié sobre cuestiones medioambientales; en tercer lugar, las *pedagogías lilas* centradas en reivindicaciones asociadas a las desigualdades sexuales y a la construcción de los géneros; y, por último, las *pedagogías negras* o *decoloniales*, pedagogías comprometidas con la igualdad entre personas, colectivos y comunidades del «sur global», víctimas de una colonización cultural, social, económica e incluso científica.

Así pues, de acuerdo con lo que acabamos de anunciar, y siguiendo con la tesis de Torrent (2024), a continuación esbozaremos una *renovación de la renovación pedagógica* a modo de recuperación del sentido político de la misma que, desde nuestro parecer, ha tenido históricamente, y que consideramos que es menester actualizar. Dicho esto, previamente cabe señalar dos premisas que enmarcan nuestro planteamiento. En primer lugar, y aunque sea a nivel teórico-académico, cabe impugnar la identificación del fenómeno renovador con tan solo una de las corrientes históricas de la renovación —la vinculada a la pedagogía activa que, siendo sin duda transformadora,

no podemos identificar con una línea rupturista o radicalmente política—, cosa que ha implicado la reducción de su significado y la limitación de su potencia como concepto teórico-práctico para replantear la tarea educativa en clave emancipadora. La segunda, es una cierta pérdida de capacidad de la pedagogía crítica actual para encarnarse en una realidad educativa, es decir, que a veces ha consistido más en crítica que en pedagogía, ha resultado ser más un discurso que una práctica (Ayuste y Trilla, 2020). En esta línea, proponemos profundizar en la idea de una renovación crítica entendida como la capacidad para desarrollar un proyecto y una práctica educativa donde cada dimensión incorpora la mirada política.

De esta manera, dicha mirada política se configura como la vía en la que se concretan los despliegues (pedagógicos), las metodologías y las estrategias en el imaginario vital de la formación humana (Martínez y Soto, 2024). Este vínculo entre mirada, política y educación reestructura algunos de los parámetros de la educación más tradicional y, con ello, la pedagogía misma, ya que, a la postre, la mirada política es una reflexión acerca de la

vivencia humana y sobre cómo el alumnado, a través de los márgenes, examina su contexto.

Además, al impregnar la acción educativa desde lo político puede (y ¿debe?) proporcionar desenlaces efectivos en la práctica educativa ante cualesquiera disputas socioculturales, devolviendo, además, cierta relevancia a la base colectiva del ser humano (Esteban, 2002).

Una renovación cuyos planteamientos pedagógicos tienen en común la oposición al modelo neoliberal hegemónico, y que se traducen en prácticas educativas basadas en modelos sociales y concepciones antropológicas alternativas que crecen desde un sustrato ideológico centrado en la justicia, la equidad y la inclusión, en la colectividad y la interdependencia, en la resistencia y la intervención crítica (Torrent, 2024). Esto es: la renovación pedagógica crítica implica poner en el centro de la comunidad la reflexión y la práctica educativa sin caer en la indiferencia política o en el abandono del compromiso social. En esencia, se trata de comprometerse, de implicarse, de llevar a cabo acciones educativas de pertenencia e instalación (Turégano, 2024), de adentrarse

en el entramado histórico-social, generando, mediante las prácticas escolares, diferentes maneras de concebir lo político y de entender las esencias que siempre abastecen a los acontecimientos cotidianos.

Hablamos, por lo tanto, de asumir el riesgo que supone abordar las cuestiones comunes —la política— de forma colectiva —incorporando las diferencias y el conflicto en el proceso deliberativo—, para realizar la existencia de la comunidad sin fragmentarla, contra el autoritarismo, la exclusión y el clasismo, propios de la transformación educativa global —la innovación tecnológica y neoliberal— en curso, pilotada por las élites económicas (Sahlberg, 2016). Apostamos por la reapropiación del hecho educativo por parte de la comunidad, en cuanto resistencia a los procesos de *enclosure* (Laval; Dardot, 2015) perpetrados históricamente por el capitalismo y en los que la escuela ha tenido un papel clave en términos de control y disciplinamiento. Hace falta, pues, reflexionar sobre la emancipación y desplegar nuevos imaginarios —imaginar alternativas— para las cuales educar. O, en otras palabras, hace falta reactivar la teoría crítica.

Asumimos que no es tarea fácil, pero podemos señalar algunas pistas o articulaciones teóricas que nos permitan seguir avanzando. De acuerdo con Torrent (2024: 206):

Se trataría de re-politizar la propia vida desde una actitud ilustrada entendida como la que nos predispone a preguntarnos qué es aquello que merece la pena vivir, activando así una interrogación continua que configure, en términos políticos, una democracia insurgente. Re-apropriarnos del sentido del vivir en el combate contra la falacia de las soluciones definitivas, los dogmas, los discursos únicos y homogeneizadores, la idea de un futuro inevitable y de un presente impotente. Y apelamos al común como el principio político capaz de concretar esta insurgencia democrática de carácter libertario, es decir, el principio capaz de articular la resistencia contra los aspectos más nocivos del neoliberalismo con las luchas por una nueva organización social basada en la reciprocidad, la solidaridad, el intercambio, la sostenibilidad de la vida humana, y la conservación y promoción de la biodiversidad, la libertad

colectivamente lograda y re-inventada permanentemente a partir del diálogo horizontal entre los diferentes humanismos (que emergen desde diferentes culturas, centrales y periféricas), considerando todas las formas de vida, su valor inalienable, su singularidad irrepetible y su dependencia mutua.

Un resurgimiento del sujeto como sujeto eco-inter-dependiente, es decir, que se reconoce frágil y vulnerable porque depende del cuidado de los otros y de un ecosistema que lo sostiene. Un proceso de construcción de espacios de resistencia para determinar *en común* lo que es justo para el común. En el desarrollo de esta actividad se encuentra la raíz de la institución de un modelo social poscapitalista que reconoce en las cosas humanas, demasiado humanas, un terreno fértil desde donde cultivar otras formas de vivir. Y en esto, en este momento instituyente, tiene un papel fundamental la educación. Politizar la educación es, pues, educar a las nuevas generaciones para rehacer el mundo común. Eso es: renovar la escuela entendiéndola como la posibilidad de construir un mundo y un

horizonte compartido, de forma colectiva, situada y vinculada al contexto.

Para nosotros y de acuerdo con la metáfora de colores que hemos apuntado más arriba, esto implica incorporar al análisis de clase, la perspectiva ecofeminista y decolonial para transformar las prácticas educativas en prácticas emancipadoras. Es decir, hacer confluír las diferentes perspectivas político-pedagógicas para la elaboración de un horizonte emancipador compartido. Podríamos decir que combinar colores es lo que puede confrontar una realidad asfixiantemente totalizadora:

Del mismo modo que hay que articular las luchas parciales para recomponer una capacidad de respuesta a la altura del reto, re-imaginando la revolución; hay que recomponer una pedagogía crítica articulando las diferentes perspectivas mencionadas en un tipo de pedagogía *trencadís*¹, en la metáfora gaudiniana; es decir, una pedagogía que de las derrotas haga un todo armónico capaz de hacer devolver los colores a una existencia vitalmente en retirada. Hacer brotar la vida buena, una vida que merezca la pena vivir,

es el reto que proponemos a la renovación pedagógica actual (Torrent, 2024: 832).

Y eso pasa por entender la escuela como un espacio donde se pone en cuestión aquello que no gusta, se pregunta por quién manda, por quién decide cómo son (o no) las cosas, por si se está de acuerdo (o no) con aquello que pasa y con aquello en lo que nos estamos (o no) convirtiendo. Y es que educar es nada más y nada menos que «aprender a vivir juntos y aprender juntos a vivir, es una práctica de la hospitalidad que tiene por misión acoger la existencia desde la práctica de imaginarla» (Garcés, en Garcés et al., 2020: 1).

5. Conclusiones

Para terminar, también podemos decir que para que la educación sea emancipadora es necesario abrir el mundo a las nuevas generaciones haciendo que el mundo les hable, los interpele (Solé, en Garcés et al., 2020). Hay que establecer otra relación con el conocimiento que tenga que ver con la construcción de una vida individual y colectiva, cambiando las respuestas por preguntas significativas en

torno a las causas y relatos que justifican los males sociales, así como reconociendo la cuestionabilidad del currículum oculto de la escuela.

Y es que, en realidad, comprender críticamente es acercarse al objeto, al mismo tiempo que se reconocen las condiciones subjetivas que lo recorren, el carácter mejorable de los conocimientos, su condición histórica y la posibilidad de participar en el proceso de construcción de estos (Fernández Martorell, 2008). Es por esto por lo que lengua y memoria (no memorización) tienen que estar en el centro de la construcción epistemológica del sujeto, una tarea donde el diálogo entre maestro y alumnado juega un papel central si se quiere recuperar la alegría de pensar, algo que requiere esfuerzo y dedicación. Y, en este orden de cosas, hemos hecho referencia a la metáfora de un «campo» y sus «márgenes», descrita e inscrita en las pedagogías que promueven la creatividad y libertad al margen de la estructura centralizada y controlada del sistema educativo; en cierta manera, dicha metáfora ha servido como aporte para describir escenarios que permitan ensanchar el

conocimiento de la educación. De la misma forma que un organismo vivo se autorregula y se reestructura con el propósito de adaptarse a las circunstancias, y en consecuencia el conocimiento de su crecimiento es el conocimiento de ese paradigma orgánico, las vías de conocimiento de la educación también aumentan con la metáfora aportada en estas páginas. Es una aportación que, una vez articulada en función de los distintos objetos de conocimiento —de la educación—, genera una serie de (posibles) respuestas, esto es, de conocimientos acerca de la educación.

El proyecto racional y crítico que se deduce de lo comentado anteriormente —que también se puede considerar, de cierta manera, provisional, agotador y esperanzador— tiene que poner en valor otros mundos simbólicos (Fernández Martorell, 2008), *abriéndose a y dialogando con* otras cosmovisiones desde las cuales cuestionar y subvertir el proyecto globalizador occidental y las nuevas formas de autoritarismo global; y en esto pueden ayudar las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2019; López-Córdova; Marañón-Pimentel, 2023; entre otros). En todo caso:

Contra el abandono de los alumnos al mercado y a sí mismos, contra una educación emocional pensada para pacificar el malestar y gestionar el sin sentido del capitalismo y sus diferentes aberraciones, es urgente desarrollar un proyecto político colectivo y masivo comprometido con la emancipación social; la lucha contra la explotación capitalista y la obscena desigualdad y competitividad neoliberal; así como por el derribo de los muros de la muerte que entierran niños en los mares y desiertos (Torrent, 2024: 826).

Para terminar, cabe señalar la necesidad de hacer encajar las diferentes coloraciones de las pedagogías alternativas (que nos hemos atrevido a pintar), politizándolas en un sentido emancipador, interrumpiendo el sentido predeterminado de la existencia:

Politizarse implica hacerse preguntas radicales (de raíz) sobre lo existente; sucede cada vez que abrimos y sostenemos colectivamente preguntas sobre cómo queremos vivir juntos; sucede cuando se inventa aquí o allá —sin lugar predeterminado o actores designados, sino cualquiera— una interrupción de los

poderes-saberes establecidos y la aparición de un nuevo juego de preguntas y respuestas. La politización implica la transformación social —y de nosotros mismos— a través del cuestionamiento radical de objetos y relaciones completamente naturalizados hasta el momento (Fernández-Savater, 2020: 19).

Desde nuestro punto de vista, solo así se podrá superar la fragmentación de la renovación actual, de cariz voluntarista, que aparece como una mera chispa que ilumina huidizamente un futuro cada vez más oscuro, y que tan a menudo tiene una existencia efímera y fugaz.

Es en esta línea que el autor Martínez Bonafé advierte que:

El camino hacia la Escuela Pública requiere otro profesorado con un claro compromiso ético con el bien común de la educación. El camino hacia la Escuela Pública, entonces, es un camino de rebeldía en el cual la palabra profesorado identifica a un colectivo de mujeres y hombres que convierten la palabra enseñar en un trabajo muy hecho que ponen al servicio del crecimiento de un ser humano

que toma las palabras autonomía y libertad como herramientas para la transformación social (Martínez Bonafé, 2024: 5).

Rebeldía, autonomía y libertad como ejes de una reapropiación que, a través de las pedagogías alternativas y de las posibles vías de educación en los márgenes, se apropien de la mencionada extensión socio-política, para ponerla al servicio de la educación en su generalidad y para ofrecer una mirada pedagógica desde unos parámetros representativos del mundo que generen horizontes de significación y que planteen la educación como actividad, como ámbito de realidad y como espacio de reflexión crítica.

Agradecimientos

Este trabajo se ha llevado a cabo gracias al proyecto «Transición educativa y renovación pedagógica: retos y dificultades en el paso de escuelas renovadoras a institutos de educación secundaria convencionales», que pertenece a la convocatoria 2023 de Proyectos de Generación de Conocimiento 2023, con referencia: PID2023-146532NB-I00.

Referencias citadas

Ayuste González, A. & Trilla Bernet, J. (2020): «Un sexto principio para el “Manifiesto por una pedagogía post-crítica”», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), pp. 25-36. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/teri.22384>.

Bernabé Gorostidi, J. (2024): «Dos maestros en diálogo. Francisco Canals y Leonardo Polo», *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 80(307), pp. 107-128. Disponible en: <https://doi.org/10.14422/pen.v80.i307.y2024.005>.

Calvo, P. (2024): «Reconocimiento recíproco en Habermas, Honneth y Cortina: de lo justo, lo bueno y lo cordial», *Bajo Palabra*, 37, pp. 59-80. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/bp2024.37.005>.

Carbonell Sebarroja, J. (2015): *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona, Octaedro Editorial Disponible en: <https://octaedro.com/libro/pedagogias-del-s-xxi/> (Accedido: 11 de marzo de 2025).

De Sousa Santos, B. (2019): *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*, Madrid, Trotta.

Esteban, J. (2002): *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Fernández Martorell, C. (2008): *El aula desierta: La experiencia educativa en el contexto de la economía global*, Barcelona: Intervención Cultural.

Feu, J. (2020-2023): *El cuarto impulso de renovación pedagógica en España: Un estudio de caso en centros de educación infantil y primaria en las comunidades autónomas de Andalucía, Madrid, Cataluña y Valencia*. Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Convocatoria Proyectos de I+D+i (PID2019-108138RB-C21).

Feu, J., A. Torrent y F. J. Pericacho (2024): «La gramática escolar del cambio: Una aproximación a las principales características de los centros educativos renovadores», *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), pp. 69-85. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.004>.

Feu, J. y A. Torrent (2020): «Aproximació al tercer impuls de renovació pedagògica, entre l'adaptació inevitable i la resistència transformadora», *Temps d'Educació*, (59), pp. 237-254.

Foucault, M. (1997): *El pensamiento del afuera*, Valencia, Pre-Textos.

Garcés, M. (2023): *El tiempo de la promesa*, Barcelona, Editorial Anagrama.

Garcés, M.; J. Graham, V. Flores, C. Fernández Martorell y J. Solé Blanch (2020): *Pedagogies i emancipació*, Barcelona, Arcàdia.

García, A. (2017): *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas*, Madrid, Litera Libros.

Igelmo Zaldívar, J. y P. Quiroga Uceda (2018): «La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el homeschooling, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), pp. 75-94.

Jiménez Albornoz, J. (2023): «Contra el ideal de la claridad. Hacia una modelación clara de

una acción confusa», *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (78), pp. 184-195. Disponible en: <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/73066>.

Laval, C. y Dardot, P. (2015): *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*, Barcelona, Gedisa.

López-Córdova, D. y B. Marañón-Pimentel, coords. (2023): *Solidaridad económica, buenos vivires y descolonialidad del poder. Aproximaciones desde México*, México, Icaria.

Martínez, K. M. y J. Soto (2024): «Hacia una educación interdisciplinaria, transdisciplinaria e intercultural, como estrategia dialógica para el fortalecimiento del enfoque pedagógico de la Universidad del Atlántico en el nuevo siglo», *Utopía y Praxis: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 29(106), pp. 1-17.

Martínez Bonafé, J. (2024): *Un Movimiento de Renovación Pedagógica*. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/red-universitaria-de-renovacion-pedagogica/2024/06/18/un-movimiento-de-renovacion-pedagogica/>

Pallarès, M. y J. Planella (2016): «Utopía, educación y cambio social transformador. De Hinkelammert a Habermas», *Opción*, 79, pp. 126-144.

Pallarès, M. y O. Chiva (2018): «El lugar del individuo en la era post-postmoderna. Sociedad, educación y ciudadanía tras la posmodernidad», *Pensamiento*, 74, 282, pp. 835-852.

Pallarès, M. (2019): «El Twitter de Paulo Freire. Resignificaciones y horizontes de la educación desde “Pensar con los sentimientos”», *Utopía y Praxis: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 1 (Número Extra), pp. 83-99

Pérez Rueda, A. (2022): *Las falsas alternativas: Pedagogía libertaria y nueva educación*, Barcelona, Virus Editorial.

Pérez Sancho, C. y A. Pérez García (2024): «Controversia en torno a la pedagogía: detractores y defensores en la literatura científica», *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 20, pp. 36-43. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10032111>.

Priestman, K. (2009): *Illusion of Coexistence: The Waldorf Schools in the Third Reich, 1933–1941*. Tesis doctoral. University of Waterloo.

Quiroga Uceda, P. (2019): «Génesis, difusión y traducción de la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner», *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, 33, pp. 203-227.

Ramos-Zincke, C. (2024): «Construcción de la facticidad en la ciencia social crítica (Chile, 2000-2022)», *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, 79, pp. 37–55. Disponible en: <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/74477>

Sahlberg, P. (2016): «The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling», en K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger, eds., *Handbook of Global Education Policies*, United Kingdom, Wiley-Blackwell, pp. 128-144.

Solé Blanch, J. (2020): «El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional: Una mirada crítica», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), pp. 101-121.

Torrent, A. y J. Feu (2019): «Les escoles en lluita els anys setanta a Barcelona: la renovació pedagògica amb perspectiva de classe», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 34, pp. 149-179.

Torrent, A. y M. Franc, coords. (2021a) *La Pinya: Història i reflexions d'un col·lectiu d'autogestió educativa*, Barcelona, Edicions Descontrol.

Torrent Font, A. (2021b): «Més enllà de l'escola democràtica: el col·lectiu d'autogestió educativa La Pinya», en *Pedagogies de la democràcia i la resistència a l'Europa del segle XX i fins avui*, Barcelona, Secció de Filosofia i Ciències Socials, pp. 189-191.

Torrent Font, A. (2024): *Renovacions pedagògiques a Catalunya el s. XXI. Resistència educativa i transformació social en el context neoliberal*. Tesis doctoral. Universitat de Girona. (Pending publication).

Touriñán, J. M. (2019): «Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar», *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 93-115. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.008>.

Turégano, I. (2024): Construcción de la ciudadanía, inmigración y naturalización. *Bajo Palabra*, 36, pp. 101-126. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/bp2024.36.004>

Tyack, D. y L. Cuban (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Notas

¹ La técnica del trencadís es un tipo de adorno que se emplea en los mosaicos elaborados con fragmentos cerámicos unidos con argamasa, característico de la arquitectura modernista catalana, cuyo mayor exponente fue Antoni Gaudí. Esta versión de los antiguos mosaicos consiste en la decoración con cerámica, pero reemplazando las diminutas teselas por multitud de pequeños trozos de cerámica rota.