

Discursos y prácticas para una didáctica crítica

J. Mainer (coordinador)

SERIE FUNDAMENTOS Nº 15
COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA

Esta obra es fruto de la compilación de diversos trabajos de investigación desarrollados por Fedicaria (plataforma intelectual, independiente y crítica destacada por sus numerosas aportaciones al campo de la renovación pedagógica de las Ciencias Sociales).

En sus páginas se abordan temas relevantes y actuales de la educación, tales como los límites y las posibilidades de la formación del profesorado; el análisis de ciertas prácticas pedagógicas y el examen crítico del conocimiento escolar.

En definitiva, este libro constituye un intento para ampliar el debate de la educación, aportando consideraciones críticas y propuestas innovadoras.

84-87118-92-5



9 788487 118920



DÍADA
editora

CAPÍTULO 2

“LIBRES DESDE PEQUEÑOS”. UN PROYECTO DE DIDÁCTICA CRÍTICA PARA LA ESCUELA PRIMARIA

José M. Rozada Martínez
PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA

Lo que motivó el proyecto

Primero. Los requerimientos para que me bajara del “limbo” de la “plataforma de pensamiento”

En el VII Seminario de Fedicaria celebrado hace un par de años en Salamanca presenté una ponencia, la mitad de la cual estaba dedicada a polemizar con el ilustre fedicariano Alberto Luis Gómez (Rozada, 1999a, 1999b). Una de las cuestiones a las que traté allí de responder se refería a la acusación de haberme desentendido de los aspectos de la Didáctica de las Ciencias Sociales más propiamente instructivos, al haberme dedicado primordialmente a las cuestiones más abstractas, que Alberto Luis situaba en el “limbo de la plataforma de pensamiento” (Luis, 1997). Minucioso lector de mis trabajos, el profesor Luis Gómez me indicaba que, al menos en parte, ésta podría ser la causa de que los maestros generalistas del ámbito del CPR de Oviedo mostraran

eran interés por las actividades de formación referidas a las didácticas específicas de las materias que enseñan (Matemáticas, Lenguaje, Conocimiento del Medio y Plástica), tal y como yo mismo había señalado (Rozada, 1995).

En mi respuesta admití que, ciertamente, en los últimos años había hecho poco por avanzar en el desarrollo del método para la enseñanza de las Ciencias Sociales que en su día había esbozado, aunque matizaba que:

“... en ese difícil juego de equilibrios en que consiste la formación de un profesor, nunca existe sólo un camino por el que se deba progresar en una determinada dirección, sino que éstos son muchos, debiendo coger unas veces los que van hacia lo concreto y otras los que van hacia lo abstracto, unas veces los que suben y otras los que bajan...” (Rozada, 1999b; p. 6).

De vuelta a casa tras el grato e interesante encuentro salmantino, me dije:

– Pues bien, ahora toca un ciclo de mayor aproximación a lo concreto.

Tengo la impresión, dicho sea de paso, de cruzarme con Raimundo Cuesta, que parece estar recorriendo el camino contrario al exponer en nombre del Grupo CRONOS su insatisfacción por lo conseguido mediante la elaboración de materiales o propuestas didácticas concretas (Cuesta, 1999). Debe ser, pienso, que la materia de una “didáctica ampliada” y no reducida tecnicistamente, es decir, FEDICARIA misma, debe ser capaz de albergar dentro de sí el movimiento browniano de sus partículas. Así pues, tomé el camino hacia lo concreto: las propuestas de acción para el aula y los materiales, si bien esto no significa que ambos sean entendidos al modo habitual, sino que el Proyecto “Libres desde pequeños” presenta al respecto la peculiaridad de no estar concebido como un conjunto de unidades didácticas, ni de pautas para confeccionarlas, ni es un conjunto de materiales listos para su utilización, sino que consiste más bien en una serie de ideas propuestas para dialogar en torno a ellas. La finalidad última de las mismas no es ni un diálogo sin consecuencias, ni una implantación acrítica de las mismas, sino una dialéctica entre el interés estratégico de introducir determinados cambios en las aulas y la calidad del diálogo que se llegue a generar entre los participantes.

Segundo. Casi lo contrario de lo anterior

Resulta que en Asturias (también en otras partes de España), estamos realizando desde los CPRs un esfuerzo para la reorganización de las Bibliotecas Escolares. Un número importante de ellas ha avanzado

considerablemente en lo que respecta a su organización, y también en la dinamización de su uso para el fomento de la lectura, pero dicho avance se detiene cuando se trata de pasar de los libros de ficción a los de consulta. El fracaso a la hora de promover cambios en las prácticas docentes, de modo que se abandone el uso exclusivo del libro de texto como “misal” de las rutinas escolares, introduciendo como una necesidad el uso de otras fuentes de información y conocimiento, es verdaderamente estrepitoso.

Como se ve, también lo muy concreto muestra palmariamente sus limitaciones. Las bibliotecas, materialmente bien organizadas con el esfuerzo de las propias manos de los maestros, no son instrumentos de cambio suficientemente potentes como para movilizar prácticas docentes firmemente asentadas. Nada que hacer ante las puertas de las aulas. “Del aula a la biblioteca: un camino de ida y vuelta”, fue el título propuesto para el primer curso organizado dentro del Programa de bibliotecas escolares de Asturias. Pues bien, pasados ya casi tres años, ese camino no se está recorriendo en el sentido didáctico que esperábamos que era que los maestros lo captaran y desarrollaran, así que había que hacer algo en el nivel de las metodologías para el aula, de modo que las bibliotecas escolares tuvieran un referente con respecto al cual poder ser entendidas como medios, muy importantes, pero siempre como medios y no como fines en sí mismas (Romero y Rozada, 1997).

Tercero. La conveniencia de tomar posiciones concretas para el debate sobre el currículo en Asturias

La vieja idea de que el currículo oficial debe ser lo más abierto posible con el fin de que la formación profesional docente y el desarrollo del currículo constituyan episodios indisociables de un mismo proceso, continúa siendo, creo, una cuestión esencial para las posibilidades de una didáctica crítica.

A propósito de la transferencia de las competencias educativas de la administración central a la regional, me pareció conveniente tener, no ya dispuesto sino activado, un ejemplo concreto de desarrollo curricular y formación del profesorado, capaz de poner de manifiesto lo que se puede hacer con un currículo abierto, y, por lo tanto, también lo que quedaría cercenado si se toma el camino de una mayor concreción y cierre del currículo que establece el denominado “Decreto de Mínimos”.

Como es previsible que la administración asturiana y con ella prácticamente todas las organizaciones sociales y políticas regionales, particularmente las de signo progresista, vayan a promover una “asturia-

nización del currículo”, parece imprescindible tener avanzado algo sobre el tipo de “asturianización” que cabe propugnar, me parece, desde una perspectiva crítica. Sería aquella que se entiende como la articulación en el territorio asturiano de formas de entenderse los alumnos, sus padres, sus profesores y cuantos ciudadanos y ciudadanas se muestren interesados, con el fin de contribuir al desarrollo de prácticas docentes que promuevan un pensamiento crítico que, siendo estructuralmente universal, es capaz de configurarse y responder a situaciones sociohistóricas concretas, como es la realidad asturiana actual. Desde un punto de vista de escuela pública, es decir, democrática, “asturianizar el currículo” no puede ser otra cosa que el proceso por el cual se interesa a los asturianos en las cuestiones de qué enseñar, para qué y cómo. No se trata de que haya más de “lo nuestro” en los programas oficiales, sino de que más de nosotros participemos en el proceso, siempre abierto, de deliberación y decisión acerca de lo que se hace en las aulas, y lo hagamos en el marco de debates de creciente calidad.

Estructura del proyecto

- Preámbulo
- Presentación
- Propuesta pedagógica
- Principios generales
- Metodología concreta
- Propuesta de formación

Preámbulo (íntegro)

“Enseñar e investigar” fue el título genérico de una serie de artículos que hace ya casi quince años vieron la luz en el periódico “Escuela Asturiana”, publicado por la Dirección Provincial de Educación tras el triunfo del PSOE en las elecciones de 1982. Aquellas dos palabras con su partícula de enlace encerraban todo un programa de desarrollo curricular y formación del profesorado cuyas posibilidades de germinar se frustraron como consecuencia, sobre todo, de las políticas de reforma y contrarreforma que se impusieron en los años siguientes de manera centralista, burocrática y tecnicista.

Hoy, en una coyuntura política en la que, con todas las diferencias que efectivamente cabe señalar, se puede decir que se han creado a ni-

vel regional expectativas de cambio comparables a las que el país entero vivió hace casi dos décadas, procede recuperar alguna de las ideas que entonces no pudieron ser a nivel general, por ver si esta vez pudieran llegar más lejos en nuestra Comunidad Autónoma.

En su favor no sólo pueden aducirse críticamente muchas de las consecuencias negativas que para la renovación pedagógica y la formación del profesorado están teniendo las políticas de implantación curricular por las que en su momento optó la administración central, sino que, más en positivo, procede apelar a la vigencia que en la bibliografía educacional de signo progresista mantiene esta idea de asociar estrechamente la enseñanza y la investigación educativa. Basta tener en cuenta que en la misma confluyen ideas tales como que:

- el currículo debe estar permanentemente abierto a una innovación responsable, es decir, bien argumentada;
- el profesor capaz de innovar con cierto rigor es aquel que estudia y reflexiona sistemáticamente sobre su propio trabajo;
- la investigación educativa (que algunos autores distinguen de la investigación sobre educación) debe incorporar al profesorado como objeto y sujeto de la misma;
- las instituciones de formación inicial deben soltar lastre academicista para ganar en participación (sin preponderancia) en el sistema de enseñanza que estudian;
- en la educación, la profundidad y la solidez de las reformas dependen de su capacidad para incorporar a los profesores como auténticos protagonistas de las mismas;
- las didácticas no se pueden cerrar como tecnologías de enseñanza científicamente fundadas, sino que vienen a ser campos de acción permanentemente abiertos a la discusión sobre los contextos y los fundamentos de las muy diversas maneras de enseñar que son posibles, las cuales pueden sustentarse argumentativamente, pero no validarse de manera definitiva mediante evaluaciones de carácter cuantitativo y eficientista.

Una parte significativa del profesorado asturiano con mayor dinamismo se puede decir que suscribe ideas de este tipo, tal y como, a modo de muestra, puede verse en documentos generados en los últimos años, entre los que quizás cabe señalar como ejemplo más sintético el manifiesto que en esta línea fue promovido desde Asturias (“Investigación educativa y apertura curricular”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 205, Julio-Agosto 1992, pp. 31-32). Sin embargo, no siempre las acciones de este profesorado han podido encaminarse en esta dirección debido a la falta de una política de innovación educativa y de formación del profesorado que apoyara decididamente el desarrollo de estas

ideas. Faltó la convicción básica de que el ariete del cambio educativo, en sus aspectos curricular y de formación, no es una propuesta de reforma diseñada en los gabinetes de la administración, sino la promoción ordenada de iniciativas didácticas y de organización rigurosas, así como el cultivo del debate permanente sobre sus fundamentos, posibilidades y límites.

Dado que sobre este planteamiento general no hay escasez de ideas en esta región, sino que, como ya se ha dicho, las insuficiencias han venido de la mano de políticas que no las han favorecido, quizás lo mejor que se puede hacer hoy en su defensa sea, una vez recordadas convenientemente, plasmarlas en propuestas concretas que estén preparadas para comenzar a trabajar mañana con ellas.

"Libres desde pequeños" no es otra cosa que eso: una propuesta de desarrollo curricular y formación del profesorado, lista para ocupar un pequeño lugar en un espacio que, lejos de quedar saturado por un único y cerrado "currículo asturiano" que venga a reproducir a nivel regional los errores cometidos antes a nivel central, se abra e incluso promueva iniciativas de este tipo, en las que el profesorado participante innove y se forme al mismo tiempo.

Presentación (sólo síntesis general)

Este es un proyecto con el que se pretende al mismo tiempo enseñar e investigar las posibilidades de llevar a cabo en la escuela Primaria una prevención de las ideologías que dan lugar a comportamientos sociales alienados.

Se inscribe en el área de "Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural", pero en torno a sus propuestas es posible articular la enseñanza de otras áreas de la Educación Primaria.

Es un intento de establecer una colaboración entre instancias muy diversas, procurando una relación entre ellas que les reporte beneficios mutuos, no sólo sin menoscabar su independencia, sino estimulando su creatividad y desarrollo propio.

Se parte de una propuesta común, pero no se fija un mismo punto de llegada sino que, puesto en marcha el proceso, lo que importa es que se generen y se cultiven espacios de diálogo, de modo que resulte formativo para todos los participantes.

La mencionada propuesta común no es sólo de coordinación sino también didáctico-organizativa. Incluye una "propuesta pedagógica", una "propuesta de formación" para los participantes.

En un primer momento están invitados a participar (por orden alfabético):

- *Ayuntamientos*: Redes de Bibliotecas Municipales y Departamentos de Actividades Extraescolares (o similares).
- *Centros de Profesores y Recursos (CPR)*: Asesorías de Educación Infantil y de Educación Primaria.
- *Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria*: Maestros y maestras que impartan el Área de Conocimiento del Medio y responsables de las Bibliotecas Escolares.
- *Universidades*: La Facultad de Ciencias de la Educación de Oviedo, a través de las asignaturas "Aspectos Organizativos y Curriculares de la Educación Primaria" (3º curso), "Escuela Rural" (4º curso), "Didáctica Universitaria" (4º curso) y "Prácticum" de 4º curso, todas ellas del Área de Didáctica y Organización Escolar.
- El Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria.

El proyecto tendrá un órgano de coordinación que, con carácter de Seminario Regional, estará constituido por:

- Los responsables de bibliotecas municipales participantes
- Los responsables de Departamentos de Actividades Extraescolares (o similares) que están participando.
- Los asesores de Infantil y Primaria de los CPR integrados en el mismo.
- Los coordinadores de los seminarios constituidos al efecto.
- El profesorado de la universidades de Oviedo y Cantabria integrado en el proyecto.
- El autor del mismo, que actuará como coordinador general.
- (Al mismo, y como salvaguarda de control administrativo, podría incorporarse el SITE).

Propuesta pedagógica (íntegra)

Principios generales

1. Éste es un proyecto comprometido con la enseñanza pública, entendida ésta como aquella que responde, o trata de hacerlo, al interés de lo público como contrapuesto a lo privado.

En lo que respecta a una propuesta pedagógica concreta, esto quiere decir que la misma se plantea bajo los principios altruistas de solidaridad, cooperación y comprensión, radicalmente enfrentados a una utilización egoísta del conocimiento escolar, como es aquella que lo distribuye o lo busca con la finalidad de marcar diferencias entre individuos para procurar la promoción social de los "mejores", contribuyendo así a legitimar la creciente marginación escolar y social de "los otros". Este proyecto no

está pensado para impartir conocimientos a cambio de recompensas escolares favorecedoras de actuales y posteriores desigualdades sociales. Dicho en otros términos, en él no se ve a los niños(as) como futuros aspirantes a una carrera que pasa por el bachillerato, la prueba de aptitud universitaria, la universidad, los cursos máster en el extranjero, y culmina en un alto puesto en la escala social, sino que los niños(as) son considerados como ciudadanos (pequeños hoy y mañana adultos) que, sea cual sea su situación actual o futura, pueden mejorar sus niveles de libertad desarrollando un pensamiento, unas actitudes y un comportamiento crítico ante un orden social que se les presenta como "natural".

2. Este proyecto se inspira en una concepción del maestro(a) que lo entiende como una figura de gran complejidad, en tanto que ha de combinar lo más "sabiamente" posible dos dimensiones que pueden llegar a ser socialmente antagónicas: de un lado la de ciudadano comprometido con el desarrollo de lo público, es decir de lo profundamente democrático e idealmente altruista, tal y como quedó dicho en el punto anterior, y de otro, la de profesional empeñado en el mayor dominio teórico y práctico de la enseñanza en la que se ocupa. Entendido así, un maestro no tiene más remedio que estar siempre en formación, porque la gestión de las contradicciones en las que está inmerso es asunto de todos los días. Por eso le conviene asociarse con otros y hablar mucho de su trabajo, procurando enriquecer los elementos de análisis del mismo, generando una dinámica de lecturas, de reflexión sobre por qué piensa lo que piensa y hace lo que hace, y de creación constante de iniciativas modificadoras de una práctica que si no se renueva se petrifica.

3. Unos maestros(as) así, no surgen en el marco de centros y currículos burocratizados, sino que necesitan un espacio de libertad (que en absoluto tiene por qué identificarse con descontrol), por eso este Proyecto necesita un marco curricular abierto a la innovación; y si, como ocurre actualmente, éste se presenta excesivamente cerrado, precisa de una interpretación generosa y liberalizadora del mismo. El Proyecto, por su parte, responde plenamente al espíritu y la letra de la LOGSE, y puede ensayarse sin grandes fricciones con el desarrollo normativo de la misma, sobre todo si se tiene en cuenta que dicha normativa puede ser interpretada en cuanto a sus posibilidades, corrigiendo la tendencia actual a tomarla como justificación de limitaciones que inhiben la potencialidad innovadora de docentes creativos como aquellos a los que se dirige este Proyecto.

4. La idea de formación crítica no se maneja aquí como un tópico más, sino que está basada en el análisis de la misma llevado a cabo por el autor. Muy en síntesis, tal expresión encierra tres ideas básicas que se deben entender conjgadas entre sí:

– Para formarse críticamente es necesario el "conocimiento académico", en tanto que superior (por más organizado, sistematizado y sometido a mecanismos de control) que el ordinario.

– También resulta imprescindible ejercitar la reflexión sobre el "conocimiento ordinario" que se tiene de la realidad y que dirige de manera poco o nada consciente el comportamiento cotidiano.

– Y, del mismo modo, es imprescindible tener experiencias de "actividad práctica" que ayuden a socializarse en contextos de acción alternativos a lo establecido en la cotidianidad.

5. Cuestionada la idea de que comportarse racionalmente es identificar unos fines (para la acción inmediata o para la historia) y poner los medios más adecuados para alcanzarlos, este proyecto es un ensayo para procurar ser racionales mientras seguimos un proceso que no tiene un destino cierto, sino más bien un referente ideal que nos permite valorar lo alejados o próximos que andamos de él. En concreto se utilizan en este proyecto algunas ideas procedentes de la denominada "racionalidad comunicativa" y del propio desarrollo del concepto de formación referido en el punto anterior. El valor educativo del diálogo que se propugna en él tiene aquí buena parte de sus fundamentos. Se admite que hablando frecuentemente con sinceridad y buenos argumentos, de lo que piensan y hacen, en contextos reflexivos y bien informados, los maestros(as) se verían envueltos en un proceso de alta potencialidad formativa.

6. Las teorías vigostkianas referidas a las relaciones entre los conceptos científicos y los espontáneos, así como a la existencia de un área donde es posible el desarrollo siempre que se actúe con los apoyos necesarios, inspira a su vez buena parte de las propuestas de este proyecto. Por eso más de una vez le dará la impresión al lector de que quizás en él se exige demasiado a los niños(as) de Infantil y Primaria. Por si fuera así, es necesario aclarar que su adecuación a los distintos niveles de las mencionadas etapas, es cuestión que habrá de aproximarse en cada caso concreto.

7. Del mismo modo, algunas de las aportaciones de Luria referidas a las estrechas relaciones entre el pensamiento y el lenguaje están detrás de propuestas fundamentales de este proyecto tendentes a potenciar el uso exhaustivo de las expresiones oral y escrita.

También en éste y en el punto anterior, se encuentran justificaciones importantes para proponer el diálogo como estrategia didáctica fundamental, tanto en la formación de los niños(as) como en la de sus maestros(as).

8. Inspirado este proyecto en las aportaciones de la escuela psicológica "Histórico-Cultural", están presentes en él ideas que destacan la

importancia del contexto, pero no reducido éste a mero espacio próximo, sino enriquecido con la idea de "sistemas y subsistemas de actividad" en los que se ven inmersos los individuos, y en el marco de los cuales cobran sentido (o no logran alcanzarlo) las tareas escolares que éstos realizan.

El conocimiento del contexto afectivo, social, económico, cultural y mediático en el que se socializan los alumnos(as), resulta fundamental para procurar que las actividades escolares tengan sentido para éstos, sin olvidar, por ello, que mediante la reflexión sobre la propia práctica escolar, ésta puede llegar a construirse y aprovecharse como un subsistema de actividad capaz de motivar las tareas académicas que se proponen en la escuela.

9. Este proyecto no se proclama "globalizador", como tantas veces y tan gratuitamente se hace rindiendo pleitesía al tópico sin reconocer los peligros psicologicista y trivializador que el mismo encierra, así como las dificultades reales que tiene dicho principio para articularse en la práctica docente. Sin embargo no se niega en él, sino que se estimula, la posibilidad de tratar en cada tema áreas distintas a la del Conocimiento del Medio, en estrecha relación con las propuestas del proyecto.

Metodología concreta

Este proyecto, de acuerdo con los principios generales expuestos anteriormente, propone enseñar de la siguiente manera:

a) Procurando que los niños(as) se den cuenta de que tienen ideas sobre el tema que se está tratando, y de que de algún sitio las habrán sacado; que además esas ideas cambian, y que precisamente en la escuela se trabaja con ellas para mejorarlas.

Para esto hay que hablar mucho con los alumnos(as) ayudándoles a volverse sobre lo que ellos mismos dicen. Que sus respuestas muchas veces sean (o nos parezcan) triviales, no quiere decir que tengan que serlo las cuestiones que debemos plantearles. Hay que evitar el hablar por hablar o por seguir una conversación, o la tendencia a corregir lo que los niños(as) dicen, o a valorarlo constantemente en términos de acierto o error. Esta última cuestión es, muchas veces, secundaria, y no debe dar lugar a correcciones inmediatas y continuas, resultando más formativo muchas veces el responder preguntando: "¿por qué dices eso?"; "¿por qué piensas que es así?"; "¿es eso lo que piensas?"; "¿te das cuenta de que eso es una idea?, ¿de dónde la habrás sacado?"; "tú tienes una idea sobre esto, pero hay otras, habría que ver cuáles son las más fuertes o las que se pueden defender mejor"; "ayer no pensabas exactamente así, ¿qué te ha hecho cambiar de idea?"; "¿qué has aprendido hoy, o esta mañana?"; "si

no lo sabías y ahora lo sabes ¿qué es lo que ha cambiado?"; "¿has mejorado alguna idea?"; "¿lo que pensabas antes coincide con lo que piensas ahora?"; "¿las ideas que tienes en la cabeza vienen de algún sitio?, ¿por dónde entran?"; "si una idea como ésta llega a tu cabeza ¿qué pasa?"; "si tienes una idea como ésta y te encuentras con otra contraria ¿qué ocurre?, ¿y si son parecidas?"; en fin, que hay mil maneras de hablar procurando generar un pensamiento reflexivo capaz de ayudar a reconocer el propio pensamiento, así como el de otros y las relaciones entre ambos.

Para que surjan estas posibilidades habrá que inventarse actividades que serán tanto mejores cuanto más sean capaces de crear esas situaciones de interacción interrogativo-reflexiva. Y no tienen por qué ser actividades situadas al comienzo del tratamiento de un tema, tal y como muchas veces se piensa cuando se realiza una lectura excesivamente simple de la teoría de las "ideas previas". Que las ideas sean previas no quiere decir que lo tengan que ser las actividades para tratar con ellas. Habrá que aprovechar cualquier momento para procurar desarrollar esa capacidad reflexiva y de autoconciencia de las propias ideas. Sobre todo habrá que hablar mucho y de manera bien orientada con los niños(as).

b) En el desarrollo de un tema hay momentos en los que el maestro(a) debe explicitar lo que sabe como resultado de haberlo estudiado (ésta es una justificación clave del saber del maestro/a). Y debe señalarles a los alumnos otros lugares donde puedan encontrar también saberes expuestos por personas que han estudiado el tema. Hay que crear actividades orientadas a prestar atención a los conocimientos que vienen en los libros o que, procedentes de éstos, tiene el maestro(a), el cual no es un adulto más, sino un adulto que estudia sobre las cosas que enseña (además esto tiene que ser verdad, es decir, que no basta con que se presuponga o lo parezca), y no sólo sabe de ellas; sino que ayuda a localizar esos saberes en los libros. El de texto puede ser uno de ellos pero jamás el único (en este sentido nunca será "de texto" en un sentido clásico). Aquí es donde la biblioteca escolar y la biblioteca pública han de entrar de lleno. El maestro(a), en colaboración con los responsables de dichas bibliotecas debe garantizar la existencia en ellas de documentación sobre el tema que está dando, y ambos deben ayudar a su localización por parte de los alumnos(as).

En relación con esto está la necesidad de ayudar a los niños(as) a distinguir distintos tipos de fuentes. No aportan lo mismo, aunque cada uno tenga su valor, un libro de ficción que uno de referencia o documental; no vale igual una opinión que un argumento, ni éstos son todos iguales, sino que hay que ver cómo y sobre qué fundamentos están contruidos.

Este proceder requiere explicarles a los niños(as) con cierta frecuencia de dónde saca el propio maestro(a) lo que sabe, y por qué le merece confianza (y cuánta) un saber determinado.

No se trata de aplastar lo que piensan los niños(as) bajo lo que dicen los libros y los maestros(as), sino de enseñarles a leerlo o atender a ello con respeto, aunque sin fe ciega, acompañando siempre toda lectura y toda escucha de una actitud de vigilancia respecto a lo que dicen otros, acompañando a los niños(as) (ellos solos, sin ayuda, no lo harían) en la formulación de cuestiones tales como: "¿por qué lo sabe el maestro(a)"; "¿de dónde habrá sacado eso?"; "¿por qué lo dice el libro?"; "¿quién escribió el libro?"; "¿de dónde saca lo que dice?, ¿por qué no todos dicen lo mismo?"; "¿tengo que creer lo que dicen los libros?, ¿qué diferencia hay entre creerlo y respetarlo?"; "¿cómo puedo saber si algo es verdad?, ¿lo que no es verdad, es mentira?, ¿puedo aceptar una idea aunque no esté seguro de que sea la verdad?"; "¿los mayores se equivocan?, ¿por qué no todos piensan lo mismo?, ¿cuáles de ellos tienen razón (o más razón)?"; "¿por qué unos libros sirven para aprender unas cosas y otros otras?"; "¿es lo mismo estudiar que entretenerse leyendo?".

Este conocimiento no se dicta en forma de preguntas y respuestas a los alumnos(as), sino que constituye más bien el trasfondo de cuestiones sobre el que debemos hablar mucho con los niños; sobre los libros, los tipos que existen, lo que hay que buscar y dónde, lo que dicen los mayores, la diferencia entre lo que se dice en una cafetería y lo que se explica en una lección, entre lo que se dice en algunos debates de la tele y lo que expone algún estudioso de un tema, etc. En esto, maestros(as) y bibliotecarios(as) juegan también un papel esencial.

c) Debemos poner a los niños en situaciones que requieran el que los conocimientos que se están trabajando sobre un tema determinado se pongan en juego para resolver problemas directa o indirectamente escolares. El maestro(a) debe ir cediendo en el apoyo que les presta tanto como sea posible, es decir, aproximándose a la idea de que ningún niño(a) debe tener más apoyo que el que necesita pero tampoco menos. Para unos esto significará que casi pueden trabajar solos, mientras que para otros quiere decir que habrá que continuar prestándoles mucha ayuda; aunque no necesariamente ésta tiene siempre que partir del maestro(a), sino que conviene articular las relaciones entre compañeros de tal manera que los más capaces puedan ayudar a los que tienen mayores dificultades.

Podemos llevarlo a cabo fácilmente si en cada tema los niños(as) tienen que elaborar un trabajo en el que hay una parte de desarrollo o ampliación que va más allá de lo que se ha impartido en clase en un primer momento. Estamos hablando de plantear cuestiones tales como: "ahora

tenéis que buscar más información que tenga que ver con este tema"; "tal o cual libro habla también de estas cosas, mirad a ver qué encontráis en ellos"; "todos los días ocurren en nuestra casa, en nuestro pueblo o en el mundo, cosas que tienen mucho que ver con esto, escribe algo acerca de ellas"; "¿te ocurrió alguna vez algo que tenga que ver con el tema?, hablemos o escribenos sobre ello"; "si ves en la tele algo que tenga que ver con esto dínoslo para comentarlo"; "ahora os voy a mostrar algunas imágenes (o a leer un texto), fijaros en ellas o escuchad bien porque tenéis que pensar qué relación puede tener con lo que estamos trabajando, los que necesitan ayuda pueden pedírsela a quien quieran, y los que crean que están en condiciones de prestarla pueden decírnoslo para contar con ellos"; y así, un largo etcétera de ejemplos posibles. En definitiva, se trata de procurar la transferencia de lo aprendido a otros contextos académicos o extraescolares, además de procurar situaciones de colaboración.

d) En relación con lo anterior, pero digamos que dando un paso más avanzado hacia la inmersión en prácticas sociales alternativas pero conscientes, se estudiará, con los padres que accedan a ello, la participación del niño(a) en realidades sociales relacionadas con el tema que se está tratando, e inspiradas en los valores de "lo público" que se suscriben en este proyecto, de modo que los alumnos(as) se socialicen teniendo experiencias de acción reales, del mismo signo que aquellas que inspiran las clases. Por ejemplo, si se trata de la alimentación, podrían los niños(as) llevar con sus padres la lista y distribución de gasto en la misma durante una semana, o un día de compras, o colaborar en la preparación de los alimentos viendo, pongamos por caso, por qué se cuecen algunos de ellos, o cuántos se tiran a la basura, etc. En determinados temas dichas acciones prácticas serán también de índole intraescolar, como puede ser, por ejemplo, y en relación con el mencionado tema, el organizar una campaña en defensa de la salud y contra el consumo de golosinas perjudiciales para la misma.

e) En el desarrollo de cada tema es fundamental la creación de múltiples situaciones de diálogo bien sistematizadas, donde explícitamente se trabaje bajo la idea de "ahora vamos a hablar: a decir y a escuchar", y donde se siguen (o se trabaja para que así sea) una serie de normas básicas para dialogar: aprender a escuchar, hablar con argumentos, procurar no intervenir buscando protagonismo, aprender a retardar las respuestas, corregir públicamente el propio pensamiento, ser amables y no agredir con la palabra, no expresarse sólo con monosílabos o frases muy cortas, saber reconocer las causas de una discrepancia, etc.

El diálogo permanente y, consiguientemente, el desarrollo de las actitudes y las técnicas necesarias para mejorar la calidad del mismo, deben presidir toda la estrategia metodológica.

f) Con la mayor frecuencia posible en cada tema, los niños(as) deberán afrontar la tarea de organizar una exposición oral o un texto escrito, de modo que su pensamiento se formalice debido a las exigencias de sistematización que ambas tareas requieren. Harán un pequeño guión para exponer algo que han leído, o que les han contado, o que han preparado solos o con ayuda; realizarán descripciones, resúmenes, comentarios de situaciones, etc.

g) Todo tema se desarrollará al mismo tiempo que los niños(as) lo van construyendo mediante la realización de un trabajo (en un cuaderno de anillas, por ejemplo, que permite una ágil inserción y retirada de páginas) en el que tendrán ocasión de dejar constancia de todo lo que hacen.

Propuesta de formación (extracto)

Hace ya tiempo que el autor de este proyecto escribió que el desarrollo curricular y la formación del profesorado son (o deben ser) una misma cosa, por eso a partir de esta propuesta inicial, serán los maestros(as), y aquellos que quieran colaborar con ellos, los que, en una dinámica de trabajo muy abierta, aunque coordinada, irán desarrollando el proyecto al mismo tiempo que avanzan en su propia formación. Tan importante es lo uno (el desarrollo curricular) como lo otro (la formación del profesorado), al resultar inconcebibles por separado, al menos desde la perspectiva de este proyecto que es, como las mentes que quiere formar, de una orientación crítica.

Todos los participantes, excepto los que ocasionalmente impartan alguna ponencia o curso, deben estar integrados en algún tipo de seminario constituido al efecto.

Se ha previsto la confección de un "Cuaderno de lecturas" que estará formado por una recopilación de textos destinados a la formación del profesorado enrolado en el proyecto. Su contenido versará principalmente sobre lo planteado en los "principios generales" y en la "metodología concreta".

Lo hecho

La difusión y las respuestas

El proyecto fue enviado a los 9 CPR de la región, a los 12 seminarios sobre Bibliotecas Escolares constituidos en el CPR de Oviedo, a la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación y a una lista de 18 "primeros lectores" entre los que figuraban: miem-

bros de FEDICARIA, profesores del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo y bibliotecarias municipales.

Hubo algunas respuestas personales, generalmente en el nivel del cortés "acuse de recibo"; un silencio absoluto por parte de los directores de los CPRs, constituyendo éste un dato interesante que, como otros, no puede ser analizado aquí; un interés mostrado por la Unidad de Programas Educativos (que algunos desacreditaban secretamente presentándola como en manos de "la derechona"); una buena acogida, incluso entusiástica, por parte de algunos (muy pocos) maestros; un gran interés mostrado por las bibliotecarias municipales, que estuvieron dispuestas a todo con tal de propiciar un acercamiento entre sus bibliotecas y el trabajo en la escuelas; y un indisimulado desdén por parte de algún personaje menor de tantos como se hallan incrustados en los engranajes de la burocrática administración educativa. Total, que a falta de una respuesta adecuada por parte de las instituciones, es decir, de sus responsables, fueron las gestiones directas realizadas con personas concretas¹ las que llevaron a la constitución de algunos grupos de trabajo dispuestos a trabajar en el proyecto.

¹ Es inexcusable citar aquí, con merecido agradecimiento, a José Antonio Riesgo y a Secundina Fernández García, dos maestros fuera de lo común por sus ganas de leer y teorizar sobre sus prácticas en sendas escuelas rurales del occidente asturiano; a M. José Cuesta Oro, Directora del CP de San Claudio, impulsora en su centro de múltiples iniciativas innovadoras; a M. Jesús Barcia que, como Jefe de Estudios hace lo propio en el CP de Ventanielles, lo mismo que a las bibliotecarias municipales Nieves López Sedano y Consuelo Veiga que, respectivamente, impulsaron con entusiasmo el inicio del proyecto en los dos centros anteriores. Constituye un compromiso y un deber con el que me es grato cumplir, el citar con agradecimiento a todos los participantes activos en el proyecto, que, además de los primeros impulsores ya citados, son: María Teresa Álvarez Vázquez, María Teresa Arias de Celis, María Jesús Barcia Díaz, Francisca Cervera Corbacho, María Luisa Espiago González, Julita Fernández Suárez, Juana Sánchez Miyares, María Teresa Suárez García, M. Concepción Secades Martínez, José Antonio Meijón Fraguas y Amparo López García. Además hubo otras personas que también participaron activamente en algunos momentos del proyecto pero que por distintas razones no pudieron mantener una continuidad en su vinculación al mismo; entre ellas hay que incluir a más de una decena de alumnos de prácticas de 4º de Pedagogía que tuvieron un contacto esporádico, pero a veces muy fructífero, con el mismo.

Los datos

Grupo de Vegadeo: compuesto por cinco maestras y un maestro, todos ellos de escuelas rurales; realizaron 17 sesiones de trabajo, completando 51 horas presenciales.

Grupo de San Claudio: compuesto por la directora del centro, la bibliotecaria municipal de la zona, una maestra y un maestro; celebraron 13 sesiones, totalizando 26 horas presenciales.

Grupo de Ventanielles: reunió a 12 maestras de dos centros diferentes y a la bibliotecaria municipal de la zona, celebrando 24 sesiones que supusieron 24 horas de trabajo presencial

Los materiales generados

Existe un "Diario General del proyecto" y otro por cada uno de los grupos constituidos, en los que he ido describiendo (aunque se incorporan algunas reflexiones rápidas) cada una de las incidencias del proyecto y de las sesiones de trabajo de los grupos, dado que he participado en todas ellas.

Hay cinco cintas de 90' con las grabaciones de las sesiones de evaluación en las que cada grupo fue analizando lo realizado en función de cada uno de los puntos de la "metodología concreta".

Los maestros/as hicieron una unidad didáctica sobre "la alimentación", que fue asesorada en lo que respecta a sus contenidos por A. Luis Gómez y J. Romero (Asklepios), que aportaron interesantes lecturas sobre dicha temática.

Varios alumnos de Prácticas de 4º de Pedagogía estuvieron en las aulas en las que se llevaba a cabo el Proyecto y escribieron observaciones interesantes en sus cuadernos.

Existen protocolos de apertura, desarrollo y cierre de cada uno de los grupos contituidos, tal y como lo exige la gestión de actividades de los CPRs.

Hay diversas fotografías de algunas aulas de los maestros/as de los diversos grupos.

Lo que falta por hacer

Para cerrar este primer ciclo es necesario todavía realizar un estudio de los materiales generados. Ese trabajo correrá a cargo del coordinador, pero también es posible (y deseable) que participen en ello algunos voluntarios colaboradores. A. Luis Gómez y J. Romero ya han comenzado a leer mis diarios; cuando hayan revisado todo el material, espero de

ellos un informe. Los diarios pueden consultarse bajo estricta confidencialidad, estando aún pendientes de una mejora de su redacción (demasiado rápida y, por lo tanto, poco cuidada) y de un cifrado de los nombres de los participantes en cada grupo.

Quedan pendientes, por tanto, la redacción de una nueva versión y el "cuaderno de formación" que quedó aplazado anteriormente, con el fin de no sobrecargar el contenido del proyecto, procurando evitar que fuera rechazado por esa razón.

Primeras impresiones

Aunque todos los materiales no son todavía sino materia bruta a la espera del desarrollo de algunas categorías analíticas que permitan su análisis, si tuviera que escribir ahora mismo unas primeras impresiones sobre dicha experiencia, lo haría desarrollando los siguientes cuatro siguientes puntos:

Las sutiles vías de la formación y "el principio de parsimonia necesaria"

En él trataría de dar cuenta de la extrema complejidad de las actividades de formación del profesorado inspiradas en un enfoque crítico, así como de la necesidad de asumir que estamos ante una tarea de resultados débiles por fuertes que sean los instrumentos utilizados. Destacaría también lo imprescindibles que me parecen la situaciones de trabajo "cara a cara" para una formación del profesorado que incorpore de manera importante la reflexión sobre la práctica; sobre todo puede ser necesario destacarlo ahora que cobra auge la formación del profesorado a distancia. En relación con todo ello habría que añadir lo que podríamos denominar "el principio de parsimonia necesaria", consistente en la eliminación de toda prisa o ansiedad por alcanzar metas preestablecidas.

Lo concreto tampoco es garantía de nada, ni siquiera de sí mismo

En esta parte habría que exponer cómo diversos aspectos de una propuesta concreta, aunque se hayan explicado, comprendido y aceptado sin generar resistencia explícita alguna –gozando incluso del elogio de los miembros de un grupo– no consiguen introducirse de manera clara en el repertorio de prácticas que configuran la acción docente;

con mucha frecuencia, pura y simplemente se olvidan; su recordatorio reiterado no mejora mucho las cosas. Se diría que no resultan "significativos" en el terreno de las prácticas de aula. En éstas tiene lugar una suerte de alquimia capaz de transubstanciar no sólo las propuestas que llegan de fuera, sino aquello que los profesores suscriben antes de entrar en ellas, por concreto que esto sea.

Las raíces profundas del olvido

Hay, creo, que tratar de explicarlo en términos de resistencia de los "códigos disciplinares" (Cuesta, 1997) y de las subjetividades docentes creadas a lo largo de muchos años.

Puede que la realización de unidades didácticas no sea lo más adecuado para promover cambios en las prácticas de aula

La tarea de realizar una unidad didáctica, aunque tiene la virtud de obligar a tomar en consideración todas y cada una de las dimensiones de la enseñanza, presenta el problema de forzar demasiados cambios a la vez, con lo cual tiende a convertirse en una experiencia irrepetible; y también ocurre frecuentemente que muchas prácticas acaban imponiéndose a las ideas nuevas, porque su desarraigo hace difícil y muy costosa la gestión fluida de lo cotidiano. Quizás es mejor, cuando se suscribe una idea, tratar de ponerla en práctica y realizarle un seguimiento; por ejemplo, ensayar formas de dialogar con los alumnos. Ese intento irá exigiendo la necesidad de otros cambios, por ejemplo, una selección de contenidos diferente. Puede que tenga más fuerza transformadora un foco potente que irradia innovaciones en direcciones diversas, que un ensayo general del nivel de una unidad didáctica con todas sus partes y su complejidad, por mucho que ésta quiera simplificarse.

Bibliografía

- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, R. (1999). *Formación del profesorado e innovación. Códigos, disciplinas y reglas del campo profesional*. Ponencia presentada en el Encuentro "Formación Permanente del Profesorado" celebrado en Gijón los días 12 y 13 de Noviembre, 20 páginas, (mecanografiado inédito).
- LUIS GÓMEZ, A. (1997). "La Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Saber práctico-político o disciplina posible? Aviso para (mal)entendedores de J. M^a Rozada". En AA.VV.: *Homenaje a Luis Alfonso González Polledo*, Universidad de León. páginas 217-235. También puede leerse este trabajo con el mismo título en *Scripta Vetera*, sv. 41, <http://www.ub.es/geocrit>.
- ROMERO, J. y ROZADA, J.M. (1997). *Los medios como medios, en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Ponencia presentada en el curso "Del aula a la Biblioteca: un camino de ida y vuelta", celebrado en Oviedo los días 9, 10 y 11 de Septiembre (mecanografiado inédito).
- ROZADA, J.M. (1995). *Proyecto para la Asesoría de Educación Primaria del Centro de Profesores y Recursos de Oviedo*. Oviedo. Mayo. 126 páginas (mecanografiado inédito).
- ROZADA, J.M. (1999). "Dialogando con mis críticos sobre diversos aspectos de la Didáctica de las Ciencias Sociales". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, n^o 160, <http://www.ub.es/geocrit>.
- ROZADA, J.M. (1999). "Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las Ciencias Sociales en la escuela comprensiva". En *Con-Ciencia Social*, n^o 3, páginas 42-69.