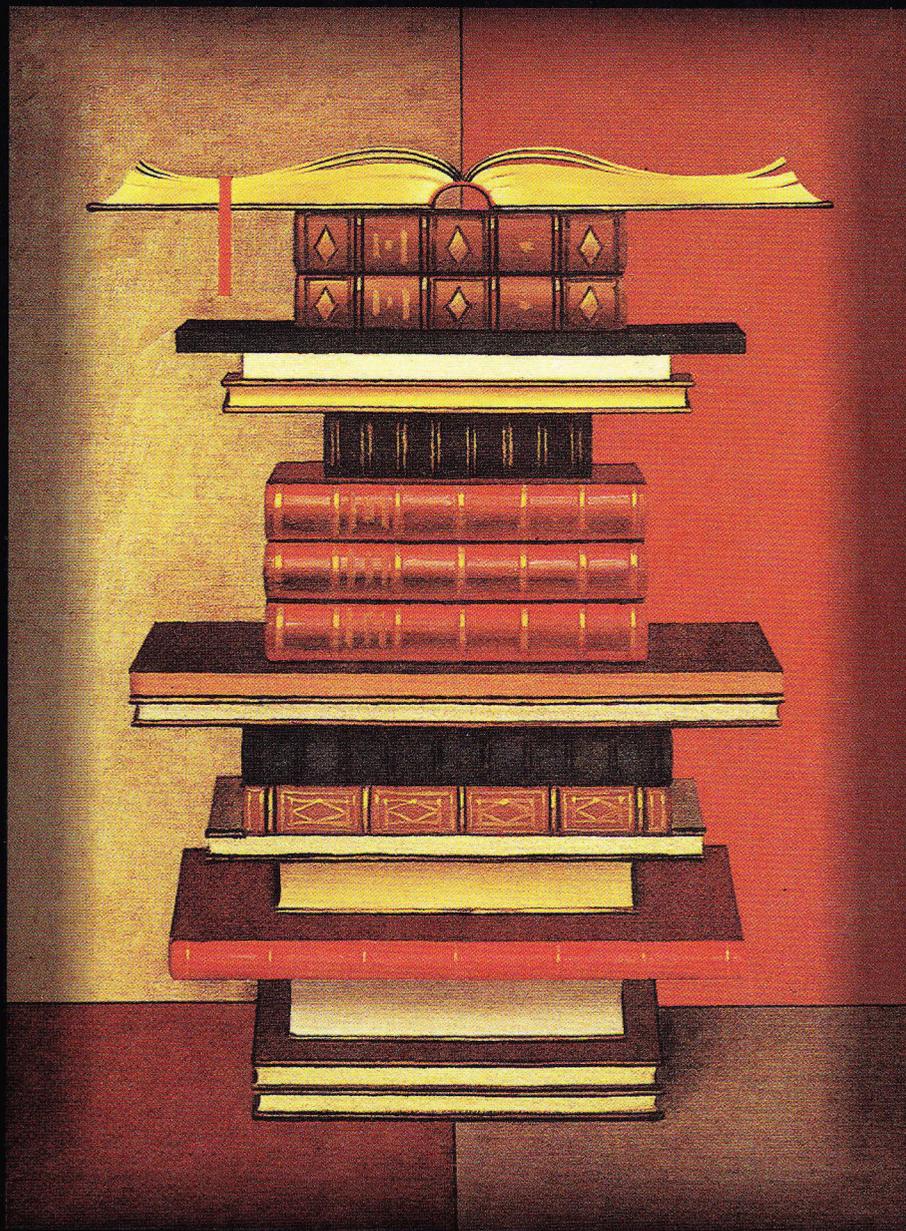


Formarse como Profesor

Ciencias Sociales, Primaria y
Secundaria Obligatoria
(Guía de textos para un enfoque crítico)

José María Rozada Martínez

AKAL



En una serie de textos, recomendaciones bibliográficas y comentarios, el autor va planteando las cuestiones en las que debe adentrarse todo aquel que se interese por la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Los temas iniciales tratan las cuestiones generales relativas a la concepción de la enseñanza y al papel que en ella ha de abordar todo profesor. A continuación se sugieren algunos instrumentos prácticos y opciones organizativas para articular procesos de formación permanente que respeten al máximo la personalidad intelectual de cada docente, y después se tratan algunos de los problemas básicos relativos a las fuentes a las que ha de recurrir todo profesor como didacta de las Ciencias Sociales.

La segunda parte se organiza en función de cada uno de los elementos que la Didáctica General ha destacado siempre como constitutivos de todo proceso de enseñanza (objetivos, contenidos, actividades y evaluación).

El autor ha trabajado como maestro generalista, como profesor de Ciencias Sociales en el Ciclo Superior de la EGB y de Didáctica de la Geografía en el Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo. En la actualidad es Asesor de Formación en el Centro de Profesores de Oviedo y Profesor Asociado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad asturiana, impartiendo docencia de Didáctica General y de Organización Escolar. Es asimismo miembro de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica.

REFERENTES



ISBN 84-460-0840-8



9 788446 008408

FORMARSE COMO PROFESOR

Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria

(guía de textos para un enfoque crítico)

José María Rozada Martínez
Oviedo, 1997

INDICE

Prólogo (Alberto Luís Gómez)

Agradecimientos

Introducción

Finalidad, estructura y utilización de la guía

Tema 1.- “Complicaciones” teóricas e ideológicas imprescindibles para plantearse cualquier cuestión referida a la enseñanza institucionalizada

Planteamiento introductorio

Textos para dialogar y debatir

TEXTO I.- **Diferentes enfoques de la enseñanza**

Algunas lecturas más para continuar formándose

Tema 2.- La formación de un profesor bajo una perspectiva crítica.

Planteamiento introductorio

Textos para dialogar y debatir

TEXTO II.- **Un concepto de formación que responda a una perspectiva crítica**

TEXTO III.- **Los profesores como intelectuales**

TEXTO IV.- **Didáctica y práctica política**

Algunas lecturas más para continuar formándose

Tema 3.- Algunos instrumentos y formas de organización para llevar a cabo un proceso de formación permanente

Planteamiento introductorio

Textos para dialogar y debatir

TEXTO V.- **La investigación-acción como marco de referencia**

TEXTO VI.- **Las partes de un proyecto personal de enseñanza y de formación permanente**

TEXTO VII.- **Un marco organizativo abierto, basado en un “diálogo racional y democrático”**

Algunas lecturas más para continuar formándose

Tema 4.- Las fuentes: Pedagogía, Psicología, Sociología y las disciplinas que se enseñan

Planteamiento introductorio

Textos para dialogar y debatir

TEXTO VIII.- **Psicología - sociología: la significatividad y la praxis en la propia formación permanente del profesorado**

TEXTO IX.- **La epistemología de las ciencias sociales en la formación de quienes las enseñan**

TEXTO X.- **La didáctica de las ciencias sociales como “no disciplina”**

Algunas lecturas más para continuar formándose

Tema 5.- Los objetivos: cuestiones de forma para no distraerse del fondo

Planteamiento introductorioTextos para dialogar y debatir

TEXTO XI.- **Los objetivos como elementos de la planificación**

TEXTO XII.- **El concepto de “ideal de formación”**

TEXTO XIII.- **La guerra contra Irak... y de nuevo la nariz de Cleopatra**

Algunas lecturas más para continuar formándose

Tema 6.- Los contenidos: entre las disciplinas académicas y la vida de los alumnos

Planteamiento introductorioTextos para dialogar y debatir

TEXTO XIV.- **Los contenidos como “caballo de batalla”**

TEXTO XV.- **Los contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales: la opción disciplinas - problemas relevantes**

Algunas lecturas más para continuar formándose

Tema 7.- Las actividades: la conveniencia de buscarles algún fundamento y darles un cierto orden

Planteamiento introductorioTextos para dialogar y debatir

TEXTO XVI.- **La cuestión del desarrollo conceptual**

TEXTO XVII.- **Criterios para organizar actividades coherentes con una enseñanza crítica**

TEXTO XVIII.- **Ese tipo especial de actividad llamado examen**

TEXTO XIX.- **La actividad de asesorar a otros. Un ejemplo breve.**

Algunas lecturas más para continuar formándose

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Prólogo

José María Rozada Martínez:
Un complicador que nos aclara
(ciertas) cosas
por Alberto Luis Gómez*

En unos libros, sus autores entran directamente al grano; en otros, por el contrario, se hacen esperar pues han concedido la palabra escrita a alguien para que se ocupe de la redacción de un prólogo. Mas ¿cuáles son las razones que motivan la existencia de estas últimas obras? ¿Por qué ese deseo de ponerse en contacto con el público de la mano de una tercera persona? Evidentemente, los motivos pueden ser muchos y de muy diversa naturaleza; aunque, por lo general, quien ha confeccionado el análisis suele recurrir a algún colega al que le reconoce competencia para ejecutar la espinosa tarea de enmarcar el estudio en un doble sentido: en el conjunto de su trayectoria, y, además, dentro del contexto de la discusión intelectual que se haya llevado a cabo hasta el momento en el campo del que se trate; resaltando, de proceder, la particularidad y las aportaciones de un trabajo que ha estudiado con ventaja temporal con respecto a otras personas.

Ya hemos dicho que la oportunidad de introducir un trabajo ante terceras personas se concede porque se atribuye al prologuista capacidad profesional; pero, aunque no siempre es el caso, algunas veces se hace *también* debido a la existencia de *lazos de amistad*. Si bien no es oportuno que expresemos nuestra opinión con respecto a lo primero, si deseamos señalar cómo hemos disfrutado de una larga y excelente relación con *José María Rozada Martínez*: desde la lectura de una tesina de licenciatura (Rozada, 1979), sobre la que ya dieron noticia en cierto modo *Rozada* (1980, 1983) y *Luis-Guijarro* (1992, págs. 232-233), hasta

* Miembro del grupo *Ashlepios*, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, Edificio Interfacultativo, Avda. de los Castros, s/n. E-39005 Santander. Tel.: (942) 20 11 69. Fax: (942) 20 11 73. Correo electrónico: luisa@ccaix3.unican.es.

la reactualización (Rozada, 1996) de una importante aportación metodológica defendida un año antes en el *III Encuentro Estatal de Escuelas Asociadas a la UNESCO* (Rozada, 1991)¹.

Seguramente por esto último, y aprovechando la camaradería existente entre nosotros, un día nos vimos gratamente sorprendidos con la petición de que escribiéramos algo a guisa de introducción. Ciertos lectores entendidos -o lectoras cualificadas- podrán muy bien pensar que esto era algo ya cantado tras conocer una contribución similar a la nuestra de Rozada (1992), pero -la verdad- creemos que el desencadenante de la solicitud que llegó a Santander desde Oviedo fue la lectura en Asturias de un manuscrito donde Luis (1997) hacía una recapitulación valorativa sobre cómo se ha ido forjando el pensamiento de este asturiano, en una larga travesía donde *lo vital* -esa necesidad de introspección que tienen determinados sujetos para hacer (auto-críticamente) perceptible la ideología de la vida diaria enquistada en la esfera de la conciencia ordinaria- se combina con la utilización del conocimiento académico con una *clara finalidad cívico-política*: el mejor entendimiento (racional) de la práctica cotidiana de la enseñanza y, si procediera, su transformación en un sentido emancipador/desalienador por el conjunto de la comunidad escolar².

De una práctica empirista y fragmentada al campo curricular: los antecedentes del "método".- Aunque es poco conocido, sus primeros pasos relacionados con la reflexión educativa se dieron en el ámbito de una *didáctica especial*: la geográfica; la razón de esto es muy sencilla: entre 1979/80 y 1986/87 estuvo impartiendo la correspondiente materia a los alumnos de 4º y 5º que cursaban tal licenciatura. En varias ocasiones, Rozada (1992) ha comentado indirectamente cómo en los tres trabajos ya citados entendía a la didáctica de un modo bastante reduccionista; concepción que se pulió lentamente con la *incorporación de vetas educacionales* que hicieran justicia a la peculiar y compleja naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¹ Pese a que en el libro que nos ocupa solamente se citan once trabajos, hemos de señalar que el compañero ovetense es autor de *más de medio centenar de contribuciones en torno a problemas relacionados con la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Aunque no podemos mencionar todas ellas, iremos incluyendo algunas del siguiente modo: en el caso de figurar en la bibliografía final, escribiremos Rozada subrayado y con negrita (Rozada, 1991); procederemos normalmente -Rozada (1979)- cuando maneжемos un título cuya referencia se incluirá en estas líneas introductorias.

² En su intento por dotar a los docentes de instrumentos que les permitan reflexionar racionalmente sobre su labor, nuestro autor (Rozada, 1996) ha diferenciado tres esferas interconectadas a las que sigue prestando atención en el texto II de este libro: la del conocimiento académico (A), la de la conciencia ordinaria (B) y la de la práctica (C).

Esto último es muy importante, puesto que nuestro autor es una de las personas que más se ha preocupado por *insuflar racionalidad a la reflexión sobre la praxis de los docentes en este campo*. En 1968 **José María Rozada Martínez** se convirtió en un Maestro de Enseñanza Primaria que -algo con hondas implicaciones por aquellas fechas- defendía posturas políticamente progresistas; pero, desde un punto de vista didáctico, conviene retener que la afinada conceptualización sociocrítica actual se vió precedida por posicionamientos en los que podían notarse con relativa claridad rasgos (restringidamente) tecnicistas. El proceso a lo largo del cual se modificaron las primitivas aproximaciones es lento y puede seguirse en diversos análisis: dos escuetos artículos (Rozada, 1985; Rozada, 1985a) hechos por un "militante-racionalista" que, al pretender como buen intelectual gramsciano formar cabezas y no simplemente llenarlas, reivindicará enseguida la *trascendencia intelectual y política* de hacerse con un modelo didáctico (Rozada, 1985b)³, entendido como *constructo que posibilite una especie de acercamiento-fusión entre la teoría y la práctica educativa*. Todo ello cristalizará en una significativa contribución (Rozada, 1989) donde se esbozan los rasgos básicos de un enfoque curricular dialéctico-crítico.

La importancia del *contexto político general* para entender el proceso de maduración intelectual de nuestro colega es evidente. Como es sabido, en los inicios de la pasada década comenzó a gestarse una *reforma educativa* que suministró nuevas fuerzas e ilusiones tanto a **José María Rozada Martínez** como a los otros dos compañeros -J. Arrieta y C. Cascante- con los que escribió la obra que acabamos de mencionar, prologada por W. Carr: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*; título importantísimo al reflejar de modo sintético la *orientación fundamental* a la que nuestro colega ha dedicado sus esfuerzos en aportaciones que, desde 1984, recogieron variadas revistas: *Escuela Asturiana*, *Andecha Pedagógica*, *Cuadernos de Pedagogía*, el *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, *Investigación en la Escuela*, etc. Como colofón, Rozada (1990) expuso su postura respecto al Diseño Curricular Base en una *línea argumentativa que refleja ya un fuerte desencanto* con respecto a los derroteros por los que estaban concretando-

³ En un trabajo presentado en el marco de la "Jornada sobre el modelo didáctico" que organizó el Centro de Profesores de Gijón en el mes de marzo. *El contenido y la "bibliografía orientativa" de esta (desconocida) aportación es muy importante*, ya que, si bien tomando como punto de partida el «Libro Verde» y el Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB, nuestro autor pone claramente de relieve cómo aquellas primeras experiencias apuntan ya con claridad que en sus modelos subyacentes coexistían "... rasgos característicos correspondientes a las posiciones ... cientifista y ... humanista." Esta línea argumental se desarrolló en dos contribuciones posteriores: Rozada (1989, 1991); reelaborada, puede verse hoy en Rozada (1996) y en el primer capítulo del libro que nos ocupa.

se las propuestas de cambio, haciéndolo a partir de unas pautas que son coherentes con la *globalidad* de una trayectoria iniciada, en lo que a esto respecta, en el año 1985.

Unas cosas y otras se combinan con modificaciones en su situación laboral: tras la obtención de la correspondiente comisión de servicios, a partir del curso 1987/88 nuestro amigo se responsabilizó en el CEP de Oviedo del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia; solapándose con ello, desde marzo de 1990 la Universidad de Oviedo le extendió un nombramiento como Profesor Asociado a tiempo parcial para que, como miembro del correspondiente Departamento, *impartiera materias básicas del amplio campo que cubre la Didáctica General*. Su nueva situación estructural le obligó a concentrar sus esfuerzos en la problemática teórico-curricular; y, enriquecido tras muchas horas de estudio, *reajustó la perspectiva desde la que había analizado la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS)*.

La DCS y su (indisciplinado) conocimiento de naturaleza ético-política: un proyecto docente (PD) anunciador de un libro.- Evidentemente, el cambio de énfasis que acabamos de mencionar no tiene fecha fija, pues si bien es verdad que podemos notar con claridad novedosas matizaciones en su discurso, no lo es menos tampoco que se mantienen dentro del mismo hilos que son muy antiguos. De todos modos, quien esto firma opina que 1991 es un *mojón* básico en la configuración del pensamiento actual del colega asturiano. El motivo es muy sencillo, puesto que con esa fecha el citado *Boletín* asturiano incluyó una colaboración de Rozada (1991a) que, si bien era más antigua -como ya dijeron Luis-Guijarro (1992, págs. 233-236) en una larga reseña-, lo cierto es que, desde entonces, comenzó a ejercer una influencia más clara en otros colectivos hoy agrupados en *Fed-Icaria*⁴.

Entenderán bien los lectores que no prestemos aquí atención a lo concreto de sus razonamientos, pues nos basta retener que su argumentación suministraba a *cada enseñante un útil conceptual* que le sirviera para introducirse en la enseñanza de las Ciencias Sociales (CCSS) en *cualquier momento de su desarrollo profesional*. Justamente en esta línea hemos de ubicar otra aportación de Rozada (1991b) publicada en *Signos*, puesto que en ella, desprendido de esa "ganga" tecnicista, afinó su planteamiento dialéctico-crítico para emplearlo en un vasto proyecto de

⁴ Véase, por ejemplo, el proyecto curricular elaborado por el grupo Cronos (1994). De momento, son miembros de tal federación Asklepios, Aula Sete, Cronos, Germanía-Garbí, Ínsula Barataria, Ires y Pagadi. Su órgano de expresión es el Anuario *con-Ciencia Social*, cuyo primer número acaba de editar Akal.

elaboración de estrategias encaminadas hacia la formación inicial y permanente del profesorado; además de un esquema con el que *diferenciar interna o gnoseológicamente los enfoques curriculares*, continuado en Rozada (1996), nuestro compañero hizo fructíferas consideraciones sobre cómo entendía los conceptos de *crítica* (teórica y práctica), *buscando conscientemente* una fusión entre ambas que le permitiera escapar de los dos callejones sin -racional- salida en los que habían quedado atrapados los esfuerzos realizados desde hacía varias décadas por (la gran mayoría de) los grupos renovadores: el idealismo y el activismo educativo. Por si todo esto fuera poco, encontramos también aquí la propuesta de unas pautas de trabajo -leer, pensar y actuar- entendidas de una manera peculiar: como *condiciones posibilitadoras* de una mejor comprensión *práctico-política* del contexto dentro del cual realizamos diariamente la enseñanza de las CCSS.

Lo expuesto hasta ahora nos ha servido para poner de relieve la antigüedad de algunas de las ideas básicas del docente asturiano respecto a *cómo entiende la naturaleza de las CCSS y de su enseñanza: es decir, de la DCS*. Seguramente, algunos lectores pensarán que estamos dando un largo rodeo antes de ocuparnos de nuestro verdadero tema -la obra que están hojeando Vds. ahora mismo-, pero, así lo creemos, es del todo necesaria una lectura evolutiva del pensamiento de *José María Rozada Martínez* que nos permita entender mejor las pautas *globales* desarrolladas por un "complicador" al que (Rozada, 1996, pág. 8), cada vez en mayor medida y en lo referido a la formación del profesorado, el burocrático cierre de la reforma obligó a trabajar "... a la contra y al borde del «fuera de juego»." Ya hemos señalado cómo el interés de nuestro colega por el desarrollo curricular nació totalmente vinculado a su tema más querido: la formación del profesorado. Con respecto a este asunto, su pensamiento se desarrolló así: las primeras aproximaciones artesanales fueron sustituidas por otras de carácter socio-crítico, una vez echado por la borda el lastre tecnicista tras comprobar que -antaño- no diferenciaba con claridad los problemas formativos de los meramente instruccionales. Muy pronto, su compromiso intelectual le permitió captar la presencia en sus formulaciones de determinadas contradicciones y, para deshacerse de ellas, Rozada (1995, pág. 139; sub. AL) optó por una estrategia poco habitual en nuestro gremio: ponerse "... a filosofar casi a hurtadillas de los filósofos académicos, con la intención de clarificar, *hasta donde nos sea posible, los presupuestos ontológicos, gnoseológicos, epistemológicos y metodológicos que están detrás de los planteamientos didácticos.*"

En este proceso, el PD elaborado por Rozada (1993) es *fundamental* para entender el sentido último de las cuestiones comentadas y del libro

“Formarse como profesor...⁵: por un lado, debido a que en su capítulo segundo -léase lo publicado en el artículo aparecido en *Signos*- se expusieron los trazos de un modelo global de formación del profesorado a caballo entre “... tres dimensiones interrelacionadas que deben cultivarse en todo proceso formativo ...”: el estudio, la reflexión y la acción, en una línea que ha mantenido nuestro colega puesto que citamos a partir de *Rozada* (1996, pág. 8). Junto a ello, uno de los apartados del capítulo cuarto sirvió de base a *Rozada* (1992) para la publicación de un artículo en el que se defendió la naturaleza ético-política de la enseñanza en general y, por tanto, de la DCS en particular. Núcleos argumentativos que, como esbozaremos ahora, constituyen el cañamazo argumental de la original obra que tienen en sus manos lectoras y lectores.

“Formarse como profesor ...”: una propuesta para la comprensión (racional) de la práctica profesional.- Con lo redactado deseábamos resaltar la existencia de una preocupación central en el pensamiento de *José María Rozada Martínez*: la formación de docentes. Conocida su evolución hasta el momento, y pensando sobre todo en ese corte cualitativo existente desde el año 1991, no extraña en absoluto que, ya en el primer párrafo de la introducción, se nos avance con carácter prioritario la cuestión básica del libro: “...¿cómo se forma un profesor?”

Ahora bien, conocida la personalidad del autor este interrogante *no puede* plantearse ni responderse de cualquier manera, puesto que ha de hacerse desde las *racionalizaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Mas ¿cómo se clasifica la investigación educativa? El asunto es complicado, pero Escudero (1990) lo abordó usando un punto de partida que creemos de interés para la finalidad que perseguimos, puesto que las *tradiciones* se agrupan en función de cómo entiendan lo siguiente: a) la naturaleza del objeto de investigación; b) el tipo de conocimiento que se pretende construir; y c)

⁵ Por ello nos parece que, pese a estar inédito en su conjunto, tenía que haberse citado en la bibliografía final. Esta opinión deseamos explicitarla con claridad justamente hoy 17 de marzo, a pesar de que ni su contenido ni la buena defensa oral que hizo del mismo y de su historial académico impidieron que en este *aciago día*, pero hace cuatro años, la mayoría de los miembros de la Comisión que debía dictaminar sobre la provisión de una plaza de TEU sacada a concurso por la Universidad de Oviedo juzgara que al opositor *José María Rozada Martínez* le faltaban méritos para, siquiera a modo de consolación, poder pasar con tres votos al segundo ejercicio; con mayor claridad -son sus propias palabras- esto significa que se estrelló “... contra uno de esos muros en los que toma cuerpo material el poder académico, que, efectivamente, puede ser ejercido en nombre de una disciplina que, si nos atenemos a lo dicho en el texto -X de este libro, AL- no está claro que existan realmente...”.

la función que se atribuya a este último en lo relativo a la orientación o guía de la práctica docente. Mientras que los dos primeros rasgos son *características internas de la lógica de la investigación*, el tercero pone de relieve la *conexión del conocimiento producido con la práctica profesional*. Las interrogantes por qué, para qué, qué y cómo investigar pueden plantearse y abordarse de modos diversos. En el caso de que se separen o no las *dimensiones internas de las de aplicación* nos encontraríamos con estudios *sobre* o *en* educación. El uso de *criterios gnoseológicos* y no meramente *metodológicos* o *procedimentales* a la hora de realizar sus reflexiones permite a J. M. Escudero agrupar en tres grandes categorías lo que denominó con anterioridad “pluralidad de lógicas y lenguajes de la investigación educativa”: a) *empírico-analítica* (científico-técnica, positivista o reproductiva); b) *interpretativa* (hermenéutica, cultural, constructivista); y c) *crítica* (sociocrítica, reconstructiva, participativa, democrática, militante, orientada a la acción, etc.).

Lo que acabamos de exponer ayuda a entender la ubicación de *José María Rozada Martínez* dentro de la gran *tradición reconstruccionista social* (Liston-Zeichner, 1993, págs. 51-59). Un simple vistazo al índice del libro nos permite comprobar con claridad su *doble e imbricada estructura*: por un lado, en los capítulos 1/3 se abordarían cuestiones relacionadas con la *plataforma de pensamiento* desde la que se justificarán las decisiones adoptadas con respecto a la pregunta de partida; *al igual que lo acontecido en su PD, son reflexiones de carácter metateórico*; por el otro, desde una especial opción -su “... enfoque crítico de la enseñanza”-, trata con un “método” determinado todo lo relacionado con “... los elementos básicos sobre los que puede organizarse el trabajo docente”: los *objetivos*, los *contenidos* y las *actividades* -capítulos 5/7-; incluyendo dentro de estas últimas -en el texto XVIII- las referidas a los exámenes, puesto que, como buen lereniano, nuestro autor opina que su naturaleza es peculiar. A modo de *gozne entre ambos bloques* nos encontramos con un capítulo, el cuarto, donde se comentan variadas cuestiones que se plantean a la hora de manejar, dentro de esa orientación crítica, discursos procedentes de las cuatro clásicas *fuentes curriculares*: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica. Conviene retener que, en contra de lo que es habitual tanto en España como en otros países (Luis, 1997a), lo referido a estos campos de conocimiento se expone de un modo muy especial, al no tener esta obra “... vocación de escaparate, donde no falte nada, sino que más bien ... (quiere aportarse con ella, AL) un conjunto estructurado de problemas centrales de los que creo que ha de ocuparse todo profesor de Ciencias Sociales preocupado por su propia formación como docente.”

“*Formarse como profesor ...*”: una obra con un contenido pensado para viajeros hacia la (racional) incertidumbre.- Hasta el momento hemos resaltado el

concepto de un libro que se ha escrito para responder, no de cualquier manera, a una cuestión clave: "...¿cómo se forma un profesor?" Ahora bien, ¿cuál es su *substancia*? y ¿qué *estrategias se arbitran* para "... facilitar el desarrollo de procesos formativos individuales y colectivos ..."? En un primer vistazo, la respuesta dada por el autor parece chocante y del todo clásica, puesto que se nos ofrecen *siete temas* en torno a tres bloques conocidos ya por los lectores; ahora bien, si deseamos entender con claridad lo que se esconde tras ello ha de tenerse presente que *José María Rozada Martínez* maneja una *acepción amplia de tales objetos de estudio* en un doble sentido: por un lado, su acotación es dinámica; y, por el otro, son para los docentes *ámbitos generadores de (auto)conciencia*. Debido a ello no es de extrañar que, realmente, el conjunto haya sido definido por el colega asturiano como "... un programa (de trabajo, AL) para toda la vida"

Evidentemente, la actividad formativa exige un desglose del temario en unidades más sencillas -19 *textos*-, cuya distribución refleja muy bien el periplo intelectual del redactor del libro: siete (aproximadamente un 35%) se han incluido en el bloque metateórico; nueve (digamos un 50%) en la parte "metódica"; y tres (15%) en la de enlace. No creemos oportuno hacer una genealogía de todos los documentos, puesto que su conjunto está fuertemente vinculado a la *biografía global* del autor: en casos como el del tema I, se remite con claridad a un trabajo ya conocido de *Rozada* (1991b); en otros -III, V y VI- hemos de bucear en el PD (*Rozada*, 1993); su propia actividad docente genera materiales que han sido utilizados en el texto VIII; hay momentos -XIII- en los que se maneja un artículo periodístico colectivo, cuyo discurso está muy ligado a la acción cívica que, como *una de sus aristas*, ha de estar presente en la enseñanza crítica; no faltan ocasiones -XI y XVI- en las que el producto presentado constituye el reajuste de una fructífera reflexión (*Rozada*, 1991a); hay también, por supuesto, *flancos nuevos* que proceden de recientes dedicaciones académicas, como el relativo a la *organización escolar* -VII-. Finalmente, no podían faltar asuntos -la evaluación, texto XVIII- que son tocados epidérmicamente al estar esperando mejor momento; existen otros de naturaleza especial -como el trabajo final (XIX)-, pensados quizá para mostrar ante pragmáticos lectores que, además de predicar muy bien, *José María Rozada Martínez* sabe proponer pautas para buscar (que no dar) trigo.

Entendiendo la formación del profesor como "... un viaje cargado de incertidumbre ..." no extrañará a nadie que, trenzados a estos temas, se encuentren *multitud de estimulantes ideas* de las que solamente podemos esbozar algunas usando como punto de referencia la globalidad de los tres bloques mencionados.

Expusimos ya cómo el *metateórico* está compuesto por siete textos, repartidos de modo desigual entre los dos primeros temas de carácter filosófico y el tercero de gimeniana naturaleza metodológica. Mientras que en el primero de los textos se señala como meta captar la contraposición básica existente entre los postulados tecnicistas -en *sentido amplio*- y los defendidos por las corrientes críticas, en los tres del segundo se incluyen múltiples asuntos de interés en torno a cómo se entiende la figura del docente desde diversos enfoques. De ellos nos parece importante destacar las matizaciones en torno al tecnólogo crítico, al profesor investigador -habría que desarrollar con mayor detalle esa sugerencia del autor respecto a los fundamentos del grupo IRES, con todo lo que ello implica en la elaboración de materiales- y al intelectual crítico (¿realmente *más* desesperanzado que el resto o con mayor nivel de conciencia?); todo, por supuesto, con un carácter constructivo pues las tres corrientes "...pueden dialogar con un alto nivel de entendimiento porque lo que cada uno de ellos destaca, no deja de interesar a los demás. ..."6.

Aunque pudiéramos haber optado por otras soluciones, la naturaleza de estas líneas nos ha hecho otorgar al *tema cuarto* el carácter de "parte" independiente, pues, opinamos, funciona de bisagra entre el bloque

6 Hay muchísimas más cosas, pero, lamentablemente, no podemos detenernos en ellas. De todos modos -véase a este respecto la *muy valiosa* tesis doctoral defendida por Cuesta (1997)- convendría relacionar la alienación profesional que se detecta en el enseñante -ese ¡vivan las cadenas!-, con los *componentes internos de códigos curriculares dominantes* que han afectado e influyen fuertemente sobre la imagen que uno tiene de sí mismo como enseñante. El desarrollo del texto IV -Didáctica y práctica política- no tiene desperdicio con sus críticas al didactismo -como freno a la actividad política-, su ironía con respecto a determinados hábitos de trabajo académicos- pues "... a partir de cierto punto las notas a pie de página y las referencias bibliográficas resultan ser menos críticas que las notas en la prensa y las referencias, por ejemplo, al gobierno ..."-, o el papel que desempeñan las "... cumbres de la reflexión filosófica ..." a la hora de fundamentar un itinerario compartido para la didáctica y la práctica política de los enseñantes. Quizá en el tema tres una de las cuestiones más importantes para pensar sobre ella sea la referida a esos *cuatro niveles de trabajo* que se proponen -de lo más abstracto (A) a lo más concreto: es decir, impartir clases (C); son caminos de ida y vuelta -pasando, no se olvide por (B)-, pero su obra está escrita desde las "azoteas" del primero y no a partir de las profundidades del "patio". Junto a ello, hay evidentemente más cosas: duros reproches a la escasa atención que presta la universidad a lo producido por maestros y maestras; el cultivo diferenciador del (o la) enseñante como individuo-persona, y, a la vez, la crítica al mantenimiento de posturas individualistas; o la necesidad de atemperar planteamientos interdisciplinarios "... porque los profesores lo son de Ciencias Sociales, de Física y Química o de Latín, y eso no es un asunto meramente adjetivo, incluso visto desde una perspectiva crítica."

metateórico y el de puesta en práctica del concepto. Al inicio de sus apostillas a uno de los tres textos incluidos aquí, José María Rozada Martínez hace notar que en el mismo "... se condensan quizás demasiadas referencias a diversos aspectos que figuran entre «los intocables» de la enseñanza y que ello puede crear la sensación de que el autor ha decidido «no dejar títere con cabeza»⁷. Bien, pudiera ser; pero no por ello pierden su gran interés muchos de ellos: la exigencia formativa de usar de modo combinado las fuentes curriculares buscando con ahinco "... esos puntos esenciales en los que dos o más de ellas se dan la mano ..."; la importancia de que las nuevas propuestas contemplen como punto de partida los procesos de socialización académica que vivieron los hoy docentes en ejercicio, ya que, en caso contrario, podrían producirse fortísimos rechazos a las innovaciones que se propongan; la orfandad (y miseria) epistemológica del maestro generalista quien, al faltarle la "... referencia a unos saberes específicos ..." se ve imposibilitado para "... articular un proyecto formativo coherente ..."; y hasta la defensa -"... aún más cuando la profundice ..." - de una provocadora tesis: a saber, "... que la Didáctica de las ciencias sociales no es una disciplina ni va camino de serlo. ..."

Pertrechado con el bagaje expuesto, nuestro autor "aplica" su concepto en cuestiones relacionadas con el *diseño curricular*, utilizando para ello un modelo didáctico muy sencillo compuesto por los tres elementos mencionados a los que se les dedica un tema (V-VII), cuyo enunciado indica con claridad la opción elegida por el autor. Nuevamente nos disculparán nuestras lectoras y lectores que no podamos comentar con detalle la multitud de hilos con los que se trenzan argumentaciones de interés en los nueve textos que se han seleccionado para abordar una amplia problemática: la trascendencia que tiene para su enfoque el concepto «ideal de formación» -tomado parcialmente del discurso incluido en una voz que redactó el malogrado pedagogo germano Blankertz (1981)⁸, justamente en un contexto en el que nuestro autor detecta un exagerado crecimiento del interés por las cuestiones formales en el ámbito de la planificación educativa: cantos de sirena totalmente rechazables por venir de sectores que, al pensar mucho más en la instrucción, reducen "... la

⁷ O manidos "topicazos" que, nos recuerda muchas veces a lo largo de su obra, se manejan en nuestro área de conocimiento. Como es bien sabido, puesto que figura en el correspondiente «atestado» o certificación, uno -o, mejor, varios de ellos- fueron directamente responsables del *suspenseo institucional* que obtuvo este moderno quijote en lo que se refiere al nivel (oficial) de su saber.

⁸ Véase a este respecto la reseña incluida en Luis-Guijarro (1992, págs. 100-101).

enseñanza a una especie de formación «en migajas» ...” Hay también, en el tema sexto, una llamada de atención sobre la “BOE-dependencia” de ciertos profesores; reclamándose con urgencia el inicio de la correspondiente cura, puesto que adicciones de tal clase son del todo incompatibles con el talante que debiera impregnar la figura del docente como intelectual crítico; igualmente, aunque ahora en torno a la polémica sobre el énfasis más o menos disciplinar que habría de darse a los contenidos, no dejan de ser sugeridores los comentarios del autor respecto a las discusiones que ha mantenido con miembros de los grupos Cronos y Germania-Garbi⁹ -“...«navegantes» que viajan cerca, y entre sí marinos de parecido perfil y merecido prestigio, así que no debo pasar de largo sobre sus opiniones. ...” Como no podía ser de otro modo, también en los cuatro textos recogidos en el tema séptimo hay afirmaciones llenas de interés, independientemente del grado de afinidad que tengamos con las mismas. Una, al principio y a modo de proclama, nos señala hacia qué lugar debe orientarse la formación de los docentes, siendo muy difícil no compartir con el colega asturiano lo que ha de fomentarse en todos ellos: “... el desarrollo de la actitud y la capacidad para idear maneras de enseñar tras las cuales pueda haber fundamentos que permitan participar en esa controversia permanente que es la didáctica, debatiendo no sólo lo que cada cual hace, sino el por qué lo hace.” También pueden encontrarse referencias a los niveles de definición de las actividades, insistiendo el autor -a contracorriente, pero no importa pues únicamente así pueden tener sentido educativo- en la necesidad de verterlas “... sobre la «malla» objetivos-contenidos, para quedarnos sólo con aquellas que sean atrapadas en la misma, al ser reclamadas para satisfacer la búsqueda de unos objetivos trabados con unos contenidos.” En otras ocasiones, la espada flamígera de *José María Rozada Martínez* se dirige con energía contra la inclusión en su *escuela soñada* de discursos o corrientes “... favorables ... al feminismo, al ecologismo, al europeísmo, o al nacionalismo de éste o de otro tipo ...”; pero, ha de entenderse bien, argumenta así porque -y está en lo cierto- muchas veces se emplean “... estrategias que ... (ponen) en juego mecanismos emocionales acrílicos ...”, en lugar de justificarlos “... como cristalizaciones del pensamiento crítico en campos determinados.” Este punto de vista -digamos- antide-

⁹ Desde, digamos, la aparición de un trabajo (Rozada, 1994) que, al confiar seguramente en las habilidades fedatarias del prologuista en lo que a su producción intelectual se refiere, el autor no ha incluido en su bibliografía, léase *Rozada* (1990). Por otro lado, deseamos señalar a todos los interesados que un próximo número de la revista *Investigación en la Escuela* nos permitirá enseguida conocer cómo se ve hoy desde Oviedo este mismo tema.

magógico tiene gran potencialidad y, justamente, creemos que bajo tales supuestos debiera *re-pensarse* un tipo de tratamiento absolutamente obsoleto desde un punto de vista didáctico como el que, mayoritariamente, se está dando a temas que tienen que ver con el contenido tan relevante del último párrafo que figura en los agradecimientos.

Como era de esperar, la introducción llega a su fin tras presentar a todos los lectores una obra que creemos de interés por tres grandes motivos: el concepto que la ilumina, la substancia con la que se ha rellenado y, además, la clara *estrategia de trabajo liberadora* que se propone en la misma: es verdad que el libro entero lo ha confeccionado una persona; igualmente lo es que todos los textos son precedidos de un estado de la cuestión con respecto a un tema más genérico y encuadrador; reconocemos también que las 19 aportaciones son *retazos de la vida de un autor* que ha tenido experiencias globales intensas de las que ha aprendido enormemente. Pero no lo es menos que su filosofía, el planteamiento de las cuestiones y la *rica bibliografía que se presenta comentada* para una ulterior tarea, llevan dentro de ellas una semilla cuya germinación dará como fruto la liberación de la lectora y del lector (*inteligentes*) en relación a los planteamientos de un *amigo-complicador* -José María Rozada Martínez- quien, con gran sentido del humor -séanos permitido citar creativamente- se permite afirmar en un momento lo siguiente: “La dificultad es grande y cabe preguntarse ¿cómo se puede ser profesor de ciencias sociales (y haber escrito un *libro tan vivo*) con estas dudas?: aunque consuela pensar que quizás es peor que alguien pueda (haberlo redactado, como hay decenas de casos, algunos de ellos recientísimos en nuestro campo de conocimiento) ... sin ellas.”

Santander, marzo de 1997

BIBLIOGRAFÍA

- BLANKERTZ, H. (1970): “Didáctica”, en SPECK, J.; WEHLE, G. (Eds.): *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Barcelona, Herder, 1980, págs. 130-189.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R.: *El código disciplinar de de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en la España contemporánea (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. José María Hernández Díaz. Salamanca, Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Programa de Doctorado “Escuela

- y Universidad en la Historia de Castilla y León" (Bienio 1989-1991), 1997, 986 págs. (De próxima publicación por Akal con el siguiente título: "Clío en las aulas. El código disciplinar de la Historia y la educación histórica en España").
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M.: "Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica", *Curriculum*, nº 2, 1990, págs. 3-25.
- GRUPO CRONOS: "Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales: El modelo didáctico", en GRUPO ÍNSULA BARATARIA (Coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid, Mare Nostrum, 1994, págs. 139-162.
- LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. (1990): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid, Morata, 1993, 277 págs.
- LUIS GÓMEZ, A.: "La didáctica de las ciencias sociales: ¿saber práctico-político o disciplina «posible»? Aviso para (mal)entendedores de J. M^a Rozada". En *Homenaje a Luis González Polledo*. León, Universidad de León, Departamento de Geografía, 1997 (en prensa).
- LUIS GÓMEZ, A.: "La enseñanza de la historia en Gran Bretaña o el abrazo formalista al culturalismo", *con-Ciencia Social*, nº 1, Madrid, 1997a (en prensa).
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M.^a: *La geografía en la enseñanza no universitaria: aportaciones para una didáctica de la misma*. Tesis de licenciatura dirigida por el D. F. Quirós Linares. Oviedo, Universidad de Oviedo, Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Geografía, 1979, 124 págs. (mecanografiado).
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M.^a: "La necesidad de un modelo didáctico", *Escuela Asturiana*, nº 13, Oviedo, noviembre, 1985a, págs. 5-6.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M.^a: "Análisis del modelo didáctico de la reforma", en CEP (Ed.): *El modelo didáctico. Reformas de E.G.B. y EE.MM.* Gijón, Fundación Municipal de Cultura, 1985b, págs. 1-17 (el paginado correlativo es nuestro).
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M.^a: "La opción curricular del D.C.B.", en ROZADA, J. M.^a et al.: *El Diseño Curricular Base (DCB) de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: análisis crítico*. Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, 1990, págs. 9-28.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M.^a: "Prólogo", en: LUIS, A.; GUIJARRO, A.: *La enseñanza de la geografía. Guía introductoria*. Santander, Universidad de Cantabria, 1992, págs. 13-17.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M.^a: *Proyecto para enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, 1993, 204 págs. (mecanografiado).

ROZADA MARTÍNEZ, J. M.^a: "Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: la opción disciplinas-problemas relevantes". En GRUPO ÍNSULA BARATARIA (Coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid, Mare Nostrum, 1994, págs. 31-54.

ROZADA MARTÍNEZ, J. M.^a: "Didáctica y Práctica Política: la Plataforma Asturiana de Educación Crítica", *Íber*, nº 5, Barcelona, julio, 1995, págs. 139-143.

Agradecimientos

Mis ideas didácticas y políticas, políticas y didácticas, no existirían sin el trabajo solitario en casa, tan admirablemente respetado como felizmente interrumpido de vez en cuando por quienes me hacen la cobertura afectiva sobre la que toda tarea racional se asienta. José María, Alejandro y Mary Jose todos los días, y Zuli y Angel los fines de semana, habitan ese pequeño pero intenso mundo imprescindible.

Pero las ideas no cobran vida sólo con ser pensadas, y la que adquieren al ser dichas o escritas, necesita medios que las hagan circular, cruzarse, entenderse y acaso chocar con otras. FEDICARIA, el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, el CPR de esta misma ciudad, otros CPRs de esta región y la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, son las organizaciones a través de las cuales lo que digo y lo que escribo se convierte en material para el diálogo y la discusión. A nada más aspiro, ni académica ni políticamente, porque no es poco ser escuchado, leído y tomado en consideración por otros. Quiero expresarles aquí mi agradecimiento por ello, asegurándoles que por mi parte la disposición para considerar sus argumentos es total, hasta donde alcance mi capacidad de entendimiento y de trabajo.

Más de una veintena de personas, miembros de estas organizaciones, han aceptado leer este libro antes de enviarlo a la imprenta, y me hicieron sugerencias y aportaciones que siempre he tenido en cuenta, unas veces incorporándolas plenamente, otras matizando primeras redacciones de los textos y comentarios de esta guía, y otras reforzando mis argumentaciones frente a las críticas recibidas. Aunque resulta una obviedad, dado el amplio espectro de primeros lectores al que he recurrido, debo señalar que ninguno de ellos queda comprometido en manera alguna con el contenido de la misma. Algunos me han hecho saber que discrepan profundamente con respecto a ciertos temas.

Alberto Luis Gómez (Asklepios), Raimundo Cuesta (Cronos) y Juan Mainer (Insula Barataria) representan aquí a ese conjunto de grupos asociados hoy en FEDICARIA, pero también a otros que no están en esa organización y que junto con ellos constituyen la que yo considero como auténtica vanguardia de la didáctica de las ciencias sociales. Los tres han leído y comentado con gran generosidad, no uno, sino diversos borradores de este trabajo, y han respondido con presteza a cuantas consultas quise hacerles. Alberto Luis Gómez es quizá la única persona que ha archivado con interés todo cuanto he escrito en los últimos ya casi veinte años, valorándolo con total independencia de mi irrelevante posición académica, lo cual es un rasgo de talante crítico del que con frecuencia carecen algunos de los que, proclamándose partidarios de este enfoque, y por lo tanto de hacer más horizontal la circulación de las ideas, desconsideran sistemáticamente todo cuanto se produce del pedestal de su cátedra hacia abajo.

Pilar Palop, José Luis San Fabián, Josetxu Arrieta, Consuelo Taurá, César Cascante, Gloria Braga y José Luis Atienza, todos ellos miembros del Departamento de Ciencias de la Educación, han leído este trabajo y me han hecho observaciones de gran interés. Puesto que el mundo universitario es en estas cosas mucho más estricto que otros, quizás conviene reiterar que algunas heterodoxias y muchas insuficiencias de este libro nada tienen que ver con ellos. Al conjunto del Departamento le agradezco la oportunidad que tengo de ejercer la docencia con estas ideas, al admitirme como

profesor a tiempo parcial. Las clases con decenas de jóvenes, algunas veces inolvidables, impartidas hoy en la Escuela de Magisterio y ayer (seguramente mañana de nuevo) en el Colegio Público de Villar Pando, constituyen la auténtica hora de la verdad de todo didacta, y con frecuencia me señalan implacablemente los límites del enfoque crítico.

Andrés Osoro, Francisco Gago, Julio Rodríguez Frutos y José Angel Alvarez Cienfuegos, compañeros de la red de CPRs de la región, representando a ese tan interesante como difícil campo de la formación permanente del profesorado, han accedido también a darme su opinión y proponerme correcciones en esta guía. A través de ellos quiero resaltar la importancia que para mí tienen estas instituciones intermedias entre la universidad y las aulas de las escuelas y de los institutos, sin duda alguna susceptibles de ser mejoradas si son capaces de asumir una autocrítica de las limitaciones del modelo al que pretendieron en principio responder, así como de la instrumentación que más tarde haría de ellas la administración educativa. Quiero agradecer al Director, a todo el Equipo Pedagógico y al resto del personal del CPR de Oviedo, su talante antiburocrático y su capacidad para organizarse con un altísimo nivel de respeto por los individuos particulares, gracias a lo cual han podido materializarse más de una vez algunas de las ideas que defienden en este libro.

Ana Mari García, María Viejo, Juan Jesús Nicieza, Rosa Rey, Leonardo Borque, Casimiro Rodríguez, Ana Ceballos y Fernando Gállego en su doble condición de miembros de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y profesores de ciencias sociales en primaria o secundaria, han sido consultados en representación de ese colectivo que se reúne en el confortable espacio físico y cultural del Ateneo Obrero de Gijón. El más de un centenar de profesoras y profesores que son miembros de dicha organización, han constituido para mí esos lectores imaginarios que necesita todo aquel que escribe para adecuar su mensaje. Esta guía está pensada para todos cuantos como ellos están dispuestos a buscar una confluencia entre su trabajo docente y el compromiso socio-político con una izquierda que no menosprecie al individuo, ni deseche el criterio moral a la hora de buscar o ejercer el poder.

A quienes me han señalado la exigencia crítica de mencionar a las profesoras al lado de los profesores, a las alumnas junto a los alumnos, a las niñas con los niños y así sucesivamente, se lo agradezco, y no les discutiré la razón que les asiste cuando denuncian mis insuficiencias en lo que se refiere a la crítica práctica que yo mismo propugno. Si la alternativa es, darle fluidez al lenguaje o entorpecerlo en solidaridad con su lucha contra el mismo, está claro que en esa cuestión de forma he tomado partido por lo primero. Exagerarían sin embargo quienes interpretaran esto como una muestra de desdén por la causa de las mujeres; y también creo que se equivocarían quienes, situando en primer plano la crítica que mi decisión les merezca, construyan con ella una barrera que nos impida encontrarnos para valorar adecuadamente y discutir las cuestiones que en las páginas de este libro se plantean.

Asturias, Marzo de 1.997.

INTRODUCCION

Finalidad, estructura y utilización de la guía

En contra de lo que pueda parecer éste no es un libro de didáctica de las ciencias sociales en el sentido comúnmente admitido, sino que es una guía para la formación del profesorado escrita bajo la convicción de que ésta no puede plantearse como la adquisición del dominio de una disciplina específica denominada “Didáctica” o “Didáctica de ...”. Si el lector no está de acuerdo puede abandonarla ya y salir en busca de la didáctica que le enseñe a enseñar en una institución escolar. Con toda la paciencia del mundo, estas páginas aguardarán su regreso. Cuando éste se produzca, superado el desengaño, le invitaremos a intentarlo de nuevo, esta vez sin confiar en la existencia de un conjunto de saberes capaces de ofrecer la respuesta correcta a los innumerables y complejos problemas que la enseñanza comporta. Lo primero será discutir esta cuestión misma: ¿cómo se forma un profesor ?

En esta guía trato de responder a esa pregunta bajo un enfoque crítico de la enseñanza. Aunque en ella manejo un concepto de formación del profesorado aplicable al conjunto de quienes enseñan en los institutos y en las escuelas, la necesidad de ofrecer una serie de recursos concretos me obliga a restringir el espectro de destinatarios principales, por eso, si bien en muchos aspectos puede ser utilizada como una guía para la formación de profesores en general, está específicamente dirigida al profesorado de ciencias sociales. Quienes enseñan otros contenidos podrán utilizar su estructura y muchas de las reflexiones que en ella se hacen, pero habrán de adecuar a su enseñanza específica parte de los recursos y orientaciones que se ofrecen.

La guía pretende facilitar el desarrollo de procesos formativos individuales y colectivos, ofreciendo una primera introducción a los temas en torno a los cuales considero que se puede articular la formación de un profesor, además de unos materiales para tratarlos con sucesivos niveles de profundidad. Así, la guía se estructura en una serie de *temas*, articulado cada uno de éstos en tres apartados: un *planteamiento introductorio*, unos *textos para dialogar y debatir* y unos *algunas lecturas más para continuar formándose*.

Los *temas* elegidos se justifican precisamente en el tercero de ellos, donde se aborda la formación de un didacta al amparo de una perspectiva crítica. Sin embargo, allí mismo, y en otras partes de la guía, señalo que la formación no tiene una temática objetiva que pueda ser determinada con precisión, sino que, incluso bajo una misma perspectiva crítica, cabrían otros enunciados bien distintos. Los que aquí elijo son aquellos en los que se ha ido decantando mi propia formación al tratar de responder a la necesidad de dotar de un cierto orden a este objeto tan complejo que es la enseñanza de lo social en una institución llamada escuela. En éste y otros muchos aspectos, este libro tiene un carácter autobiográfico, lo cual debe advertirse cuanto antes con el fin de que al menos aquellos lectores que conocen a su autor, piensen seriamente si les merecerá la pena dedicar un tiempo a su lectura.

Los dos primeros temas obedecen a la necesidad de “filosofar” un poco para intentar establecer unas referencias generales, que si bien no nos van a decir con toda claridad lo que hemos de hacer, sí nos permitirán tener algunas ideas con las que debemos tratar de ser coherentes, de modo que podamos levantar la cabeza por encima del suelo en el que pisamos todos los días y superar el nivel del mero empirismo en el que con tanta

frecuencia surge y se resuelve cuanto se hace en la enseñanza. El tercero pretende responder a la necesidad de organizarnos sin contradecir demasiado nuestro pensamiento más general. Los cuatro restantes se derivan del anterior, en tanto que tratan de las fuentes y los elementos básicos sobre los que puede organizarse el trabajo docente.

El temario no está pensado para dar respuesta a todas las cuestiones que pueden ser planteadas con respecto a la enseñanza en general, y de las ciencias sociales en particular, mediante un solo recorrido por los temas que lo componen, sino que es un programa más adecuado para ser desarrollado en espiral. Los temas plantean aspectos estrechamente interrelacionados, de modo que se debe pasar de unos a otros con toda fluidez. Cada uno de ellos constituye un campo problemático permanentemente abierto. Además, dichos temas no están concebidos para ser objeto de estudio solamente, sino que son también espacios de reflexión sobre el pensamiento del propio profesor. De modo que es conveniente volver una y otra vez sobre ellos, procurando ampliar el nivel de profundidad y compromiso práctico con el que se abordan. En realidad, al menos para mí, constituyen un programa para toda la vida, así que será mejor concebirlo de manera muy abierta y no angustiarse demasiado por las grandes dosis de incertidumbre con las que habrá que responder a cuestiones fundamentales. La formación de un profesor, como la de cualquiera, no es una tarea de cien ni de mil horas, sino permanente.

El *planteamiento introductorio* se presenta como un primer texto que, a propósito de cada tema, se ofrece a la consideración del profesor o grupo que vaya a utilizar la guía. En él, sin eludir mi manera de enfocar la cuestión (el propio enunciado de cada tema en algunos casos expresa ya mi posición con respecto al mismo), procuro señalar los aspectos sobre los cuales cada profesor debe tomar decisiones propias, con la única exigencia de intentar ser coherente. A medida que cada cual avanza en su formación, deberá ir siendo capaz de definir mejor sus propios planteamientos. No existe una didáctica que resuelva estas cosas de una vez para siempre y para todo el mundo, por eso retornan desencantados quienes salen en su búsqueda esperando obtener respuestas científicas o técnicas a sus problemas. Y por eso también me parece pertinente proponer que cada profesor se construya a sí mismo como un didacta.

Los diecinueve *textos para dialogar y debatir* constituyen una selección de artículos, algunos de ellos pensados específicamente para esta guía, otros, publicados o no, escritos en distintos momentos de mi participación en este foro que viene a ser la didáctica de las ciencias sociales. Se ofrecen al lector junto con un *comentario*, como materiales de lectura que pretenden aportar una información y fomentar la reflexión personal cuando se aborden individualmente, y servir para organizar el debate o el diálogo cuando se trabajen en grupo. Aunque originalmente dichos textos no han sido escritos como capítulos para la exposición sistematizada de una didáctica de las ciencias sociales, entre ellos hay una coherencia suficiente como para que puedan ser agrupados en la serie de temas que hemos elegido.

Aunque el lector siempre es soberano a la hora de juzgar, antes de que lo haga quisiera advertirle que la existencia de dos tipos de temas, y también de comentarios: unos más políticos y otros más académicos, es deliberada, y responde al intento de no negar ninguna de ambas dimensiones, aunque, ciertamente, puede aceptarse que haya otras maneras de vincularlas, siendo ésta que he elegido quizás la más fácil de todas.

Finalmente se ofrecen *algunas lecturas más para continuar formándose*. Con ellas trato de facilitar el acceso a un material básico para aquellos que quieran profundizar más en cada uno de los temas, bien sea en una primera lectura o en sucesivos retornos al mismo.

Creo que no debo tratar de estipular una manera determinada de utilizar el contenido de este libro, incluso aunque esté presentado como una guía, porque en su materialización más concreta las actividades de formación pueden adoptar un infinito número de formas distintas, pero si como autor se me preguntara cómo lo utilizaría yo, por ejemplo trabajando con un seminario de profesores, diría que mi idea inicial sería la de recorrer los siete temas en siete sesiones, utilizando un texto de cada uno de ellos para introducirse en él y animar la discusión sobre el mismo. Después iniciaría una segunda vuelta utilizando otros textos de los que se ofrecen en cada tema. Luego, una tercera, aunque para entonces seguro que habrían ido surgiendo variaciones en el programa, de modo que pronto éste habría ido adquiriendo una fisonomía propia, fruto de la vida del seminario que comenzó trabajando esta guía. De todos modos, en función de las razones de los participantes, no tendría inconveniente en ir más despacio y dedicarle inicialmente varias sesiones a cada tema, trabajando en una primera vuelta todos los textos que se recogen en cada uno de ellos.

Tanto el *planteamiento introductorio* como *Algunas lecturas más para continuar formándose* son también textos válidos para la discusión en un seminario. Cuando éste esté consolidado, y encauzada la formación de los profesores participantes, ellos mismos irán construyendo su propio itinerario. Tanto cuando vayan solos como cuando se dejen guiar por estos materiales, lo que sí estoy convencido que deben hacer los profesores es combinar lo más equilibradamente posible la lectura, la reflexión y la acción, para lo cual un seminario es sin duda un buen apoyo, pero el trabajo individual de cada uno de sus miembros resulta completamente inexcusable.

TEMA 1

“Complicaciones” teóricas e ideológicas imprescindibles para plantearse cualquier cuestión referida a la enseñanza institucionalizada.

Planteamiento introductorio

En la enseñanza, mucha gente es partidaria de comenzar por las cosas prácticas, engañándose con la siempre incumplida promesa de que desde ellas se irá ascendiendo hacia la teoría. No es que en este libro se vaya a proponer dejar la práctica para el final, como si se tratase del último peldaño de la escalera por donde la teoría debe descender majestuosa y autoritariamente, pero sí que se quiere llamar la atención sobre el hecho de que la permanente reivindicación de la práctica (en la enseñanza identificada generalmente con el acto de dar clase), suele ser una manifestación de la resistencia a teorizar, por lo demás comprensible si se tiene en cuenta que para el sentido común la práctica tiene siempre más prestigio que la teoría, dado que ayuda a dar respuesta a los problemas de la vida diaria sin complicarlos demasiado. La cuestión está en que esas respuestas prácticas, en la enseñanza, suelen cristalizar en rutinas con las que se gestiona el día a día de las clases.

El concepto de formación que se maneja en este libro y que se explica en el tema siguiente, propugna la erosión simultánea de la pobreza teórica y de las rutinas prácticas asociadas con ella; sin embargo este primer tema se podría decir que tiene un carácter eminentemente teórico, al menos en un sentido convencional, y es que la actividad práctica es tan dominante en el quehacer de los profesores, que procede llevar a cabo una labor compensatoria invitando a quienes les interese la formación a pararse a pensar, aunque al principio los frutos del pensamiento no tengan que ver directamente con lo que se vaya a hacer en clase el lunes a las nueve de la mañana, o no se acierte aún a ver las posibles relaciones entre lo uno y lo otro. Tan inconveniente como separar radicalmente la teoría de la práctica, es pretender que la teoría sea operativa a las veinticuatro horas de haber sido pensada. Quienes pretenden someter el pensamiento abstracto a la servidumbre de ser eficaz a la mañana siguiente, en realidad puede que no estén más que encubriendo un rechazo del mismo.

Este primer tema invita a considerar el hecho de que existen distintas maneras de enfocar todo lo relativo a la enseñanza, y que las diferencias sustantivas entre los diversos enfoques, no son meros enredos gratuitos entre los teóricos del asunto, de los que un profesor pueda mantenerse al margen. Las diferencias que aquí se propone a los profesores que tomen en consideración, son aquéllas que responden a los distintos presupuestos filosóficos e ideológicos que dividen internamente a las denominadas ciencias humanas.

Todo profesor interesado en su propia formación como tal, necesita ir aclarando el tipo de conocimiento del que puede disponer acerca de la enseñanza en instituciones específicas; y también, correspondientemente con ello, cuál es la relación que podrá establecer entre esos saberes y la actividad práctica de enseñar en un centro escolar. De la respuesta a estas dos cuestiones depende todo lo demás; por ejemplo: si para formarse se ha de investigar, ¿qué tipo de investigación procede plantearse?; si no es al profesor

a quien corresponde investigar sino que son otros los que deben hacerlo, entonces, ¿cuál es su papel entre las aportaciones de éstos y la práctica de enseñar?; si existen o no respuestas científicas a los problemas de la enseñanza, y si no existen ¿qué tipo de saber es deseable y cuál es posible para enfocar la propia formación?; si pueden fundamentarse, y hasta qué nivel, las innovaciones que el profesor introduce en su clase, o si por el contrario están condenadas al mero empirismo y al voluntarismo; y así un interminable etcétera de cuestiones tras las cuales aparece una y otra vez el problema del conocimiento y de las relaciones del mismo con el sentido común y con la actividad práctica.

Sin duda existen muchos caminos por los cuales es posible adquirir una formación básica sobre estos temas. Algunos profesores ya la tienen, incluso a un alto nivel, puesto que muchos de ellos se han adentrado en este tipo de problemas al estudiar los distintos paradigmas existentes en las disciplinas que enseñan. Lo que ocurre es que tales conocimientos no se suelen aplicar a la propia enseñanza. Por ejemplo, todos los profesores de historia o de geografía saben lo que ha significado el positivismo en esas materias, pero muy pocos de ellos conceden importancia alguna a lo que éste significa en la teoría y la práctica de enseñar, así que muchos toman posición en el seno de la materia que enseñan adscribiéndose a un enfoque determinado de la misma y enfatizando sus diferencias con otros, mientras andan a la deriva en lo que se refiere a su ubicación con respecto a las distintas conceptualizaciones posibles de la enseñanza.

Una buena vía para adentrarse en estas cuestiones es la de dedicarle algún tiempo a la teoría del currículum, o de la enseñanza, o de la didáctica. Ciertamente que estos son términos que provocan rechazo en gran parte del profesorado, en buena medida porque se asocian a unas reformas que con frecuencia hicieron uso de ellos de manera pedante e imprudente, ahondando de esa forma en el desprestigio que la teoría educativa ya tenía entre el profesorado; pero no es menos cierto que si se sabe distinguir lo esencial de lo accesorio, se puede prescindir de buena parte de la terminología y las formas expresivas menos simpáticas, para ir al fondo de las cuestiones planteadas (1).

Quizás conviene comenzar deshaciéndose en parte del lastre terminológico; en realidad los términos “didáctica”, “currículum” y “enseñanza”, en el lenguaje de los profesores pueden ser utilizados indistintamente, lo cual puede hacerse sin miedo a ser tildados de poco rigurosos. Para salir al paso de cualquier intolerancia de este tipo viene bien saber sencillamente que la creciente influencia de la bibliografía anglosajona en el ámbito educativo de nuestro país, ha traído consigo inevitablemente la inclusión de unos términos que se han difundido masivamente entre el profesorado por efecto de las iniciativas de reforma propiciadas desde la administración, y cuyo significado frecuentemente se solapa con el de otras expresiones que se venían utilizando en nuestro contexto cultural. Esto ocurre con vocablos como “didáctica” y “currículum”, que vienen a denotar campos francamente difíciles de diferenciar. Ello no debe extrañarnos si tenemos en cuenta que justamente en el ámbito geográfico del que procede el término currículum, la Didáctica no ha existido como disciplina:

"La categorización de la Didáctica como una disciplina dentro de las Ciencias de la Educación se corresponde con la tradición académica de la Europa continental (en especial de la Europa central y mediterránea), aunque no con la configuración de las disciplinas pedagógicas en los países anglosajones (fundamentalmente, Estados Unidos y Gran Bretaña) y en sus áreas de influencia" (CONTRERAS, 1991, ppág. 14-15).

Sobre ambos términos existen además numerosísimas definiciones fruto de la pluralidad de corrientes que se dan en su seno. Se puede decir que el denominador común de todas ellas, tanto para la didáctica como para el currículum, viene a ser la referencia a la enseñanza, si bien son muy variables los aspectos de la misma que se delimitan bajo cada una de dichas definiciones. Por lo que respecta al currículum se ha señalado que

"Las definiciones del concepto del currículum son el reflejo más evidente de este desacuerdo generalizado. Desde la restrictiva alusión al currículum como un programa estructurado de contenidos disciplinares hasta su laxa consideración como el conjunto de toda la experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela, hay un espacio demasiado amplio que favorece el caos y la confusión. (GIMENO y PÉREZ GÓMEZ, 1983, pág. 191).

En lo que se refiere a la didáctica también se advierte que

"Se van multiplicando las publicaciones, en las que toda medida pedagógica, o poco menos, viene calificada de "didáctica". Con esto se podría ilustrar una conclusión de la teoría de la información, según la cual la frecuencia con que aparece un signo está en razón inversa de su contenido semántico" (BLANKERTZ, 1981, P. 130).

A la hora de adentrarse en estos temas, mas que una delimitación precisa de la terminología, que nos podría desviar hacia una discusión académica poco interesante para nuestros propósitos, y acaso completamente estéril, lo que procede es utilizar estos conceptos en un sentido amplio y por lo tanto fácilmente intercambiable, lo cual, por otra parte, es moneda corriente entre los estudiosos de la didáctica, el currículum o la enseñanza, como puede verse en los mismos títulos que éstos dan a sus publicaciones (2). De hecho, lo que se publica como teoría del currículum no difiere, en cuanto al objeto del que se ocupa, de la teoría de la enseñanza; a su vez es imposible adjudicar un campo diferente a la investigación didáctica y a la investigación curricular; ni los que hoy se conocen como elementos del currículum (objetivos, contenidos, evaluación, etc.), son otra cosa que los elementos de los que se ha ocupado siempre la didáctica general.

De modo que la clarificación inicial acerca de los diferentes marcos teóricos existentes, de los que este libro propone ocuparse, se puede buscar a través de trabajos designados como "teoría de la enseñanza", "enfoques del currículum", "modelos didácticos", etc.

Comencé a percibir la necesidad de clarificar esta cuestión de los modelos, los enfoques, las tendencias o los paradigmas, a comienzos de la década de los ochenta, mientras enseñaba ciencias sociales en el ciclo superior de la Educación General Básica. Entonces me resultaron de gran utilidad diversos trabajos de autores españoles como Escudero Muñoz, Gimeno Sacristán o Pérez Gómez. Por mi cuenta, y enfrentándome al hándicap de una precaria formación filosófica, procuré mejorar mi competencia para entender los aspectos básicos de las diferentes concepciones epistemológicas existentes en las ciencias de la educación, teniendo que moverme en un terreno ambiguo entre mis preocupaciones como filósofo mundano y las aportaciones de la filosofía académica. Lo cual se dice aquí, no con un interés autobiográfico sino porque éste será el caso de muchos profesores que no han sido específicamente formados como filósofos, y, sin embargo, si se dejan orientar por este libro, no tendrán más remedio que filosofar en alguna medida. Para ello habrá que ir revisando ese prejuicio tan arraigado en importantes sectores del profesorado, que consiste en restringir al máximo, en aras del rigor y del reconocimiento de autoridad, el campo del

que uno se ocupa y sobre el que se atreve a decir algo. Precisamente a quienes vivimos de un sueldo cobrado nada menos que por enseñar ciencias sociales a los niños o a los jóvenes, no nos conviene esa restricción de la esfera de nuestra competencia, porque, verdaderamente, es difícil imaginar una tarea más compleja que la nuestra, y abordarla solamente a partir del dominio que se tiene de la asignatura que se enseña no es ni mucho menos suficiente.

Justamente, son los autores que no renuncian a la filosofía para irse en busca de una tecnología eficaz, los que han introducido una distinción de enfoques en el campo del currículum que plantea la existencia de tres grandes corrientes cuya denominación más frecuente es la de *técnica, práctica y crítica*. Una distinción que tiene sus raíces en la filosofía de la Escuela de Frankfurt, en particular, en el pensamiento de Habermas y su teoría de los intereses constitutivos del saber: técnico, práctico y emancipatorio, a los que respectivamente corresponderían las ciencias empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y críticas.

Creo que no es necesario adscribirse plenamente al pensamiento habermasiano, para poder utilizar la distinción entre enfoques del currículum que se basa en dicha filosofía, si bien una vez utilizada ésta de manera introductoria, habrá que trasladar a nuestra forma de entender los diferentes enfoques de la enseñanza, las matizaciones o las diferencias que vayamos teniendo con respecto a dicha filosofía. Tales disquisiciones, de producirse, serían el mejor indicador de que la formación avanza por donde este libro pretende orientarla, es decir, cultivando el pensamiento abstracto, al menos tanto como nos ocupamos de lo concreto.

Quienes estén formados para ello, por supuesto, podrán desde el principio aplicar sus saberes filosóficos a la clarificación de las diferentes posiciones que es posible adoptar ante la teoría y la práctica de la enseñanza institucionalizada; de todos modos, el texto que a continuación les ofrecemos y las lecturas que vamos a recomendar en este tema, pueden interesarles, aunque sólo sea porque resulten ser un estímulo para sistematizar el pensamiento propio referido a la enseñanza, al provocar su toma de posición con respecto a lo que piensan otros.

(1).- Ahora que la ministra Dña. Esperanza Aguirre parece dispuesta a encabezar la crítica al lenguaje introducido por las reformas del periodo felipista, es necesario matizar bien la posición propia, no vaya a ser que le sitúen a uno bajo la pancarta que abre paso a una comitiva capaz de poner el grito en el cielo por lo inane que resulta la terminología curricular, mientras reclaman tan campantes el retorno a la lista de los reyes godos, pasando por alto los numerosos estudios y argumentaciones que desde hace años vienen señalando su irrelevancia para la formación de unas generaciones que habrán de hacer frente a transformaciones sociales y a la vez políticas, cuyo alcance apenas somos capaces de vislumbrar hoy.

(2).- Así, por ejemplo, el libro de los profesores Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983) La enseñanza: su teoría y su práctica, está estructurado en ocho capítulos que tienen los siguientes enunciados: Introducción; Enseñanza, cultura y sociedad: los efectos complejos de la transmisión cultural de la escuela; La investigación didáctica: modelos y perspectivas; Teoría del currículum; Programación de la enseñanza; Los contenidos del currículum; El profesor y la formación del profesorado; La evaluación didáctica. El libro de los influyentes autores Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988) publicado en España con el título Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado, constituye uno de los manuales básicos acerca de la teoría del currículum. Y se podrían poner otros muchos ejemplos así.

Textos para dialogar y debatir

TEXTO I.- Diferentes enfoques de la enseñanza

Una distinción entre diferentes enfoques en el campo del currículum como la que voy a proponer aquí, debe ser entendida como una especie de red que sirve para situar tendencias pero no para "pescar" autores. Estos difícilmente se dejan atrapar o adscribir de manera inequívoca a una u otra perspectiva. Como ocurre en el conjunto de las ciencias humanas, la única clasificación que puede llegar a dar cuenta de todas las posiciones existentes, es aquella que tiene tantas casillas como autores existen, por aquello de que en último término las aportaciones que realizan éstos, no pueden ser desligadas de sus particulares biografías intelectuales.

La utilidad de una malla así es la de establecer unos referentes con los que se puedan ir analizando, no tanto obras globales (aunque también cabe situarlas como, en general, más próximas a unas posiciones que a otras), sino aspectos de las mismas, direcciones que se toman en uno u otro momento.

Admito por tanto que cualquier autor pueda, si se lo propone, escurrirse por los agujeros de nuestra malla. Esta es una de las razones por las que no voy a ser profuso en las citas de autores. Otra razón es que nunca me he dedicado a estudiar minuciosamente sus obras particulares, ni creo que ello sea una tarea necesaria en la formación de un profesor, ni incluso conveniente, porque acabaría desviándole excesivamente hacia preocupaciones que, al menos con referencia a su situación como docente, resultarían un tanto academicistas. Mis ideas han sido construidas sobre reflexiones generales relativas a tendencias, corrientes, orientaciones que se perciben o se vislumbran en el campo del currículum y que tienen, por tanto, un grado de formalidad ineludible, propio, por otra parte, de todo lo que sean caracterizaciones generales en el campo de las ciencias humanas.

El enfoque técnico en sus sentidos restringido y amplio

Cuando los teóricos del currículum señalan que existe un planteamiento técnico de las cuestiones relativas al mismo, suelen referirse tanto a su materialización en propuestas didácticas concretas, como al contexto social, político e ideológico en el que éstas han sido o son posibles. Propongo que se tenga en cuenta que estas dos cuestiones son bien diferentes, y que es muy importante revisar la atención que se está poniendo en una y en otra, porque actualmente creo que se da una situación en la que lo primero, es decir, el enfoque técnico materializado en tecnicismo didáctico, aparece para muchos teóricos del currículum como el gran enemigo al que hay que combatir, o el gran error que se ha de superar, cuando resulta que éste no es sino un puro episodio de un mal mucho mayor, mucho más difícil de doblegar, que es la racionalidad científico técnica o instrumental constituida en ideología hegemónica, o caldo de cultivo en el que germina y se desarrolla ese tecnicismo estrictamente didáctico.

Esta es la razón por la que me parece esencial dejar claro que cuando se habla del enfoque técnico, aun más importante que dar cuenta de la materialización del mismo en determinadas tecnologías didácticas, es procurar que el profesorado tome conciencia de esta dimensión ideológica.

Para ello lo que propongo es distinguir entre lo que podríamos denominar enfoque técnico en un *sentido restringido* y enfoque técnico en un *sentido amplio*.

En un sentido restringido, por planteamiento técnico de la enseñanza se entiende el conjunto de propuestas que por los años 60 se desarrollaron en los EE.UU. (aunque sus antecedentes son muy anteriores) y en los 70 en nuestro país, tendentes a racionalizar la actividad de enseñar planteándola como una cuestión tecnológica que debiera ser abordada a partir de los conocimientos aportados por la ciencia. Se trató entonces de diseñar técnicas basadas fundamentalmente en la psicología, particularmente en la psicología que se entendía entonces como científica, es decir, en el conductismo.

Bajo esta concepción lo que se pretendió con los profesores fue convertirnos en buenos técnicos, en profesionales eficaces a la hora de conseguir aprendizajes, pero no tanto porque dominásemos las disciplinas que servían de base a las técnicas que se propugnaban, sino porque fuésemos capaces de aplicar aquellas técnicas que otros, más expertos, habían concebido. En concreto, la técnica que más se desarrollaría sería la relativa a la planificación educativa. Todos hemos conocido esta corriente, en las escuelas de formación del profesorado, en el Curso de Aptitud Pedagógica, o al preparar las oposiciones, cuando tuvimos que aprender a programar. Saber programar consistía más o menos en saber formular con precisión lo que se iba a hacer, sobre todo los objetivos que se pretendían, a fin de poder evaluar también con precisión el grado de eficacia alcanzado. Dentro de este planteamiento se incluyen también propuestas de formación y selección de los profesores basadas en la identificación de las competencias docentes relacionadas con la obtención de resultados eficaces.

Como señalan los estudiosos del currículum, esta orientación y reducción de los problemas educativos a problemas técnicos, se hizo predominante en los Estados Unidos de América tras la crisis que produjo en su sociedad el lanzamiento del Sputnik por los soviéticos en 1957, que ponía en cuestión el liderazgo tecnológico de los EE.UU. y, por lo tanto, la “calidad” de su sistema educativo. Ya antes con el macarthismo y, en general, con la guerra fría, el debate sobre la educación había sido desplazado de los temas clásicos acerca de la formación de los individuos, con un interés predominante por los valores morales y éticos, y sobre todo democráticos, en los que habían ejercido una notable influencia pensadores como John Dewey, pasando a considerarse como izquierdistas las ideas que hasta entonces eran tenidas por enfoques progresistas de la educación. Fue ese contexto de búsqueda de la eficacia, así como de recesión democrática, el que impulsaría definitivamente los planteamientos tecnocráticos en la enseñanza.

Como ha puesto de manifiesto Julia Varela (1983), en España esta corriente se introduce en la década de los 70 traída de la mano por los tecnócratas ligados al Opus Dei e interesados en el crepúsculo de las ideologías, si bien el contexto nacional-católico en el que se plantearon estas cuestiones limitaría considerablemente su implantación.

Ahora bien, si la perspectiva técnica fuese sólo esto, su superación constituiría para nosotros un problema menor; en realidad, la mayoría de los profesores nunca llegamos a caer en ella plenamente, y de hecho pocas veces hemos programado nuestro trabajo tal y como se nos decía; desde hace algún tiempo, este enfoque incluso se está revisando en el ámbito académico. El reconocimiento de que el aparato técnico desarrollado en el campo del currículum resulta inviable es asumido de manera creciente en el ámbito

anglosajón a lo largo de los años 70, mientras que en España será a lo largo de la década de los 80 cuando cobre importancia dicha revisión, primero en el ámbito académico y luego en otros como el de la formación permanente del profesorado. Hoy, prácticamente nadie aboga por un tecnicismo tan estrecho como el de, por ejemplo, considerar que una formulación operativa de los objetivos de aprendizaje es la mejor manera de planificar, llevar a cabo y evaluar la tarea de enseñar.

Pero el planteamiento técnico es mucho más que esto. Lo que hemos descrito como su versión restringida no es más que la forma concreta que adoptó, en el campo de la enseñanza y en un momento histórico determinado, una forma de pensar y proceder mucho más amplia, mucho más general.

En un sentido amplio, por perspectiva técnica debemos entender el tipo de ideología y de racionalidad dominantes en las denominadas sociedades de capitalismo avanzado. Es bien sabido que estas sociedades han tenido su origen en los procesos de la Revolución industrial y científico-técnica que han permitido a la burguesía la toma del poder político y la imposición de una ideología que se ha convertido en hegemónica.

Entre los rasgos más destacados de esa ideología, está la reducción de la racionalidad a su vertiente técnica o instrumental, lo que supone abordar los problemas de cualquier naturaleza como cuestiones relativas a los medios y no como asuntos de carácter ético, moral, político, es decir, concernientes a la esfera de los fines. Con ello se dan por definitivamente establecidos, casi como si fueran naturales, una serie de valores, principios, relaciones, que son los que corresponden a las sociedades de mercado, de tal manera que los aspectos esenciales del orden social no son puestos en cuestión.

En la enseñanza no se presentan más problemas que los relativos a las inversiones, o a la formación del profesorado, o a la modernización de los programas, o a la distribución de los ciclos, niveles, etapas; cualquier otra consideración tendente, por ejemplo, a cuestionarse las formas de escolarización actuales, o la concepción dominante de la educación y sus relaciones con la estructura económica, o con los diversos intereses de clase, etc, puede tener cabida en el campo de la literatura pedagógica o de las aportaciones de la sociología al campo de los saberes que se cultivan y se consumen en el ámbito académico, pero no son objeto de consideración en el de la política educativa, salvo en las esporádicas algaradas que organizan los sectores sociales más celosamente guardianes de sus privilegios. La ideología dominante menosprecia como falto de realismo, poco pragmático, y por lo tanto idealista, cualquier planteamiento que ponga en cuestión el *statu quo*.

Además, las decisiones, puesto que se plantean siempre como un asunto de carácter técnico, se reservan a los expertos, que son quienes tienen el dominio de la ciencia o de sus aplicaciones, y por lo tanto se entiende que nos pueden ofrecer las mejores soluciones, tanto si se trata de construir máquinas como de organizar la administración y la gestión de los asuntos públicos que son de naturaleza socio-política. Incluso a los políticos se les exige ser buenos técnicos o rodearse preferentemente de ellos. Políticos, además, se entiende que son aquellos profesionales, aunque sea eventuales, que salen de los comicios, así como sus intereses y controversias, pero no se entiende que políticos seamos todos nosotros y los asuntos que nos afectan como miembros de una colectividad. Todo lo cual supone la restricción de la democracia a sus aspectos más formales, básicamente a la celebración de elecciones (por cierto, en España, cada vez

menos respetuosa con las formalidades mínimas), tras las que toda participación queda delegada, convirtiendo a los pueblos en masas de votantes y escamoteando la verdadera democracia consistente en la permanente participación de los ciudadanos en la cosa pública.

En la enseñanza, esta perspectiva técnica en sentido amplio, no se presenta siempre necesariamente bajo la forma de esa didáctica tecnicista a la que hemos denominado “planteamiento técnico en sentido restringido”. Como hemos dicho, ésta no es más que una de sus formas históricas, seguramente la más extrema, la más dura, y por lo tanto la menos hábil, la que tiene mayores dificultades. En sentido amplio, el planteamiento técnico se puede decir que está detrás de cualquier propuesta que no vaya más allá del intento de mejorar las cosas que funcionan mal, como pueden ser la calidad de la enseñanza, la organización de los centros, las materias que se han de enseñar, el malestar docente o sus desequilibrios psíquicos, etc, dando por sentado que esta escuela y esta sociedad deben mantenerse, tratándose sólo de que la primera sea más funcional para la segunda, mejorando su eficacia, corrigiendo sus errores (Gráfico 1).

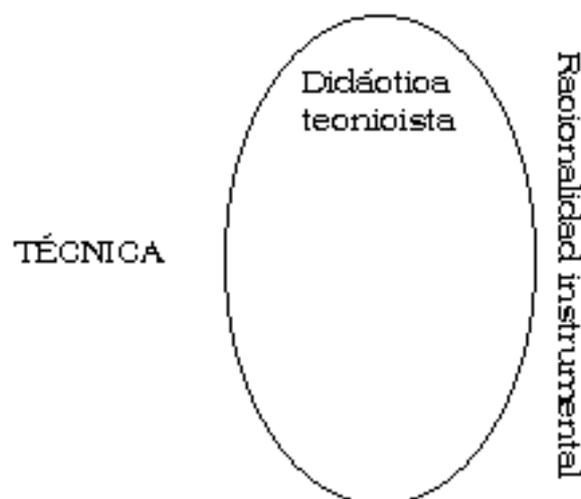


Gráfico 1

La necesidad de aclarar la existencia de estas versiones "restringida" y "amplia" de la denominada perspectiva técnica, viene impuesta precisamente por el hecho de que se puede ser alternativa a la primera y no a la segunda, cosa que parecen pasar por alto muchos de los que pretenden dar por superada esta concepción, con la aparición de la denominada perspectiva práctica.

La perspectiva práctica: neotecnicistas y cuasicríticos

Entendemos por tal el planteamiento que, como reacción al tecnicismo más estricto, se desarrolló a partir del final de los años 60 en Estados Unidos, y que en nuestro país se introduce a lo largo de la década de los años 80, pudiendo decirse que está presente en todo el conjunto de corrientes de investigación, innovación, formación del profesorado, planificación didáctica, etc, que, destacando el carácter variable, situacional e incierto

de la actividad de enseñar, señalan que ésta no puede ser racionalizada acogiéndose a la aplicación de reglas técnicas, sino que exige la toma de decisiones durante la práctica misma, por lo que más que de ejecutar planes preestablecidos, se trata de gestionar una realidad compleja, en la que se han de tomar decisiones prudentes, equilibradas, ponderando finalidades no exentas de contradicción. Para esta corriente el profesor pasa a ocupar un papel central, reivindicándose su figura, tanto si se trata de investigar, como de planificar o de innovar en la enseñanza, desarrollándose un creciente interés por su pensamiento y las estrategias para formarlo en las artes de la práctica.

Los autores que se encuadran dentro de esta perspectiva suelen citar a Aristóteles para tomar de él la distinción entre los dos tipos de práctica que éste formulara, a saber: la práctica como "saber hacer" que requiere habilidades técnicas, y la práctica como "saber gestionar" que requiere *sindéresis*, capacidad de ponderar, de enjuiciar con prudencia, de poner en juego valores éticos y morales. A partir de tal distinción, señalan que la enseñanza es una práctica del segundo tipo y no del primero, por lo que no puede ser abordada técnicamente, al mismo nivel que lo es el proceso de fabricación de un cacharro, por ejemplo.

Pero todas estas ideas, cuando se utilizan reduciendo el significado de la práctica al conjunto de actividades que se realizan en el marco de la enseñanza, más concretamente de las instituciones en las que ésta se lleva a cabo, es decir cuando se aplican sólo a la gestión de los problemas del aula o del centro, tal y como se observa con frecuencia en los trabajos que se realizan inspirados en esta perspectiva, resultan ser propuestas tremendamente útiles para corregir los excesos del taylorismo puro y duro (en la línea que ya se ha hecho en el campo de la producción), sin que ello signifique entrar a cuestionar esa ideología y racionalidad dominantes que hemos denominado perspectiva técnica en sentido amplio. Sólo si la reflexión que exige todo "saber gestionar" es llevada hasta la esfera de lo ideológico y del contexto socio-político que lo enmarca, se puede decir que la perspectiva práctica se enfrenta al planteamiento técnico en sus dos acepciones o niveles, pero entonces sería mejor reconocerla como una perspectiva que se adentra en el terreno de la crítica.

Efectivamente, se observa cierta confusión entre las corrientes práctica y crítica. Entre los prácticos, cabe seguramente establecer dos sectores (Gráfico 2): por un lado los que no alcanzan a cuestionar más que el planteamiento técnico en sentido restringido, a los que se les puede considerar como *neotecnicistas*, dado que no aportan más que nuevas técnicas útiles para corregir pasados errores; por el otro, los que llevan las capacidades que requiere el "saber gestionar", hasta el nivel del compromiso socio-político que ello incluye, y orientan la reflexión hacia los contenidos ideológicos de la conciencia, con el fin de someterlos a revisión. De ellos, sólo los segundos tienen algo que ver con la crítica, podríamos considerarlos como *cuasicríticos*, algunos incluso se consideran incluidos en esta última perspectiva.

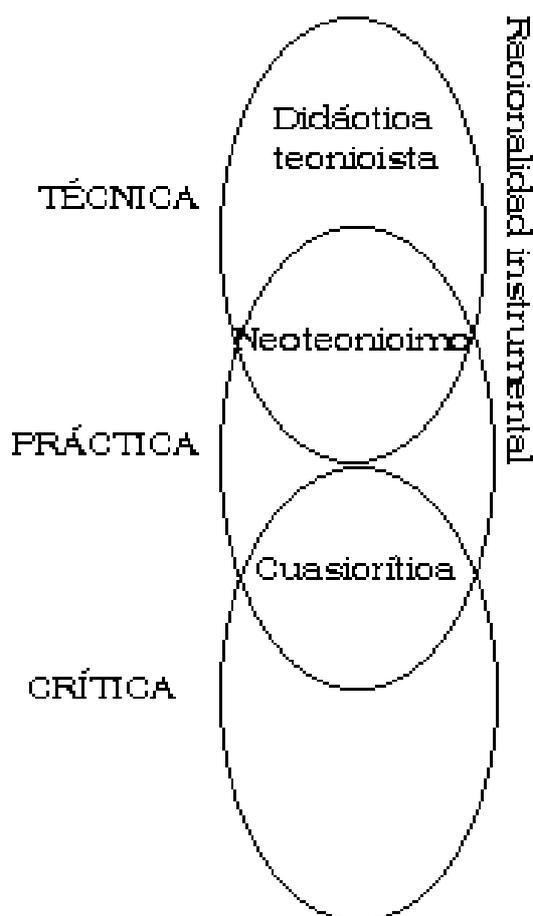


Gráfico 2

Lo que mantengo respecto a esta cuestión, y espero que con lo que diré más adelante quede mucho más claro, es que la revisión que el planteamiento práctico realiza del técnico en su acepción más restringida, es en muchos aspectos innecesaria, inconveniente incluso, tal y como ocurre cuando desde ese planteamiento se alimentan las reticencias hacia el conocimiento científico, hasta el punto de llegar a prescindir de él; mientras que la revisión que alcanza a plantear aspectos relativos a la acepción más amplia del planteamiento técnico, si bien es necesaria, resulta insuficiente para la realización de una crítica plena, si no supera el nivel de la mera reflexión teórica sobre la ideología dominante en la sociedad y en el currículum.

La perspectiva crítica

El planteamiento crítico de la enseñanza se enfrenta también al técnico, pero en sus dos acepciones de tecnicismo didactista y de racionalidad hegemónica, así como a las bases materiales que lo determinan. En rigor, no cabe hablar de un planteamiento crítico de la enseñanza, sino de un planteamiento crítico general, que se extiende a todos los ámbitos de la sociedad y que, por tanto, tiene que decir también de la enseñanza. La crítica no se caracteriza por buscar una alternativa a la pedagogía por objetivos proponiendo una pedagogía por "principios de procedimiento", por ejemplo, sino que el verdadero blanco que escoge la crítica es de naturaleza socio-política y no didáctica; claro que su enfrentamiento con la racionalidad hegemónica en las sociedades modernas, lleva consigo la necesidad de revisar las propuestas concretas en las que ésta se manifiesta en

el campo del currículum, tanto si se trata de las formas primeras y más duras, como si se refiere a sus formas neotecnicistas más modernas.

El concepto de crítica: crítica teórica y crítica práctica

Es bien sabido que los conceptos evolucionan adquiriendo dimensiones nuevas a lo largo de nuestra vida, lo cual se plasma en los cambios que sufren los significados de las palabras. Reconstruir esos significados es siempre un ejercicio interesante que nos ayuda a controlar nuestro pensamiento y a darnos cuenta del camino recorrido y del nivel en el que estamos, así como de aquel en que pueden estar otros.

El primer significado que tuvo para mí la palabra "crítica", creo recordar que fue el de "murmuración". Era un significado negativo; criticar era algo repudiable. Este significado perduraría como exclusivo a lo largo de toda mi infancia, pasando más adelante a convivir con otros. Así debió ocurrir, al conocer a través de los estudios de bachillerato, que existía una crítica literaria, de cine, de arte, etc. Entonces la palabra evolucionaría dando entrada a una acepción más positiva, más culta (ahora ya no eran las comadres las únicas que criticaban, sino que lo hacían, ¡que casualidad!, los hombres, los "críticos"). Más adelante, coincidiendo con el despertar de la conciencia política, la crítica vino a significar para mí algo así como "estar a la contra de...", "leer la realidad en negativo", "oponerse a...", "afrontar la realidad con espíritu polémico", etc. Estoy convencido de que éste es el significado más desarrollado que tiene esta palabra para la mayoría de las personas que se sienten atraídas por la adopción de una perspectiva crítica.

Si bien, como veremos, lo que haya de ser la crítica en cada momento habrá de dilucidarse atendiendo al contexto histórico concreto, resulta absolutamente necesario elevar el concepto de crítica que manejamos. Para ello, sugiero que es conveniente recurrir a la clásica distinción marxista entre *crítica teórica* y *crítica práctica* (Gráfico 3).

En los campos del pensamiento filosófico y de las ciencias sociales, se manejan asiduamente un conjunto de pares de conceptos tales como: *teoría y praxis*, *pensamiento y acción*, *conciencia y realidad material*, *alienación y explotación*, *superestructura y base o estructura*, *filosofía y revolución*, etc, que si bien tienen significados muy distintos, vienen a poner de manifiesto la existencia de dos campos o esferas, cuya distinción parece tan necesaria como su inmediata puesta en relación.

A la luz del materialismo dialéctico, la relación entre los conceptos que forman cada uno de estos pares, se presenta como una relación dialéctica. Tanto el idealismo consistente en pensar que son los términos de dichos pares citados en primer lugar los que determinan a los citados en segundo lugar, como el mecanicismo consistente en pensar todo lo contrario, es decir, que son los términos citados en segundo lugar los que determinan a los primeros, son superados por el pensamiento dialéctico. Al amparo de ésta se han desarrollado la psicología y la psicolingüística de autores como Vygotski, Luria, Leontiev, Wallon, Zazzo, Voloshinov (o Bajtín), etc, cuyas aportaciones constituyen hoy un cuerpo de conocimientos científicos suficiente para sostener que, como acabo de decir, las relaciones dentro de cada uno de estos pares han de ser planteadas como relaciones dialécticas.

Propongo recurrir a dichos pares de conceptos y a sus relaciones, para plantear la distinción entre una crítica teórica y una crítica práctica, así como la trabazón dialéctica de ambas.

Por crítica teórica se entendería aquella que pertenece a la misma esfera que los conceptos citados en el primer lugar de los pares anteriores, es decir, al campo de la teoría, del pensamiento, de la conciencia, de la alienación (o desalienación), de la superestructura, de la filosofía (en el sentido que Marx le atribuía a este término cuando señalaba que había servido más para interpretar el mundo que para cambiarlo). Sería una crítica que se resolvería mediante actos mentales destinados a transformar la conciencia. Aquella que se atribuye a Hegel, a los jóvenes hegelianos, al joven Marx entre otros, y que, más recientemente, reivindicarán los filósofos de la Escuela de Frankfurt al señalar la necesidad de volver a la crítica de la conciencia. Su lugar, como se ha dicho, sería el interior de la bóveda craneana.

Por crítica práctica entenderíamos aquella que puede asociarse con los conceptos que ocupan el segundo lugar en los pares anteriores, es decir, con la praxis, la acción, la realidad material, la explotación, la estructura económica, la revolución, etc. Sería el tipo de crítica que se atribuye al Marx maduro, que habría evolucionado desde la crítica teórica hasta la lucha política, la actividad material, histórica, social, centrando su trabajo intelectual en el estudio de las condiciones materiales de existencia, su dinámica y su transformación, pasando a entenderlas como generadoras de la conciencia y no productos de ésta. Sería aquella crítica que le llevaría a decir que "el arma de la crítica no podía sustituir a la crítica de las armas". Se trataría de una crítica dirigida a transformar la realidad en primera instancia. Su campo no sería ya la bóveda craneana sino la fábrica, la calle, el sindicato, el partido.

Claro que esta distinción no es una cuestión tan simple y tropieza con las dificultades inherentes a todo intento de deslindar analíticamente aquello que se entiende como dialécticamente trabado. Así, por ejemplo, se puede realizar una actividad correspondiente a la esfera de los primeros conceptos, que sin embargo esté referida a los segundos, planteándose entonces si la misma ha de ser encuadrada en uno o en otro campo. Cuando Marx escribía las páginas de *El Capital* posteriores a 1873, es decir, una vez que se había apartado de la actividad pública, permaneciendo en el recinto de una habitación, sin más actividad que la de leer, escribir, tomar café y fumar mucho, ¿realizaba una crítica teórica o una crítica práctica? Se podría decir que realizaba una práctica teórica por cuanto que mientras movía sus mano para escribir sobre un papel, realizaba una serie de actos mentales, tendentes a penetrar en el conocimiento de la realidad con la finalidad de establecer las leyes del cambio histórico y de ilustrar a los agentes del mismo; pero también se trataba de una teoría práctica, por cuanto que estaba referida a las condiciones materiales de existencia y se realizaba con el compromiso de contribuir a la transformación de la realidad socio-política. De todos modos conviene recordar que fueron sobre todo razones de salud las que llevaron a Marx a dejar la lucha activa en los últimos años de su vida.

Si realizamos una crítica sólo teórica habremos caído en el idealismo, al considerar que los cambios en la conciencia son suficientes para cambiar la realidad. Por el contrario si realizamos una crítica sólo práctica, ésta estará regida por una conciencia acrítica que, por lo tanto, va a ser una falsa conciencia, una conciencia errónea impregnada de ideología dominante, con lo que no pasaremos de un mero activismo que, por

inconsciente, no será capaz de cambiar lo establecido sino que fácilmente caerá en su juego. Podría decirse entonces que la separación de la crítica teórica y la crítica práctica sólo se puede hacer al precio de arruinar las posibilidades de una crítica capaz de transformar la realidad. De ahí que convenga no perder de vista la relación dialéctica entre los campos de la teoría y de la práctica, razón por la cual los compañeros y compañeras que estamos tratando de orientarnos en una dirección crítica, hacemos bien en calificar a nuestro modelo de trabajo como dialéctico-crítico.

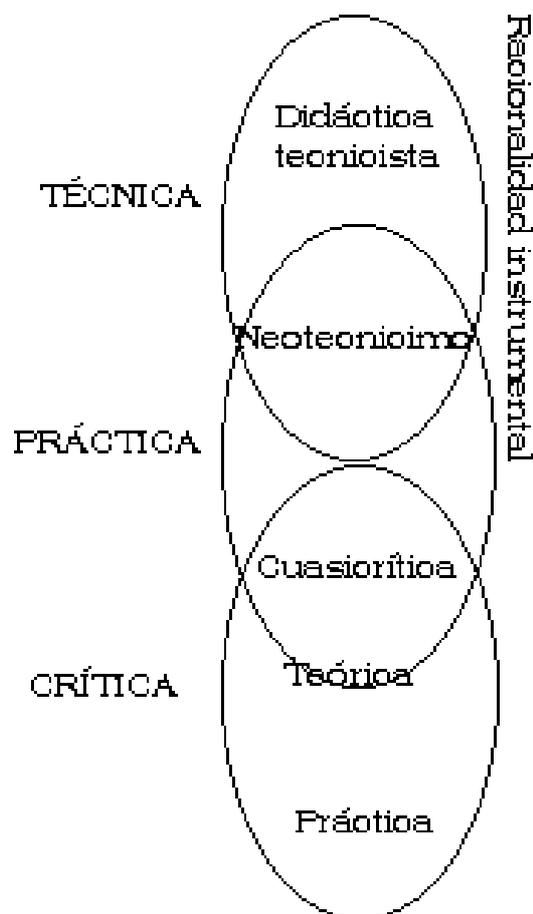


Gráfico 3

Cómo desarrollar un trabajo dialéctico-crítico en la enseñanza

A mi modo de ver, y sin que esto suponga otra cosa que un intento de establecer algunas pautas de trabajo que nos ayuden a ser coherentes con lo que pensamos, en el campo de la crítica teórica debiéramos cultivar la reflexión como introspección, y la ilustración mediante el recurso al conocimiento académico.

Respecto a la primera cuestión, considero que el conocimiento de nuestro propio pensamiento y de los condicionamientos subjetivos que haya en él, constituye una importante faceta de la que hemos denominado crítica teórica. Podríamos distinguir aquí dos formas de autocrítica. Por un lado la que se dirige al conocimiento de nuestra

personalidad profunda, camino que se puede recorrer, si se quiere, hasta las profundidades del "alma", lo que no es siempre aconsejable; ahora bien, algo de ello hay que tener. Un cierto nivel de conocimiento de nuestra personalidad, no sólo viene bien a quienes trabajamos en un campo en el que ésta juega un papel tan importante (aunque no es ésta una cuestión que venga al caso ahora), sino que es necesario para conocer mejor, y por lo tanto controlar, el sesgo de nuestra personalidad pública y, en algunos aspectos, política. Me refiero a la relación que se pueda establecer entre algunos rasgos de la personalidad profunda y una tendencia a adoptar posiciones idealistas o actitudes dogmáticas, intransigentes, etc.

Por otro lado, estaría la forma de autocrítica tendente a la autoconciencia de la ideología que nos domina.

Las psicologías social y cognitiva, manejan en sus campos respectivos, confluente a veces, conceptos como los de "representaciones sociales", "teorías implícitas", "estereotipos", "rutinas", "programaciones sociales", "construcciones mentales", "ideologías prácticas o de la vida cotidiana", etc, que, sin entrar en las diferenciaciones que cabe realizar al matizar el significado de cada una de estas expresiones, se puede decir genéricamente que vienen a poner de manifiesto la existencia de una serie de construcciones ideológicas con las que rigen su comportamiento social el común de los ciudadanos. Su relación con lo que es el concepto de ideología dominante, surgido y manejado en el ámbito del pensamiento socio-político, es muy grande, siendo muchos los autores que la señalan. Habermas es uno de los pensadores contemporáneos que más está contribuyendo al conocimiento de los principales rasgos que presenta hoy dicha ideología, de la que ya dije algo al plantear lo que he denominado "perspectiva técnica en sentido amplio".

La psicología y la psicolingüística de inspiración materialista dialéctica, a las que ya hice alusión, ponen de manifiesto que el soporte y la materialización del pensamiento en general y por lo tanto de la ideología, lo constituyen los signos y sus significados, de manera que ellos son el vehículo para acceder al conocimiento y dominio de lo ideológico, de ahí que el análisis de los lenguajes y la reflexión sobre los significados que atribuimos a los signos, constituya el ejercicio básico para desarrollar niveles de autoconciencia que nos permitan controlar los mecanismos inconscientes o implícitos, mediante los que actúa la ideología dominante.

En la enseñanza, urge revisar el discurso sobre la escuela y sus funciones que se ha desarrollado con la burguesía, siendo hoy unánimemente aceptado. Antes señalábamos la correspondencia que existió entre los avances de la ciencia, la técnica, la industria, la burguesía y su ideología; ahora debemos añadir también la correspondencia que se dio con los avances en la escolarización de masas, y por lo tanto, como ha puesto de manifiesto Kemmis, con la tendencia a plantear los problemas educativos en términos de escolarización y Estado, pasando los asuntos relativos a la educación a plantearse como problemas de medios técnicos para mejorar las condiciones de la escolarización. Se dio y se da por sentado que la escuela es necesaria, y se asume la ideología que sobre ésta se ha impuesto desde su nacimiento.

A mi modo de ver, no se puede dejar de considerar que lo mismo que la racionalidad científica supuso un avance gigantesco sobre el pensamiento irracional, mítico, mágico o religioso dominantes, la "escuela para todos" supuso un avance sobre el analfabetismo

generalizado; pero lo mismo que la racionalidad científica no puede ser tratada sin alusión a la ideología científicista que ha generado o que se le ha superpuesto, tampoco la escolarización de masas, por evidentes que sean sus aportaciones, puede desligarse de la finalidad reproductora que la originó y la mantiene.

Aunque la ideología es muy amplia, y, como señala Rossi-Landi (1980), no es posible acabar con ella, en lo que respecta a la escuela, el discurso liberal-burgués constituye el núcleo central de la ideología dominante, y por lo tanto es hacia su presencia en nuestras mentes hacia donde se debe orientar la reflexión como forma de crítica teórica consistente en una crítica ideológica. El significado de los signos en los que se plasma esa ideología, como he dicho, es un buen camino para acceder a ella, de ahí que en un trabajo de orientación crítica debamos poner en cuestión lo que significan expresiones como "escuela", "calidad de la enseñanza", "buen alumno", "evaluación justa", "nivel", "igualdad de oportunidades", "titulación", "asignatura fundamental", "neutralidad", etc.

Es en estas dos formas de crítica teórica que hemos señalado hasta aquí, en donde se da una mayor proximidad entre algunos planteamientos de la perspectiva práctica y la crítica. Ciertamente, quienes se interesan por el pensamiento práctico de los profesores y propugnan entre éstos estrategias de reflexión tendentes al control de los aspectos afectivos de la personalidad, a la crítica ideológica, o a ambas a la vez, se identifican respectivamente con la primera forma de crítica teórica a la que me he referido hace un momento, o con la segunda, que acabo de plantear, o con las dos. En todo caso, debe quedar bien claro que quienes no vayan más allá de aquí, no habrán pasado de ejercer una forma de crítica teórica.

Todavía nos queda una manera más de desarrollar esta vertiente de la crítica: la que hemos denominado "ilustración", y que no es otra cosa que la utilización de las aportaciones que ofrecen la filosofía, la ciencia y, más extensamente, el conocimiento académico en general, para enriquecer nuestro pensamiento; enriquecimiento que debe distanciarse de la mera acumulación erudita de saberes (lo que no quiere decir que haya que rechazar la erudición necesariamente), para ser entendido en un sentido emancipatorio, es decir, como impulso a la crítica de nuestros esquemas de pensamiento vulgares o de sentido común.

Esta propuesta se inspira en la clasificación de tipos de conocimiento que nos ofrece la denominada "Escuela de Oviedo" (BUENO, HIDALGO e IGLESIAS, 1987, págs. 17-18), en los que la ciencia y la filosofía, al ser el resultado de la "trituration" de campos de la realidad o de las ideas, respectivamente, resultan ser conocimientos críticos frente al sentido común, la teología, la pseudo-ciencia, etc, que son clasificados como acrílicos. El acceso a los conocimientos científico y filosófico, si se realiza buscando en ellos un valor de uso y no sólo de cambio en el mercado de valores simbólicos, es decir, de títulos, surte necesariamente el efecto de provocar la crítica de nuestro pensamiento de sentido común. Esta capacidad crítica, entendemos que se podría extender a un campo más amplio (y también más difuso), al que llamaremos "conocimiento académico", que incluiría conocimientos no estrictamente científicos o filosóficos.

Cierto que la aplicación de conocimientos científicos al campo de la educación, configurando una tecnología de la enseñanza, ha sido un proceso que, llevado de la mano de los tecnócratas, ha originado básicamente una parafernalia didactista asociada a un discurso encubridor de las verdaderas funciones del sistema de enseñanza; pero

éste ha sido (está siendo) un problema no atribuible a la ciencia sino a la ideología científicista que ya hemos comentado.

No debiéramos olvidar que entre las consecuencias que tuvo la llegada de la ciencia a la enseñanza, estuvo la de moderar de manera importante la desenfrenada retórica existente sobre la educación, si bien hay que reiterar que al llegar de la mano del científicismo, se liquidaron los planteamientos filosóficos, que desde una perspectiva crítica han de ser reivindicados de nuevo.

Nada es más eficaz que la ciencia, para poner de manifiesto las limitaciones de la enseñanza escolar a la hora de cumplir las promesas realizadas con una finalidad legitimadora del sistema. Sin ir más lejos, una aplicación rigurosa de los conocimientos que nos aporta hoy la psicología cognitiva es suficiente para poner de manifiesto que los objetivos educativos que figuran en los programas de enseñanza, en realidad no pueden ser alcanzados por la mayoría de los alumnos.

Además, en el ámbito del conocimiento académico, algunos autores realizan aportaciones que son directamente aplicables al desmantelamiento de la ideología que persigue toda crítica teórica; así, por ejemplo, la lectura de una obra como "Escuela, ideología y clases sociales en España" de Carlos Lerena, puede ayudarnos a conocer y criticar la ideología dominante sobre la escuela, con mucha mayor rapidez y acierto que si nos pasamos largas horas de introspección tratando de detectarla.

El estudio para conocer los saberes que sistemáticamente han ido elaborando los seres humanos, ha de ser incluido como una actividad central en el desarrollo de una crítica teórica. En esto, la proximidad de este tipo de crítica con la perspectiva práctica, disminuye considerablemente, por cuanto que desde esta última, el interés por el conocimiento académico es más bien bajo o nulo, al "arrojar el niño con el agua sucia del baño", que no otra cosa se hace cuando por desprenderse del científicismo y la racionalidad técnico-instrumental, se liquida también todo interés por el conocimiento académico y sus aplicaciones.

Pero nuestro trabajo debe atender también a la crítica práctica, de lo contrario, nos estaríamos moviendo en el terreno del más puro idealismo. La crítica de nuestro pensamiento debe ser causa y a la vez efecto de nuestro trabajo dirigido a la transformación de las bases materiales de existencia.

Aquí es donde, lejos de proclamar alegremente que somos críticos porque realizamos una crítica teórica y una crítica práctica estableciendo entre ellas una relación dialéctica, debemos reconocer que las dificultades para llevar a término nuestro propósito, son realmente grandes.

Si, como hemos dicho, la crítica práctica es aquella que se atribuye al Marx maduro, es decir que tanto si consiste en hacer barricadas como en escribir sobre un papel, lo que la define es el hecho de estar referida al cambio de las condiciones materiales de existencia, en este momento, y con toda la vigencia que tengan muchas de las aportaciones de Marx, debemos reconocer que conceptos fundamentales del cuerpo teórico por él elaborado, han perdido capacidad explicativa de la realidad actual, incluso es posible que ya no se puedan mantener (SCHAFF, 1994). Por referirse sólo a uno de ellos, pero que resulta ser esencial, a saber: el proletariado, identificado como la clase

que al reunir sobre sí todas las contradicciones del sistema capitalista, resultaría ser el agente objetivo transformador de la realidad con sólo luchar por sus intereses, resulta difícilmente reconocible en las sociedades capitalistas avanzadas, como tal clase y con tales potencialidades. De modo que el ejercicio de una crítica práctica, no está garantizado hoy por una "ciencia del cambio histórico".

Los profesores, que trabajamos en el campo de la superestructura ideológica, para realizar una crítica práctica necesitamos acogernos a la figura de "intelectuales orgánicos", pero ¿cómo saber hoy, sin agente del cambio histórico reconocible, cuál es la organización a la que hemos de vincularnos? Esta pregunta crucial para la crítica práctica, sitúa el problema de la posibilidad real de ésta, en medio de lo que se ha dado en llamar "la crisis de la izquierda".

Espero que se me disculpe por excusarme de ofrecer una solución a este problema. En todo caso sí quiero decir que el hecho de que las cosas estén así, lejos de alejarnos de estas cuestiones, como lamentablemente ocurre en tantos casos, debe estimularnos a centrar nuestro interés en ellas. Salvando las siderales distancias que haya que salvar, se podría decir que, en buena medida, la crítica práctica, ha de realizarse también hoy trabajando en habitaciones de estudio (a ser posible con poco café y nada de tabaco). Claro que si tenemos salud nada nos exime de participar en las luchas socio-políticas actuales. Incluso confusos, debemos estar allí para no perder de vista la realidad constituida.

Nosotros hemos formado varios grupos dispuestos a planificar su trabajo atendiendo por igual a los campos de la ciencia, la conciencia y la actividad práctica, así como a sus relaciones dialécticas. Con ello estamos tratando de buscar formas organizativas que sirvan de apoyo a sus miembros en la realización de una tarea tan ardua como es la de ser coherentes con el planteamiento dialéctico-crítico que aquí he esbozado, al tiempo que vamos profundizando en él.

Comentario

Este texto corresponde, con escasas modificaciones, a la ponencia presentada por el autor en el III Encuentro Nacional de Escuelas Asociadas de la UNESCO y está recogido en las actas del mismo, siendo publicado en la revista Signos. Teoría y Práctica de la Educación. Teoría y Práctica de la Educación, n.º 2, Enero-Marzo, 1991, con el título "Un planteamiento dialéctico - crítico de la enseñanza". Posteriormente lo utilicé en numerosas actividades de formación permanente del profesorado como introducción a los distintos enfoques del currículum.

La mayor parte de la bibliografía existente sobre estas cuestiones suele resultar un tanto árida para el profesorado no iniciado en ellas que, además, frecuentemente es muy remiso a realizar un esfuerzo de acercamiento a las mismas. En aras de la sencillez, se podría haber optado por la distinción entre enfoque técnicos, prácticos y críticos simplemente, tal y como suele ser habitual, sin embargo me parece imprescindible que se consideren las intersecciones entre dichas perspectivas con el fin de atajar la confusión actualmente existente. Por ejemplo, desde las esferas oficiales y sus alrededores, se suele presentar la última reforma como una revisión de los enfoques más tecnocráticos del currículum, propios de las reformas de los años setenta derivadas de la Ley General de Educación, situando las propuestas actuales en un

confuso terreno alternativo que unas veces se quiere hacer pasar por práctico y otras incluso por crítico. Para ayudar al profesorado a moverse en medio de esa confusión, es necesario dejar claros los matices que caben en la cuestión de los enfoques de la enseñanza, debido a que las intersecciones entre éstos son muy grandes, estando algunas de ellas muy pobladas, como ocurre con el “neotecnicismo”.

Por otro lado se trataba además (y se trata aquí también) de llamar cuanto antes la atención acerca de las dificultades que presenta hoy la adopción de un auténtico enfoque crítico, tratando de evitar la ligereza en la que tantas veces se incurre al adscribirse a la crítica aprovechando el prestigio del término. He querido dejar claro que el desarrollo de una perspectiva crítica convoca a un arduo trabajo en el que no puede faltar el esfuerzo orientado a la reconstrucción del discurso teórico de la izquierda, recogiendo los cambios históricos en sus vertientes ideológica y estructural.

Para un primer paso en este campo, el texto puede resultar más que suficiente. Lo importante es comenzar a tomar en consideración el enfrentamiento entre la tecnocracia y la crítica, al mismo tiempo que se vislumbran las dificultades para definir con nitidez lo que sea eso de reclamarse crítico. En esta, como en otras partes de este libro, no se considera un fracaso que tras el tratamiento de una cuestión los problemas aumenten en lugar de disminuir. Desde un punto de vista formativo, lo simple es siempre mayor problema que lo complejo. Por eso de alguna manera se puede decir que, en más de una ocasión, cuando aquí me propongo aclarar algo, en realidad lo que hago es complicarlo, de ahí que en el título del tema haya preferido escribir “complicaciones” en lugar de “aclaraciones”. A propósito de esto, convendrá recordar el desencanto del camino en busca de recetas técnicas, al que me he referido ya en el primer párrafo de la “introducción”, porque ello no sólo debe disuadirnos de volver a tomarlo, sino que resulta muy orientador del tipo de viaje que ha de ser la formación de un profesor: un viaje cargado de incertidumbres para quienes andamos rondando la crítica, renunciando a la seguridad de los “superlópez” de la enseñanza, que tienen soluciones para todo a partir del discurso de la eficacia; una seguridad que me parece falsa, buscando por el contrario la compañía de los hombres y mujeres que se preguntan hoy por el fin y los medios capaces de dotar de racionalidad el impulso emocional y moral de la izquierda.

En el párrafo final del texto se alude a la constitución de varios grupos de investigación-acción que por entonces se formaron en Asturias; hoy habría que referirse a una organización más amplia y con otras características, denominada “Plataforma Asturiana de Educación Crítica” a la que me referiré en otras partes de esta guía, en particular en el texto IV.

Algunas lecturas más para continuar formándose

KEMMIS, Stephen.: El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata, Madrid, 1988. Capítulos II y III, págs. 46-94

Aquellos profesores más dispuestos a profundizar en este primer tema, podrían leerse cualquiera de los libros, de Wilfred Carr (1990), de éste junto con Stephen Kemmis (1988) o de Shirley Grundy (1991) que están en castellano y cuyo contenido resulta enriquecedor de los distintos enfoques de la enseñanza. En todos ellos se adopta un punto de vista crítico, lo cual no debe ser motivo de reproche hacia el autor de esta guía, porque con ésta no se pretende ofrecer

un escaparate de recursos, sino favorecer el desarrollo de un enfoque crítico en la formación del profesorado en general y de quienes enseñan ciencias sociales en particular.

Aquellos a quienes les parezca excesivo tener que leerse un libro entero para adentrarse en esta cuestión, porque tienen un cierto rechazo por la teoría de la enseñanza, mucho más si ésta viene identificada como teoría del currículum, desprestigiada ante sus ojos a base de incurrir una y otra vez en pedanterías o en tecnicismos que el sentido común descalifica inmediatamente, les pediríamos que se acerquen a estas cuestiones dejando de lado, si así lo prefieren, el lenguaje del currículum, para adentrarse en lo que es el problema epistemológico de las ciencias humanas, dado que la teoría del currículum, de la enseñanza o de la didáctica, no es otra cosa que esa misma problemática considerada a propósito de dichos enunciados.

En particular recomendamos los capítulos II y III de este libro de Kemmis porque en ellos se da cuenta de los tres enfoques que hemos manejado (técnico, práctico y crítico) atendiendo a su desarrollo histórico y a sus presupuestos filosóficos, dimensiones ambas que me parecen esenciales para una formación como la que pretende apoyar este libro.

TRILLO ALONSO, Felipe.: “El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. Cuadernos de Pedagogía, n.º 228, Septiembre, 1994, págs. 70-74.

Es un texto breve, para aquellos que no estén dispuestos a enfrentarse a alguno de los libros señalados anteriormente, y está escrito de manera más amena de lo que suele ser habitual en este tipo de literatura. El propio autor señala que su tratamiento de los tres enfoques

“... es, académicamente hablando, poco riguroso respecto de los modelos citados, en beneficio de que resulte más sugerente y *digerible*...” (pág. 70)

y admite que ha caricaturizado algunos rasgos para identificarlos mejor, lo cual es quizás ineludible cuando se quieren concretar tanto, modelos o enfoques que son necesariamente abstractos.

Yo no soy partidario de esa opción consistente en evitar las explicaciones abstractas ofreciendo en su lugar las supuestas materializaciones concretas de las mismas, sin embargo, teniendo en cuenta que la lectura de este corto artículo es probablemente una de las formas más elementales de acercarse a la distinción entre los enfoques técnico, práctico y crítico, puede recomendarse para aquellos que desistan de las anteriores, aunque ello no les exime de enfrentarse a estas cuestiones con mayor profundidad, aunque sea más adelante, porque la formación de un profesor, tal y como se va a defender aquí, no puede excluir los niveles más abstractos del pensamiento.

PALACIOS, Jesús.: “Tendencias contemporáneas para una escuela diferente.” Cuadernos de Pedagogía, n.º 51, marzo 1979, págs. 3-19

Aunque la teoría reciente del currículum ofrece aportaciones muy interesantes acerca de los distintos enfoques de la enseñanza, no debiéramos olvidar que también la historia de la educación o de la pedagogía trata estas cuestiones, aunque sea con otro lenguaje y prestando más atención a los grandes pensadores que se han dado en el campo más amplio de la educación.

Si lo que se pretende con este tema es que los profesores acepten la existencia de una variedad de concepciones globales de la educación, así como la necesidad de tomarlas en cuenta, toda vez que no hay posibilidad de pensar en didácticas especiales al margen de las mismas, viene bien adentrarse en la pluralidad de concepciones que se han sucedido a lo largo de la historia.

Este texto nos parece muy adecuado porque sintetiza el contenido del libro del autor “La cuestión escolar” (PALACIOS, 1982) que resulta quizás muy extenso para recomendarlo como lectura introductoria.

Buena parte del profesorado progresista ya “consumió” publicaciones de este tipo en aquellos años en los que tildar de utopía el intento de cambiar la escuela y la sociedad no significaba una descalificación, sino que más bien era considerado un halago para quienes éramos jóvenes entonces. En la transición hacia el pragmatismo actual se han ido olvidando muchas cosas que puede resultar oportuno recordar. Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ publicó al respecto: “Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente.” Cuadernos de Pedagogía, n.º 230, Noviembre, 1994, págs 58-65; un artículo de recomendada lectura si ésta se lleva a cabo sin ahogar en la nostalgia la necesaria crítica al idealismo implícito de algunas pedagogías y, sobre todo, de la lectura que entonces se hacía de las mismas.

Centrándose en las perspectivas transformadoras el autor distingue entre reformistas, antiautoritarios y socio-políticos. Una distinción útil para iniciar una reflexión sobre la necesidad de ir aclarando la propia postura, así como para recordar distintas visiones de la crítica de la escuela, lo cual es muy conveniente, no vaya a ser que se llegue a pensar que esto de la crítica es un invento reciente. De todos modos, para una idea de formación como la que aquí defiendo, tampoco esta lectura puede suplir a otras en las que la consideración de los diversos enfoques de la enseñanza remite a conceptualizaciones de orden filosófico.

QUINTANILLA, Miguel Ángel: "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación", en ESCOLANO, A. y otros.: Epistemología y Educación. Sígueme, Salamanca, 1978, págs. 92-118.

PALOP, P.: "Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación", en BASABE y otros.: Estudios sobre epistemología y pedagogía. Anaya, Madrid, 1983, págs. 33-74.

La distinción entre tres enfoques de la enseñanza: técnico, práctico y crítico, ha sido introducida por autores fuertemente influidos por el pensamiento de Jürgen Habermas, sin embargo los saberes filosóficos que el profesor necesita poner en juego para orientar su propia formación son aun más universales. En definitiva para afrontar problemas como el carácter científico o no del conocimiento disponible sobre la educación, la posibilidad o no de enfocar la enseñanza como una tecnología, el papel de la ideología o de la conciencia moral, o de la política, y el larguísimo etcétera de cuestiones que asaltarán al profesor que se decida a “coger por los cuernos el toro” de su formación, remiten al problema de la caracterización epistemológica de las ciencias humanas, y, en estrecha relación con ello, a la naturaleza, posibilidades y límites de las tecnologías sociales. Estas son cuestiones que están detrás de todo lo referente al entendimiento de la teoría y la práctica educativa, y por lo tanto ningún tema de este libro es ajeno a las mismas, por eso es conveniente adentrarse en estos asuntos cuanto antes, porque si bien el esfuerzo inicial puede ser grande, luego resultan tremendamente útiles, podríamos decir que para casi todo, mucho más si hablamos del profesorado de ciencias sociales, puesto que lo que se debate en estos dos artículos le afecta directamente, ya que en ellos no se habla de otra cosa que del estatuto científico de tales saberes.

Los trabajos de Miguel Ángel Quintanilla y Pilar Palop son sumamente interesantes porque entran de lleno en el problema de la caracterización de los saberes que se ocupan de la enseñanza. Quintanilla organiza su incursión en el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación en torno al problema de la fuerte impregnación ideológica de éstas, lo que lleva a cabo descartando las respuestas que dan a esta cuestión los enfoques que escinden a las ciencias en dos categorías irreconciliables, tal como hacen tanto aquellos que se basan bien en la filosofía hermenéutico-dialéctica, como sus antagonistas, los que responden a la filosofía analítica, para buscar el autor la respuesta a través de la teoría de la investigación científica, según la desarrolló Lakatos, como programas de investigación, en los que la ideología (entendida como formas de pensamiento práctico y totalizador) no sólo no es un problema sino que resulta imprescindible, por lo que las ciencias humanas, y entre ellas las de la educación, tendrían sólo diferencias de grado y no irreductibles con las otras ciencias, no habiendo por tanto motivo para preocuparse por el hecho de que estén afectadas ideológicamente. Concluye Quintanilla proponiendo acercar la investigación educativa a la práctica, lo que aproxima en cierto modo su propuesta a lo que hoy se entiende como investigación - acción, dicho sea de paso, a partir de argumentaciones mucho

más sólidas que las que suelen ofrecer autores bastante más citados en la bibliografía pedagógica de nuestro país.

Finalmente el autor nos pone en guardia contra los falsos discursos epistemológicos que pueden no buscar otra cosa que

“... la justificación de una práctica científica que no tiene otra razón de ser que el venir exigida por un sistema en el que predominan las relaciones de dominación” (pág. 118).

Toda una puerta de entrada a una consideración emancipatoria de la investigación científica en la educación.

Por su parte Pilar Palop, con un pensamiento filosófico desarrollado en el marco de la denominada “Escuela de Oviedo”, y haciendo gala de una erudición envidiable, entabla una interesantísima polémica con el artículo anterior de Quintanilla (por eso es recomendable asociar estas dos lecturas). Refiriéndose también al artículo de éste “El mito de la ciencia” (QUINTANILLA, 1979) en el que el autor había ensayado un novedoso planteamiento de las relaciones entre las ciencias humanas y las naturales, Palop rechaza el convencionalismo que lleva al autor mencionado a borrar las diferencias entre unas ciencias y otras, y del que se vería afectado también su análisis posterior del estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. Para esta autora las ciencias de la educación han de ser caracterizadas como ciencias humanas, y éstas, a su vez, consideradas diferentes a las físico - naturales y las formales, no pudiendo reducirse el problema de la búsqueda de la verdad a una cuestión puramente sociológica, o a meras diferencias de grado entre las distintas ciencias sino que la cuestión está en la existencia de diferentes tipos de verdades, dependientes de los distintos modos de construir las.

Las ciencias humanas tienen según la autora su propia especificidad:

“ lo característico de las ciencias humanas frente a las naturales, sería el constituir una especie de ‘ciencias de segundo grado’, en las cuales el científico, como sujeto él mismo operador, trabaja con unos materiales también elaborados por sujetos” (pág. 64);

sin embargo existen sobre ellas distintas teorías, que Pilar Palop reúne en cuatro grupos que va examinando a lo largo de su artículo: teorías que niegan la posibilidad de las ciencias humanas y/o de la educación, teorías para las cuales las ciencias humanas son las únicas verdaderas, teorías según las cuales las ciencias humanas no son homologables a las naturales y tampoco lo serían las de la educación, y, por fin, teorías según las cuales las ciencias humanas no difieren esencialmente de las ciencias o formales y tampoco las de la educación.

El contenido de estos dos textos es recomendable porque en definitiva, cualquier intento de clasificación de los diferentes enfoques de la enseñanza, que no sea exclusivamente ideológico, se topará siempre con la cuestión de las ciencias humanas, y sobre esto no se puede pensar que Habermas, en el que en último término se apoya la distinción entre enfoques técnicos, prácticos y críticos, haya dicho la última palabra.

El contenido de los textos resulta bastante asequible para los profesores que no tengan una gran formación filosófica, si bien el aprovechamiento de toda su riqueza dependerá del número de veces que se vuelva sobre ellos, lo cual no debe descartarse sino más bien ser procurado, evitando confundir la formación con un correr siempre detrás del último hueso sin detenerse a roer ninguno.

AYUSTE, Ana y otros.: Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar. Graó, Barcelona, 1994

Es un buen texto para adentrarse en el enfoque crítico de la enseñanza puesto que no sólo se refiere a las versiones más actuales del mismo sino que también hace un breve repaso por las críticas de mayor tradición. Desarrolla con mayor amplitud la perspectiva comunicativa.

En la segunda parte los autores van abordando una serie de problemas educativos de la actualidad (tecnologías, preparación para el trabajo, fracaso, reformas, etc) enfocándolas siempre bajo dicha perspectiva crítica.

Tanto por el punto de vista que se adopta como por los temas que trata, el libro está lleno de sugerentes y polémicas ideas que más de una vez no coinciden con otras que se defienden en esta guía.

Su brevedad y su gran claridad expositiva lo hacen especialmente adecuado tanto para leerlo y debatir sobre él en su conjunto, como para utilizar por separado los muchos textos interesantes que contiene.

Quienes estén interesados en profundizar en esta línea, es decir, siguiendo la orientación de la Escuela de Frankfurt, y más concretamente del pensamiento de Habermas, si están verdaderamente interesados en ello y dispuestos dedicarle un tiempo mayor que el de una lectura introductoria, pueden ver el amplio y muy útil trabajo (863 páginas) de GIMENO LORENTE, Paz.: Teoría Crítica de la Educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis. UNED, Madrid, 1995, en el que se realiza una buena introducción al surgimiento, desarrollo y aportaciones de esta escuela, así como la utilización de la teoría crítica para pensar la institución escolar y la educación.

TEMA 2

La formación de un profesor bajo una perspectiva crítica.

Planteamiento introductorio

Las distintas maneras de enfocar las cuestiones educativas incluyen también formas diferentes de entender la figura del profesor, y por lo tanto el modo en el que éste ha de formarse. Con frecuencia esto se expresa metafóricamente, y así, se habla de los profesores como *técnicos*, como *artistas*, como *profesionales*, como *reformadores sociales*, como *tecnólogos críticos*, como *intelectuales*, como *investigadores* y hasta como *jardineros*.

Desde luego cada profesor tiene una imagen de sí mismo, de las funciones sociales que le corresponden, de las responsabilidades que debe asumir, o de lo que, por el contrario, considera que no es cosa suya. Para abordar un proceso de formación es importante tratar directamente este asunto, de ahí que considero oportuno dedicarle este segundo tema, el cual está íntimamente relacionado con el anterior; tanto, que la invitación a “filosofar un poco” que se hizo en aquél, sólo tiene sentido para una determinada concepción del profesor, mientras que para otras una idea así sería considerada como un rizo innecesario.

Quienes se sitúan en una perspectiva técnica estricta consideran que un profesor ha de ser formado como un técnico competente sobre todo en la planificación de su actividad docente, de modo que pueda ser adecuadamente evaluada la eficacia de su trabajo. Las complicaciones en su pensamiento, si existen, han de quedar fuera del ejercicio profesional, debiendo éste llevarse a cabo según los programas elaborados por expertos y sancionados por la administración correspondiente. La calidad profesional se manifestará en que consiga o no los resultados previstos. El profesor es una pieza más (la última) de un sistema regido por los principios básicos de la burocracia. Su formación debe centrarse en una serie de competencias específicas predeterminadas para la función que le corresponde.

En un sentido tan estricto, éste no es sino un modelo ideal, tan ideal como el de Weber, lo que no quiere decir que no esté operando en la realidad como referencia difusa pero generalmente asumida, sobre todo cuando hay que dilucidar algún conflicto y se estima necesario precisar las funciones de cada cual. Aunque, ciertamente, los profesores no se identifican casi nunca de modo explícito con una figura así, porque su vivencia de la enseñanza les permite captar que se trata de una simplificación excesiva de una tarea enormemente compleja. Además todos ellos conocen bien la promesa incumplida de formarles en el dominio de técnicas que les garanticen esa competencia profesional evaluable en términos de eficacia. Esta es una manera de ver a los profesores cuyo predicamento está directamente relacionado con el desempeño de cargos directivos o de responsabilidad en la administración educativa.

Los neotecnicistas, por su parte, llevan a cabo una revisión de la figura del profesor, equivalente a la que en su día efectuó la Escuela de Relaciones Humanas con respecto al taylorismo, es decir, que introducen el factor humano allí donde se ha olvidado. Pero en su caso se trata sólo del factor humano psicológico, dado que el ideológico-político sigue quedando fuera. Su idea de la formación es que debe tenerse en cuenta que los profesores piensan, sienten, tienen intereses y resulta conveniente conectar con todo ello. Hay que enseñarles a trabajar en grupo, desarrollar habilidades de liderazgo, adiestrarles en estrategias de consenso, procurar que sean menos individualistas. Se puede y se debe discutir todo menos lo esencial: el reparto de la plusvalía en las empresas y la exigencia de distribuir aprobados y suspensos en los centros de enseñanza, por ejemplo.

Las reformas llevadas a cabo en España en los últimos años tienen mucho que ver con esto. Se podría decir que, adoptando en general un discurso y algunas formas neotecnicistas, no es raro, sin embargo, encontrar en su implantación episodios concretos que responden al tecnicismo más duro.

Por último, el enfoque crítico de la formación puede ser planteado de diversas maneras. Los que hemos llamado cuasicríticos en el tema anterior no van más allá de la reflexión para modificar el propio pensamiento procurando depurarlo de ideología o de falsa conciencia, lo cual es insuficiente porque viene a reducir la formación a una especie de terapia de grupo orientada a cambiar la mentalidad profesional, y eso no deja de ser una forma de idealismo. Ciertamente se puede aducir la imposibilidad de ir más allá, señalando que resultaría voluntarista el intento de cambiar no sólo las ideas sino también la realidad objetiva, porque su transformación no está en manos del docente; sin embargo, desde una perspectiva crítica que huya del idealismo, el modelo teórico que se haya de construir, tiene que contemplar necesariamente la existencia de transformaciones en esa realidad objetiva, tal y como se argumenta en el próximo texto II. Si resultara que estas transformaciones no fueran posibles, es decir, que mientras el modelo teórico las considera imprescindibles tales, la realidad demostrara que no pueden ser llevadas a cabo, entonces de ello no debiera derivarse necesariamente una modificación del modelo, sino una toma de conciencia de las dificultades y las limitaciones del profesor que pretenda ser realmente (no idealmente) crítico, lo que habrá de suponer un compromiso para continuar explorando las posibilidades de cambiar el pensamiento y la acción, dado que las dificultades para transformar la realidad objetiva, por grandes que sean, no tienen por qué obligar a admitirla como definitiva, toda vez que debe ser concebida como históricamente cambiante, al menos para quienes consideran que la historia no ha terminado.

En este tema voy a argumentar sobre el entendimiento del profesor como un intelectual en el sentido gramsciano, sin embargo quiero llamar la atención sobre concepciones como la del tecnólogo crítico y la del investigador, que me parecen muy próximas y sumamente interesantes.

La del tecnólogo crítico, tal y como la ha planteado Miguel Ángel Quintanilla (1980), parte de la distinción entre tres actitudes o concepciones de la racionalidad tecnológica: una concepción dogmática (a la que podemos asociar el enfoque del currículum y de la formación del profesorado que hemos denominado técnico en sentido estricto), una concepción escéptica (muy relacionada con los enfoques prácticos, sobre todo por el desdén que muestra hacia el conocimiento científico y su aplicación tecnológica) y una

concepción crítica (que tiene importantes afinidades con la que aquí se suscribe). Al primer tipo de racionalidad corresponde el modelo profesional del ingeniero, mientras que la concepción escéptica supondría una actitud mística, y, por último, a la crítica correspondería el modelo del tecnólogo crítico.

Tal y como caracteriza este autor la figura del tecnólogo crítico, la proximidad con la manera de entender y articular la formación de un profesor como intelectual es grande, lo cual podrá ser perfectamente captado por los lectores tras el estudio de los textos que se recomiendan como introductorios al tratamiento de este tema, así como el de Quintanilla seleccionado entre las lecturas para continuar formándose.

La otra concepción muy próxima a la que se adopta en esta guía es, como ya se ha dicho, la del profesor investigador. En concreto, aquí tomaremos en consideración la manera de plantear este enfoque que se articula en el marco del Proyecto IRES (Investigación y Renovación de la Escuela), que también se recomienda entre las lecturas de este tema.

Las diferencias entre estos tres planteamientos están básicamente en que la figura del tecnólogo crítico está concebida centrandó la atención en el análisis epistemológico de la racionalidad tecnológica, mientras que la figura del profesor investigador se concibe en el Proyecto IRES a partir del énfasis en el constructivismo; por su parte, la del intelectual crítico gira en torno a la conciencia socio-política del papel de la institución escolar y de los que trabajan en ella; pero estos tres últimos enfoques pueden dialogar con un alto nivel de entendimiento porque lo que cada uno de ellos destaca, no deja de interesar a los demás. Quizás el enfoque del profesor como intelectual aparece entre estos tres como el más desesperanzado. Vaya ello en aras de la dosis de realismo necesaria para contrarrestar tanto discurso grandilocuente como se da en torno a la función docente, pero no se tome, por el contrario, como una invitación a la parálisis. Esta misma guía es un ejemplo de que no se trata de escoger ese camino, aunque tampoco de edulcorar la situación de atrapados en la que estamos hoy quienes tenemos a bien reclamarnos de una orientación crítica. Precisamente quien perciba esto así, lejos de quedarse paralizado, habrá de tomar conciencia de lo mucho que hay que hacer, incluso el mayor problema es que ante tal compromiso el trabajo se amontona y la capacidad para ver los problemas desborda ampliamente las posibilidades de darles respuesta.

Los tres modelos que considero oportuno tomar en consideración en esta guía: tecnólogo crítico, investigador e intelectual, están de acuerdo en plantear la tarea del profesor como extremadamente compleja, y, o bien se dan algunas pautas que se deben tener en cuenta para abordar su formación, como es el caso de Quintanilla, o se llega a regular de manera un tanto minuciosa el proceso a seguir para llevar a cabo dicha formación, como hace el Proyecto IRES. Con respecto a esto me moveré en una posición intermedia, argumentando que quizás lo único que procede decir es que para formarse hay que acceder al conocimiento académico (estudiar), volverse sobre el conocimiento ordinario que ya se tiene (reflexionar), y llevar a cabo intervenciones concretas en la realidad material (actuar), tal y como se pretende justificar en el primer texto de este tema, sin que se puedan determinar los procedimientos específicos para llevar esto a cabo. De todos modos, no se eludirán los consejos prácticos (el tema 3 de esta guía está dedicado a ellos), dados siempre con la advertencia de que no se trata de técnicas específicas que necesariamente hayan de ser seguidas; precisamente la

posibilidad de éstas es permanentemente cuestionada en esta guía, abogándose en ella más bien por que los profesores sean lo más creativos posible en el campo de las técnicas concretas para su formación (lo mismo que para la de sus alumnos), procurando siempre concebirlas al amparo de un modelo teórico, cuya articulación y desarrollo es lo verdaderamente importante.

Textos para dialogar y debatir

TEXTO II.- Un concepto de formación que responda a una perspectiva crítica

La política de formación del profesorado llevada a cabo en los últimos catorce años por el Ministerio de Educación y Ciencia, aun manteniendo un invariable discurso de formación basada en la reflexión sobre la práctica, ha ido alejándose de dicha orientación a medida que fue siendo acorralada por la estrategia de implantación curricular impuesta por los tecnócratas que se hicieron cargo de la reforma a partir de la adopción del "Marco Curricular" elaborado por César Coll para la Generalitat de Cataluña en el año 1986. De modo que las iniciativas tendentes a favorecer un perfil profesional más enriquecido filosófica, científica, técnica y políticamente que el reservado por los nuevos tecnócratas del sistema educativo para los profesores, vuelven hoy a tener que jugar a la contra y al borde del "fuera de juego". Pero ello no es óbice para que a algunos nos siga resultando atractivo el reto de explorar vías (seguramente hay muchas) teóricas y prácticas para relacionar justamente eso: la teoría y la práctica, a la hora de abordar la formación de los alumnos y de nosotros mismos los profesores.

En el "texto para dialogar y debatir" del tema anterior (texto I) he planteado que el estudio, la reflexión y la acción constituyen los tres pilares sobre los que debe asentarse un proceso formativo que pretenda estar atento a las relaciones existentes entre la teoría y la práctica. No me parece que la cuestión esté en la búsqueda de una tecnología capaz de establecer las actividades que más eficientemente resulten formativas, sino que más bien considero que pueden concebirse muy diversas formas concretas de procurar atender a esas tres exigencias, aunque ninguna las garantice plenamente en una especie de equilibrio perfecto.

Decir que el estudio, la reflexión y la acción son tres dimensiones interrelacionadas que deben cultivarse en todo proceso formativo, no pretende ser una afirmación rotunda, definitiva, cerrada, absolutamente verdadera, pero tampoco una mera ocurrencia de sentido común más o menos atinada, sino que es una idea que puede ser planteada mediante una argumentación en torno a una manera de profundizar en las complejas relaciones entre teoría y práctica.

Para quienes decimos situarnos en una perspectiva crítica, la distinción entre teoría y práctica, así como las relaciones entre ambas, son asuntos esenciales dado que el propio concepto de crítica puede entenderse traspasado por este tipo de cuestiones.

Mariano Fernández Enguita, en el capítulo segundo de su libro Trabajo, escuela e ideología (1985), bajo el título "La crítica como punto de partida y como método", nos ofrece una documentada aportación acerca de lo que según él debiera significar el hablar de crítica en la educación. Su conclusión, resumida en las seis características que debiera reunir dicha crítica, es muy valiosa para profundizar en esta cuestión como él mismo hace a lo largo de la obra citada, pero lo que interesa aquí es el concepto de crítica que el autor maneja a lo largo de su recorrido por la biografía de Marx y que ya he utilizado en el texto I del tema anterior cuando me referí a la distinción entre crítica teórica y crítica práctica, atribuyéndole a la primera un carácter idealista propio de la filosofía de Hegel y sus continuadores, resultando ser una crítica contemplativa, sin compromiso con la acción política, que se encierra en la esfera del pensamiento, mientras que la crítica práctica sería aquella comprometida con la acción, incluso la acción misma. Decía también en el texto anterior que el tránsito de una a otra habría constituido la propia peripecia intelectual de Marx para muchos estudiosos de su obra, lo que se ha plasmado en el debate acerca de si hubo o no solución de continuidad entre el joven Marx y el posterior a 1845.

Asimismo, en dicho texto he planteado que, a mi modo de ver, crítica teórica y crítica práctica vendrían a ser dos conceptos del tipo de otros muchos que son utilizados en el lenguaje filosófico y de las ciencias sociales como: conciencia y realidad material, superestructura y base, pensamiento y acción, etc, los cuales no serían sino variantes de la distinción genérica entre teoría y práctica, lo que, ciertamente, nos introduce en una problemática verdaderamente compleja que atraviesa la historia de la filosofía. Todos ellos se pueden entender como sistemas de "conceptos conjugados" (1), que se implican en una oposición y lucha constante por reducirse mutuamente, pero de modo que si la teoría se impusiera a la práctica, si, en general, los términos expresados en primer lugar de dichos pares se impusieran a los segundos entendiendo que se anticipan a ellos y los determinan, entonces se caería en un teoreticismo, en un idealismo; mientras que si fuese la práctica la que se impusiera a la teoría, si se entendiera que los términos expresados en segundo lugar se imponen y determinan a los primeros, entonces se caería en un pragmatismo y en un mecanicismo. El intento de contemplarlos evitando esos reduccionismos hace necesario plantear sus relaciones como dialécticas. Por tanto, si la crítica está atravesada por la distinción entre crítica teórica y crítica práctica, un entendimiento no reduccionista de la crítica habrá de concebirse dialécticamente, de ahí que desde hace ya algún tiempo venga refiriéndome a este enfoque como "dialéctico-crítico" (ROZADA, 1989; 1991b), aunque con frecuencia lo enuncie sólo como crítico, tal y como hago en el título de este texto, dado que el carácter dialéctico de la crítica se le supone, según esto, implícito.

En este texto, me propongo avanzar un poco más en la explicación de tal entendimiento de la crítica, abordado ahora a propósito de la formación del profesorado y, como se dice al final del mismo, también de los alumnos.

Incluso los críticos de algunos aspectos de la dialéctica han señalado que existen

"fenómenos cuyas características complejas los convierten en candidatos naturales para ser analizados de manera dialéctica" (LUNGARZO, 1970, pág. 102).

A mí me parece que la enseñanza, globalmente considerada, tal y como la abordamos los profesores, de cuya formación nos ocupamos aquí, aparece como un proceso en el que están implicados elementos tan variados y con unas relaciones tan complejas, que el

recurso al concepto de dialéctica parece imprescindible, aun admitiendo que con ello no se desenmaraña la cuestión hasta dejarla completamente esclarecida. El propio concepto de dialéctica ha sido entendido de muy diversas maneras a lo largo de su historia (VALLS, 1981). Entre sus críticos se ha destacado que como método carece de recursos específicamente suyos, es decir que no tiene técnicas de investigación y control experimental propias (LUNGARZO, 1970, págs. 81-89), resultando ser más bien una ontología que un método, cuestión esta que se pondría de manifiesto en la propia obra de Marx: El Capital (RÖD, 1977, pág. 298). Incluso algunos de sus cultivadores en el ámbito de áreas de conocimiento específicas habrían tenido que proponer una combinación de perspectivas opuestas en lo ontológico y en lo epistemológico:

"En un enfoque dialéctico, al contrario de uno neopositivista, los problemas científicos deben contemplarse desde dos perspectivas opuestas: ontológica y epistemológica; o expresados en otros términos: teórica y operacional. Desde la perspectiva ontológica (teórica) los problemas se ven de forma holística, con contradicciones y dinamismo incluidos. Desde la perspectiva epistemológica (operacional) están permitidos los métodos y enfoques simples, que no son dinámicos, ni holísticos, ni contienen contradicciones, aunque se sugiere la aplicación de un procedimiento compuesto de diferentes métodos y enfoques. (RYKIEL, 1984, pág. 24)

Por mi parte, utilizo el vocablo "dialéctica" tal y como es frecuente encontrarlo en expresiones que aluden al carácter complejo, recíproco, contradictorio, en definitiva confuso, con el que se presentan las interacciones entre una serie de campos, elementos o fenómenos. De las relaciones teoría-práctica, o crítica teórica y crítica práctica, así como de los pares de conceptos que, como hemos visto, se pueden asociar con esa distinción, se dice con frecuencia que son de carácter dialéctico. Pero, si bien me parece legítimo ampararse en la oscuridad de un término para zanjar momentáneamente una cuestión como ésta, en cuya complejidad no se quiere o no se puede entrar en un momento determinado, también me parece obligado asumir el compromiso de ir profundizando y dando cuenta de lo que se quiere decir al utilizarlo.

Uno de los conceptos esenciales en la dialéctica es el de holismo, el de totalidad, y precisamente de la mano del mismo puede venir la tentación de no adentrarse en el esclarecimiento de lo que entendemos por relaciones dialécticas, con la excusa de que el propio intento de aclarar dichas relaciones es de raigambre analítica, lo que al parecer resultaría incompatible con el concepto de dialéctica. Por mi parte considero que sin renunciar a la idea de totalidad interrelacionada, si se quiere avanzar algo en la comprensión de lo que se está diciendo, no hay más remedio que proceder analíticamente, diferenciando los elementos que se quieren relacionar y tratando de establecer cuáles son esas relaciones. En lo que sigue, por tanto, expondré la manera en la que trato de superar la utilización de la dialéctica simplemente como palabra cómoda con la que a veces se pudiera estar encubriendo la renuncia a penetrar en el carácter supuestamente indescifrable de las relaciones entre teoría y práctica.

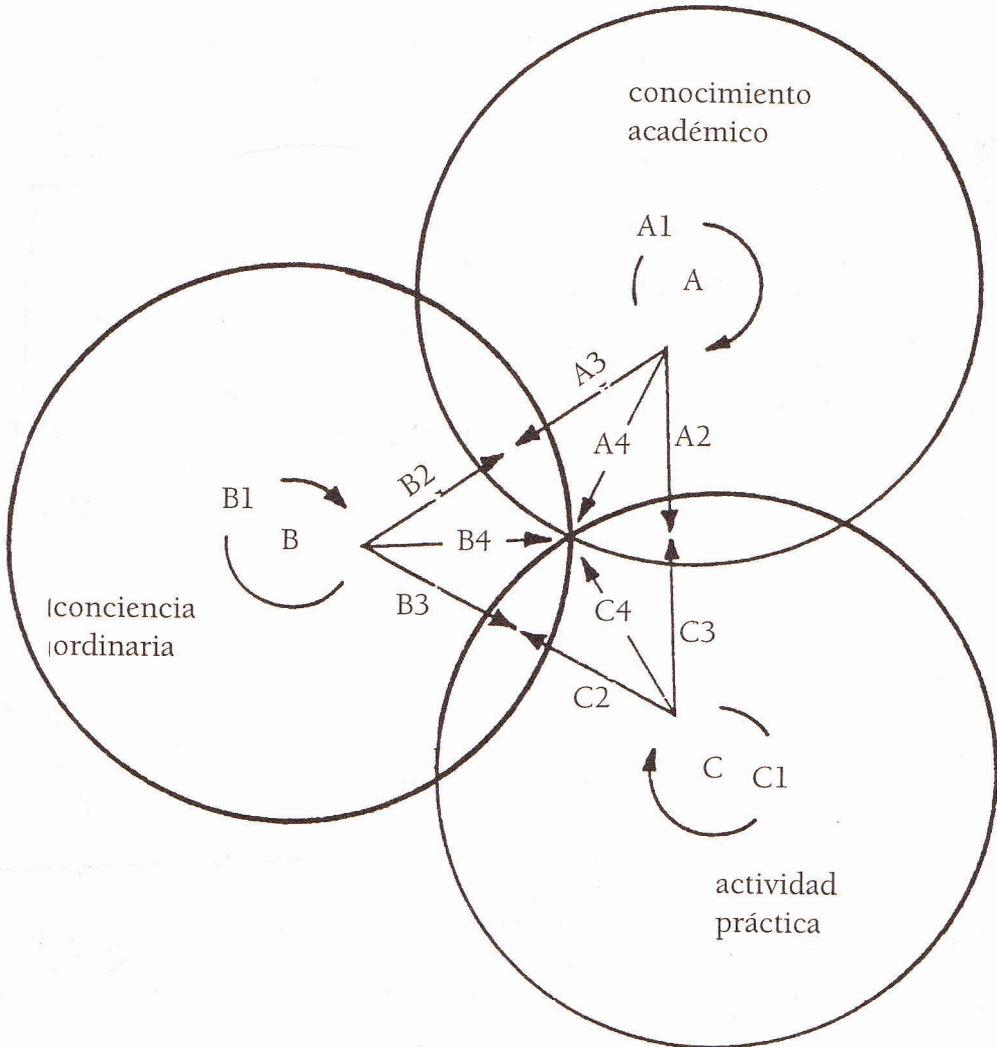
Existen muchos tipos de teorías y muchos tipos de prácticas, por lo que la profundización en sus relaciones no puede hacerse tomando como referencia los dos conceptos genéricamente considerados, sino que habría que proceder a explorar dichas relaciones a partir de las que se establecen entre cada una de las teorías y las prácticas existentes. Pero esta tarea está en parte fuera de mi alcance, y desde luego, del que se pretende dar a este trabajo, de modo que limitaré el conjunto de las teorías y de las prácticas a las que voy a

referirme. Distinguiré tres campos o esferas de la realidad a los que denominaré *conocimiento académico*, *conciencia ordinaria* y *actividad práctica*, tratándolos con cierta simplicidad, es decir obviando en parte el hecho de que en el seno de cada uno de ellos podríamos volver a reproducir la cuestión de la teoría y la práctica. Se trata de reducir la complejidad, sin negar su existencia, para construir un nivel de relaciones que no trata de agotar todas las que pudieran establecerse, sino simplemente de avanzar sobre la mera utilización tópica (por repetida), de la idea de que hay que relacionar teoría y práctica.

Al hilo de las relaciones que se dan entre esas tres esferas iré desarrollando el concepto de formación que inspira el conjunto de planteamientos y propuestas que hago en esta guía. La exposición del concepto de formación que se utiliza, me parece una exigencia ineludible para todo aquel que ensaya propuestas acerca de cómo formar al profesorado, o a los alumnos, por eso me parece también que ésa es una ausencia que limita seriamente buena parte de las aportaciones existentes sobre la formación del profesorado, porque ¿cómo pensar sobre el tema sin aclarar (aunque sea complicándose) el concepto de formación que se maneja?

Para exponer mi entendimiento de estas relaciones me valdré de una representación (gráfico 4) sobre la que deseo advertir acerca de su esquematismo. Efectivamente, tratar de representar geoméricamente algo tan complejo, supone un peligro evidente de incurrir en simplificaciones excesivas. En realidad, no sé si puede resultar un buen instrumento la geometría, que como decía Hobbes une a los hombres, para expresar algo que tanto los separa, como son las cuestiones que voy a abordar. Conocimiento académico, conciencia ordinaria y actividad práctica están representados mediante esferas distintas, en cada una de las cuales se podían localizar puntos, líneas y planos muy diferentes, pero si pretendiera representar gráficamente todo lo que cada una de ellas puede encerrar, llegaríamos a dibujar una maraña indiscernible. Véase en el gráfico, pues, solamente un recurso didáctico para facilitar la exposición de lo que se quiere decir, y adviértase que del texto escrito resultará que el propio esquema, al mismo tiempo que se profundiza, debe ser "desdibujado" y que por lo tanto la referencia visual no puede ser identificada totalmente con el concepto.

Tema 2



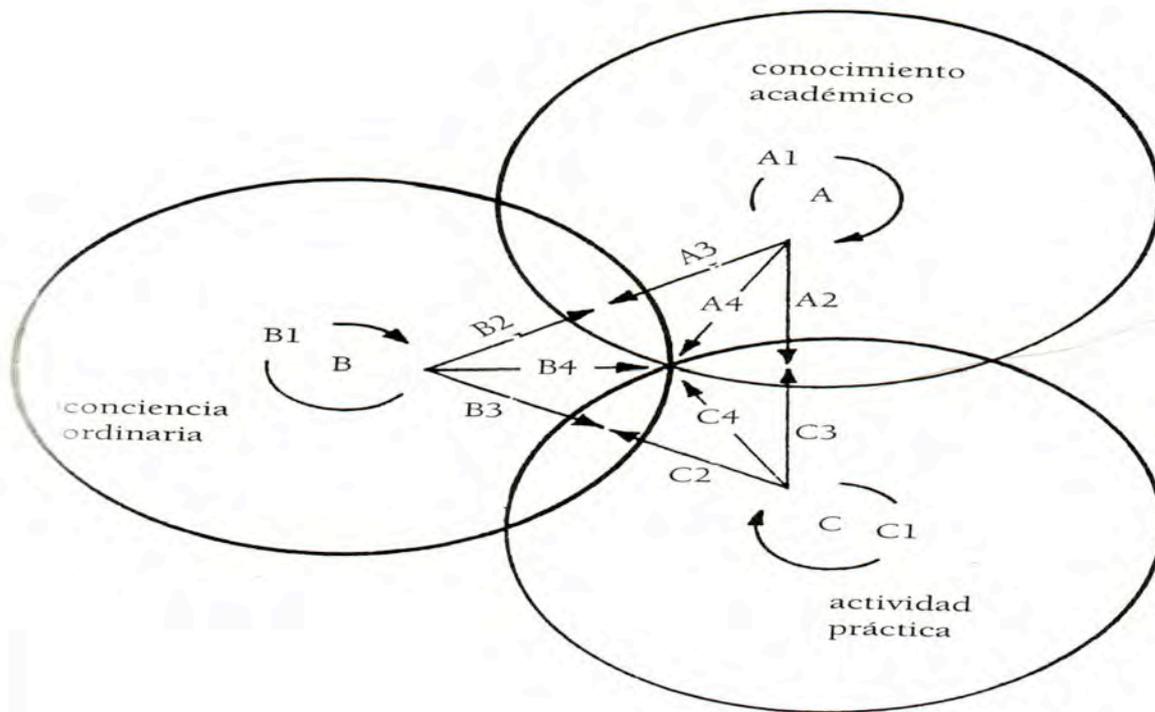


Gráfico 4

La esfera del conocimiento académico, que, como al parecer le ocurría a San Agustín con el tiempo, sé lo que es hasta que alguien me lo pregunta, no quedaría aquí rigurosamente delimitada, tal como por ejemplo hace el profesor Gustavo Bueno cuando desde una perspectiva filosófica ensaya el establecimiento de un criterio objetivo para la delimitación entre la sabiduría mundana y la académica, basado en la ruptura de las configuraciones a la “escala corpórea humana”, a las que se reduciría el saber mundano, para ofrecer planos abstractos (BUENO, 1972, pág.41), o cuando el mismo autor, con un criterio histórico enraiza la filosofía académica en la Academia fundada por Platón (BUENO, 1995, pág. 93), sino que me referiré a dicho conocimiento con un significado mucho más laxo, porque en mi caso su contenido unas veces estará sesgado según una caracterización epistemológica, otras pasará a primer plano la sociológica (institución universitaria, escuela -frente a la vida-), y otras puede ser un criterio psicológico el que esté primando en su caracterización, por ejemplo cuando ésta se lleve a cabo atendiendo al proceso de evolución de los conceptos. En realidad las tres esferas, y no sólo la del conocimiento académico, presentan grandes problemas para su delimitación precisa, por lo que reitero que se trata de una tentativa o mera aproximación, funcional para ir perfilando un concepto de formación que supere el uso tópico de esta palabra, pero que en absoluto pretende dejar completamente perfilado el concepto.

Junto con la argumentación que me va a llevar a decir que para formarse hay que estudiar, reflexionar y actuar (tal y como ya he adelantado en el texto anterior), iré anotando algunas referencias a la “reforma” de la enseñanza que se está llevando a cabo en España desde hace ya más de trece años. Un largo trayecto (aun mayor si se tiene en cuenta que

viene siendo recorrido en zigzag) que nos ha dejado en una situación nada favorable para articular en la práctica los enfoques no tecnocráticos de la formación

El conocimiento académico no se restringe al conocimiento científico homologado como tal a partir de unas determinadas exigencias metodológicas, sino que en A se sitúan el conjunto de saberes dispuestos en disciplinas, excepto la filosofía que está representada por A1 en tanto que crítica de todas ellas, cuya misión consiste precisamente en ir más allá de las mismas, que son críticas también, pero regionales. La filosofía representada en A1 sería a su vez un saber académico, pero distinto al del resto de las disciplinas. Es justamente con su concurso, con el que podemos distinguir en A diferentes tipos de conocimientos, de paradigmas y, sobre todo, de presupuestos epistemológicos y ontológicos que están insertos en las teorías y métodos con los que dichas disciplinas operan. Diríamos que A es conocimiento crítico por cuanto que está sistematizado, se atiene a un control por parte de comunidades específicas dedicadas al mismo y por lo tanto es capaz de realizar aportaciones cuyo grado de verdad, o al menos de esfuerzo para argumentar con rigor, resulta ser más elevado que el del conocimiento ordinario, vulgar, común o cotidiano, mientras que A1 sería la crítica del mismo.

De todos modos, a la hora de activar este esquema para abordar cuestiones formativas, esta esfera debe entenderse no como definitivamente cerrada e inamovible, sino de manera flexible, dinámicamente variable según el contenido de las otras dos esferas. Así, en función de la situación que se dé en B, el estatus de conocimiento académico, en este esquema, podría ser concedido a saberes de muy distinto rango, tal y como ocurre si pensamos desde la perspectiva Vygotskiana del desarrollo conceptual. Vygotski distinguía entre los conceptos cotidianos o espontáneos de los niños y los científicos de los adultos, diferenciándolos por el hecho de que los segundos están insertos en un sistema de relaciones. El concepto de "hermano" formado y manejado en la infancia a través de la experiencia, es un concepto cotidiano, sin embargo el mismo concepto, trabado en relaciones tales que permitan comprender que yo mismo soy hermano de mi hermano, sería un concepto "científico" con relación al del niño (VYGOTSKI, 1977, pág. 148).

Por lo que respecta a la formación del profesorado, este es el lugar que corresponde a las llamadas ciencias de la educación y a las disciplinas que se enseñan. En la terminología de la última reforma educativa en nuestro país, éste sería el lugar de las "fuentes del currículum" (sociología, psicología, pedagogía y epistemología, según algunos documentos del MEC). Sobre esto, quisiera señalar que si bien es cierto que conviene llamar la atención acerca de la necesidad de que una parte importante del profesorado amplíe o diversifique los saberes que cultiva relativos a su profesión, no conviene caer en reduccionismos sobre los conocimientos que son potencialmente formativos para el profesorado, resultando hasta cierto punto inconveniente todo intento de delimitarlos más allá de una mera orientación acerca de cuáles son las fuentes de conocimiento más fecundas a la hora de pensar la educación y de actuar en ella. Así, decir que las fuentes del currículum son cuatro, puede aceptarse sólo como una aproximación orientativa, dado que realmente los saberes que pueden contribuir a elevar el nivel de pensamiento con el que los profesores actúan en la enseñanza no son estrictamente delimitables. De todos modos es justo señalar que "la reforma", en su primera fase, ha jugado un papel positivo en cuanto que consiguió llamar la atención sobre la necesidad de incorporar al desarrollo curricular y a la formación del profesorado otras fuentes distintas a las disciplinas que se enseñan; incluso en los primeros años de la misma se puede decir que hubo un número no

desdeñable de profesores que abrió nuevos perfiles en su formación. Sin embargo, diversas causas como la escasez de recursos humanos para apoyar este proceso con solvencia (y no sólo pensamos en los CEPs sino también en la Universidad), la presentación taumática de aportaciones a veces intrascendentes, la falta de una política de formación del profesorado bien orientada, la percepción (muchas veces merecida) que se tiene de las ciencias de la educación en importantes sectores del profesorado, la imagen que estos mismos sectores tienen de sí mismos, la apuesta definitiva por una reforma implantada y un profesorado fiel ejecutor de sus prescripciones, etc, están dificultando enormemente el desarrollo de actitudes favorables al cultivo de saberes que no se remitan exclusivamente al contenido de las asignaturas que se imparten.

Lo que aquí se denomina conciencia ordinaria también debe ser pensado como una esfera en la que se podrían situar muy diversos niveles de pensamiento; de ellos, los más elevados alcanzarían la esfera del conocimiento académico, estableciendo una intersección con él, una zona en la que realmente se puede decir que el pensamiento pertenece tanto a una esfera como a otra; mientras que en los más bajos, situados en su intersección con la práctica, habría que colocar aquello que es tanto pensamiento como acción (por ejemplo, los momentos del desarrollo en los que la representación y acción forman todavía una misma cepa). Las tres esferas tienen un comportamiento dinámico, de manera que las intersecciones pueden reducirse o agrandarse considerablemente, hasta fundirse incluso en un origen común, que no sería sino el origen mismo del ser humano. Filogénesis y ontogénesis podrían ser representadas como los procesos de creciente diferenciación de estas tres esferas a partir de un magma original, en el primer caso con referencia a la especie humana, en el segundo, en lo que respecta a cada individuo particular.

En esta esfera diferenciaremos B y B1, representando B, aquellas tipificaciones, representaciones, esquemas, ideologías con las que abordamos nuestra vida cotidiana (RODRIGO, 1985; PAEZ, 1987; IBAÑEZ, 1988; RODRIGO, RODRÍGUEZ Y MARRERO, 1993), sería incluso sentimiento, pensamiento entreverado de afectos, valores morales, ideologías, subjetividades de todo tipo, en un grado tal que permitiría una diferenciación cualitativa con A (2). Diríamos que es la esfera del sujeto, o al menos de su parte más subjetiva, por contraposición a A y A1 que correspondería a su parte más racional. B1 representa la reflexión de la conciencia ordinaria sobre sí misma; sería el nivel de la autocrítica de la ideología o, en su caso, de la propia personalidad o subjetividad más profunda.

Esta esfera no deja de constituir una fuente importante de problemas. Por ejemplo, por señalar uno de ellos, debe hacerse cargo de los existentes en torno a la ideología, de la que se han hecho muy numerosas tipificaciones, siendo utilizada con significados muy variados, por lo que resulta un concepto muy difícil de delimitar. Hay que tener en cuenta que autores que lo utilizaron profusamente nunca llegaron a definirlo:

"Si a esta pluralidad de significados se une que Marx y Engels no se preocuparon en ningún momento de dar una definición o una aclaración precisa de lo que entendían por ideología, se comprende fácilmente que este concepto sea, como dice H. Lefebvre, 'uno de los más oscuros' de los usados por Marx" (RODRÍGUEZ PANIAGUA, 1972, pág.69)

Ferruccio Rossi-Landi (1980) presenta hasta once concepciones de ideología, clasificándolas, entre otros criterios, por el grado de conciencia y generalidad, de modo

que en los niveles más bajos se sitúan la mitología, el folklore, las creencias populares, los clichés, los prejuicios difundidos, el sentimiento, la ilusión, el autoengaño, etc, y en los más altos, las visiones del mundo, y, nada menos, que la filosofía.

La esfera de la práctica, a cuya intersección con la anterior ya hemos aludido, tendría asimismo una parte común con la esfera del conocimiento académico, que vendría a ser aquella que permite mantener la existencia de una práctica teórica. En dicha esfera C representa no sólo la actividad técnica, es decir, la práctica consistente en producir cosas tanto en el nivel técnico artesanal como en el industrial, sino también la práctica social en la que tiene lugar la anterior; sería no sólo la producción, sino la base del modo de producción. Sería tanto la práctica de entrar en clase a las nueve de la mañana, como la función social de poner notas y suspender a "los peores". C1 se constituiría como la práctica de transformar la práctica. Sería tanto la introducción en el aula de una innovación didáctica, como la convocatoria de una manifestación contra la "Ley Pertierra" (LOPEG). La crítica de la práctica es aquí ella misma una práctica, es una acción, una actividad, lo que no excluye que desde las esferas del conocimiento académico y de la conciencia ordinaria se puedan establecer también, como veremos, críticas a esa práctica dirigidas tanto a C como a C1, pero que en su caso no pasarían de ser críticas meramente teóricas.

Ahora veamos cuáles son las relaciones que se pueden explorar entre dichas esferas, y al hilo de ellas, las consecuencias que la última reforma educativa llevada a cabo en España está teniendo, aunque la necesidad de controlar la extensión de este trabajo no nos permita tratar estos asuntos exhaustivamente.

A2 viene a representar un tipo de aplicación del conocimiento académico a la racionalización de la práctica. No trata de dar cuenta de toda aplicación ni de todo contenido de la esfera académica, sino que expresaría la canalización de las aportaciones procedentes de los paradigmas que proveen los conocimientos científicos o disciplinares aplicables al desarrollo de tecnologías bajo los presupuestos de la racionalidad tecnológica en su sentido estricto.

Como se ve, A2 se dirige a la práctica sin tener en cuenta la esfera de la conciencia ordinaria. Tanto el conocimiento académico que establece su relación con la práctica a través de A2, como la aplicación tecnológica que ésta representa, pretenden constituirse con criterios de objetividad, rechazando la consideración de la esfera de la conciencia ordinaria al tratar sus interferencias como un "ruido", lo cual no quiere decir que no influyan sobre la conciencia precisamente alienándola, al proponer a los sujetos actuar sin tener en cuenta su propia conciencia, es decir, prácticamente sin tenerse en cuenta a sí mismos. El positivismo sería la máxima expresión de lo que quiere representar A2, porque como dice Habermas "[...] el positivismo es eso: el renegar de la reflexión" (HABERMAS, 1982, pág. 9)

A2 representa la producción y aplicación cientificista del conocimiento, que comienza en su esfera descalificando todo saber que no proceda mediante las reglas que el positivismo establece, y continúa su aplicación mediante el intento de controlar y dirigir la práctica a través de la intervención de los expertos.

Podríamos decir que A2 ha triunfado en la dirección de los aspectos más técnicos de la práctica, consistentes en producir cosas, pero cuando se dirige a una práctica social con

pretensiones de ingeniería, cada vez más ha tenido que ir reconociendo la esfera de la conciencia ordinaria "curvándose" para recoger aspectos relativos a la misma. Así, por ejemplo, el intento de organizar científicamente el proceso de producción en su aspecto social a través del taylorismo, se ha revisado sucesivamente hasta llegar a las corrientes actuales de gestión de recursos humanos en las que se presta atención al pensamiento de los trabajadores (de los profesores en nuestro caso). Los neotecnicistas, en la enseñanza y en otros campos, han incorporado la dimensión humana a los planteamientos técnicos orientados hacia la eficacia, lo que no significa ni mucho menos el abandono de la racionalidad instrumental como telón de fondo:

"El cambio de nuestra forma de pensar, desde un punto de vista mecanicista a un punto de vista personal de la enseñanza no está confinado solamente a nuestra profesión. De hecho, la mayoría de las demás profesiones relacionadas con problemas humanos nos han precedido en esta dirección; ya no se ve en el profesional efectivo a un técnico que aplica métodos de manera más o menos mecánica. Ahora lo vemos como un ser humano inteligente que hace uso de sí mismo, de su conocimiento y de los recursos que tiene a mano para resolver los problemas de que es responsable. Es una persona que ha aprendido a hacer uso de sí mismo como instrumento eficaz". (COMBS, 1979, pág. 30) [El subrayado es mío. JMR]

Las reformas elaboradas por expertos, que pretenden implantarse mediante su publicación en el Boletín Oficial del Estado, están representadas por A2, lo mismo que una formación que se identifique con el adiestramiento para llevar a cabo dicha innovación. Claro que la trayectoria rectilínea de A2 sólo puede mantenerse como referencia ideal, porque de hecho, siempre se presta alguna atención a B por aquello de que "los profesores piensan" y, no hay manera de implantar currículos "a prueba de profesores"; pero que un A2 corregido reconozca la existencia de B, no quiere decir que lo incorpore plenamente como sujeto.

En terminología habermasiana A2 obedece a un interés por el control. La formación queda reducida de modo que se aproxima a las "instrucciones de uso" que acompañan a los artefactos. Mucho de esto está ocurriendo en España tras el giro dado por "la reforma" a partir de mediados de los ochenta. Excluido de esta forma de racionalidad instrumental, el sujeto se aliena, y así ocurre que hay claustros enteros, con profesores que suman décadas de experiencia docente, preguntando cómo hay que programar ahora (a propósito de "la reforma") una unidad didáctica, y no se conoce el caso de que hayan tirado a ningún experto por la ventana después de decirles, por ejemplo, que tenían que separar los hechos, los conceptos, los principios, los procedimientos, las actitudes, los valores y las normas, antes de entrar cada mañana en clase. La política de implantación de "la reforma" ha resucitado en España el papel de los expertos dispuestos a decir lo que hay que hacer en cada momento, y ha propiciado la proliferación de episodios alienantes en los que el profesorado se ve en la obligación de dedicar una parte considerable de su trabajo a tareas carentes de sentido, incluso de significado para su saber y práctica profesional.

A3 viene a representar una utilización del conocimiento académico bien diferente a la expresada por A2. Las distintas posiciones que se dan en la esfera del conocimiento académico tienen seguramente su expresión más clara en la cuestión del entendimiento de las ciencias humanas, estando los extremos de esa división, por un lado en quienes les exigen someterse a los mismos cánones de científicidad que las ciencias naturales, y por otro en aquellos que las reivindican como ciencias de lo individual, de lo particular, específicas, diferentes a las otras por cuanto que el sujeto que las produce no puede ser

aislado de las operaciones que lleva a cabo. A3 se nutre o surge principalmente de este último entendimiento de las ciencias humanas. Su construcción sobre el significado que los hechos tienen para los participantes, su recurso a la interpretación y la comprensión mediante la intuición y la empatía, sitúan el objeto de estas disciplinas más en la esfera de la conciencia que en la de la actividad práctica directamente, ocupándose de los significados subjetivos y no de los hechos objetivos. A3 expresaría la dirección en la que busca su objeto y se aplica este tipo de conocimiento. Las disciplinas histórico-hermenéuticas tendrían en A3 la canalización de su interés práctico.

De todos modos A3, como otros elementos del gráfico que estamos siguiendo, no puede representar todo lo que se podría decir a propósito de las relaciones posibles entre estas dos esferas. Habermas (1986) establece diferencias entre el psicoanálisis de Freud, las ciencias del espíritu de Dilthey y los que él denomina intereses práctico y emancipatorio, entre otras razones por el tipo de relación que unos y otros establecen con la reflexión consciente (B1), que para él no puede ser sustituida por los fármacos; por eso no está de más volver a advertir acerca del carácter tentativo que tiene dicho esquema, poniéndose a cada paso de manifiesto que a poco que se profundice quedará siempre desbordado, y que no puede volcarse sobre él cuanto se ha dicho acerca de cada uno de sus elementos y relaciones porque no es capaz de dar cuenta de todo ello, o al menos no puede darla al mismo tiempo.

El espíritu de la primera reforma apuntó en esta dirección A3 cuando se adscribía a los enfoques prácticos y proclamaba que "los profesores serían los protagonistas" y que las reformas no se harían a través del BOE. El carácter retórico de aquellas palabras quedó en evidencia a medida que éstas siguieron manteniéndose a pesar de que el BOE incrementaba sus compras de papel, entre otras razones menos confesables, por la necesidad de dar salida a la legislación producida por el MEC para implantar "la reforma". Es inverosímil que no se advirtiera que la incorporación plena del sujeto es incompatible con la lógica del control. Se denunció en un principio a Taylor y su influencia perniciosa en la reforma de 1970, pero inexplicablemente se olvidó que si es cierto que Weber ha quedado sepultado al menos por dos montañas de trabajos posteriores que matizan de manera decisiva su obra (HIDALGO, 1988), también lo es que la burocracia sigue siendo consustancial al Estado, y que ésta es incompatible con la incorporación plena del sujeto.

B2 representa la incidencia de la esfera de la conciencia ordinaria en el ámbito del conocimiento académico, que nunca está totalmente libre del mundo subjetivo e ideológico, aunque tampoco debe reducirse a él:

"... aunque las ideologías incorporen materiales científicos y filosóficos y, aunque la ciencia y la filosofía no están exentas de contaminaciones ideológicas, la ideología no se identifica con la ciencia ni con la filosofía, pues siempre las supone como instancias críticas" (BUENO, HIDALGO, IGLESIAS, 1987, pág. 29)

Es una incidencia de la que huyen quienes se sitúan en paradigmas que toman como una exigencia central la objetividad, mientras que por el contrario hay quienes salen a su encuentro a través de A3, buscando en la propia conciencia del sujeto la verificación de sus interpretaciones, lo que no quiere decir que esto se produzca con seguridad:

"Es posible que el teórico proponga una interpretación correcta de un individuo o un grupo, pero que los sujetos se resistan fuertemente a tal interpretación y la rechacen. (Según Marx, esto ocurre cuando el proletariado no ha alcanzado todavía una conciencia verdadera de su condición histórica y cuando el capitalista niega que sus acciones estén determinadas por la ideología burguesa). Pero también es posible que los sujetos corroboren una interpretación falsa o distorsionada de sus acciones, precisamente porque entienden sus propias acciones en formas sistemáticamente distorsionadas. En consecuencia, deben evitarse dos extremos: suponer que la corroboración de los sujetos constituye una verificación de la interpretación o que carece de relevancia para tal efecto" (BERNSTEIN, 1982, págs. 254-255)

En una formación basada en la reflexión, tal y como propugna el enfoque práctico, B2 representa también el fruto de la misma ofrecido al hermeneuta, así como la propia posibilidad de verificación de sus interpretaciones. Esta consideración nos parece interesante al efecto de orientar el papel que debe jugar el agente externo que se introduce en el grupo reflexivo, no vaya a ser, como ocurre con cierta frecuencia, que jugando el papel de expertos más propio de A2, los profesionales de la reflexión hagan lo mismo que Jesús Ibáñez (1986) reprochaba a los encuestadores: que con el pretexto de darnos la palabra, nos la roban. Algún día habrá que someter a examen las investigaciones realizadas al amparo de los paradigmas que supuestamente transitan por B (pensamiento del profesor, investigación-acción interpretativa, etc) con el fin de estudiar las posibles incoherencias que se estén produciendo a este respecto.

La reforma del currículo primero, y de la organización escolar culminada con la LOPEG más tarde, resultan ser incoherentes con una política de formación del profesorado basada en la reflexión sobre la práctica, pero no sólo porque haya habido un despiste ministerial (que también lo hubo), sino porque a través de estas distintas vertientes de la "reforma" se materializa una contradicción insalvable: la de gestionar un sistema que no puede desprenderse voluntaristamente de la burocracia, y al mismo tiempo proponer una formación de sus miembros que, de llevarse a cabo, sería la antítesis de los principios básicos de la burocracia como sistema de organización y legitimación legal-racional. La burocracia circula por A2, mientras que una formación basada en la reflexión se canaliza según A3. La burocracia ignora al sujeto, mientras que la opción reflexiva lo reivindica, al menos al sujeto psicológico, no necesariamente al político. El discurso de formación basado en la reflexión tiene mucho más que ver con el análisis institucional que con la gestión orientada al control burocrático, por el que se acabó decantando un gobierno cuya orientación hacia el cambio y la transformación social no ha dejado de ser un gigantesco fraude que se reproduce una y otra vez. Pero además una opción reflexiva generalizada necesita tantos recursos de apoyo y de tal naturaleza que la sociedad no dispone de ellos, y mucho menos las instituciones de formación inicial o permanente del profesorado. Es, por tanto, como alternativa general, inviable. Desde la administración del Estado cabe favorecerla en aquellos grupos más predispuestos, pero no es realista propugnarla como alternativa general. A las alternativas generales cabe exigirles, y no es poco, que sean pluralistas, y que en ese marco plural, faciliten el desarrollo de las opciones reflexivas y críticas, pero el Ministerio no puede ponerse a la cabeza de éstas precisamente por el carácter alternativo a la burocracia que tienen dichas opciones, burocracia de la cual es voluntarista suponer que el Estado pueda desprenderse.

B3 expresa la influencia que el campo de la conciencia ordinaria ejerce sobre la práctica. Como ya hemos señalado anteriormente, por más que la racionalidad técnica en sentido estricto quiera consolidar A2, siempre interviene la esfera de la conciencia ordinaria,

especialmente si se trata de la dimensión social y política de la práctica. Toda actividad práctica está orientada por algún tipo de pensamiento que incorpora el sentido común en cualquiera de sus niveles. B3 expresa el pensamiento práctico dirigiendo a la acción. Este es un tramo del camino que deben recorrer aquellos que defienden en el campo del currículum una perspectiva práctica. Éstos, en el nivel académico optan por paradigmas hermenéuticos, dirigiéndose hacia la conciencia o el pensamiento de los profesores tratando de provocar B1, de manera que a través de B3 se puedan conseguir cambios en la práctica. Cuando, a propósito de la formación del profesorado como vía para el cambio en la enseñanza, se propugna la reflexión sobre la práctica, con frecuencia se entiende equivocadamente que hay que ponerse a considerar los resultados de la acción que se lleva a cabo en la clase, sin caer en la cuenta que de lo que se trata, bajo un enfoque interpretativo, no es de evaluar la actividad realizada "reflexionando" sobre sus resultados, sino que el objeto de la reflexión es el propio pensamiento, es decir, que se produzca B1 para que B3, como pensamiento que dirige la práctica, se transforme a su vez. El enfoque práctico no puede por sí mismo entenderse dirigido a cambiar la práctica directamente, sino que confía en cambiarla (vía B3) favoreciendo la reflexión (B1) sobre el conocimiento ordinario (B) que la preside. Otra cosa es que en esa reflexión se trate de averiguar cuál puede ser el origen práctico (C2) de ese conocimiento, y si serían necesarios cambios en la práctica (C1) con el fin de favorecer el desarrollo de otro tipo de pensamiento, tal y como por ejemplo realiza el movimiento feminista cuando nos propone que introduzcamos incómodas modificaciones en el lenguaje, dado el papel que éste tiene en la formación de la conciencia ordinaria, o el movimiento ecologista cuando nos propone utilizar la bicicleta no sólo para contaminar menos el medio ambiente, sino también como refuerzo a la limpieza de nuestra mente contaminada de ideología consumista, pero llegados a este punto estamos ya en la esfera de C.

C2 representa precisamente esa influencia que ejerce la práctica en la formación de la conciencia ordinaria a través de las formas de vida configuradas por las condiciones económicas, la organización social, las condiciones técnicas y hasta los objetos materiales que configuran un contexto:

"Marx había planteado... que las falsas representaciones ideológicas tenían su base en la distorsión de la realidad misma, que las alienaciones no eran simplemente alienaciones del cerebro, sino alienaciones prácticas, y que, por consiguiente, debían ser combatidas de manera práctica". (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1985, pág.82)

Los rituales, las rutinas y, en general, el contexto en el que vivimos, transmiten ideología de múltiples maneras, entre las que destacan los signos que configuran el lenguaje de las palabras (VOLOSHINOV, 1973), u otras formas de comunicación (BALAGUER, 1987; LOMAS, 1996), sin que esto quiera decir que el fenómeno de los lenguajes deba quedar exclusivamente circunscrito en todos sus tipos, formas y dimensiones a la esfera de C.

La misma escuela es señalada como transmisora de formas de pensamiento, no tanto a partir de los contenidos explícitamente impartidos a los alumnos, cuanto que a través de las relaciones sociales que en ella se establecen, lo que sin embargo no debe ser considerado como algo mecánico sino sujeto a contradicciones (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1985b, 1990). En este sentido hay que decir que las actividades prácticas que "la reforma" está generando, lejos de favorecer la reflexión entre el profesorado, están

arrasando con las escasas posibilidades que ésta tenía. La dinámica de elaborar documentos fundamentalmente formales (Proyecto Educativo, Reglamento de Régimen Interior, Proyecto Curricular, Programación General Anual, Programa Económico Anual, Memoria Anual, Programaciones Curriculares de Área y de Aula, etc.), el fomento del credencialismo como estímulo para hacer horas de formación y un largo etc. de medidas de política educativa, más que generar profesores reflexivos, están agravando la alienación que los tecnócratas provocan en los individuos al someterlos a los modos de organización propios de la ingeniería social.

Los tecnócratas de la organización escolar, han venido a tomar el relevo de los expertos curriculares, una vez que éstos consiguieron llevar sus propuestas al Boletín Oficial del Estado hasta un grado tal, que incluso nos han impuesto con rango de Ley Orgánica una definición oficial del término "currículum" (ANGULO, 1994), como se sabe, controvertido donde los haya. La LOPEG insta un régimen organizativo basado en un sistema de relaciones jerárquicas, con el que se pretende una mayor eficacia en el control, viniendo a reforzar el persistente empeño en aplicar esquemas burocráticos a contextos, como es el educativo, en los que la profesionalidad no es posible al nivel que requiere ese tipo de organización, lo cual favorece la proliferación de situaciones en las que la arbitrariedad, incluso la pura y simple estupidez, haciéndose pasar por saber experto, someten a los individuos a la vejación de tener que ejecutar tareas sin sentido, o a la alienación de vivir el espejismo de atribuírselo aunque carezca de él.

C3 expresa la incidencia que la práctica tiene en el desarrollo del conocimiento académico. Esta influencia se ha dado desde el origen mismo de este conocimiento:

"la clave principal de la concepción del mundo de los filósofos de Mileto es que había sido derivada de la rueda del alfarero, el fuelle, el horno y la honda" (FARRINGTON, 1974, pág.38)

Son las actividades prácticas las que provocan la necesidad de solucionar problemas técnicos, lo cual estimula el desarrollo del conocimiento académico, en particular de aquel que pueda ser aplicado a través de A2. Todo el mundo sabe que hoy son los complejos industrial y militar con sus necesidades tecnológicas los que prácticamente controlan importantes campos de la investigación científica a través de sus programas de investigación. En nuestro campo de la enseñanza no es difícil encontrar ejemplos de ello, sin ir más lejos, basta recordar cómo la denominada "pedagogía por objetivos" y la concepción del profesor como un técnico, se desarrollaron como respuesta a una demanda de eficiencia en las escuelas, a pesar de que como idea tienen su origen mucho tiempo antes.

Si estas son las relaciones más destacables entre estas tres esferas, tal y como se encuentran trabadas, una posición dialéctica, en el sentido que yo utilizo esta expresión, vendría representada por A4, B4 y C4, cuya convergencia en un punto se nos presenta como inalcanzable, lo que no quiere decir que haya de ser desechada como expresión ideal de la búsqueda de un equilibrio, que siempre será inestable, por cuanto que las tensiones existentes entre los campos señalados (A, B y C) escoran nuestras posiciones bien en esta dirección, bien en la otra, obligándonos a permanecer vigilantes hacia dichas desviaciones ineludibles y cambiantes, de modo que el reposo será siempre imposible, pero como escribe el profesor Rodríguez Paniagua refiriéndose a la dialéctica:

"Quien tenga la mente formada o influenciada por este método necesariamente estará libre de la pretensión ingenua de querer decir a cada momento toda la verdad" (RODRÍGUEZ PANIAGUA, 1972, pág.6)

A4 representa en primer lugar el reconocimiento de las aportaciones de A y A1, que habrían de buscarse en aquellos paradigmas que tratan de superar por un lado la orientación empírico-analítica y por el otro la histórico-hermenéutica, lo que no significa desechar las aportaciones al conocimiento que se puedan hacer desde uno y otro campo, sino más bien no reducirse a ellas.

Se trata además de una utilización del conocimiento académico que huya, por un lado, de su mera aplicación tecnológica, y por otro, de su orientación exclusivamente hacia el esclarecimiento de la conciencia ordinaria, sino que debe servir tanto para elevar el nivel de ésta (B4) como para dirigir la práctica (C4), saliendo al encuentro de ellas. Así, por ejemplo, en la enseñanza habrá que proponerse la aplicación del conocimiento ofrecido por algunas disciplinas, con la doble finalidad de organizarla utilizando dichos saberes, y de mejorar nuestra comprensión de las posibilidades y limitaciones de la intervención didáctica, de modo que al mismo tiempo que intentamos mejorar algunos aspectos de la práctica, aprendamos de esta intervención. Se ha dicho que la utilización del conocimiento científico en la enseñanza ha servido para poner freno al frecuente idealismo que impregnó el discurso pedagógico y que acabó incorporándose a la ideología dominante sobre la educación.

"Efectivamente, debido en parte a la difusión de conocimientos científicos, hoy existe una visión más realista de la limitada gama de objetivos que pueden proponerse a la educación. Más aún, precisamente porque las discusiones acerca de las metas educativas están atemperadas por la convicción científica de lo conseguible, tales discusiones ya no son tan enconadas como cuando se fundaban únicamente en la intuición y la experiencia" (CARR y KEMMIS, 1985, pág. 84) (3)

A4 debe servir para sacar la actividad de enseñar de su situación de práctica meramente artesanal, que se lleva a cabo sin ninguna teoría, entre otras razones porque la ausencia de referencias teóricas deja la actividad práctica exclusivamente en manos de la conciencia ordinaria, impregnada como está de ideología dominante. Planteamos A4, pues, con una perspectiva emancipatoria que trata de incidir sobre las esferas de la conciencia ordinaria y de la práctica. La teoría crítica, o más extensamente el materialismo dialéctico superador del idealismo y del materialismo mecanicista, son plataformas de pensamiento de gran riqueza para buscar los apoyos gnoseológicos y ontológicos necesarios para fundamentar A4. En lo que respecta a la formación del profesorado el reto está en la lucha por conseguir que los profesores que simpatizan con la crítica, asuman tal exigencia de fundamentación, dado que habitual y lamentablemente no consideran esto como asunto suyo.

B4 sería la conciencia criticada con el apoyo del conocimiento académico, pero una vez que ésta haya superado la reducción positivista representada por A2 y la hermenéutica que hemos representado en A3.

El sentido común está ya influido por el conocimiento académico al recibir el impacto de las ciencias y la filosofía como conocimientos críticos (BUENO, HIDALGO, IGLESIAS, 1987, .pág. 27), de modo que se trata de convertir esa influencia en una intervención

deliberada y sistemáticamente dirigida a ilustrar la conciencia ordinaria con el fin de favorecer su esclarecimiento mediante la autocritica (B1) y el conocimiento verdadero, o más verdadero, o crítico, del que podamos disponer.

No se descarta aquí el valor formativo que tiene la intervención del hermeneuta que ayuda a desvelar significados que operan inconscientemente, y cuyo acceso y sometimiento a crítica es tanto más difícil cuanto más profundas son sus raíces. Pero esa vía no puede sustituir a la formación basada en la utilización reflexiva del conocimiento académico, es decir, no meramente erudita en un sentido memorístico, ni academicista, ni técnico en el sentido de aplicada para el control de los objetos o de los otros individuos, sino para el control autocrítico de uno mismo.

C4 sería una práctica que va modificándose conscientemente, de modo que no genera o no apoya acríticamente la formación de falsa conciencia tal como ocurre a través de C2:

"la ideología es el medio por el cual una sociedad reproduce las relaciones sociales que la caracterizan. Considerada como cuerpo de ideas o como mentalidad, es el residuo cognoscitivo de las prácticas de las relaciones sociales, culturales y económicas que sostienen a la sociedad. Dicho de una manera más dialéctica, la ideología se crea y mantiene a través de procesos definidos de trabajo, comunicación y toma de decisiones. En esas prácticas se crea y condensa la ideología y, por consiguiente, ésta puede ser transformada mediante la transformación de dichas prácticas. (CARR y KEMMIS, 1988, pág.204)

La conciencia no puede cambiar sólo mediante el conocimiento académico:

"Está claro que un modelo que explique los cambios en la conciencia en términos de la mera razón, del argumento y del discurso lógico es totalmente inaceptable. Hay una interacción recíproca continua entre las ideas y las prácticas y rituales que las apoyan y sostienen, de forma que, esperar que alguien cambie su forma de pensar cuando su 'experiencia' global lo contradice, es evidentemente optimista" (SHARP, 1988, pág.105-106)

No debemos menospreciar las dificultades para el cambio de la conciencia, toda vez que la práctica con la que tratamos de influirla está siendo en buena medida modelada a su vez por la conciencia misma y por la poderosa racionalidad instrumental (A2) hoy absolutamente dominante, contra la cual es muy difícil luchar con éxito. Es decir que A2 es dominante hoy en la articulación de C porque llega a ella a través de B3, es decir, como ideología, lo cual marca quizás el cenit de la alienación, porque los propios sujetos operan en la realidad contra sí mismos como tales, lo cual se puede observar perfectamente en la enseñanza, cuando se repara en el hecho de que miles de profesores exigieran a la administración, tras sus primeras propuestas de reforma, que concretara más los objetivos y los contenidos, su secuenciación por niveles, sus criterios de evaluación, etc.; faltó sólo que lo hicieran al grito de ¡vivan las cadenas !.

Además C4 se desvía de C3 no planteando sus problemas prácticos al mundo académico a la espera de su resolución mediante el concurso de los expertos, sino buscando situar esos problemas en la confluencia con su entendimiento o conciencia de ellos (B4) y con el conocimiento académico que puede contribuir a su explicación y comprensión un nivel determinado (A4). Y también se desvía de C3 evitando definir esos problemas exclusivamente como asuntos técnicos a la búsqueda del conocimiento experto que les dicte la solución, advirtiendo por el contrario de sus dimensiones sociales, políticas y morales, de modo que quede siempre clara la exigencia de compromiso con el sujeto (B).

La dialéctica entre una crítica teórica y una crítica práctica quedaría entonces, según mi entendimiento de la misma, planteada entre tres esferas: *conocimiento académico*, *conciencia ordinaria* y *actividad práctica*, entre las cuales se establecen relaciones reflexivas, recíprocas y transitivas, que un planteamiento dialéctico aspira a conjugar mediante la crítica de todo reduccionismo, y por lo tanto con el sometimiento al juego de contradicciones permanentemente dinámicas. Como instrumentos para aproximarse a esta idea, en el marco de la formación habría que plantear, tal y como ya anticipé en el texto I de esta guía, la confluencia del *estudio*, la *reflexión* y la *acción*.

El estudio, como búsqueda en los conocimientos académicos, no de saberes intercambiables por títulos, que es como se distribuyen en las instituciones de enseñanza, sino de saberes que nos ayuden a elevar el nivel del sentido común con el que, en general, se lleva a cabo la práctica de enseñar, y a dar respuesta a los problemas planteados en su doble vertiente técnica y socio-política.

La reflexión acerca de nuestro entendimiento de los problemas teóricos y prácticos, atendiendo tanto a los determinantes subjetivos más relacionados con nuestra personalidad, como a las construcciones ideológicas que pueblan acríticamente nuestra conciencia, buscando el apoyo necesario para llevar a cabo nuestras interpretaciones; un apoyo que habría que buscar en el conocimiento académico existente y en la propia praxis, porque lo mismo que un espejo no puede reflejarse a sí mismo, ni siquiera siendo curvo, si no es mediante la interposición de objetos, la reflexión no puede llevarse a cabo sin la mediación de “objetos” externos procedentes de A y de C.

La acción sobre nuestra práctica docente transformándola hasta los límites de lo posible, que están justamente allí donde intervienen de manera determinante los condicionamientos institucionales y socio-políticos; pero también la acción en el campo de estos últimos. Una acción informada por el saber académico y la conciencia autocríticamente revisada.

Esto es lo que yo entiendo por un enfoque dialéctico-crítico de las relaciones teoría-práctica, abordadas a propósito de la idea de formación, de lo cual se desprende que para formarse habrá que estudiar, reflexionar y actuar, interrelacionando los tres tipos de actividad sin incurrir en reduccionismos. Pero a partir de esta afirmación no es posible establecer ninguna tecnología a través de la cual haya de conseguirse esto (4). Sin duda las formas organizativas pueden ser muy diversas. La Plataforma Asturiana de Educación Crítica que recientemente hemos constituido un conjunto de profesores asturianos, es una de ellas en tanto que intenta configurar un marco en el que se fomente la lectura, se favorezca la reflexión mediante el diálogo y la libre discusión de ideas, y en el que se estimule la realización de actividades didácticas y políticas. No existe ninguna garantía de que vayamos a conseguirlo para un porcentaje importante de sus propios miembros. Lo que llamamos en España "la reforma" ha dejado de favorecer esas tres exigencias. Hoy se han impuesto la trivialidad y la superficialidad del tecnicismo, la invocación a la reflexión como mera retórica, y la reducción de la actividad práctica a ejecución de tareas tales como la de establecer secuencias de objetivos o proceder al troceado de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes.

En el plano general en el que se articula el modelo que aquí se expone, la formación permanente del profesorado no es diferente a la de cualquier otro ciudadano incluidos los

niños. En este nivel los profesores no pertenecemos a ningún grupo específico en el que la formación esté sometida a un juego de relaciones diferentes al del resto de los seres humanos. Así pues, el modelo puede activarse también para pensar la complejidad de nuestra tarea docente con relación a los alumnos, y no vendría mal hacerlo para enriquecer el empobrecido concepto de constructivismo que se está difundiendo con la “reforma”, pero eso ya no podemos tratarlo aquí.

NOTAS.

(1).- La denominada Escuela de Oviedo señala que los “conceptos conjugados” se pueden abordar estableciendo entre ellos relaciones que pueden ser de dos tipos: “diaméricas” y “metaméricas”; pero mi formación en la filosofía de dicha escuela no es suficiente como para emprender esa tarea, lo cual está anotado entre las muchas asignaturas que uno tiene pendientes.

(2).- Una diferencia sobre la que conviene llamar la atención por cuanto que está en la base de algunas de las discrepancias que afloran de manera recurrente en esta guía, con respecto, por una lado, a los enfoques prácticos y, por otro, a una utilización abusiva del constructivismo. Distinguir entre A y B significa hacerse cargo de las diferencias entre el conocimiento ordinario y el conocimiento académico, huyendo de los reduccionismos psicologicistas, que, o bien consideran subjetiva la construcción de todo conocimiento, despreciando como dogmática toda apelación a la búsqueda de verdades más allá de la conciencia individual (caso de los prácticos), o bien tienden a identificar los procesos de construcción del conocimiento personal, con los del conocimiento racional que se lleva a cabo académicamente (caso de los constructivistas).

(3).- Debo aclarar que Wilfred Carr y Stephen Kemmis escriben el párrafo citado al dar cuenta de las implicaciones que tiene en la enseñanza el enfoque positivista o de ciencia aplicada que ellos no suscriben,; pero viene bien traerlo aquí porque es en estos pasajes en los que más rechina mi proximidad a estos autores, que en otros aspectos es muy grande. Creo yo que si la ciencia, positiva o no, pone de manifiesto que algunas de las metas que se proponen en la educación son inalcanzables, la consecuencia de ello no tiene por qué ser la restricción del debate acerca de las mismas, sino que muy bien pudiera ser todo lo contrario, es decir, la puesta en cuestión de las falsas promesas que mantienen las instituciones escolares actuales y que contribuyen a camuflar sus verdaderas funciones. A mi modo de ver, la ideología que restringe el debate sobre la escuela se nutre mucho más de idealismo pedagógico que de conocimiento científico, aunque, ciertamente, el cientificismo (no la ciencia) juega también su papel en esto. Se deja ver aquí quizás la propensión de los seguidores de la teoría crítica a desviar A4 más hacia A3 que hacia A2, acerca de lo cual no hay una solución definitiva, sino el ejercicio de una permanente vigilancia crítica, con la seguridad de que nunca estaremos en el punto ideal.

(4).- Quien se sienta frustrado porque no se concluya aquí proponiendo una tecnología de actividades formativas determinada, haría bien en volverse sobre su propio pensamiento y examinar en qué medida está aún habitado por los alienantes espejismos tecnocráticos.

Comentario

*Este texto constituye la pieza esencial sobre la cual se piensa y se organiza esta guía. Reproduce el contenido completo, con algunas modificaciones que lo amplían en su parte inicial, del publicado en *Investigación en la Escuela*, nº 28 con el título “Los tres pilares de la formación: el estudio, la reflexión y la acción. Notas sobre la situación en España”(ROZADA, 1996). El mismo forma parte de mi modesta respuesta a la exigencia de filosofar que he planteado en el tema anterior.*

En mi trayectoria profesional-intelectual se ha dado una evolución desde una práctica docente de corte artesanal, hacia un intento de racionalización de la misma que me

aproximó sin darme cuenta a posiciones un tanto profesionalistas en su sentido tecnicista. En el giro de huida de las mismas adopté la idea de formación como elemento primordial para organizar mi pensamiento educativo, por contraposición a las ideas de aprendizaje y de instrucción, más propias de los enfoques técnicos. Pero la idea de formación corre el peligro de no trascender una retórica de corte humanista, que significaría regresar a posiciones fundamentalmente idealistas, así que procuré adentrarme en un entendimiento de la misma que tuviera en cuenta alguna de las ideas claves del pensamiento marxista, como el papel de práctica en la configuración de la conciencia, y también el de la conciencia misma sobre dicha práctica, pero no tomadas éstas como tópicos sino trabadas estructuralmente con todas aquellas que surgen al tratar de desentrañar las complejas relaciones entre teoría y práctica.

La representación gráfica responde a mi propensión a buscar soportes visuales para los razonamientos de carácter más abstracto que, claro está, acaban desbordando la misma esquematización. Sobre las limitaciones del gráfico ya se advierte a lo largo del texto, sin embargo estoy convencido de sus posibilidades didácticas como modelo (en su acepción de esquema) útil para ser aprendido y activado a la hora de explorar relaciones, así que, en la medida que no resulte enojoso para el lector, se le recomienda que lo tenga presente para trabajar con los temas siguientes de esta guía, porque más de una vez se aludirá en ellos a relaciones representadas en el mismo.

TEXTO III.- “Los profesores como intelectuales”

La concepción vulgar del intelectual

Difundir la idea de que los profesores deben ser caracterizados como intelectuales puede ser inconveniente si no se matiza suficientemente el significado que se le da a esta expresión. Pudiera muy bien ocurrir que estuviéramos favoreciendo esa separación entre teoría y práctica que tiene su reflejo en la distinción entre trabajo manual y trabajo intelectual, lo que viene a ser justamente lo contrario de lo que aquí se pretende.

La representación espontánea de la realidad nunca es igual para todo el mundo puesto que ésta se modifica con la propia posición social y cultural, pero aún así es posible señalar algunos rasgos de la misma que tienen un grado de generalización mayor.

En una sociedad traspasada por la escisión entre el trabajo manual y el intelectual a la que acabo de referirme, la representación espontánea del intelectual es la del individuo que vive alejado de los asuntos prácticos, materiales, dedicándose primordialmente a las cuestiones referidas al pensamiento, a la teoría; se asocia a un elevado nivel cultural, a la realización de un trabajo no manual; goza de un respeto social no necesariamente acompañado de un estatus económico; es alguien que sobre todo piensa, más que actúa.

Creo que una parte importante del profesorado tiene esta imagen de sí mismo, estando esa representación más arraigada cuanto más alto es el tramo de enseñanza en el que se imparte docencia. Los profesores de universidad tienen un concepto de su figura, son

considerados, y hasta diría yo que realmente son, más intelectuales, en el sentido de esta concepción vulgar, que los profesores de educación infantil o primaria. La caracterización de los profesores como intelectuales que se realiza en esta guía, nada tiene que ver con esa representación propia del pensamiento ordinario a la que nos estamos refiriendo, sino que aquí se ensaya una superación de la misma recurriendo al pensamiento de Gramsci.

Como ya he señalado al comienzo de este tema, cada una de las diversas maneras de conceptualizar la enseñanza, incluye discursos específicos sobre la figura del profesor, expresándolos frecuentemente mediante metáforas. Dentro de los enfoques críticos, autores como Michael W. Apple o Henry A. Giroux han caracterizado a los profesores como intelectuales, pero no metafóricamente, sino en un sentido gramsciano

La concepción gramsciana del intelectual

Aunque la distinción entre intelectuales y trabajadores manuales que atribuye a los primeros un mayor esfuerzo y creatividad mental y a los segundos un trabajo sobre todo físico, no es radicalmente inexacta, ciertamente, no sería suficiente para definir al intelectual, dado que los trabajos físicos o manuales conllevan siempre algún grado de actividad mental, incluso creadora, que en determinados casos puede ser importante, mientras que, por el contrario, con bastante frecuencia, trabajos que son considerados como intelectuales se resuelven mediante rutinas absolutamente mecanizadas en las que el esfuerzo y la creatividad mental han desaparecido casi totalmente. Por cierto, que este segundo caso me parece perfectamente aplicable a un cierto número de profesores a los que, sin embargo, no propondré excluir de la categoría de intelectuales, sino todo lo contrario: lo serían en su acepción más plena por más acrítica.

La matización gramsciana consistente en distinguir entre ser intelectual y desempeñar la función de tal

“podría decirse que todos los hombres son intelectuales, pero no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales” (GRAMSCI, 1967, pág.26)

resulta ser enormemente interesante, porque sitúa esta cuestión fuera del análisis interno de la tarea que cada cual realiza, llevándola al terreno del pensamiento sociopolítico que es, justamente, el que elige la perspectiva crítica en la que se inserta esta guía.

Al caracterizar aquí a los profesores como intelectuales, lo hacemos pues, atendiendo a la función social y política que éstos realizan.

Como es sabido, Gramsci distinguió entre sociedad política o conjunto de instituciones encargadas de llevar a cabo las funciones de dominación, y sociedad civil que, entendida de manera más superestructural que había hecho Marx (LASO, 1991), sería la encargada de llevar a cabo las funciones de hegemonía, es decir de aglutinación de fuerzas sociales diferentes, en torno a una ideología dominante cohesionadora y capaz de proporcionar estabilidad al bloque histórico detentador del poder en cada momento. Pieza esencial de esa sociedad civil serían los intelectuales, que surgiendo o siendo generados en cada coyuntura histórica determinada por el bloque dominante, vendrían a ser una especie de funcionarios encargados de mantener la hegemonía (GRISONI y MAGGIORI, 1974, pág.130).

La idea gramsciana de intelectual está ligada al reconocimiento del papel de lo superestructural, de las condiciones subjetivas, de la lucha ideológica en la transformación de la realidad. Desde el enfoque crítico que se adopta en esta guía se asume la relevancia que Gramsci concede a los elementos superestructurales, por cuanto que se entiende la dinámica social como el resultado de una interacción dialéctica entre estructura y superestructura. Precisamente por ello, tan importante como destacar el papel del profesorado como agente ideológico, es reconocer su determinación por el entramado de relaciones y condiciones sociales en las que está inserto, lo cual es también destacado por el pensador y hombre de acción italiano.

Las características de los intelectuales no son ahistóricassino que están determinadas en cada momento por el grupo social o bloque histórico dominante y el tipo de hegemonía que ejerce o desarrolla:

"Todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente, uno o más tipos de intelectuales que le dan homogeneidad no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político" (GRAMSCI, 1967, pág. 21)

Por lo que respecta al profesor, convendrá reconocer que lo esencial de su papel como intelectual no lo establece cada cual con entera libertad, sino que las funciones de la institución determinan de manera esencial las suyas como funcionario de la misma. En este sentido, la afirmación de Lerena de que

"no son los maestros quienes fundamentalmente hacen la escuela, sino la escuela la que hace a los maestros" (LERENA, 1982, pág.92)

sintetiza esta idea con gran brillantez.

Nuestro papel como intelectuales depende, por tanto, del que le corresponde a la escuela como institución de la sociedad civil.

Alienación, contradicción y posibilidades de ser críticos.

La sociología crítica orientada al estudio de la escuela sólo como aparato de reproducción, destaca que el papel de los profesores como agentes de la misma se realiza tanto mediante la inculcación directa de la ideología y cultura dominantes, como a través del cumplimiento de las funciones latentes del sistema. Sin embargo son muchos los que señalan que la hegemonía tiene puntos vulnerables (JIMENEZ, 1987) y que las teorías de la reproducción y la correspondencia deben hacerse cargo de que en los mecanismos de dominación que estudian existen contradicciones que pueden ser utilizadas para el ejercicio de la crítica en el seno del sistema educativo.

En gran medida esa crítica no se produce por el estado de alienación en el que se encuentra el profesorado en general. Alienación que se presenta de múltiples formas, entre las que quizás conviene destacar aquí la que se manifiesta en el grado de implantación y apoyo que tienen los discursos sobre el sistema de enseñanza que la sociología crítica destaca como encubridores de las formas reales del mismo. La idea de escuela como mecanismo de promoción social, de corrección de desigualdades, de acceso a la cultura, de igualdad de oportunidades, la calidad de la enseñanza, etcétera, forma parte esencial de la ideología dominante, de modo tal, que aun difundándose con entera libertad los análisis

sociológicos que contradicen o al menos matizan y limitan seriamente tales afirmaciones, apenas se desarrollan planteamientos docentes que asuman equilibradamente lo que hay de verdadero y de falso en dichos discursos.

En lo que respecta al papel de los profesores como intelectuales especialmente asignados a la legitimación del sistema de enseñanza, la ideología que se ha impuesto es la de la neutralidad. La asunción de la misma y la no captación racional de las contradicciones que existen entre ideología y realidad es un claro rasgo de alienación, y está en la base de las paradojas a las que se enfrenta constantemente el profesorado en lo relativo a su identidad profesional.

A partir de la distinción gramsciana entre los intelectuales tradicionales, como aquellos que sobreviven a las transformaciones históricas de las estructuras económicas y a los consiguientes avatares de la lucha de clases (Gramsci señala a los eclesiásticos como paradigma de éstos), y los intelectuales orgánicos como aquellos que emergen

"[...] sobre el terreno a exigencia de una función necesaria en el campo de la producción económica" (GRAMSCI, 1967, pág. 22),

se puede articular una manera de abordar esas paradojas que nos lleve a su raíz, y nos ayude por lo tanto a superar la falsa conciencia que tenemos de nosotros mismos como docentes.

Aunque los profesores actuales no somos ni mucho menos intelectuales tradicionales sino que somos intelectuales orgánicos de lo que Lerena denominaba sistema de enseñanza tecnocrático (LERENA, 1980) y por lo tanto implicados en el mantenimiento de las formas de hegemonía actuales, nuestra imagen, nuestro, diríamos, falso discurso, tiene mucho que ver con el concepto de intelectuales tradicionales. En efecto, la ideología de la neutralidad con la que se ejerce (y se asume que se debe ejercer) la función docente, en buena medida se apoya sobre una imagen de ésta que la sitúa por encima de los avatares históricos o políticos, representándola como una actividad noble, incontaminada por éstos. Sin embargo, la tal posición de neutralidad con respecto al devenir socio-político es constantemente refutada por las vicisitudes del sistema educativo, reformado con cada cambio de administración en sus planes de estudio oficiales, sus propuestas didácticas, tareas asignadas al profesorado, etc.; es decir, por el reglamentismo de cada administración y las condiciones concretas que crea para el ejercicio de la función docente, pero también por la evidencia (aunque la ideología puede ser tan fuerte que triunfa frente a la evidencia misma) de que el papel del profesor cambia al mismo tiempo que lo hace la sociedad y el sistema educativo.

Es éste un rico campo de contradicciones entre la ideología y la realidad, que desde una perspectiva crítica debe ser superado erradicando toda propensión a situar nuestro papel como intelectuales fuera de los lances de la historia o de la política, lo que significa despertarse del dulce sueño de la neutralidad.

Como intelectuales orgánicos surgidos con el auge de la burguesía que puso en pie el sistema de enseñanza que tenemos, la imagen del profesor que convive e incluso se complementa con la anterior vendría a ser la del experto cuyas funciones tampoco son de

naturaleza política sino técnica, todo lo cual desemboca o viene a apoyar otra vez la idea clave para el mantenimiento del sistema educativo: la neutralidad. Lo que ocurre es que como técnico el profesor también está cuestionado. Los saberes con los que ejerce no pertenecen a ese tipo de conocimientos con los que se desarrollan las técnicas y que dan prestigio y autoridad en la sociedad tecnocrática. Los profesores no han conseguido un reconocimiento profesional equiparable al de las denominadas profesiones liberales. Los parámetros por los que se mide esta cuestión les sitúan como semiprofesionales, lo que les coloca también en una posición incómoda, dado que no disponen plenamente del instrumento (autoridad del profesional experto) necesario para cumplir su función como intelectuales legitimadores del sistema de enseñanza tecnocrático.

Sometido a la exigencia de neutralidad, incluso asumiéndola en buena medida, pero careciendo de conocimientos técnicos que le den el reconocimiento del que goza el experto, el profesor, tanto más cuanto menor es la edad de los alumnos con los que trabaja, está sometido a la contradicción de cumplir sus funciones políticas sin reconocimiento suficiente para poder revestirlas de cuestiones técnicas, lo que explica que sus decisiones sean más frecuentemente contestadas que las de quienes tienen el reconocimiento de ser expertos. Por ello constantemente se ve obligado a elaborar los discursos más falaces con tal de alimentar su falsa conciencia de experto en educación, dado que la realidad concreta se encarga todos los días de negarle que sus decisiones como docente respondan a un saber auténticamente técnico, supuestamente reservado en exclusiva a un gremio específico de maestros o de profesores al cual él pertenece. Todo profesor sabe, aunque no quiera ni pensarlo, que no pocos alumnos son enseñados (a veces incluso con más éxito que el del centro) por los padres, por los abuelos, por los hermanos mayores o por un estudiante en paro que da clases particulares en el barrio.

Que nuestra situación de intelectuales orgánicos venga objetivamente determinada, no quiere decir que sea imposible el ejercicio de la crítica. Como hemos visto, esta situación está atravesada por contradicciones entre la ideología y la realidad, pues bien, la crítica ha de comenzar por instalarse en la segunda, es decir, por reconocernos como agentes de un sistema cuyas funciones latentes no son las que proclama su discurso explícito, y como semiprofesionales, en el sentido de que los conocimientos que manejamos para ejercer la docencia no son suficientemente reconocidos como para investimos de la autoridad necesaria para llevar a cabo sin problemas las funciones de selección, inculcación, etc., que se nos asignan por parte del sistema social a través de las instituciones de enseñanza.

Pero esta autoconciencia, ni es algo que se alcance un día definitivamente, ni es suficiente como ejercicio de la crítica, sino que necesita de una acción permanente que se enfrente a las infinitas microformas que reviste la ideología dominante y a los múltiples mecanismos en los que reside lo que Foucault denomina la "microfísica del poder".

Comentario

Si el enfoque de la formación de un profesor depende de la conceptualización que se haga de su figura, y la que corresponde a una perspectiva crítica es la de un intelectual, en el sentido gramsciano del término, resulta que la formación debe enfocarse primeramente al reconocimiento por parte de los profesores de las funciones reales que cumplen, es decir, de lo que la institución hace de ellos, tanto si están de

acuerdo con que sea así, como si no. Un reconocimiento no ocasional sino permanente y sistemático, es decir, procurado deliberadamente a propósito de cada tarea que el profesor realiza. Cuando se piensa sobre el para qué de la enseñanza, sobre el qué enseñar o sobre la nota que hay que darle a un alumno, conviene sacar el recordatorio de las funciones que el sistema de enseñanza asigna a los profesores, y la formación debe ayudar a reconocerlas, no a ejecutarlas mejor y revestirlas con el ropaje técnico; por eso cuando, por ejemplo, haya que tratar sobre la evaluación, el enfoque no puede ser el de la búsqueda de tipos de pruebas para examinar mejor.

Pero también la formación ha de orientarse al desarrollo de las posibilidades de actuar críticamente. Sobre esto, el aspecto central es la puesta en cuestión de la neutralidad. La escuela es un conflicto y los profesores estamos en él, lo que exige tomar partido y luchar por el derecho a hacerlo. Ello nada tiene que ver con actitudes de burdo proselitismo, sino que tomar partido significa aquí ejercer el derecho a estar contra las funciones encubiertas de la escuela y también el derecho a resistirse a ser modelado por ésta. El resultado del enfrentamiento entre esa resistencia y las funciones que la institución le asigna a cada profesor irá configurando lo que sea éste como intelectual crítico en cada momento y coyuntura determinada. El problema hoy es que esas funciones son asumidas casi por igual por conservadores y progresistas, dada la implantación que tienen ideologías como las del nivel, la calidad, las notas justas, el buen alumno, etc.

En esta guía se hacen propuestas formativas tendentes a superar la alienación que supone no reconocerse a sí mismo en cuanto al verdadero papel que se juega en la sociedad, procurando formarse en el dominio de los problemas que hay detrás de cada uno de los aspectos en los que podemos descomponer un proceso de enseñanza, pero no un dominio de intencionalidad técnica sino crítica, orientado tanto a aprovechar las posibilidades de educar críticamente como de desvelar las limitaciones de la institución y enfrentarse a ellas.

TEXTO IV.- Didáctica y práctica política

No somos pocos los profesores y las profesoras que, convencidos de la necesidad de superar en la didáctica el nivel del empirismo, en los últimos años nos hemos puesto a filosofar, casi a hurtadillas de los filósofos académicos, con la intención de clarificar, hasta donde nos sea posible, los presupuestos que están detrás de los diferentes planteamientos didácticos.

Un buen número de quienes nos ocupamos en esto, acabamos identificándonos con un enfoque o perspectiva crítica. Aunque existe bastante confusión en torno a lo que se quiere decir con ello, estando el debate, por tanto, abierto, se puede decir que hay un acuerdo generalizado en torno a la necesidad de que toda crítica tenga una dimensión práctica. El acuerdo es, sin embargo, menor a la hora de caracterizar dicha práctica. Muy frecuentemente, cuando se reclama la práctica, se hace referencia al ejercicio de la docencia y las tareas que ésta requiere. Algunas veces, como ocurre desde el enfoque reflexivo, se incluye también el pensamiento práctico del profesorado y la necesidad de someterlo a procesos de reconstrucción crítica. Ya es menos frecuente que se asuma que

el concepto de práctica no puede detenerse ni en los centros de enseñanza, ni en las aulas particulares, ni en la cabeza de los profesores, sino que, atravesándolos, tiene que llegar a la práctica política con todas las consecuencias. Y esto, porque la práctica a la que ha de hacer referencia un concepto de crítica verdaderamente dialéctico es aquella que se concreta en acciones de intervención real en la lucha por transformar las relaciones económicas e ideológicas que constituyen el soporte y el armazón de cualquier sistema que provoque alienación. Y esa intervención, para que no sea insignificante, como ocurre cuando se da en pequeños círculos que están situados fuera del ruedo político que congrega a los miles de ciudadanos que son sujeto y objeto de la democracia, tiene que ser una intervención que pise la arena política.

Por este camino están llegando o retornando, según los casos, a la actividad política, profesores y profesoras que partieron de una preocupación por los elementos, las funciones y las condiciones de su profesión.

Otros están llegando a este punto traídos por la evidencia de la necesidad de movilizarse frente a la evolución política de la última década, caracterizada por la frustración de todas las expectativas de cambio. En un plano general se impone la reelaboración del discurso macropolítico, después del traumático vapuleo sufrido a nivel planetario, mientras que en el plano de la educación surge la necesidad de revisar la tregua que de una manera tácita se venía dando entre los sectores más dinámicos y progresistas del profesorado y los sucesivos gobiernos del partido socialista. Se trata de quienes están recuperando la idea de crítica, motivados, de una parte, por la necesidad de ofrecer resistencia al triunfo del neoliberalismo, y de otra, por la creciente conciencia de las mentiras y los falsos discursos del poder, que en la enseñanza son patentes cuando se contrasta el lenguaje progresista de la reforma con el avance de la tecnocracia y la burocracia, que, a cambio de casi nada, amenazan con llevarse por delante los espacios de concepción y de creación que siempre tuvo el profesorado innovador, y que resultan vitales para el desarrollo de una profesionalización no técnica, sino emancipadora.

En Asturias, unos y otros hemos visto que se abre un espacio similar al que hace años ocuparon los Movimientos de Renovación Pedagógica en su intento de vincular la innovación didáctica y la contestación política, si bien (el tiempo no ha pasado en balde) la didáctica debiera ser hoy más fundamentada y la política más radical, vinculándose ambas a través de una coherencia mayor, en tanto que más profunda, que la que en otro tiempo supusieron las didácticas del entorno y la lengua materna, y las políticas de reivindicación regional o nacionalista. Precisamente la profundización en el concepto de crítica desde una perspectiva dialéctica permite una trabazón fuerte entre didáctica y política, al desembocar en la necesidad de conjugar la incorporación del conocimiento académico como conocimiento crítico, con la reflexión crítica sobre la ideología dominante y la falsa conciencia, y con la lucha por la transformación de las bases materiales de la realidad social.

La Plataforma Asturiana de Educación Crítica acaba aún de nacer, y el debate, de iniciarse. Se trata ahora de ver la manera de mantener su carácter unitario y de no empantanarse en la reproducción sin más de las divergencias que separan a las fuerzas políticas y sindicales ya existentes, con las que se desea convivir en una relación fructífera para ambos. El reto parece estar en la capacidad para establecer un nuevo método de trabajo orientado a relacionar equilibradamente las dimensiones profesional y política de los miembros de la Plataforma. En el caso de quienes en los últimos años

han hecho un esfuerzo por desarrollar su profesión encauzándose hacia un enfoque crítico, la aceptación de la necesidad de hacer política debe venir por la profundización en dicho enfoque, al menos hasta llegar a un punto en el que viene a resultar evidente la necesidad de frenar el desarrollo profesional para dejar paso al espacio y al tiempo que requiere la práctica política. Estamos hablando de quienes, por decirlo de alguna manera, llegan o retornan a la crítica por el camino de la didáctica. Lo que me parece a mí que deben hacer, es evitar el consumir toda su energía intelectual y vital en querer desarrollar la didáctica *ad infinitum*, dándole vueltas y más vueltas a estos u otros criterios de selección y secuenciación de objetivos y contenidos, a las actividades, a la evaluación, a las relaciones entre el primero, segundo y tercer “nivel de concreción”, etc., con lo que el fruto de su esfuerzo no destila otra crítica que la que corresponde a la racionalización intelectual de la actividad práctica de enseñar, lo que a mi modo de ver no pasa de ser una forma de crítica teórica. Una crítica que no acaba de caer en la cuenta de que bajo una perspectiva crítica ese esfuerzo de clarificación intelectual realizado por quien dedica su vida a enseñar, no puede llevarse a cabo con un interés explicativo y de control técnico de la práctica, sino que ha de estar comprometido con la clarificación de la conciencia y, junto con ésta, con la lucha por transformar la realidad, no sólo en el nivel del aula, sino en el más amplio posible, lo que no se puede llevar a cabo más que a través de la actividad política.

Esta propuesta de atemperar la didáctica para evitar el didactismo y posibilitar la actividad política, no me parece que vaya a ser difícil de asumir por una parte del profesorado llamado a ello, pero creo que hay dos sectores poco proclives a emprender esta tarea. De un lado están aquellos para quienes la crítica constituye un paradigma que se utiliza para caracterizar una posición y un espacio en el terreno académico, desde los que se participa en la micropolítica que genera la Universidad al igual que todas las organizaciones, pero que no asumen el compromiso de una actividad política más amplia porque, entre otras cosas, con frecuencia resulta ruinoso para la carrera académica, toda vez que ello exige una dedicación que no se traduce en el tipo de credenciales que valora la institución universitaria. Este grupo, es difícil que acepte que a partir de cierto punto las notas a pie de página y las referencias bibliográficas resultan ser menos críticas que las notas en la prensa y las referencias, por ejemplo, al gobierno. Y esa dificultad se origina en el hecho de que las convicciones de cada cual suelen guardar relación con los intereses que se persiguen.

Existe otro grupo también más propenso a ocuparse de la didáctica que de la política y que no es excluyente del anterior, formado por aquellos que, algunas veces con un pasado ciertamente meritorio (otras veces no tanto) en el campo de la lucha política, tratan de recuperar el “tiempo perdido” entregándose a la actividad profesional. Éstos, en su encuentro con los enfoques críticos de la didáctica adoptan la actitud de quien “está de vuelta”, lo cual ya se sabe las consecuencias que tiene.

Pero si aparecen dificultades a la hora de que los didactas asuman un mayor compromiso político, también éstas se presentan, y no de menor grado, cuando se trata de que los políticos se interesen por la didáctica. Quienes llegan a la Plataforma con una posición crítica formulada desde planteamientos políticos, no resultará fácil, a mi modo de ver, que asuman con entusiasmo la tarea de llevar a cabo una profundización sistemática en los aspectos que están implicados en el ejercicio de su profesión, lo que les supondría una revisión crítica de las formas de enseñanza que practican y de las justificaciones sobre las que éstas se sustentan.

La reducción de la actividad de enseñar a una cuestión más artística que otra cosa, y por lo tanto más ligada a los rasgos de la personalidad de cada cual, dificulta enormemente su percepción como una actividad en la que están presentes aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, metodológicos, etc., que permiten y exigen un planteamiento coherente con la “concepción del mundo” que se tiene y que se esgrime a la hora de hacer política. Por otra parte, ocurre también que con frecuencia la política que se practica no va mucho más allá de la participación en ese juego de enredos coyunturales que se tejen y se destejen en torno a los aspectos más formales de la democracia, para lo cual la exigencia de coherencia no sólo no es un requisito sino que en muchos casos supone más bien un obstáculo. De modo que si, como hemos visto, algunas veces la didáctica conduce a la política, puede que resulte bastante más difícil que sea esta última la que conduzca a la didáctica. Ni una ni otra (didáctica y práctica política de los enseñantes) serán auténticamente críticas si no son capaces de encontrarse y discurrir juntas desde las cumbres de la reflexión filosófica donde se dilucidan los aspectos que están detrás de todo planteamiento didáctico que no sea meramente empírico y de todo pensamiento político que no sea meramente coyuntural, hasta las actividades profesionales y políticas concretas.

Cada vez parece más necesario ensayar formas imaginativas de organización para procurar este acercamiento. Sugiero que esas organizaciones debieran tomar la forma de movimientos o plataformas cuyos fines apunten: primero, a la búsqueda y difusión del conocimiento que trata de explicar las múltiples aristas del fenómeno educativo; segundo, al desarrollo de una conciencia crítica acerca de las contradictorias funciones del sistema de enseñanza institucionalizada y del papel de quienes intervienen en él; y tercero, a la configuración de un núcleo de pensamiento y acción capaz tanto de presionar al poder establecido como de enriquecer a las organizaciones políticas y sindicales de izquierdas. Para ello seguramente no basta el patrón de las comunidades autocríticas al estilo de las que propugnan los promotores de la investigación-acción emancipatoria, ni el de las organizaciones pedagógicas, políticas o sindicales clásicas. Pienso que para cultivar los tres campos en cuya dialéctica creo yo que se resuelve la crítica, es necesario apoyar el ineludible trabajo individual de estudio, reflexión y acción, a través de colectivos que se muevan entre las formas organizativas propias de la tertulia y las de la asamblea, de la agrupación partidaria y del colectivo cultural, que se sitúen entre la calle y la academia, entre la confrontación abierta y el diálogo sin restricciones (o más bien con las menos posibles).

Comentario

Este texto fue escrito como presentación del manifiesto Constituyente de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, publicado en el nº 5 de la revista IBER (julio 1995). La última parte del mismo procede de un brevísimo texto (ROZADA, 1995) sobre “Educación y enfoques críticos”.

A mi entender, la crítica práctica exige la acción política. También creo que la política necesita elevar en muchos aspectos su nivel de racionalización; por ejemplo, la política educativa exige un mayor conocimiento del complejo mundo de la enseñanza. Esta es la base de las relaciones que defiendo entre didáctica y política. Se trata de unas relaciones tan estrechas que para aislar el primer término del segundo es necesario

proceder a una reducción o estrechamiento de lo que se entiende por actividad práctica. Si ésta se reduce a mera instrucción que se lleva a cabo en un laboratorio, entonces queda abierta la puerta al intento (no sé si a la ilusión) de constituir la didáctica como disciplina. Si la reducción es menor y se entiende que la práctica no abarca sólo la instrucción sino también la organización de las instituciones en las que ésta se lleva a cabo, entonces las posibilidades de tal disciplina didáctica desaparecen (lo que trato de explicar en el texto X de esta misma guía, al venir a señalar que la razón fundamental para que la didáctica no pueda “disciplinarse” es el hecho de considerar que su objeto es la enseñanza que realmente se lleva a cabo en unas instituciones llamadas escuelas, institutos, etc., y todo lo que ello supone), y lo que aparece entonces es la política, con lo que el didacta ya no puede ser un científico ni un técnico sino que viene a ser un intelectual, tal vez crítico si se lo propone (tal como se plantea en el texto III). Si consideramos la práctica en un sentido aún más amplio, es decir como praxis o comportamiento y compromiso social global de un individuo, entonces la política aparece indisolublemente unida a la condición de ciudadano que no puede ser abolida reduciendo al profesor a la condición de técnico.

Ésta es una cuestión importante puesto que si la política no puede en modo alguno ser disciplinada, en el sentido de que no confiamos en la existencia ni en la posibilidad de una auténtica ciencia del cambio histórico capaz de orientar con seguridad la acción política concreta, entonces ésta constituye un factor más de debilidad a la hora de articular no ya una disciplina, sino una propuesta didáctica que tenga un contenido doctrinal de cierta entidad.

En un momento de postmodernidad más o menos impuesta, más o menos asumida, la respuesta que, también más o menos, podemos dar, sobre todo al tomar conciencia de que nuestra integración social es mayor de la que nos gusta imaginar y a veces simular, es la de propugnar una acción política orientada a eso que llamamos “profundización de la democracia”, que, a mi modo de ver, está directamente relacionada con la lucha contra todo lo que signifique alienación, de ahí nuestro enfrentamiento contra los expertos que pretenden reemplazarnos en el ejercicio de la más humana de las tareas, la de pensar y discutir o dialogar con los demás.

Al hablar de la epistemología de las ciencias sociales como fuente de su didáctica (ver texto IX), vengo a decir que se trata de entender que hay que conjugar los aspectos estructurales y los superestructurales. Por alejado que esto sea de lo que en concreto haya que hacer cada día a las nueve de la mañana, éste es también mi punto de llegada al tratar de dilucidar cómo ha de ser la política. Quizás podemos concretar un poco más diciendo que en buena medida, los aspectos estructurales pudieran ser identificados con el capitalismo triunfante en forma de neoliberalismo (CASCANTE, 1990, 1995)) y los superestructurales, como aquellas formas ideológicas y culturales que se conjugan con él; y que formarse socialmente, lo mismo que hacer didáctica de las ciencias sociales y política real, es hacer una crítica que conjugue esos dos niveles o esferas.

Algunas lecturas más para continuar formándose

TERHART, Ewald.: “Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado ? Revista de Educación, nº 284, Septiembre - Diciembre, 1987, pág. 133 - 158

ZEICHNER, Kenneth.: “El maestro como profesional reflexivo”. Cuadernos de Pedagogía, nº 220, Diciembre, 1993, pág. 44 - 49

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume.: “La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica”. En AA.VV.: Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. Paidea, Morata, Madrid, 1995, pág. 312 - 338.

Con la selección de estos tres textos trato de poner un ejemplo acerca de cómo debieran combinarse las lecturas referidas a las características de la profesión docente. Sin caer en ninguna prescripción rígida, sino interpretando esta idea de manera muy flexible, se podría decir que para adentrarse en la problemática de la formación de un profesor desde una perspectiva crítica, es necesario interesarse por el problema de los conocimientos con los que puede éste formarse (asunto sobre el que volveremos en el tema 4 al ocuparnos de las fuentes); también es necesario trabajar acerca de la reflexión como estrategia formativa, del mismo modo que es imprescindible ocuparse de las condiciones materiales en las que se lleva a cabo la actividad de enseñar.

Cada una de estas tres lecturas se refiere a una de las tres esferas que en el texto II he propuesto como los elementos básicos sobre los que puede articularse una concepción dialéctica de la formación, pero, tal y como ocurre en el desarrollo de aquella propuesta, cada uno de los artículos que aquí recomiendo acaba desbordando su referencia inicial a alguna de las tres esferas allí contempladas. Así, en el primero, al tratar de los saberes que pueden contribuir a la formación del profesor, no sólo se considera el saber pedagógico, sino también la combinación del saber y de las actitudes, las convicciones, lo emocional, es decir, lo personal, y también se argumenta en él con referencia a las características de la docencia como semiprofesión y a las estructuras que operan socializando al profesorado. Destaca la idea de que la formación del profesorado es “una empresa de efectos generalmente débiles” (pág. 148), lo que conecta con mis reticencias a realizar prescripciones técnicas estrictas con las que llevar a cabo dicha tarea, aunque el autor no deja de presentarnos la suya: el aprendizaje casuístico; por cierto, muy interesante en lo que tiene de intento de articular “un trato con el saber”

“... entendiendo por ‘saber’, en sentido amplio, tanto el saber científico como el saber de la experiencia personal, y entendiendo por trato no sólo la introducción en las esferas de la ciencia, sino el estudio de las más diversas formas de saber con miras a los casos concretos” (pág. 156).

En la segunda lectura, Zeichner propugna la orientación reflexiva, pero al mismo tiempo advierte del peligro de que la misma llegue a generar un desprecio del conocimiento universitario, y defiende la idea de que los profesores sean consumidores críticos del mismo, aunque lamenta que éste no tenga más en cuenta el saber de los profesores. Reclama además que la atención no se centre exclusivamente a la práctica docente sino que se atienda a los aspectos sociales que están influyendo en el trabajo de los profesores, de modo que éstos se formen para enfrentarse a los elementos estructurales que están incidiendo en su trabajo. Y tampoco este autor es partidario de concretar sus ideas en un catálogo de técnicas específicas, señalando por el contrario que no concede mayor relieve a las estrategias concretas que él y sus colaboradores han experimentado en la formación de profesores reflexivos, señalando incluso que

“... otros programas de formación del profesorado, inspirados por perspectivas muy distintas sobre la enseñanza y el orden social, utilizan las mismas estrategias, a menudo con fines muy diferentes” (pág. 49)

Por último, Jaume Martínez Bonafé aborda la estructura del puesto de trabajo del profesorado, lo que en principio cabría situar en la esfera de lo que en el texto II he llamado “actividad práctica” o conjunto de condiciones materiales en las que se ha de llevar a cabo la formación docente, desbordando sin embargo el autor el marco estricto de las mismas, al tomar como claves interpretativas de dicha estructura elementos tales como las políticas educativas, los discursos legitimadores, las instancias organizativas, los escenarios espacio-temporales, las culturas, el mercado y las formas de contestación, lo que da lugar a una consideración del puesto de trabajo

mucho más amplia y enriquecida que si se tomase como referencia sólo su ubicación en la estructura organizativa del centro, o incluso en la estructura económica de la sociedad.

Por lo tanto las tres son lecturas que, entrando cada una por uno de los tres campos que he considerado básicos para articular el propio concepto de formación, obligan a conjugarlos con cada uno de los otros, evitando la consideración por separado de las esferas del “conocimiento académico”, la “conciencia ordinaria” y la “actividad práctica”.

QUINTANILLA, Miguel Angel.: “La tecnología, la educación y la formación de los profesores”. Studia Paedagógica”, nº 6, Julio-Diciembre, 1980, Págs 104-114

La caracterización del profesor como un intelectual es sobre todo de naturaleza socio-política, la cual resulta adecuada para un enfoque crítico, dado que éste se define como de esa misma naturaleza; sin embargo no está de más tratar de enriquecerla con otras perspectivas que se centren más en la caracterización epistemológica de la actividad de enseñar y las condiciones de su racionalización. Téngase en cuenta que el enfoque crítico que aquí se adopta se declara enfrentado a la tecnocracia, pero no a la ciencia y a la tecnología si estas son objeto de un uso no tecnocrático. La perspectiva crítica que defiende en esta guía no confunde la racionalidad científico-técnica con el dogmatismo, como hacen algunos partidarios de los enfoques prácticos, sino que considera la ciencia y sus aplicaciones como instancias críticas cuando éstas son capaces de volverse contra su utilización ideológica, es decir, que se trata de mantener la defensa de la ciencia y la tecnología, al mismo tiempo que se ataca la racionalidad científico-técnica como ideología con la que se pretende liquidar el debate moral y político.

El profesor Quintanilla es uno de los pensadores que ofrece aportaciones más interesantes para articular una crítica de la racionalidad científico-técnica más matizada que la que realizan los partidarios de los enfoques prácticos.

Este es un artículo muy interesante para mejorar el concepto que habitualmente tenemos de las relaciones entre ciencia y tecnología, tanto en general como a propósito de la enseñanza, y por lo tanto también tiene mucho interés para la definición de los rasgos de la profesión docente. En él se explica lo que es un sistema tecnológico, sus racionalidades cognoscitiva y evaluativa, y en relación con ellas lo que son las actitudes dogmática, escéptica y crítica, así como los conceptos de ciencia básica, ciencia aplicada y tecnología, concluyendo con una exposición de los rasgos básicos de la formación de un tecnólogo crítico, frente a lo que sería la formación de un ingeniero o de un místico; por último, tras caracterizar a la educación como un sistema tecnológico enormemente complejo, el autor se compromete ofreciendo algunos de los componentes que debiera tener el currículum y las instituciones de formación del profesorado, si bien, como el propio autor señala, su artículo no está orientado a dar soluciones prácticas sino a mejorar la comprensión intelectual que se tiene de la educación como sistema tecnológico y del modelo de tecnólogo crítico que le correspondería.

Mientras que la figura del intelectual gramsciano está recortada sobre un trasfondo socio-político, la del tecnólogo crítico incorpora en mayor medida la dimensión epistemológica, lo cual no es en absoluto excluyente de lo anterior sino que muy bien puede resultar complementario.

IRES, (Grupo): “El currículum para la formación permanente del profesorado”. Proyecto Curricular “Investigación y Renovación Escolar” (IRES) III. (Versión provisional).

Este texto es bastante más amplio que los anteriores y está más elaborado en cuanto a las propuestas concretas para llevar a cabo procesos formativos, por eso quizá es aconsejable para aquellos profesores que ya tengan un cierto rodaje positivo (que también los hay negativos) en la organización de su propia actividad formativa, y que por lo tanto tengan ya la necesaria tolerancia como para no rechazar rápidamente la referencia a dinámicas como la “triangulación”, o a figuras como la del “facilitador”, incorporadas en este proyecto.

Son muy interesantes las ideas que maneja en torno a la caracterización del profesor reflexivo e investigador, así como las del conocimiento y la cultura profesional que se consideran deseables. Y sobre todo, lo más atractivo del mismo es su coherencia con el constructivismo que, si se aplica al aprendizaje de los alumnos, ¿por qué no habría de aplicarse al de los profesores? El constructivismo, no como teoría del conocimiento que conduce inexorablemente al relativismo, sino como aspecto esencial a tener en cuenta en una idea de formación que procure evitar por igual el academicismo y el subjetivismo, forma parte importante del concepto de formación en torno al cual se articula esta guía.

Aunque aquí no se considera que de un enfoque crítico puedan derivarse unas técnicas de trabajo bien determinadas, sin embargo sí se asume que, puesto que no basta con el discurso sino que es necesaria la acción, ésta habrá de articularse de alguna manera concreta. En el tema siguiente se ofrecen algunas ideas al respecto, así que éste es un buen texto de transición que puede ser aprovechado para clarificar la conceptualización que se hace del profesor en este segundo tema, así como para conocer algunas formas de organizar el proceso de formación que son interesantes para un enfoque crítico de la misma, si bien hay que señalar que las formas idóneas de organizar en concreto la formación, serán aquellas que cada profesor o cada grupo elabore en coherencia con sus planteamientos teóricos sobre la misma, teniendo en cuenta, como ya se ha señalado en reiteradas ocasiones, que unas mismas posiciones teóricas pueden dar lugar a diversas maneras de articular la práctica.

CASCANTE, César.: “Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda”. Signos. Teoría y Práctica de la Educación. Teoría y Práctica de la Educación. Teoría y práctica de la educación, nº 15, Abril-Junio, 1995, págs. 42-61

GIMENO SACRISTÁN, José.: “Neoliberalismo y vaciado de la educación pública”. Trabajadores de la Enseñanza, nº 179, Enero, 1997, págs 12-16

Creo que estos son dos buenos artículos para ver lo que es, y al mismo tiempo ejercitar, esto de la didáctica y la política, como un debate permanente no entre didactas expertos sino entre didactas ciudadanos.

A lo largo de esta guía son varios los momentos en los que llego a una especie de callejón sin salida, al menos a la vista, cuya margen derecha viene perfilada por los muros de la postmodernidad, llenos de policromas pintadas sobre las infinitas iniciativas y reivindicaciones dispersas en las que se enrolan quienes no renuncian al ideal de luchar por un mundo más justo, más libre o simplemente no destruido. Por el lado izquierdo, el muro resquebrajado por la crisis ideológica de la izquierda y las inmensas dudas que gravitan hoy sobre los hombres y las mujeres que buscan una orientación clara que les ayude a sentirse seguros con el sentido que pueden dar a sus vidas. Por las enormes grietas hay quien ve los hierros de las estructuras, que al parecer se mantienen en lo fundamental inalteradas. César Cascante, que forma parte de esa inmensa comitiva en larga marcha hacia no se sabe dónde, prefiere circular por la acera de ese lado izquierdo y juega entre nosotros, sus compañeros de viaje, el papel de quien insiste en advertir que las estructuras están ahí, y que no es acertado romper más de lo que ya han resquebrajado los terremotos de la historia reciente.

Este artículo, que ya había tenido un precedente (CASCANTE, 1990), es de gran interés para conocer las razones estructurales que están detrás de importantes aspectos de la política educativa actual. Ningún profesor, y seguramente mucho menos si es de ciencias sociales, debiera despreocuparse de estos aspectos, en general encubiertos por varias capas de apariencias, cuando no de meras falsedades convenientemente difundidas.

Vincular didáctica y política exige adentrarse en estos campos, al asumir que el debate educativo no puede darse al margen de las ideas y los hechos políticos, lo cual, a mi modo de ver, no sólo introduce una modificación de los contenidos en los que habitualmente se han ocupado los didactas más celosos de comportarse como científicos, sino que para aquellos didactas que vayan soltando lastre de tal pretensión, dejándole más sitio a su condición de didactas ciudadanos y por lo tanto políticos, habrán de cambiar también sustancialmente las

formas en las que se ocupan de la didáctica, es decir, que habrán de perder pretenciosidad académica y bajar al ruedo de la opinión y el debate ideológico y político.

En ese marco interpreto yo el descenso a la arena política del prestigioso didacta Gimeno Sacristán. Y en ese contexto, de ciudadano a ciudadano, quiero referirme a su artículo en la revista de CC.OO., porque a mi modo de ver, éste constituye un claro ejemplo de lo que es una posición crítica que debe ser radicalmente criticada a su vez.

El panorama político e ideológico está realmente confuso, como reconozco muchas veces a lo largo de esta guía, por eso, la primera obligación de toda crítica consiste, a riesgo de lo que sea, en no contribuir al mantenimiento de aquellas confusiones que son más fácilmente superables. Bastantes problemas hay ya con las cuestiones de fondo, como para que sobre lo más concreto, no pongamos las cosas en su sitio y les llamemos por su nombre. Ciertamente, que sobre la marcha de la historia todos tenemos dudas, pero no puede haberlas sobre las complicidades del PSOE con el neoliberalismo que se ha venido instalando de manera creciente tanto en nuestra economía como en el sistema educativo, o, por lo menos no puede tenerlas el ciudadano Gimeno, dado que no pertenece a los sectores sociales más indefensos ante la ideología dominante. Y si es imposible suponerle poco informado acerca del papel jugado por el lamentablemente llamado Partido Socialista, en el asentamiento de la ideología y la política neoliberal, no puede, políticamente hablando, disculpársele la publicación de un artículo en el que tal relación se escamotea, incluso en el que se viene a sostener entre líneas que el neoliberalismo es la política de la derecha que ha ganado las últimas elecciones, entrando con ello a un juego de contraposición entre derecha e izquierda, en el que el aparato de corrupción económica, ideológica, política y moral que ha sido el felipismo, queda no sólo absolutamente a salvo, sino en suerte para, al parecer, venir a salvarnos del neoliberalismo. Políticamente ésa es una crítica inaceptable, perversa, porque reviste con las apariencias de una crítica al neoliberalismo, lo que realmente surte el efecto de un apoyo al aparato de poder que no sólo le abrió las puertas de par en par, sino que acompañó tal fechoría de un quebranto difícilmente reversible de las libertades, la democracia, la ética y, en general, la dignidad de los ciudadanos.

Pocos hicieron tanto por arrasar el pensamiento crítico de la gente, como el felipismo gobernante en los últimos años. Creó el mayor aparato de alienación y difusión de ideología existente con posterioridad a la dictadura, y hoy, igual que mañana, está dispuesto a potenciarlo sin límites, sin reparar en la mentira, en la sistemática tergiversación de la realidad, cerrando las puertas a toda iniciativa que tienda a fomentar la reflexión crítica entre la gente. Si la crítica fuera una tecnología, tendría también su principal obstáculo en el felipismo, porque éste es, objetivamente hablando, la mayor plataforma de obstrucción al pensamiento crítico que ha existido en nuestro país en los últimos años (ver texto XIII de esta guía). Nadie había concebido nada igual, ni lo ha desarrollado con tanto poder en las dos últimas décadas. Luego, reivindicarse crítico y no ser frontalmente beligerante con tal realidad, es manifiestamente incoherente, porque el desarrollo del pensamiento crítico en el felipismo, si se me permite decirlo así, es técnicamente inviable; tanto o más que con lo que Gimeno llama “la derecha”, que no es que esté mal denominada, sino que está inadecuadamente precisado el artículo, que, según yo creo, no puede ser definido, ya que me parece que hay más de una, y también me parece que es un deber de todo crítico ayudar a identificarlas.

La política educativa actual es la diseñada por el felipismo y apoyada (o contestada tíbilmente, que da lo mismo), entre otros, por la cúpula del sindicato que acoge en sus páginas el artículo del catedrático valenciano.

El sindicato CC.OO., en distintos documentos, como el relativo a las conclusiones de las II Jornadas sobre la Enseñanza Privada celebradas en Noviembre de 1993, así como en la ponencia puesta a debate para el VII Congreso de la Federación de Enseñanza, equipara absolutamente la enseñanza pública y la privada concertada, refiriéndose a ellas como “enseñanza sostenida con fondos públicos”, expresión con la que prácticamente liquidó toda referencia a la escuela pública frente a la privada concertada o no. Yo mismo presenté una enmienda en la Asamblea y la Conferencia Congresual, que fue abrumadoramente votada en Asturias y rechazada en Congreso celebrado en Ciudad Real, en la que decía:

“[...] CC.OO. es un sindicato tanto de la enseñanza pública como de la concertada en lo que respecta a la defensa de sus trabajadores y trabajadoras, pero en lo que se refiere al modelo escolar, defiende una escuela pública que nada tiene que ver con la privada en ninguna de sus modalidades, lo que no obsta para que la asuma mientras cumpla el papel subsidiario de atender a las demandas que cuantitativamente no puede satisfacer la pública. Por esta razón es necesario no tratar por igual al sector público que al concertado a la hora de dar respuesta a la reconversión que el descenso de la natalidad está imponiendo en el sistema educativo.

Como criterio general CC.OO. defenderá la supresión de unidades concertadas allí donde la pública pueda ir asumiendo la escolarización de los alumnos correspondientes a dichas unidades.

Se adoptarán medidas para que el profesorado de la enseñanza privada afectado pueda ir incorporándose a la red pública” (JMR.Oviedo 20 de Abril de 1996)

Esto no lo rechazó Doña Esperanza Aguirre, sino el 7º Congreso de la Federación del Sindicato de CC.OO., de modo que su beligerante defensa actual de la escuela pública debiera ir acompañada de la autocrítica necesaria para evitar la sospecha de que estamos ante una táctica puramente coyunturalista, consistente en echar una mano para que el felipismo retorne al poder, pasando por alto lo que éste ha sido y lo que por mucho tiempo va a significar para la construcción de una izquierda que, si bien no se puede idealizar, tampoco tiene por qué renunciar a buscar un camino que al menos no pase por la infamia.

TEMA 3

Algunos instrumentos y formas de organización para llevar a cabo un proceso de formación permanente

Planteamiento introductorio

En este tema trataré acerca de cuál podría ser una manera de estructurar un proyecto formativo de acuerdo con lo planteado anteriormente, es decir, que esté ligado al propio trabajo, de modo que sirva para organizar tanto la actividad del aula como el proceso de formación en el que todo profesor de orientación crítica debiera estar permanentemente inmerso.

Desde la introducción de esta guía y hasta la última página de la misma mantendré mis reticencias a derivar de las ideas más generales una serie de técnicas de trabajo muy concretas que pudieran ser establecidas como “lo que hay que hacer para...”. Cuando alguna vez, como ocurre en este tema, me acerque más a esa demanda de cosas concretas, por otra parte tan inconvenientemente generalizada, lo haré solamente para dar cuenta de mi manera de tratar de articular lo más concreto en coherencia con el pensamiento más general. Como ya he señalado en el breve comentario que le dedico a una de las lecturas recomendadas en el tema anterior, una autoridad en la formación del profesorado como Zeichner, advierte que las estrategias concretas utilizadas por él y sus colaboradores carecen de relieve por sí mismas, pudiendo ser utilizadas por otros con fines bien diferentes. La experiencia nos advierte también de la propensión de muchas personas a “coger el rábano por las hojas” creyéndose que la sintonía con el pensamiento de otros consiste en hacer lo mismo que ellos, con lo que impiden el rico y fluido diálogo que debe existir siempre entre el mundo de las ideas y sus materializaciones concretas.

Defenderé que todo profesor debe tener su propio proyecto docente, lo cual no es ciertamente una propuesta muy concreta todavía, sino que se trata de una idea más bien general, que viene a ser otra manera de decir que desde un enfoque crítico hay que luchar por superar la alienación del intelectual funcionario, reducido a la condición de pieza de un aparato burocrático. Cuando me acerque más a las partes concretas que a mi modo de ver podría tener ese proyecto, me veré obligado a hablar de mi mismo, porque en ese nivel pienso yo que cada cual habrá de poner en juego su propia creatividad para ver cómo va a intentar articular un trabajo consistente en enseñar y formarse al mismo tiempo, conjugando dialécticamente el estudio, la reflexión y la acción, y no sería serio que yo creyera haber encontrado la mejor manera de hacer eso.

A lo largo de esta guía mantengo una postura no ya alejada sino enfrentada a quienes consideran que es mucho pedirle a un profesor que tenga su propio proyecto docente, y sin embargo se pasan la vida proponiendo la realización de “peceés”, “pececés” y todo tipo de artilugios con el fin de sacar adelante la reivindicación del centro de enseñanza como referente primordial para todo (la planificación, la formación, la innovación, etc.), diluyendo al individuo y olvidando que éste es el único sujeto susceptible de formación, y que ésta, a su vez, por su propia naturaleza, es personal e intransferible, y que no

puede desarrollarse una coordinación y un diálogo fructífero si no se avanza en la formación individual de cada uno de los miembros de una organización. Cada profesor va de aquí para allá con su pensamiento puesto, y no lo puede dejar a las puertas del centro para enfundarse los proyectos educativo y curricular del mismo, cosa que les molesta reconocer a los tecnócratas, que están consiguiendo imponer una gestión de los centros públicos orientada a presentarse en el mercado para competir entre sí como los privados, sin importarles para ello socavar las posibilidades que el Estado ofrece a las libertades individuales de profesores y alumnos, sepultando al individuo bajo los grupos de consenso que, además, son una inmensa falacia, una mentira, un fraude, porque el tal consenso generalmente no existe por ninguna parte, como no sea el consenso de simular que existe consenso. Todo lo cual, lamentablemente, se lleva a cabo con el apoyo de numerosos progresistas que han perdido de vista al individuo, pero no para centrarse siquiera en las estructuras sociales sino en el centro de enseñanza, erigiendo a éste último en la unidad básica del sistema educativo, lo cual significa que la que quizás venga a ser la última lección de la historia, es decir, aquella que consiste en mostrarnos las consecuencias que puede tener el olvido del individuo y la asunción de la burocracia, no ha sido aprendida por quienes más la padecen: las mujeres y los hombres de la izquierda, que han visto derrumbarse ante sí a la mayor maquinaria burocrática del mundo, dentro de la cual no estaba, según todos los indicios, el hombre nuevo libre de alienación.

Que cada profesor tenga su propio proyecto personal en el sentido que se plantea en el primer texto de este tema, no quiere decir que sea imposible su integración en niveles de coordinación como el equipo de nivel, el de departamento o el de centro, todo depende del tipo de organización que se promueva; hay organizaciones que tienden a liquidar a las personas, y otras que las potencian y les ofrecen cauces y ámbitos de expresión y desarrollo, de ahí que resulte necesario plantearse también la cuestión de las organizaciones.

Aunque muchos departamentos universitarios vinculan la didáctica y la organización escolar en una misma área, ambas materias tienden a ser cultivadas de manera separada. La política educativa y de formación del profesorado llevada a cabo en los últimos años, ha venido fortaleciendo la idea de que las cuestiones organizativas son un asunto que compete exclusivamente a los cargos directivos de los centros, la inspección y otros gestores del sistema. Entre las actividades de formación más mimadas por el MEC en cuanto a dotación de material y presupuesto, han estado los cursos de organización para cargos directivos. De tal manera se supone que el estudio de los problemas de la organización no es asunto de los profesores que imparten clases, que éstos, no sólo han quedado excluidos (salvo si pretenden habilitarse para acceder a la dirección), sino que ni ellos ni sus representantes sindicales han presionado lo más mínimo para que las cuestiones organizativas sean por igual competencia de profesores y de directivos. Claro que los profesores no plantean sobre esto ninguna reivindicación, porque seguramente prefieren que el MEC les olvide, no vaya a ser que si se acuerda de ellos se les venga encima otra avalancha como la del currículum, tan agotadora como inútil para afrontar la realidad tal y como ésta se presenta día a día; además, tan poco atractiva intelectualmente, al ser presentada como una especie de ingeniería de gestión carente la mayor parte de las veces de una aproximación mínima a las teorías y los problemas de fondo de las organizaciones en general y de la organización de las instituciones de enseñanza en particular. Indefensos también en este campo, al no tener la mayor parte de las veces ni siquiera una mínima introducción al mismo, los profesores vuelven a

quedar de nuevo a merced de los tecnócratas, esta vez de aquellos que operan en la organización del sistema escolar.

Los profesores de ciencias sociales, más obligados que el resto a saber de las organizaciones, y por lo tanto a manejar criterios potentes a la hora de abordar la organización escolar, van sin embargo como los demás, de las tertulias informales de la sala de profesores a las más informales aún de los pasillos o de la cafetería, quejándose de esta medida o aquella otra imposición surgidas de algún gabinete ministerial o del despacho del jefe de estudios o del director, sin ser capaces de organizar alternativas por las que se pueda luchar con argumentos al menos tan informados como los que utilizan los tecnócratas que les dominan. Si los profesores supieran algo de organización, seguramente habría sido más difícil llevarlos a la situación en la que se encuentran hoy, obligados a decidir entre tres alternativas: la de ser sumisos y hacer las cosas como se les dice, incluso medio convenciéndose a sí mismos de que tal vez eso sea lo mejor, y hasta colaborando con los tecnócratas, bien para procurarse el medro personal o bien atrapados por el discurso de la calidad y la eficacia; la de ser díscolos negándose sin más a obedecer y colaborar, aprovechando hasta donde dé de sí la tolerancia del sistema; o la de hacer como que se hace, para evitarse problemas y poder seguir como siempre. Este viene a ser el espectro de posiciones que se dan hoy ante el agobiante acoso de las propuestas de organización escolar que se han abierto paso con la última reforma, y que muy pocos parecen dispuestos a combatir.

En este tema defenderé una opción organizativa que se pueda enfrentar abiertamente, con argumentos, a la política de liquidación de los profesores como entes individuales, defendiendo las posibilidades de una organización pensada para entenderse y respetarse, o mejor, para entenderse respetándose, sin que nadie tenga que decirle a otro lo que tiene que hacer, entre otras cosas porque en cuestiones de enseñanza nadie lo sabe “a ciencia cierta”, y lo que no se sabe de ese modo, debe ser sobre todo objeto de deliberación, ser contenido para el diálogo, material para una democracia real.

La defensa de una formación permanente como la que se plantea en esta guía, exige la pugna por un marco organizativo sustancialmente diferente al que se está imponiendo actualmente en la enseñanza.

Textos para dialogar y debatir

TEXTO V.- La investigación - acción como marco de referencia

No se puede dar una definición precisa de investigación-acción por cuanto que se trata de un "macroconcepto" (GOYETTE y LESSARD, 1988, pág.26). En realidad ha sido utilizado con tanta diversidad de significados que reproduce internamente la variedad de posiciones que se dan en el campo del currículum. Es, por ello, necesario evitar el intento de dar una definición formal, generalizable, siendo preciso adentrarse al menos en las grandes líneas que se pueden distinguir en la misma.

Todos los autores coinciden en señalar a Kurt Lewin como el primero que utilizó la expresión "action-research" en un artículo publicado en 1946. Sin embargo no debemos representarnos el nacimiento de esta corriente como algo que brota o surge repentinamente. Thirion (citado por GOYETTE y LESSARD, 1988, pág. 17 y ss.) habla de varias generaciones de investigación - acción, situando la primera de ellas, inspirada en el pensamiento de J. Dewey y en la Escuela Nueva, tras la primera guerra mundial. La de Lewin sería una segunda generación. Thirion señala que el pragmatismo tanto de Dewey como de Lewin acabaría orientando estos planteamientos más hacia la búsqueda de la eficacia que a la profundización del debate democrático. Dewey no iría más allá de una crítica utilitaria, y Lewin trabajó durante la segunda guerra mundial para la administración norteamericana, siendo llamado a propósito de la necesidad de cambiar los hábitos alimentarios de la gente como exigencia derivada de la escasez de algunos artículos. No se le encargó estudiar la situación objetiva para que los poderes públicos tomaran luego decisiones, sino que se trataba de realizar un trabajo con la población de modo que ellos mismos fueran modificando sus costumbres en lo que a la alimentación se refiere.

Kurt Lewin no planteó la investigación-acción bajo una perspectiva emancipatoria de orientación habermasiana, sino que él respondía a la necesidad de investigar a los grupos desde dentro y en la propia acción, pero su interés es el del investigador, no el del reformador social, como puede comprobarse atendiendo a su vida y a su obra. Para él la dinámica del grupo era un objeto esencial de investigación y por eso necesitaba pequeños grupos realmente activos, incluso preocupados por su propia reestructuración (MAILHIOT, 1971).

Estos trabajos pragmáticos orientados a la eficacia, señala Thirion que fueron absorbidos por

" La investigación operativa utilizada durante la segunda guerra mundial como método de preparación de operaciones militares, [que] se ha adaptado a la gestión de empresas comerciales y de asuntos públicos" (GOYETTE y LESSARD, 1988, pág. 18)

Según estos autores sería Corey, del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Columbia quien popularizaría el método en el campo educativo americano. De modo que

"Nacida en los campos de la psicología y de la gestión pública, la I. A. se ha extendido y diversificado en varios sectores de la acción humana y en sus campos de estudio correspondientes, especialmente en el social, el psicológico y el de la educación" (GOYETTE y LESSARD, 1988, pág. 19).

Como ya se ha señalado, no existe una investigación-acción sino que se dan diferentes concepciones y prácticas de la misma; el citado libro de Goyette y Lessard es muy completo a la hora de dar cuenta minuciosa de esa variedad de enfoques, sin embargo utilizaré aquí el trabajo de GRUNDY (1991), dado que para distinguir las diversas formas de investigación-acción, recurre a los mismos referentes que yo he utilizado en el texto I de esta guía a la hora de diferenciar las distintas concepciones de currículum, de la enseñanza, de la didáctica. Shirley Grundy clasifica las diferentes corrientes existentes en investigación-acción según el interés constitutivo del saber que las informa: a) si se trata de cambiar aspectos superficiales de la práctica social (interés técnico); b) si se refiere a una interpretación de significados (interés práctico); c) si se busca la emancipación (interés

emancipatorio). El segundo de éstos es, según esta autora, el que inspira la mayoría de los trabajos realizados en Gran Bretaña, y es de este ámbito del que proceden las aportaciones que más influencia están teniendo en la configuración de la investigación-acción en nuestro país.

Aunque la investigación-acción nació en los EE. UU., como ya he señalado, aproximadamente diez años después de su surgimiento decayó en el campo de la educación norteamericana como consecuencia del auge del eficientismo desatado tras el lanzamiento de Sputnik, volviendo a recobrar cierta vigencia con el fracaso de los programas de educación compensatoria (GOYETTE y LESSARD, 1988, pág.21).

En la década de los 70 se produce un relanzamiento en Gran Bretaña con el Ford Teaching Project (1973-1976) dirigido por John Elliot y Clemm Adelman. Estos la utilizan en el desarrollo de la idea de Stenhouse del "profesor como investigador" o el "profesional ampliado" (CARR y KEMMIS, 1988, pág.178).

Elliot propone una investigación-acción de orientación práctica y se enfrenta a Carr que propone una investigación-acción crítica. Apela Elliot a la oposición Gadamer-Habermas y adopta una perspectiva predominantemente interpretativa, sin concesiones a ninguna teoría externa (él lo llama "dogma") de los expertos académicos en las disciplinas sociales críticas (ELLIOT, 1990, pp 121-122). Para Elliot la interpretación incorpora ya la crítica.

Carr y Kemmis, inspirados más en Habermas que en Gadamer, proponen no dejarlo todo a la interpretación y asumen, según les reconoce Elliot, que existen explicaciones externas que han de ser consideradas, ya que los determinantes externos juegan un importante papel. Se dirigen entonces no sólo a las interpretaciones sino a las situaciones mismas.

"La investigación-acción (action research) es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar" [y cuando se refieren a alguno de los objetivos esenciales señalan que (JMR.)] "[...] la investigación-acción apunta a tres sectores: primero, al mejoramiento de una *práctica*; segundo, a la mejora del *entendimiento* de la práctica por parte de quienes la realizan; tercero, al mejoramiento de la *situación* en que dicha práctica tiene lugar" (CARR y KEMMIS, 1988, PP. 176-177)

Wilfred Carr se sitúa en la línea de la teoría crítica de Habermas, distanciándose por tanto de la corriente hermenéutica o interpretativa en la que se mueve Elliot.

Carr y Kemmis se proponen mejorar la *práctica*, y esto puede aceptarse procurando no olvidar que tales cambios no son otra cosa que cambios "micro", es decir, no dirigidos directamente a las cuestiones estructurales sino a realidades superestructurales, que por lo tanto han de conjugarse con los aspectos relativos a la estructura o base de la sociedad, lo que significa reconocerles una capacidad de incidencia sobre la misma, pero también una limitación como cambios en profundidad. En buena medida las posibilidades de la acción en la enseñanza están limitadas a este tipo de cambios, lo que exige tomarlos en consideración, pero estas modificaciones en la práctica de la enseñanza que se limitan al aula, al centro o a una comunidad educativa, si bien han de ser planteadas en un proyecto

de trabajo situado en una perspectiva crítica, han de ser contempladas con la mayor conciencia de sus limitaciones para convertirse en cambios sociales importantes.

Carr y Kemmis se proponen también la mejora del *entendimiento* de dichas prácticas, lo que sintoniza perfectamente con mi propuesta de cultivar el estudio y la reflexión.

Conviene señalar aquí que la proximidad a estos dos autores no la extiendo a otros que, adscribiéndose también de la investigación-acción, la abordan desde una concepción muy ligada a la perspectiva práctica. Como el propio Elliot les reconoce, Carr y Kemmis no rechazan las aportaciones que los científicos sociales puedan aportar a quienes se propongan realizar una autorreflexión crítica (ELLIOT, 1990, pág.121), lo cual está de acuerdo con mi propósito de incluir el estudio y por lo tanto la adquisición de conocimientos, en un proyecto orientado críticamente. Ya en el texto I he señalado que los prácticos, cuando renuncian al conocimiento científico o al académico, nada menos que considerándolo dogmático, injustificadamente tiran al niño del conocimiento crítico con el agua sucia del cientificismo, cosa que una perspectiva crítica no puede compartir.

Carr y Kemmis se proponen por fin la mejora de la *situación* en la que tiene lugar la práctica, lo que llevado a sus últimas consecuencias plantea la necesidad de atender a los cambios "macro", es decir estructurales, lo que en textos anteriores he denominado "crítica práctica", la cual se presenta hoy como una caudalosa fuente de interrogantes acerca de las verdaderas posibilidades y límites de la crítica.

Comentario

Valoro la investigación - acción como una idea muy interesante para la formación del profesorado, sin embargo, en los últimos años he ido aligerando tanto el uso de dicha expresión como el contenido y las técnicas a seguir para llevarla a cabo, llegando a despojarla de toda exigencia de sistematización. Esto no quiere decir que haya de ser así para todo tipo de trabajos y de profesores, pero me parece necesario admitirla de una manera muy laxa cuando se propugna entre el profesorado que está trabajando en las aulas. En realidad, se trataría más de una actitud que de un conjunto de técnicas. Si esa actitud existe, las técnicas pueden ser muy diversas y nada impide que se pueda ser muy creativo en ese campo. Si un profesor prepara sus clases con cierto fundamento, lee regularmente sobre diversas fuentes y relaciona esas lecturas con su pensamiento sobre la educación y con su práctica, por mi parte no tendría inconveniente en reconocerlo como un profesor investigador en la acción.

En el texto siguiente (VI) de esta guía ofrezco algunos instrumentos utilizados para organizar un trabajo que sin duda puede ser considerado como de investigación - acción, al menos desde esta perspectiva nada tecnificadora de lo que puede ser esa idea. En realidad todo aquel proceso que implique estudiar, reflexionar y actuar, podría ser reconocido como investigación-acción, aun más si ello se da en un contexto de colaboración y diálogo con otros. No soy partidario de complicar más las cosas con estas u otras técnicas

A este respecto me acojo a la respuesta que un día me dio el propio Stephen Kemmis (como se sabe uno de los principales mentores de la Investigación - Acción, autor entre otros de un libro en el que se enumeran las características de lo que es y lo que no es la I-A -KEMMIS, S. y MCTAGGART, R., 1988-), cuando en un acto público celebrado en

Oviedo (27-IV-92) le pregunté acerca de esta necesaria tolerancia de la I-A como conjunto de técnicas concretas. La respuesta de Kemmis fue que sus propios discípulos en Australia eran los primeros heterodoxos con las técnicas formuladas para la I-A, dada la necesidad y la conveniencia de crear nuevas herramientas para las distintas realidades. Esto no quiere decir que baste con el espíritu y que no sea necesario materializar la I-A de alguna manera concreta, sino que a partir de una buena comprensión de la idea, efectivamente cada individuo o cada grupo debe adoptar unas técnicas determinadas, pero sin pensar que alguien deba venir a homologárselas.

TEXTO VI.- Las partes de un proyecto personal de enseñanza y de formación permanente

De lo tratado hasta aquí se desprende que un proyecto formativo debiera incluir la exigencia de considerar los niveles del pensamiento superiores en cuanto a su grado de abstracción, con el fin de ir aclarando las opciones que se toman con respecto a los distintos enfoques de la enseñanza, lo cual traerá consigo necesariamente la necesidad de dedicarle periódicamente algún tiempo a mejorar la vertiente de filósofo que todo individuo tiene, procurando elevarla a base de algunas dosis de filosofía académica y procurando relacionarla con la práctica docente y socio-política que se lleva a cabo. Ya se ha argumentado en temas anteriores acerca de la necesidad del pensamiento abstracto, de la teorización del más alto nivel de generalidad o, dicho en otras palabras, de la necesidad de filosofar construyendo una especie de *marco teórico general*. Quien haya seguido el orden de construcción de esta guía, habrá observado que hasta aquí prácticamente no he hecho otra cosa, precisamente porque pienso que cada profesor dentro de sus posibilidades debe incluir este nivel de pensamiento en su proyecto formativo (o de trabajo, o curricular, o como quiera llamársele).

A quienes en este punto levanten la mano para decir que eso no se les puede pedir, por ejemplo, a los maestros, tan atareados en actividades prácticas, habrá que advertirles del peligro que corren de caer en el paternalismo; que además sería falso, es decir, que con ese argumento no se está tanto protegiendo la dedicación a la práctica, cuanto favoreciendo una manera acrítica de vivir inmerso en y reducido a ella, alejado de cualquier relación con el pensamiento abstracto.

Claro que desde la concepción del profesor como un intelectual crítico y de una idea de formación que necesita el conocimiento académico, la revisión del ordinario y la intervención en la práctica, no se puede considerar suficiente el manejo de elevados niveles de pensamiento abstracto, es decir que no basta con filosofar sino que hay que articular esa formación recurriendo también a contenidos más concretos procedentes de las disciplinas o saberes de distinto rango epistemológico que realizan aportaciones a la enseñanza.

El principal argumento en favor del cultivo de este segundo nivel, que aquí vamos a llamar de las *fuentes* (sociología, psicología, disciplinas que se enseñan, etc.) es el relativo a la lucha contra la condición alienada del profesor como intelectual. Ciertamente, la falta por parte del profesor, de conocimientos básicos mínimamente rigurosos, relativos a las complejas dimensiones que presenta la enseñanza, constituye

una de las principales causas de su alienación, es decir, de que se esté realizando la actividad de enseñar con muy elevadas dosis de falsa conciencia. El manejo de los problemas de la enseñanza en el mero nivel del sentido común es una vía abierta a la ideología dominante sobre la misma, y la crítica de esa ideología mediante la identificación de las verdaderas funciones del profesor y de sus límites como intelectual, requiere la ayuda del conocimiento académico.

Pero, es más, puesto que no se trata sólo de identificar y depurar los elementos ideológicos de la conciencia que distorsionan la percepción que tienen de sí mismos los profesores, sino que se trata también de explorar y aprovechar las posibilidades del sistema para el desarrollo de individuos a su vez críticos, es necesario recurrir también a la fuente de los conocimientos académicos para articular modos de intervención racionales, aunque seguramente sin poder alcanzar nunca el rango de tecnologías, ni siquiera en el sentido crítico del que nos habla Quintanilla, dada la dificultad para identificar unos objetivos “verdaderos” y suficientemente aceptados como para construir con ellos una disciplina de tal tipo.

Por lo tanto ya tendríamos dos niveles de trabajo que debieran ser contemplados en todo proyecto formativo: uno referido a la especulación y la fundamentación filosófica, y otro relativo al acceso a una serie de fuentes.

Aún nos quedan otros dos niveles que suponen otros tantos pasos en el camino de ida y vuelta entre lo más abstracto, que es filosofar, y lo más concreto, que es dar clase.

El primero de ellos se refiere a la conveniencia de ir recogiendo las ideas principales que el proceso formativo va generando en los niveles anteriores, así como las que surgen de la práctica misma del profesor.

Resultaría absurdo querer recoger la formación que se va adquiriendo en alguna especie de cántaro con la pretensión de verterla luego sobre las acciones concretas, porque el propio concepto de formación es enormemente impreciso, lo cual, desde el punto de vista de esta guía, no es un problema, o por lo menos no es un problema mayor que el de pretender delimitarlo con precisión. Pero es cierto que conviene recoger con un mínimo nivel de sistematización aquello que cada cual va asumiendo como los rasgos básicos de su pensamiento a propósito de la enseñanza, por eso parece aconsejable buscar alguna forma de ir recogiendo esa manera de pensar con la que un profesor debe justificar su intervención docente, o, mejor, la parte de ésta que le es posible racionalizar. Más en concreto: es conveniente que las ideas principales que un profesor va teniendo sobre la enseñanza en la que se ocupa no constituyan una nebulosa difícilmente comunicable, sino que han de ir siendo sistematizadas, expuestas para uno mismo y para los demás, lo que prácticamente quiere decir que han de recogerse por escrito.

Claro que aquí aparece el problema de la determinación de las partes que componen la actividad de enseñar y en torno a las cuales convendría concretar nuestro pensamiento.

De los elementos en los que se puede descomponer un proceso de enseñanza, se ocupan los didactas cuando elaboran modelos con los que tratan de representarlo, si bien dichos modelos no son representaciones objetivas de la realidad, sino construcciones convencionales que llevan siempre impresa la perspectiva desde la cual se han elaborado.

Así, los más tecnicistas, los que albergan o “venden” (según que sean ingenuos o cínicos) la esperanza de atrapar el agua del mar en un cesto, buscan y tejen mimbres y más mimbres, en una tarea agotadora que no suelen realizar ellos sino que más bien encargan a los demás. Los modelos que pretenden dar cuenta de los elementos de la enseñanza y de sus relaciones, son tanto más tecnicistas (en el sentido restringido apuntado en tema 1) cuanto más exhaustivos son en la determinación de sus elementos. En general, se puede decir que estén concebidos bajo un interés tecnológico muy relacionado con la planificación, diseño o programación de la enseñanza. Ningún modelo es más verdadero que el resto, luego no se trata de adoptar uno o crearlo siguiendo ese criterio, sino de que cada profesor se plantee cuáles son los aspectos con mayor poder estructurador de la tarea de enseñar, a fin de pronunciarse sobre ellos en función de las fuentes utilizadas, de manera que le ayuden a sistematizar su pensamiento con el fin de elevar su racionalidad.

Gimeno Sacristán (1981), a partir de la preocupación que entonces tenía por la naturaleza tecnológica de la enseñanza, propuso denominar *método* al conjunto de decisiones científicamente fundadas que se toman sobre los elementos de un modelo didáctico. A pesar de que, como el citado autor hace hoy, yo también rechazo la pretensión de configurar la enseñanza como una tecnología, su aportación de entonces resulta aprovechable y es interesante a la hora de ir buscando maneras de exponer ordenadamente el pensamiento que se tiene sobre la enseñanza.

En síntesis el mencionado autor proponía un modelo de seis elementos (objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, medios, organización y evaluación) sobre cada uno de los cuales es posible tomar decisiones muy diversas, de manera que se vaya perfilando un método coherente, en cuanto que al interactuar entre sí todos sus elementos, las decisiones que se toman sobre cada uno de ellos deben tener en cuenta las consecuencias que tienen para los demás. Así, por ejemplo, cualquier decisión sobre los contenidos no podrá tomarse independientemente de los objetivos que se persigan, y de la organización de las actividades y las formas de evaluar que van a emplearse, lo que obliga a tener una visión integrada y coherente del “método” que se sigue para enseñar.

César Cascante (1989) utilizó el modelo al que me estoy refiriendo, para perfilar una propuesta de “instrumentos para acción y la investigación”, y conjuntamente abogamos por la formación de los profesores en el marco de su propio trabajo (CASCANTE, ROZADA, 1989), en un intento de contrarrestar el empuje que comenzaban a tener los proyectos curriculares que se orientaban más en la dirección de la gestión que en la de formación del profesorado.

Yo mismo, inspirándome inicialmente en el citado modelo del profesor Gimeno, he trabajado con modelos diferentes según el número de elementos incluidos en ellos. Mi experiencia y una cierta lógica antitecnicista, creo que me permiten aconsejar a quienes ensayen organizarse de la manera que estoy sugiriendo la utilización de modelos muy sencillos, formados con pocos elementos, sin complicar demasiado su organización interna y las relaciones entre ellos, con el fin de evitar el peligro de lanzarse por la pendiente tecnicista que conduce al tedioso e infecundo trabajo de querer controlarlo todo.

Quiero insistir en la importancia que tiene el que con el tiempo el método que utiliza un profesor vaya adquiriendo la forma de documento escrito, de modo que éste pueda mostrar, allí donde haga falta, su manera de trabajar, al mismo tiempo que lo utiliza como lugar concreto donde va a recoger los saberes y las convicciones con las que actúa.

Además, escribir es muy conveniente como estrategia para ir superando el pensamiento ordinario con el que en general se lleva a cabo la actividad de enseñar, porque ayuda a formalizar el pensamiento tirando de él en un sentido académico. También escribir es un arma muy importante para luchar. Gran parte de la indefensión que tienen los profesores ante los tecnócratas, se debe al hecho de que muy pocas veces formalizan su método de trabajo debidamente argumentado, de modo que cualquiera que escribe unos papeles que obtengan el beneficio de lo oficial les gana por la mano, dejándoles en desventaja y obligándoles a hacer una oposición que no puede ir más allá de la mera resistencia. La llamada libertad de cátedra se defiende mejor, y además sólo así me parece que es defendible, si la tal cátedra está construida sobre argumentaciones sólidas, lo que no quiere decir que éstas hayan de ser de naturaleza científico-técnica. Una libertad de cátedra, por la que en esta guía no se aboga desde una perspectiva profesional, sino de diálogo democrático con los alumnos, los compañeros y la sociedad; un diálogo que para que sea posible, necesita, aunque no sea suficiente, que las convicciones y saberes que guían la práctica profesional de los profesores sean explícitos y puedan ponerse a disposición de todo el mundo para ser debatidos.

Un cuarto elemento, no el primero ni el único como se plantea habitualmente cuando se aborda la planificación didáctica que han de realizar los profesores, es el de las llamadas *unidades didácticas*.

Con el fin de procurar la coherencia entre lo que se hace cotidianamente en el aula y nuestras decisiones argumentadas en el método, parece necesario detenerse a planificar nuestras intervenciones más inmediatas, a las que podemos denominar unidades didácticas.

El concepto de unidad didáctica debe ser también matizado al manejarlo bajo una perspectiva crítica, porque ha sido ampliamente utilizado por las concepciones más tecnicistas de la enseñanza.

Nadie ha definido de una vez por todas lo que se haya de entender por unidades didácticas. Sabemos que en la práctica es muy frecuente identificarlas con lecciones, que vienen a ser partes del contenido de una disciplina, cuyo origen hay que situarlo en las universidades medievales (MATEOS, ENCINAS, 1991, pág.123).

En el Diseño Curricular Base

"La unidad didáctica se entiende como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo. En ella se deben precisar por tanto los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades de evaluación." (DCB. Edu. Sec.Obl. Tomo I, pág. 53)

Desde mi punto de vista ésta es una definición que si se descarga de algunos términos ("completo", "precisar") que la escoran hacia el lado de las programaciones tecnicistas, puede resultar aceptable, si bien es necesario matizar que el interés por el que aquí se suscribe el que se deban expresar los contenidos, los objetivos, etc, en cada unidad de trabajo, no es el de garantizar una planificación que mejore la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje o la posibilidad de medirlo, sino el de organizar la preparación de las clases concretas de modo que resulte fácil establecer relaciones entre dichas clases y aquellos saberes y convicciones que configuran el método propio de cada profesor; si bien esto no debe extremarse hasta el punto de establecer mecanismos que traten de garantizar que las clases son un fiel reflejo de lo que se plantea en el método. Pienso más bien que en

un campo tan complejo como el de la enseñanza, todo lo que sea tratar de ir más allá de una actitud de rigor tendente a exigir la mayor coherencia entre lo que se piensa, se escribe y se hace, constituye una peligrosa concesión al tecnicismo que fácilmente conduce al desvío del esfuerzo, muchas veces generoso, de numerosos profesores hacia un didactismo estrecho que, en lugar de acrecentar, merma las posibilidades del pensamiento crítico, cuyo cultivo requiere una dedicación mucho más amplia y diversificada que la de dar clase y tratar de hacerlo de una manera precisa.

Cada vez estoy más convencido de la necesidad de aligerar de rigideces y formalismos la materialización de las unidades didácticas, invitando a los profesores a no malgastar su esfuerzo en cuestiones de forma, sino a emplearlo en los asuntos de fondo, por lo que una unidad didáctica se podría muy bien materializar en unos folios en los que el profesor lleva las clases preparadas, esbozando en ellos sus ideas y propuestas para la clase mediante unas notas muy funcionales a modo de guión de trabajo, admitiendo de buen grado que la vida del aula desbordará con creces cualquier previsión, razón de más para no pretender planificarlo todo pormenorizadamente.

La dinámica de trabajo que se debe establecer bajo la perspectiva que se adopta en esta guía, ha de tender a garantizar el cultivo de la reflexión, la ilustración y la acción, de modo que con ellas se procure el ejercicio de una crítica que conjugue dialécticamente la teoría y la práctica.

MARCO TEÓRICO GENERAL	ESTUDIO	
En mi caso consistiría en argumentar acerca de la opción dialéctico-crítica		
FUENTES		REFLEXIÓN
Psicología, sociología, epistemología de las ciencias sociales, etc		
MÉTODO	ACCIÓN	
Objetivos, contenidos, actividades		
UNIDADES DIDÁCTICAS		
Clases preparadas		

Gráfico 5

Esta dinámica, como ya he señalado, no puede ser establecida como una técnica precisa, sino que permite ser pensada y llevada a cabo de muy diversas maneras. Ni siquiera se puede afirmar que sea imprescindible la constitución de grupos deliberativos, cooperativos, comunidades autorreflexivas (CARR, KEMMIS, 1988, pág. 218 y ss.) o críticas (KEMMIS, 1988, pág. 145 y ss.). Un profesor trabajando individualmente puede estudiar, a través de múltiples fuentes, el sistema educativo y los procesos que en él tienen lugar, puede asimismo alcanzar un importante nivel de crítica a través de la reflexión sobre su propio pensamiento, y puede también buscar un compromiso con el cambio social necesario para el cambio escolar (y viceversa) a través de la vinculación a organizaciones

constituidas para llevar a cabo una actividad sociopolítica. Ninguna concepción, grupo o plataforma de investigación-acción, tiene la exclusividad de la crítica, sino que ésta, bien difícil, por cierto, se escapa a cualquier intento de ceñirla a unas determinadas iniciativas de organización.

Por mi parte creo que todo trabajo docente interesado en realizarse bajo una perspectiva crítica debe, además de dotarse de una estructura que le facilite la relación entre lo que se piensa y lo que se hace, mantener una dinámica mediante la que se busque un equilibrio en la realización de actividades destinadas a procurar la ilustración, es decir la adquisición de conocimientos, el mantenimiento de una actitud reflexiva y el compromiso con la práctica. Un trabajo tendente a procurar esto puede articularse de maneras muy diferentes; la que aquí se sugiere se materializa en dos documentos que deben plantearse con gran sencillez: uno llamado método, y otro que no es otra cosa que los papeles en los que se recogen las clases preparadas, es decir, las unidades didácticas.

Si se observa, se verá que la estructura de esta guía responde al armazón que podría dársele a un proyecto de formación permanente. En ella se contempla un nivel de cuestiones muy abstractas, filosóficas o cuasifilosóficas, otro relativo a las fuentes que pueden ser tenidas en cuenta a la hora de buscar ciertos fundamentos para la acción racional, y una serie de elementos (objetivos, contenidos y actividades) en torno a los cuales es conveniente ir modelando un proyecto propio (método), que permita defenderse de los tecnócratas al mismo tiempo que preparar e impartir las clases sobre la base de unos conocimientos y unas convicciones debidamente sistematizados.

Comentario

En el prólogo al libro de Alberto Luis y Alfonso Guijarro (1992a) “La enseñanza de la geografía: guía introductoria” ya dejé apuntado el valor que tuvo para mí la parte del libro de Gimeno Sacristán (1981) en la que el autor ofrecía un modelo didáctico en torno al cual se podría configurar un método, además de la interesantísima idea de que las metodologías de aula no son trasplantables de una a otra sin más. Fue la lectura de ese libro (de la segunda parte del mismo, básicamente) la que me llevaría a la convicción de que cada profesor debiera formalizar su propio método; yo mismo puse manos a la obra y tras señalar el interés de un modelo como el mencionado, para organizar un programa de Didáctica de la Geografía (ROZADA, 1983), puse por escrito el método con el que estaba enseñando ciencias sociales en el ciclo superior de la EGB, aunque éste no vería la luz hasta unos años después (ROZADA, 1991a).

La idea de que cada profesor tiene de hecho su propio método, si bien en la inmensa mayoría de los casos nunca lo llega a formalizar por escrito, trae consigo la convicción de que es necesario fomentar la disposición a escribir sobre el propio trabajo. De acuerdo con esto, aunque, como he procurado argumentar en el texto II de esta guía, una formación del profesorado de orientación crítica podría llegar a expresarse, en el extremo de su simplificación, con tres verbos, estudiar, reflexionar y actuar, habría que añadir un cuarto, que sería el de escribir, dado que ello contribuye a elevar la racionalidad del método que en todo caso se tiene, lo cual resulta casi imprescindible para organizar el diálogo con otros compañeros y con cuantos se interesen por él. Además, como ya he señalado, un método bien escrito y fundamentado es un instrumento valiosísimo para defenderse de los que propenden a dictaminarlo todo, desde cómo se hace un proyecto

curricular de centro, hasta cómo se imparten las clases. Los métodos de los profesores plasmados por escrito serían un elemento esencial en la democratización y racionalización de la docencia, al permitir que cualquier interesado pueda conocerlos y opinar o debatir sobre los mismos. Además tales documentos vendrían a ser como las hojas de los árboles de ese bosque que viene a ser la didáctica entendida como “no disciplina” (ver texto X).

Conozco algunos profesores que, atraídos por la idea de racionalizar su ya excelente labor en las aulas mediante esta estrategia de formalizar por escrito su método, realizaron trabajos de gran calidad y valor para poner en orden sus ideas, para conocer mejor tanto lo que ya sabían bien como lo que podían explicar peor, teniendo la oportunidad de reflexionar en profundidad sobre sus convicciones y sobre sus prácticas, así como de comprender que éstas no son nunca estrictamente didácticas, sino que tienen dimensiones socio-políticas (RODRÍGUEZ FRUTOS, 1989a y b; BARANDIARÁN, 1987; BARANDIARÁN y otros, 1990; GÁLLEGO, 1991; OSORO, 1991; VIEJO, 1989). Todos ellos pasaron a tener voz propia en la enseñanza de las materias en las que trabajan, y por lo tanto se convirtieron en apoyos cualificados para colaborar en la formación de sus compañeros (si bien en algunos casos como el de Julio Rodríguez Frutos, ya había detrás una larga dedicación a la didáctica y la formación del profesorado fundamentalmente a través del CAP -RODRÍGUEZ FRUTOS, 1985-), por más que, como con razón se queja Zeichner (1993) con respecto al contexto norteamericano, tampoco aquí lo que escriben los maestros o los profesores de secundaria, suele tomarse demasiado en consideración por parte del estamento universitario, de lo cual, sin duda, se resiente la enseñanza que se imparte a los profesores en el periodo de su formación inicial, y también se pierde la oportunidad de estimular al profesorado más dispuesto a dar a conocer su pensamiento y su práctica.

La institución universitaria, con frecuencia es más una dificultad que un cauce para establecer relaciones adecuadas entre quienes trabajan en las escuelas y en los institutos y quienes enseñan e investigan en la Universidad. No hace mucho tiempo el profesor Angel I. Pérez Gómez (1996) se lamentaba de que el rectorado de la Universidad de Málaga estuviera destruyendo una experiencia de integración del profesorado de EGB, de Enseñanzas Medias y de Universidad en el campo de la formación del profesorado y la innovación educativa que el Departamento de Didáctica había venido desarrollando en los últimos años.

TEXTO VII.- Un marco organizativo abierto, basado en un “diálogo racional y democrático”

Como ya he señalado en otras partes de esta guía, de modo especial en este tema, defiendiendo la idea de que todo profesor que enfoque su trabajo con una perspectiva crítica, debiera desarrollar su propio proyecto docente relacionando de la manera más coherente posible su pensamiento y su acción, o, si se quiere, su concepción del mundo y sus clases, plasmándolo en un método formalizado por escrito en el que deje constancia para sí mismo y para los demás, de cuáles son sus saberes, sus convicciones, sus opciones acerca de la enseñanza en la que se ocupa. Entiendo que ello es un buen

instrumento para enfrentarse al hecho de que la falta de una atención sistemática a los múltiples y complejos aspectos de la enseñanza, propicia la existencia de paradojas inmensas entre la orientación crítica que se confiesa y la función que realmente se cumple en el sistema. Defiendo un tipo de profesor que encauza la mayor parte de su esfuerzo intelectual hacia el estudio y la reflexión sobre los problemas que su práctica docente plantea, concibiéndola además como una parte sustancial de su práctica política.

La primera reacción de muchas personas ante una idea así es la de negarle toda viabilidad, sobre todo porque los profesores no son profesionales autónomos sino funcionarios que realizan su trabajo en una institución escolar.

Trataré de argumentar acerca de la posibilidad, incluso de la necesidad, de una organización escolar en la que sea viable este tipo de profesor con un proyecto docente personal. Será una organización por la que, claro está, habrá que luchar a la contra de lo establecido. El primer paso para ello es concebirla, lo cual no es nada fácil, porque requiere desamueblar la conciencia de una infinidad de trastos que la ideología dominante ha ido metiendo en ella, particularmente en los últimos años.

La primera cuestión será reconocer que los aspectos organizativos no son asunto exclusivo de los inspectores y de los equipos directivos sino de todos los profesores, porque (en esto el acuerdo es cada vez más general) el desarrollo del currículum, la formación del profesorado, la innovación educativa y la organización escolar, no son sino piezas inseparables de un mismo puzzle. Los currículos cerrados exigen una formación del profesorado tipo “manual de instrucciones” para llevarlos a cabo; la innovación se entiende como implantación de las elaboraciones de los expertos y por lo tanto la organización más adecuada para todo ello es la que se corta con el patrón burocrático. Por el contrario el currículum abierto (1) es adecuado para fomentar el pensamiento divergente entre los profesores, que se forman precisamente mientras elaboran ideas y prácticas en el marco de tal apertura, es decir mientras producen innovaciones en el seno de una organización capaz por lo menos de acogerlos.

Con respecto a esto, inmediatamente hay que constatar que en nuestro país, la organización escolar oficialmente impulsada es sobre todo del primer tipo, si bien suele presentarse con el envoltorio del segundo. Nuestro sistema educativo vive la paradoja de una desregulación estrictamente regulada. La imposición a los centros de la elaboración de un proyecto educativo (2) y de un proyecto curricular propios, inscrita en una política tendente a desregular la escuela (GIMENO, 1994) dotándola de una hipotética autonomía, entrega el sector público a la dinámica del mercado, al mismo tiempo que la democracia real se restringe en los centros potenciando los cargos directivos y, lo que es peor, descualificando al profesorado hasta extremos desconocidos, al someterlo a un sistema que básicamente se organiza partiendo de la desconfianza en las personas.

Sobre los profesores operan hoy todo tipo de controles: los directos, es decir, los que, de modo cada vez más imperativo, establecen unos directivos cuyo poder aumenta; los burocráticos, a través de la ingente legislación que pesa sobre ellos; y los que Perrow denomina “controles no reactivos”, entre los que figura el “control de premisas” (PERROW, 1990, pág. 156), que vendrían a ser una forma sutil de instaurar en los centros una especie de pensamiento único, que supone la renuncia a poseer una manera

de pensar propia por parte del profesorado, así como la asunción de ideologías como las de la calidad, la colegialidad, la competencia, la identidad del centro, la eficacia, etc., cuya plasmación material (y cultural) son los proyectos educativos y curriculares. Nunca como hasta ahora tantos profesores habían renunciado a ser ellos mismos a cambio de tan grandes falacias. Hoy se ha instaurado en los centros lo que algunos autores como Fullan y Hargreaves tipifican como un fenómeno de “colegialidad fingida” (FULLAN, 1994, págs. 154-155), pero que en nuestro caso, no va camino de favorecer procesos de auténtica colaboración, sino que, excepciones aparte, en general está contribuyendo a empeorar la situación del profesorado, sobre todo, creo yo, mediante la instauración de dinámicas de trabajo de gran superficialidad, que, establecidas consensuadamente, pueden llegar a dificultar el desarrollo de las ideas y las prácticas de los profesores más comprometidos con la innovación. En general, hoy se respira en los centros un clima de resignado sometimiento a un conjunto de decisiones formalmente consensuadas, que con frecuencia son enormemente triviales, gratuitas, caprichosas, no fundamentadas.

Este es un mal escenario para el trabajo de los profesores de orientación crítica. Es más, dificulta no sólo las posibilidades de la crítica sino que constituye un serio obstáculo para la mera innovación.

Todo esto es así porque en nuestras escuelas se están imponiendo esquemas organizativos que constituyen sobre todo mecanismos de gestión y controles del sistema. Bajo la idea general de que la democracia se ejercita votando el día de las elecciones y obedeciendo durante el resto de los días y las noches de la legislatura, todo se dispone bajo la lógica del control, incluso a sabiendas de las limitaciones que ésta tiene.

La perspectiva crítica no ofrece un modelo dispuesto para llevarla a cabo, sin embargo existen en el campo de la teorías de la organización aportaciones muy valiosas para argumentar a favor de maneras de organizarse bien distintas a las que se están imponiendo, y ello a pesar de que buena parte de dichas teorías organizativas responden también a las necesidades de los administradores (BALL, 1989, pág.22). En lo que sigue, señalaremos algunas de esas aportaciones, con el propósito de ofrecer ideas acerca de por dónde los profesores interesados debieran argumentar a favor de formas de organización escolar más abiertas, más democráticas, menos opresivas.

Una de esas aportaciones es la que destaca que la organización escolar no puede articularse sobre una serie de metas comunes. En general, la racionalidad de las organizaciones se establece sobre la base de la racionalidad limitada de los seres humanos en lo que respecta a sus posibilidades de desarrollo del esquema medios-fines. Analizando algunos aspectos parciales del pensamiento de March y Simon con respecto a los individuos y las organizaciones, Perrow advierte que:

“según este modelo, los seres humanos son ‘deliberadamente racionales’. Intentan ser racionales, aunque sus capacidades limitadas y las de la organización impiden cualquier cosa que se aproxime a la racionalidad completa. Por un lado, carecen de un conocimiento completo de las consecuencias de sus actos. Habrá a la vez consecuencias no previstas y no queridas de sus acciones. Por otra parte, o bien no poseen un conocimiento completo de los derroteros alternativos de acción o bien no poseen recursos para lograr este conocimiento. Es decir, el individuo no se sienta para preparar un listado exhaustivo de alternativas antes de realizar cada una de sus decisiones, e, incluso, aunque intentara hacerlo así, el listado no podría ser exhaustivo. En definitiva, la gente simplifica en exceso las alternativas disponibles

seleccionando la primera que le parece aceptable. En tercer lugar, aunque el individuo posea varias alternativas, no puede ni jerarquizarlas con precisión en función de sus preferencias, ni estar seguro de cuál de ellas es la más o la menos deseable (PERROW, 1991, pág.146).

Si esto es así en las organizaciones en general, en la enseñanza debe ser particularmente cierto. Los profesores sólo se identifican con los fines de la enseñanza de manera muy genérica, fundamentalmente en lo que tienen de retóricos; los verdaderos fines suelen permanecer ocultos, no se conocen o se conocen poco, y, desde luego, nunca actúan como metas explícitas sobre las cuales exista un acuerdo tal, entre los profesores de un centro, que permita racionalizar la acción con referencia a ellas, de manera que no existan contradicciones entre la racionalidad de la organización y la de sus miembros. Ni los distintos componentes de la llamada “comunidad escolar” tienen los mismos fines, ni los individuos que componen el grupo de profesores los comparten entre sí. Este es un hecho de una importancia extraordinaria a la hora de elaborar un pensamiento y unas formas organizativas sustancialmente distintas a las que hoy se están instaurando, precisamente por eso se suele pasar sobre él sin tomarlo en consideración a pesar de ser evidente.

Otra de las aportaciones que pueden ser utilizadas con la finalidad de oponerse a la tecnocracia y de concebir alternativas a la misma, es la que se refiere a la relación entre las organizaciones y las tecnologías con las que se trabaja en ellas.

Diversas investigaciones, entre las que destacan la de la socióloga inglesa Joan Woodward, han puesto de manifiesto que la tecnología influye de manera fundamental en la configuración de las estructuras organizativas. García Madaria presenta, entre otras, la distinción realizada por James D. Thompson, entre tres tipos de tecnologías: las “long linked” (3), las de “mediación”, correspondientes a formas de operar estandarizadas y extensivas, y las “intensivas” articuladas como una combinación *ad hoc* de una variedad de técnicas dispuestas a responder a cada caso específico (GARCIA MADARIA, 1985, pág. 169.170). Con respecto a esta clasificación Tyler (1991, pág.69-70) nos dice que según Lortie la tendencia a organizar las escuelas siguiendo tecnologías longitudinales (“long linked”) tipo cadenas de montaje, evoluciona hacia tecnologías intensivas; y señala igualmente que este último autor distinguió entre tecnologías “hardware” o de soporte físico de la producción y tecnologías “software” correspondientes al soporte lógico de la actividad, afirmando con respecto a la escuela que, si bien es posible describir su tecnología “hardware”, no es posible hacerlo con su tecnología “software”, porque nuestro conocimiento de la conducta humana es débil y carecemos de una tecnología científica para intervenir en ella.

Esto nos lleva a otra cuestión de gran aceptación entre buen número de estudiosos de la organización escolar, que es la caracterización de las escuelas como sistemas “loosely coupled”, articulados imprecisamente, débilmente cohesionados, desajustados en su estructura, flexibles y en cierto modo anárquicos (SAN FABIAN, 1991; TYLER,1991,pág.82-93), incorporando la expresión introducida por Weick ya en 1976. Si bien entre algunas de estas caracterizaciones existen matices, incluso a veces pueden ser empleados como denominaciones de modelos distintos, en general se puede admitir que todas ellas tienen como denominador común el destacar la debilidad estructural de la organización escolar, contraponiéndola a las visiones racionalistas más o menos emparentadas con el modelo weberiano.

Todas estas debilidades en cuanto a la definición de metas y la articulación de tecnologías están en relación con otro de los conceptos de gran implantación hoy en muchas teorías de la organización escolar: la ambigüedad. Una cuestión también de extraordinario interés para exigir su pleno reconocimiento y argumentar en favor de una organización de la escuela mucho más abierta, dialogante y democrática que la que se está imponiendo en los últimos años.

Nuria Borrell (1989,pág.113-115) enumera las fuentes de ambigüedad en las organizaciones escolares puestas de manifiesto por diversos autores; de ellas entresacaré las que me parecen más significativas y las ampliaré por mi cuenta con respecto a las tareas que conciernen a los profesores de ciencias sociales:

1ª Los problemas que se han de abordar en la escuela, son confusos, están demasiado entrelazados entre sí, de modo que apenas es posible definirlos, conocer la verdadera naturaleza de los mismos; por ejemplo: ¿cuál es el problema de un alumno que no estudia nuestra asignatura ?, ¿el método empleado ?, ¿su autoestima como estudiante ?, ¿las expectativas familiares ?, ¿la densidad del programa escolar ?, ¿el tipo de contenidos que la escuela transmite ?, ¿su nivel de inteligencia ?, ¿dificultades en la comprensión lectora arrastradas desde los primeros años de la escolaridad ?, ¿una minusvalía sensorial discreta que no ha sido detectada ?, ¿varias de estas causas entrelazadas ?, ¿entrelazadas cómo ?, ¿será cosa de llamar al orientador que, como los brujos, crean expectativas de solución y dan tranquilidad ?

2º La información disponible no es muy clara, bien porque puede ser insuficiente o por el contrario resultar abrumadora, y además puede ser objeto de interpretaciones múltiples; por ejemplo: con respecto al caso anterior, podemos encontrarnos con una ficha en la que sólo figuran el nombre y los apellidos del alumno, los de sus padres, la dirección y la fecha de nacimiento; se puede consultar el expediente académico en el que figuran un montón de suspensos, algunos aprobados y nada más, con lo cual no se puede decir que la información sobre el caso sea abundante. Pero también puede ocurrir lo contrario si, por ejemplo, se me ocurre interesarme por todos y cada uno de los alumnos que tengo en clase, incluso en todas las clases, de los cuales me hablan el resto de los compañeros, y también los padres, además tengo los ejercicios que van realizando, la observación de su actitud en el aula, sus notas, etc., de modo que la información puede llegar a desbordarme sin que pueda llegar a manejarla adecuadamente con el fin de dar una respuesta bien informada al problemas que se me plantean.

3º Se dan diferentes orientaciones valorativas y emocionales, lo que significa una variedad de posiciones políticas y personales; por ejemplo: algunos profesores piensan que deben preocuparse más de los malos estudiantes que de los buenos, mientras que otros creen todo lo contrario; unos quieren más disciplina y otros menos; unos son partidarios de levantar la mano en la evaluación y otros de seleccionar a los mejores cuanto antes; unos creen que las ciencias sociales deben servir para integrarse armónicamente en la sociedad y otros para armarse frente a ella; unos opinan que el director es un autoritario y otros que mejor que lo sea, no se le vaya a ir el colegio de las manos ... y así.

4º Las metas, como se ha comentado en otras partes, casi nunca están claras, suelen ser conflictivas y difícilmente se pueden operativizar.

5° Los roles de cada cual resultan vagos, las responsabilidades están poco claras; por ejemplo: ¿tiene el profesor de ciencias sociales que corregirles a los alumnos las faltas de ortografía?, ¿quién es el responsable de que un claustro tenga contenido y sea un órgano con sesiones de trabajo enriquecedoras?, ¿quién es el responsable de la disciplina?, ¿hasta dónde llega mi libertad de cátedra?

6° La percepción del éxito no es muy nítida, hay una gran inseguridad a la hora de establecer si una situación se ha resuelto adecuadamente o no; por ejemplo: mis ilusiones con respecto a la formación de los alumnos ¿en qué medida se cumplen?, ¿qué queda de mis clases después de veinte años?, ¿ese ex-alumno que me encuentro en el surtidor de gasolina o en la facultad y que recuerda con tanto agrado mis clases, qué representa?, ¿y ese otro que tuerce la mirada y me esquiva?

7° Las relaciones causa-efecto raramente pueden determinarse con precisión; por ejemplo: ¿la baja motivación provoca determinadas situaciones en clase o son las situaciones de clase las que dificultan la motivación?; más fuerte todavía: ¿el efecto de aprender lo social, qué causas lo producen?

8° Más que argumentos lógicos o definiciones precisas se utilizan símbolos o metáforas. Cuestión ésta que nos remite a otro aspecto importante en la teoría de la organización, y que es de gran interés para elaborar una posición enfrentada a la situación actual: se trata del papel de la cultura en las organizaciones.

La inexistencia de metas comunes bien definidas, la debilidad tecnológica, las estructuras poco articuladas, y la incertidumbre respecto a casi todo, situarían a la organización escolar al borde de su imposibilidad misma, si no fuera por la existencia de un conglomerado cultural bien surtido de todo tipo de mitos, ritos, metáforas, imágenes y demás elementos simbólicos imprescindibles para cohesionar una organización estructuralmente tan endeble. La propia estructura no sería el sostén de la organización sino que ella misma sería puro símbolo (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1989, pág.112-113) (4)

Por cultura se entiende también el conjunto de modos de hacer propios de un grupo; así, en la organización escolar se hace referencia a la cultura de los centros, de los profesores, de unos sectores frente a otros, etc. Con respecto a ello, diversos autores coinciden en identificar cuatro grandes culturas de trabajo en los centros: el “individualismo” y la “colaboración” ocupando los lugares extremos, entre los cuales estarían la “balcanización” y la “colegialidad fingida” (FULLAN 1994, pág. 149; HARGREAVES, 1996). La cultura de la colaboración como superadora de las otras tres y nexo de unión entre el desarrollo del currículum, la organización escolar y la formación del profesorado, ha sido presentada por el profesor Escudero Muñoz (1993), quien tras realizar un recorrido por el desarrollo histórico de esta perspectiva en los últimos treinta años, entiende que, si bien al amparo de la colaboración se han dado enfoques bien diferentes (algunos de los cuales pueden incluso no poner en cuestión la racionalidad instrumental), es posible aprovechar esta perspectiva en una línea crítica:

“Desde mi punto de vista, creo que existe la posibilidad de entender, dar sentido, y calificar la colaboración escolar como algo más que una estrategia educativa, en el sentido de una manera de hacer en educación, afirmando, por lo tanto, que representa una manera de pensar cuyas coordenadas teóricas y programáticas vendrían a ser las propias de la denominada teoría crítica de la educación” (ESCUADERO 1993, pág. 246).

La perspectiva de la colaboración, entendida así, en muchos aspectos parece que se acerca a la satisfacción de las necesidades organizativas del enfoque crítico que vengo adoptando en esta guía, y, más en concreto a la línea de formación del profesorado que aquí propugno. Sin embargo veo necesario exponer algunas ideas, sobre todo en relación al papel del individuo, con las que espero modestamente contribuir al diálogo necesario en torno a esta cuestión.

No es difícil encontrar entre los defensores de esta perspectiva de la colaboración apelaciones a la necesidad de ensanchar la autonomía de los profesores, de respetar el desacuerdo, incluso la individualidad (5), sin embargo ése es un enfoque que básicamente se orienta hacia la colaboración en el seno del centro escolar. Si, como señala Giroux, la utilización del concepto de cultura exige la toma en consideración de la cultura dominante (GIROUX 1987, pág. 60), se podría decir que la elección del centro escolar como referente esencial para la colaboración, es un episodio más del triunfo de dicha ideología hegemónica. La cultura que se está imponiendo con la “desregulación regularizada” a la que anteriormente me he referido, es la que consiste en situar al centro escolar como eje de todos los discursos sobre la enseñanza: el desarrollo del currículum, la innovación, la formación del profesorado, etc.; todo, en último término, parece tener que resolverse en el espacio físico y social de cada escuela o instituto, lo que a mi modo de ver lleva consigo el peligro de la liquidación del individuo, al diluirlo en un consenso que, al ser posible sólo si es puramente formal, se convierte en mero símbolo de una cohesión inexistente, además de un artilugio de control y alienación. Los profesores, los más progresistas incluso, encelados muchas veces con las cosas de su instituto o de su escuela, llegan a perder la perspectiva general del sistema y de la sociedad en la que están su centro y ellos, lo cual es una hábil manera de neutralizarlos convirtiéndoles en pequeños intendentes del territorio que delimitan los cuatro muros del centro.

Un enfoque crítico de la organización escolar, como de cualquier otro tipo de organización, exige, según mi manera actual de ver esta cuestión, una atención especial al problema de la alienación individual. Un enfoque crítico que, como ya he indicado en reiteradas ocasiones a lo largo de esta guía, es fundamentalmente de naturaleza política, no puede quedarse con la idea de autorrealización psicológica de los miembros de la organización, que ya propugnara la vieja Escuela de las Relaciones Humanas y que sigue siendo utilizada por los técnicos de recursos humanos que desde hace tiempo pululan por las empresas al servicio del patrón, y más recientemente están desembarcando en el sistema escolar (6), sino que dicho enfoque crítico debe centrarse en algo más profundo y político como es la alienación.

Ya he señalado en el primer texto de esta guía que la crítica práctica no puede eludir hoy el problema de lo que genérica y popularmente se denomina “crisis de la izquierda”. Uno de los elementos esenciales que se están reconsiderando con respecto a dicho problema es el de la interpretación que impusieron del marxismo los círculos oficiales de los países del llamado socialismo real. Y una de las características más notables de dicha versión fue la de olvidar en la teoría y sobre todo en la práctica la cuestión fundamental de la alienación, y por lo tanto lo concerniente al sujeto individual, con lo que la opción por las masas, la lucha de clases, las estructuras fundamentalmente económicas, el cientificismo, etc. liquidó el contrapunto necesario

para que fuera posible un modo dialéctico de pensar y actuar, aun, no seamos ingenuos, con todas las dificultades que esto hubiera entrañado.

La crítica que desde el principio vengo haciendo en esta guía al cientificismo y a la tecnocracia, así como la persistente reivindicación del sujeto, no sólo en el sentido psicológico sino también en el moral y político, conduce directamente a tener que considerar como primordial este problema de la alienación.

Puesto que un aspecto esencial de mi postura consiste en defender un tipo de profesor que llegue a establecer consciente y sistemáticamente relaciones entre su práctica escolar cotidiana y una concepción del mundo o cosmovisión del más alto nivel posible para cada individuo, así como unas formas organizativas que permitan, incluso favorezcan, esa desalienación individual, en lo que resta de mi argumentación seguiré (aunque con una lectura muy libre) algunas de las aportaciones del excelente texto de Ágnes Heller (1994) “La teoría marxista de la revolución y la revolución de la vida cotidiana”, en el que se contienen ideas que en absoluto me parece que haya que arrojar al cubo de las antigallas, sobre todo si no pueden ser sustituidas por otras más potentes.

En esencia, la alienación viene a ser el extrañamiento del ser humano individual respecto al ser humano genérico, es decir, a los logros de la especie en los más diversos campos del saber y del hacer. Hoy, esta situación es ya irreversible, incluso sería un retroceso pretender que esas objetivaciones de la humanidad se redujeran a lo que el ser humano puede hacer suyo en la vida cotidiana; pero también, por el contrario, pretender que nada se puede hacer por intentar que ese alejamiento creciente sea siempre el menor posible, es renunciar a la lucha contra los tecnócratas, porque la tecnocracia es básicamente eso: un discurso consistente en difundir la confianza en que el desarrollo de la ciencia y de la técnica solventará los problemas de la humanidad, y que tal desarrollo requiere la generación de expertos y la consiguiente reducción de las esferas que pueden ser objeto de diálogo, debate o confrontación democrática.

Cierto que nadie podrá llegar a fundamentar filosófica o científicamente cada una de sus actuaciones en la vida cotidiana, sustituyendo absolutamente todas las formas alienadas en las que ésta se resuelve, y problematizándolo todo antes de tomar cualquier decisión, pero también lo es que siempre habrá individuos dispuestos a delegar lo menos posible, buscando realizar en sí mismos el ideal de tener una cosmovisión desarrollada en la que se puedan inspirar las decisiones de la vida práctica diaria, y que aspiren a su vez a que el mayor número de seres humanos puedan alcanzar esa condición (7). A mi modo de ver ésta debiera de ser una de las características definitorias de los hombres y las mujeres de la izquierda.

Al igual que los tecnócratas del Este y del Oeste liquidan a los individuos al mismo tiempo que restringen la democracia a un solo partido o a dos muy parecidos, los críticos deben defender a los individuos al mismo tiempo que reivindican que la democracia real sea instaurada en los ámbitos del trabajo y de la vida cotidiana. Cierto que estamos lejos de alcanzar una situación parecida, pero no es menos cierta la capacidad de una idea así para actuar críticamente.

Aquí es donde encaja la defensa de un profesor capaz de tener una concepción del mundo y relacionarla lo más sistemáticamente posible con su práctica diaria. Un individuo que se encara con la situación de alienación que supone resolver la vida en el

mero nivel de lo cotidiano, que hace frente a la reducción que sobre él opera la sociedad tecnocrática en la que vive, y que pugna con ella para hacerse con una filosofía que le sirva para percibir de manera más autónoma los problemas de la práctica y concebir así sus propias respuestas. Un profesor que se desarrolla todos los días como individuo, pero que no por ello necesariamente es individualista (esta es la acusación que gustan lanzar los tecnócratas para desacreditar la reivindicación de mayor autonomía realizada por quienes quieren poner freno al mandarinato de los expertos), precisamente porque su filosofía le permite no vivir permanentemente atrapado en el utilitarismo más ramplón.

En los centros de enseñanza, más que reuniones insípidas a la búsqueda de documentos formales que luego funcionan como mitos para engañar y tranquilizar a todo el mundo, habría que organizar espacios de diálogo en los que pudieran participar los profesores, los padres, los alumnos y la ciudadanía en general. Más en concreto, los profesores de un centro (tanto en gran grupo como por departamentos) debieran reunirse con cierta frecuencia para hablar (8) de su pensamiento y su práctica, pero no en una atmósfera de consenso artificial sino de respeto mutuo entre ellos; un respeto que significa interés por lo que hace el otro, posibilidad de hablar y de ser escuchado. Por supuesto que hay algunas cuestiones que el mero sentido común exige consensuar (horarios, grandes bloques de una asignatura, ciertas tareas compartidas y quizás nada más) pero lo demás puede ser materia de diálogo permanente. Un diálogo en el que cada cual exponga su proyecto docente, la práctica que lleva a cabo con él y las interacciones entre uno y otro. No estoy hablando de un diálogo “sin restricciones” en el sentido habermasiano, es decir libre de intereses que pudieran estar ocultos incluso para la conciencia misma del que habla, porque eso, en general, y no digamos nada en el ámbito de los centros de enseñanza, es prácticamente imposible, lo que no quiere decir que no deba tenerse en cuenta como referencia ideal capaz de actuar como un buen generador de episodios de autocrítica y por lo tanto de mejora de la calidad de la conciencia y del diálogo. Se trata de un diálogo racional (otras veces he dicho “ilustrado”) por cuanto que consistiría en fundamentar lo que se dice, incluso de nutrir la discusión con lecturas, documentos, intervenciones externas, pero sin la exigencia de sacar conclusiones comunes, sino con el compromiso, lo más sincero posible, de enriquecerse mutuamente y profundizar en el pluralismo. Ello exige entre otras cosas, el establecimiento de algunas reglas de juego muy sencillas, pero que habrán de recordarse con cierta frecuencia, por ejemplo: en el grupo todo el mundo lee, todo el mundo habla, todo el mundo escribe, todo el mundo escucha, todo el mundo reflexiona; para lo cual habrá que introducir de vez en cuando entre los propios materiales de trabajo, algunos que ayuden a recordar y desarrollar esos compromisos.

Por otra parte, esto mismo es una buena escuela de formación acerca de los elementos esenciales que debieran estar incluidos en el método empleado con los alumnos, a menos por parte de los profesores consecuentemente críticos.

Hasta donde sea posible, para lo cual hay desde luego que intentarlo, el diálogo ha de extenderse al conjunto de la ciudadanía a la que seamos capaces de interesar por la escuela; la escuela pública, claro; que, por otra parte, para ser pública no debiera estar primordialmente orientada a solucionar los problemas privados de los “clientes” (FERNÁNDEZ DE CASTRO, ELEJABEITIA,).

Un profesor capaz de hablar y escuchar en esos foros, no es un individualista, sino un individuo racional y un demócrata, mucho más que lo puedan ser la pléyade de tecnócratas que hoy legitiman su posición apelando a la necesidad de controlar el sistema para mejorar la eficacia, la calidad y toda esa charlatanería.

Esto es incluso posible sin necesidad de ponerse a quemar los proyectos educativos y curriculares existentes, bastaría con que hubiera en un centro varios profesores de un departamento o de un nivel dispuestos a trabajar así, para que allí mismo se creara un grupo de colaboración crítica donde la democracia y la razón puedan ser liberadas de las restricciones a las que están sometidas, de modo que pueda intentarse una aproximación entre ambas.

Sin embargo, los profesores con convicciones críticas no pueden paralizarse esperando a que en el centro que les ha tocado se den las condiciones, porque tal y como vamos, quizás no se den nunca, y los éxitos que se puedan tener en el forcejeo con una realidad tan adversa pueden estar condenados por mucho tiempo a ser más bien escasos. Los profesores interesados por un enfoque como el que se defiende en esta guía habrán de aprovechar los espacios de incertidumbre, ausencia de tecnologías precisas, estructuras débiles, etc., para tratar de desarrollar su proyecto docente, y harán bien en procurar agruparse fuera del centro con aquellos colegas y acaso otros ciudadanos (miembros de colectivos feministas, ecologistas, pacifistas, etc. que pueden estar interesados en escuchar, y que, sin duda, tienen mucho que decir en seminarios de profesores de ciencias sociales) con los que sea posible dialogar o debatir estas cuestiones. Pero no sólo se tratará de aprovechar las posibilidades que de todos modos casi siempre tiene el sistema de enseñanza, sino que habrá que desenmascarar todas esas formas organizativas que hoy se están imponiendo con la propaganda de la gestión eficaz.

La acción política, más allá del aula y del centro, requiere organizaciones de un ámbito espacial y una cohesión ideológica mucho mayor que la que cabe encontrar entre las cuatro paredes del colegio o del instituto.

NOTAS

(1).- Hay que señalar inmediatamente que el currículum abierto en el que estoy pensando nada tiene que ver con esa especie de currículum “sin terminar” que la administración ha propuesto en los últimos años, destinado a concretarse en cada centro, cuya escasa apertura duró además sólo unos meses, sino que el currículum abierto lo habrá de ser permanentemente y desde lo más general hasta lo más concreto.

(2).- La cuestión de los proyectos educativos es uno de los fenómenos más asombrosos de los producidos por las últimas reformas; por sí mismo requeriría una investigación acerca de la capacidad del marketing para instaurar una idea ante la debilidad del pensamiento educativo y la incapacidad para someter a crítica los tópicos y el sentido común cargados de ideología.

Sobre un sentido común en el que la ideología neoliberal dominante ha incrustado ideas como la calidad, la eficacia, la coordinación, etc. hasta un extremo tal que sirven por igual para conservadores que para progresistas, la afirmación de que los centros necesitan tener un proyecto educativo, pasó de la nada (incluso de menos aún, puesto que el ideario de los colegios privados siempre había sido criticado por los sectores progresistas), a constituirse en la cuestión más indiscutible y unánimemente apoyada de cuantas están hoy activas en el discurso sobre la organización escolar en nuestro país. Esto ya es de por sí sorprendente, pero aún lo es más si se tiene en cuenta cómo se ha producido la instauración de esta idea. Un sucinto repaso de la secuencia que siguieron algunos de los hechos más significativos relativos a este asunto, es suficiente para justificar el carácter asombroso del proceso de instauración de esta especie de dogma según el cual todo centro necesita un proyecto educativo:

1985.- Se publica la LODE, en la que se hace referencia la Programación General del Centro, pero en la que no se dice nada del proyecto educativo. Nadie lo echó de menos tampoco.

Se publica el Reglamento de Gobierno de los Centros Públicos de EGB, que se refiere también a la Programación General del Centro, pero no al Proyecto Educativo. Sin embargo en la versión catalana de esta disposición aparece por primera vez el término Proyecto Educativo de Centro.

1986.- Se publica el “Marc Curricular per a l’ensenyament obligatori” de César Coll, en el que no se contempla la existencia de nada que se llame Proyecto Educativo de Centro, de modo que se pasa de las afirmaciones de principio recogidas en la Constitución y otras leyes, a los Objetivos Generales de la Enseñanza Obligatoria, luego a los de Ciclo, los de Área, etc. Nadie reclamó entonces la necesidad de desarrollar los proyectos curriculares teniendo en cuenta los proyectos educativos de los centros, sencillamente porque no estaban previstos ni se consideraba su necesidad.

1987.- La editorial Graó publica “El Proyecto Educativo” de Serafín Antúnez (1987), que tendrá varias reediciones posteriores.

1990.- Se publica la LOGSE, en la que no se alude ni al proyecto educativo ni al Curricular.

1991.- Se publican los Decretos de Enseñanzas Mínimas y del Currículo, que no hacen ni una sola referencia a los proyectos educativos, es decir, que no consideran para nada su necesidad.

1992.- Diferentes autores, en general ligados a la Universidad de Barcelona, y sobre todo a través de la editorial Graó, realizan diversas publicaciones sobre el proyecto educativo, entre las que cabría destacar “Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula” de Antúnez, del Carmen, Inbernón y Zabala (1992) En este mismo año aparecen las llamadas “cajas rojas” que, conviene tenerlo en cuenta, no son documentos que prescriban nada sino que dan orientaciones acerca de las más diversas cuestiones, y en ellas (esto es lo verdaderamente pasmoso), se habla con toda naturalidad del Proyecto Educativo de Centro, como previo al proyecto curricular, sin que el propio MEC hubiera legislado ni una sola palabra acerca de su existencia, es decir, que el propio Ministerio se refería a una realidad que no era la existente en su territorio, lo que evidenciaba un caso clarísimo de enajenación, en el sentido de que el MEC sufría un auténtico extrañamiento de sí mismo.

Pero aún va más allá este asunto, porque en el curso 1992-93, antes incluso de que se publicara el Reglamento Orgánico de los centros, el MEC exigió a los colegios de infantil y primaria, y a los de Secundaria que anticipaban la LOGSE, que elaboraran el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y la Programación General Anual. Luego, en el cénit de la incoherencia, les eximiría de realizar los proyectos educativos. Entre Mayo y Octubre, los centros de Primaria realizaron sus proyectos curriculares del primer ciclo.

1993.- Por primera vez un documento del BOE recoge algo referido al proyecto educativo, se trata del Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y Primaria. Para entonces ya la necesidad de un proyecto educativo se había instalado sin más en el sistema escolar, a base de hablar y escribir sobre él, cuando en realidad se trataba de una cuestión no legislada. Para muchos bastaba que hablaran de él las “cajas rojas”. Nunca el sistema escolar, y más concretamente los profesores, habían sido sometidos a una burla tan grande.

Uno se pregunta cómo es posible que habiendo vivido hasta el año 93 sin la exigencia de elaborar proyectos educativos de centro, no habiéndolos contemplado hasta entonces ninguno de los textos básicos de nuestro ordenamiento educativo, la necesidad de este documento se haya asentado hoy como una verdad incontrovertible defendida con el mayor de los fundamentalismos, que no es otro que el de olvidar su historia y presentarlo como un hecho natural, incuestionable.

(3). Pablo Manzano, en su traducción del libro de William Tyler (1991) “Organización escolar: una perspectiva sociológica”, traduce esta expresión como “de relación longitudinal” al referirse a una tecnología que consiste en lograr objetivos parciales de modo que concatenados se alcance el objetivo final.

(4). Para un análisis mucho más profundo de estas cuestiones, sería necesario entrar a distinguir entre distintos niveles de estructura. Un nivel superficial tendría que ver con los aspectos más formales de la organización, como son: las metas explícitas, el organigrama, las funciones de cada elemento del mismo, incluso la función aparente de los contenidos, la evaluación, etc.. Si se pretende que son este tipo de elementos los que configuran la estructura escolar, entonces, ciertamente son más bien elementos culturales, simbólicos. No ocurriría lo mismo si distinguimos ese nivel de estructura formal (lo cual sería conveniente para evitar la confusión producida por la identificación de elementos estructurales y culturales), de otro que podríamos denominar de “estructura profunda” que vendría configurado por aquellos elementos de la organización determinados y relacionados según las funciones reales que cumplen para el mantenimiento de la estructura social que los comprende. Pero estas cuestiones desbordan los límites que me he impuesto para este trabajo. La distinción entre estructuras superficiales y

profundas es utilizada en la organización escolar desde perspectivas críticas (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1994, pág. 49)

(5). Hargreaves distingue entre el individualismo y la individualidad, señalando cómo cuando se persigue la individualidad se emplea la estrategia de identificarla con el individualismo (HARGREAVES, 1996, pág. 204).

(6). La administración del PSOE contrató en su día a los expertos en recursos humanos de Repsol; el cambio con el PP ha consistido en que ahora se contrata a los de Loewe.

(7). Se dirá, claro está, que tal ideal habrá de ser planteado una vez que los seres humanos en los que se está pensando hayan comido, no tengan frío y se sientan mínimamente seguros, con lo cual estoy de acuerdo, aunque con matices que nos llevarían a una larga incursión en la relación entre la conciencia y las condiciones materiales de existencia que no parece oportuno introducir en este punto. Con lo que ya no estoy de acuerdo es con que esa llamada de atención sea utilizada como una mera excusa por aquellos cuyo problema no es su hambre, su frío o su inseguridad, como es el caso de los profesores a los que se dirige esta guía. Y si el problema que se aduce es el de la solución del hambre, el frío o la inseguridad de los millones de personas que los padecen, entonces, para esa práctica, también es deseable una cosmovisión, una filosofía, una ética, una política, porque si no, la participación en tareas de ayuda humanitaria puede resultar ser una actividad tan alienada como cualquier otra, y por lo tanto susceptible de ser manipulada al servicio precisamente de los causantes mismos de tamaña injusticia, por ejemplo, enfocándola como una cuestión de caridad y ocultando la necesidad de una revolución en las estructuras económicas mundiales.

(8). Sí, se trata precisamente de eso, de hablar y hablar, o, mejor, de hablar y escuchar, porque la actividad de los profesores es más cualitativa que cuantitativa y por lo tanto está más próxima a los cuentos (por mal que suene) que a las cuentas. Como Domingo Caballero propuso (1994), utilizándose a sí mismo como ejemplo, nadie debiera avergonzarse de ser un cuentista, después de todo, muchas cuentas de los tecnócratas no son sino un cuento de bastante peor ralea que las cuitas que pueden contarse entre sí los profesores, sobre todo si éstas se racionalizan utilizando argumentaciones fundamentadas hasta donde sea posible y conveniente; es decir, hasta los límites entre la democracia real y la emancipación humana por un lado, y el cientificismo y el poder de los expertos por el otro, unas fronteras que, ciertamente, no tienen la nitidez de una raya pintada en el suelo. Razón de más para hablar mucho de ella también.

Comentario

Me ha parecido necesario incluir en esta guía un texto sobre la organización escolar que resultaría apropiada para un enfoque de la formación del profesor como el que aquí sostengo, porque, como ya he señalado, el desarrollo del currículum, la innovación, la formación del profesorado y la organización escolar, deben formar parte de un todo coherentemente integrado.

Sin embargo, si bien ésta es una idea bastante aceptada en la organización escolar, siendo cada vez más frecuentes las llamadas a reintegrar o por lo menos a no profundizar en la escisión entre los mencionados campos, en lo que respecta a las didácticas específicas, como es el caso que nos ocupa, la necesidad de cultivar esas vinculaciones está menos presente; ni las didácticas específicas suelen incorporar de manera importante las cuestiones organizativas, más allá de la disposición de las actividades del aula, ni la organización escolar suele tener presente la cuestión de las didácticas específicas. Así, por ejemplo, cuando se resalta la necesidad del trabajo conjunto entre los profesores de un centro, no se suele tener en cuenta que su conocimiento, su cultura organizativa incluso, necesariamente ha de estar influida por las didácticas de las materias que enseñan. En muchas ocasiones esas didácticas están reducidas a las materias mismas, lo cual no deja de tener importantes consecuencias para el comportamiento en la organización de los profesores que tienden a entenderlas así. Otras veces, de la que esta

guía puede ser una muestra, las didácticas específicas pueden ser entendidas en un sentido muy amplio, tanto, que incorporan la necesidad de ocuparse de la organización escolar, tal y como aquí mismo estamos haciendo.

Incluso manteniendo una perspectiva tan abierta como la que aquí adopto, creo que las didácticas específicas deben entrar en los temas organizativos con un sesgo propio. En general, exigiendo un espacio y un tiempo para desarrollarse, lo cual no debiera ser descalificado sin más como una tendencia a la “balcanización”.

Los discursos de la interdisciplinariedad, la colegialidad, etc. deben ser moderados, porque los profesores lo son de Ciencias Sociales, de Física y Química o de Latín, y eso no es un asunto meramente adjetivo, incluso visto desde una perspectiva crítica.

A mi modo de ver, la organización escolar no debe excederse en el discurso institucional, hoy fundamentalmente orientado hacia el centro escolar, en detrimento de lo que es una vía mucho más “natural” del desarrollo docente, que es el del cultivo de la didáctica específica de aquello que se enseña.

Quizás muchas de las matizaciones que en el texto anterior hago a ciertos planteamientos organizativos, se comprendan mejor si al ingrediente crítico se le añade el del interés por una didáctica específica, porque una cosa es plantearla tan abierta, incluso “indisciplinada” (ver texto X), como se hace en esta guía, y otra muy distinta es decretar su disolución, o simplemente olvidarse de ella, o pasarla a un segundo plano, porque esto resulta tan alejado de la realidad, que el menos pragmático de todos (no me extrañaría nada que fuera yo mismo), se da cuenta de que así se crean problemas mucho mayores que los que se resuelven.

Debo aclarar que no estoy sugiriendo que el departamento de área se ponga por delante del centro, porque creo que los acuerdos formales tomados en el seno de un Departamento deben ser también mínimos, de modo que haya un amplio espacio de autonomía para sus profesores, articulando entre ellos el diálogo más fructífero posible, dado que también entre los profesores de un área la diversidad es grande, y por lo tanto el pluralismo es necesario. Pero donde fundamentalmente veo yo a los profesores dialogando racional y democráticamente es en movimientos de renovación pedagógica o en otro tipo de plataformas más o menos afines, en seminarios permanentes constituidos por personas con una mínima afinidad ideológica, conceptual y metodológica, que facilite un diálogo enriquecedor entre ellos.

En realidad éstas son las formas organizativas que muchos profesores y profesoras interesados en su propia formación, han venido adoptando al constituir numerosos grupos y seminarios permanentes, en general tan fructíferos para la didáctica como para su propio desarrollo como docentes. Creo que los centros de enseñanza no deben ponerse por delante de este tipo de organizaciones. Quizás a éstas últimas les falta conciencia suficiente de ellas mismas como ámbitos de realización democrática, y con frecuencia han caído en la trampa de esta especie de “centrocentrismo” que nos invade. Si se atiende a la idea de que la participación en las cuestiones educativas no tiene por qué ser un asunto restringido a los alumnos y a sus padres mediante formas de representación democrática prácticamente estamentales (FERNÁNDEZ DE CASTRO, 1996), sino que lo público es asunto de toda la ciudadanía, sin duda este tipo de organizaciones “descentradas”, pueden ser mucho más adecuadas para desarrollar la democracia, máxime si, como

sabemos, mayoritariamente se nutren de los sectores más comprometidos con la crítica, aunque cada cual, es cierto, la esté entendiendo a su manera.

Mi experiencia de haber utilizado argumentos del tipo de los que se recogen en este texto, para presentar alternativas de organización en distintos ámbitos de trabajo, es positiva en cuanto a su fecundidad para forcejear con aquellos aspectos de las organizaciones que responden a la lógica tecnocrática dominante, así como para elevar la percepción que de ellos pueden tener sus miembros. El resultado no tiene por qué ser un éxito rotundo, porque nada hay que lo sea en este terreno, ni siquiera las propuestas de los tecnócratas que juegan con el viento a favor. No estamos hablando aquí de una técnica infalible para implantar el diálogo, la razón y la democracia allí donde se aplique. Sí puedo decir que los efectos de pugnar con la realidad en el sentido que estoy proponiendo, combinando la presión y la negociación con ella, de una manera que jamás puede ser estandarizada, se han dejado sentir más o menos, según hayan sido las circunstancias y la combinación de habilidades y torpezas, de coherencias e incoherencias, de posturas e imposturas propias.

Algunas lecturas más para continuar formándose

CRONOS (Grupo): “Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales: el modelo didáctico”. En ÍNSULA BARATARIA (Grupo): Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Madrid, 1994, págs. 139-162

CARDOSO GARCÍA, Honorio y otros.: “Modelo didáctico para la producción y aplicación de materiales curriculares”. En ÍNSULA BARATARIA (Grupo): Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Madrid, 1994, págs. 163-179

Estos dos trabajos, realizados el primero de ellos por el grupo Cronos y el segundo por el Seminario II de Ciencias Sociales del CEP de Salamanca, que viene a constituir el área de influencia directa del primero, son muy interesantes para quienes quieran ampliar y ver alguna materialización concreta de diversos aspectos tratados en este tema.

Con respecto al texto V (“La investigación-acción como marco de referencia”), estas lecturas son pertinentes porque yo creo que tanto el grupo Cronos como los que con él forman parte de FEDICARIA (Federación de grupos ICARIA), así como otros no vinculados a esa federación, en buena medida son, aunque no se reclamen como tales, grupos de investigación-acción en el sentido amplio con el que aquí propugno considerar esta idea y sus realizaciones concretas.

Unos profesores que dedican un buen número de horas a leer, reflexionar y desarrollar iniciativas prácticas en relación a su trabajo en las aulas, son profesores que a mi modo de ver están haciendo investigación-acción aunque no sigan ningún tipo de técnicas homologadas. Si además adoptan una perspectiva crítica, no hay nada más que pedirles al respecto, salvo disposición para dialogar y debatir con todo el mundo en esta tarea tan atractiva intelectual y políticamente como es la didáctica de las ciencias sociales. A mi modo de ver estos grupos y la dinámica que generan, incluso más allá de sus producciones concretas, constituyen la verdadera didáctica de las ciencias sociales. Esta no se desarrollará como un cuerpo de conocimientos científicos sino como un debate permanente, tanto más rico cuanto mayor sea el número de participantes y la fuerza de los argumentos en juego, por eso, los profesores son los auténticos didactas.

Estas dos lecturas son también muy pertinentes para ampliar lo que hemos dicho en el segundo texto de este tema (“Las partes de un proyecto personal de enseñanza y de formación permanente”).

En la primera de ellas, utilizando una expresión acuñada entre varios de los grupos afines hoy asociados en FEDICARIA, se comienza señalando cómo su proyecto parte de una “plataforma de pensamiento” que vendría a ser un “[...] conjunto de presupuestos gnoseológicos, heurísticos y conceptuales[...]”, de orientación crítica y por lo tanto no reducidos científicamente sino también ideológicos (CRONOS-ASKLEPIOS, 1991, PÁG. 57), lo que se corresponde perfectamente con lo que yo aquí he llamado “marco teórico general”, y que constituye la parte más filosófica, más abstracta del pensamiento racional del profesor.

En los dos artículos se aborda la cuestión del “modelo didáctico”, que viene a corresponder con lo que yo en esta guía llamo “método”. Estas diferencias terminológicas no tienen ninguna importancia porque son eso, meramente terminológicas y no conceptuales. En general el lenguaje didáctico es así de impreciso (por otra parte, como muchos otros), por eso conviene siempre no dar por compartidos los significados sino que deben intentar aclararse. Yo he dicho, partiendo de Gimeno y junto con César Cascante, que un método se construye tomando decisiones sobre los elementos de un modelo didáctico, es decir, decidiendo sobre los objetivos, los contenidos, las actividades, etc., porque llamo modelo didáctico a una representación formal y esquemática de la realidad de la enseñanza, lo que viene a identificarlo prácticamente con un esquema en el que se da cuenta de los elementos que se consideran más importantes en la configuración de esa realidad, así como de sus relaciones, de modo que se podría decir que, por mi parte, el modelo didáctico es la estructura, el armazón con el cual se construye un método; sin embargo, en el entorno Cronos-Asklepios, a estas decisiones que tomamos sobre varios elementos, en lugar de “método” se les llama “modelo didáctico”. Esta es una cuestión menor, únicamente problemática porque puede hacer la comunicación un poco engorrosa, cosa que conviene evitar porque molesta mucho a quienes se acercan a estos temas y puede disuadirles de continuar interesándose por ellos. Creo que muchas veces, profesores con buena disposición, se alejan de la didáctica porque tienen la sensación de que las ideas se complican innecesariamente por cuestiones puramente terminológicas. Hay que pedirles un poco más de tolerancia, pero quienes ya llevamos un tiempo metidos en esto debiéramos corresponderles con un poco más de prudencia a la hora de crear o manejar terminología. Llámese como se quiera (método o modelo didáctico), sin duda lo más importante es lo que se diga a propósito de los objetivos, los contenidos, las actividades, los medios, la evaluación y cuantos otros elementos tomemos en consideración para articular un método (modelo didáctico para estos grupos). Por eso en esta guía he seleccionado tres de esos elementos para proponer otros tantos temas de trabajo para “formarse como profesor”.

En estos trabajos de Cronos y del Seminario II, así como en otros que junto con ellos forman parte del libro al que pertenecen, se da cuenta de los elementos (objetivos, contenidos, actividades, evaluación) con los que ellos configuran su modelo didáctico (mi método), lo que dicen sobre ellos lo trataremos en temas sucesivos.

En lo que respecta a la relación con el tercero de los *textos para dialogar y debatir* incluidos en este tema (“Un marco organizativo abierto, basado en un ‘diálogo racional y democrático’”), estas dos lecturas me parecen procedentes porque son una buena muestra de lo que pueden hacer algunos profesores amantes de su trabajo (además de la materia que enseñan), lo cual pone en evidencia la necesidad de defender formas organizativas que permitan con toda naturalidad, es decir, sin tener que estar luchando a la contra, que profesores

dispuestos a trabajar así puedan llevar al aula el fruto de su esfuerzo, que tengan cauces para hablar de él con sus colegas, con los alumnos, los padres, los movimientos sociales interesados. Para ello las formas organizativas en los centros, al menos en lo que respecta a los órganos de coordinación en los que se trata de las cuestiones didácticas, deben adoptar la forma de pequeños foros para el diálogo o el debate racional y democrático.

Nadie debiera dejar de tener en cuenta que las ideas y los debates en los que consiste la didáctica de las ciencias sociales, como creo que ocurrirá con todas las didácticas específicas, proceden mayoritariamente de grupos de profesores con un nivel de afinidades suficiente como para que su colaboración sea posible y fructífera, y que no trabajan en un mismo centro.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a Teresa.: “Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general”. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a T.: Escuelas y profesores. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente ? Ediciones Pedagógicas, Madrid, 1994, págs. 35-59

La autora, que ha tratado esta cuestión en otras publicaciones (1989, 1993), organiza el variado y complejo campo de las teorías de la organización escolar, siguiendo el esquema de raíz habermasiana que distingue entre enfoques científico - racionales, interpretativos y críticos.

Considero que es una lectura muy adecuada para aquellos profesores que se decidan a organizar su formación siguiendo más o menos el “itinerario” de esta guía, porque una clasificación de las perspectivas organizativas como la que presenta esta autora, facilita la puesta en relación de las cuestiones organizativas, con los enfoques del curriculum, tal y como los hemos tratado en el tema primero (texto I) de esta guía, dado que ambos (perspectivas de la didáctica y de la Organización) están cortados por el mismo esquema: técnicos, prácticos y críticos. Ciertamente ésta es una relación establecida por arriba, ya que se produce en el nivel filosófico o de máxima conceptualización, pero eso no sólo no se rehuye en esta guía sino que más bien se promueve.

En el entendimiento de las cuestiones organizativas, este nivel de pensamiento es por lo menos tan necesario como en la didáctica, toda vez que el sistema escolar en nuestro país está en un proceso de auténtica “reconversión”, que se está llevando a cabo a través de una política de decisiones basada en planteamientos puramente pragmáticos, en los que se liquida toda referencia teórica de fondo. Es asombroso el atrevimiento y la falta de respeto por el pensamiento de la gente (profesores, padres, alumnos, ciudadanos), con el que, quienes se arrojan el papel de expertos, van por ahí diciéndole a todo el mundo lo que hay que hacer y cómo, incluso punto por punto, paso a paso, en el colmo de lo tecnocrático. Cientos de cargos directivos han impuesto en sus centros toda una serie de esquemas prefabricados para hacer el proyecto educativo, el Curricular, las programaciones, etc., como si de unas nuevas tablas entregadas en el Sinaí se tratara, y miles de profesores han sido afectados por un proceso de “cosificación” sin precedentes en nuestro sistema educativo. La destrucción de esta cacharrería material y la pugna más decidida por espacios y tiempos para pensar y crear, es una obligación perentoria para los profesores críticos y los colectivos en los que se agrupan.

Para un siguiente paso desde esa clasificación tripartita que realiza la autora, hacia un conocimiento más detallado de cada una de las teorías de la organización que se han dado desde principios de siglo y sus consecuencias para la organización escolar, puede consultarse el libro de Nuria Borrell.: Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas. Humanitas, Barcelona, 1989, quien ensaya una interesante clasificación de las mismas en la

que recurre también a la triple distinción derivada de los intereses constitutivos del saber establecida por Habermas, si bien en este caso el mayor grado de detalle tiene el inconveniente de la aridez producida por el acopio de información y la consiguiente profusión de referencias bibliográficas; bien es verdad que la autora realiza siempre una síntesis de las características de cada modelo que facilita mucho las cosas al lector no especializado y que es en realidad con lo que ha de quedarse un profesor que se quiera introducir en los distintos enfoques posibles de la organización escolar, los cuales casi son tan importantes para su formación, como las diferentes corrientes que se dan en la asignatura que enseña. El “casi”, lo introduzco para no escandalizar demasiado al lector dispuesto a dar un paso en la dirección de esta guía, pero todavía receloso cuando oye decir eso que dio título a un libro de Juana M^a Sancho, de que “para enseñar no basta con saber la asignatura”

ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel.: “La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización”. En ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, María Teresa.: Escuelas y profesores. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente? Ediciones Pedagógicas, Madrid, 1994a, págs. 171-219

Si el artículo anterior nos puede servir para ponerle al menos un “bajocubierta” epistemológico a tanta organización escolar desprovista de toda teoría, éste otro puede entenderse como complementario, porque permite incorporar una mirada sociológica de las cuestiones organizativas, y además se descende hasta la presentación de propuestas alternativas al tipo de organización del centro escolar que se está imponiendo en España; si bien, haciendo gala de coherencia con la crítica al tecnicismo, el autor se niega a dar respuesta pormenorizada al tan frecuente: ¿y eso cómo se hace?, que tanto les gusta responder a los tecnócratas, y tantísimos estragos está causando en la más humana de las tareas: la de pensar y crear ideas abstractas y caminos de ida y vuelta a la realidad concreta.

El texto tiene mucho interés para quienes quieran ampliar algunas de las argumentaciones que se realizan en el tercero de los *textos para dialogar y debatir* de este tema (“Un marco organizativo abierto, basado en un ‘diálogo racional y democrático’ ”), porque en algunos aspectos existen bastantes coincidencias, si bien yo pongo un énfasis mucho mayor en lo relativo al trabajo individual o compartido con grupos externos al centro, sin negar la necesidad de buscar formas organizativas que permitan el diálogo en el seno de éste, pero sobre la base del respeto por el proyecto docente que cada profesor pueda defender. Pudiera ser una cuestión sólo de énfasis porque el profesor Escudero en reiterados párrafos defiende la autonomía del profesor para realizar su planificación particular, contextualizada en la del centro, pero hay una pieza que me inclina a pensar que la diferencia puede no ser superficial, y es que mi exigencia de un espacio de autonomía suficiente para que el proyecto de un profesor pueda establecer relaciones coherentes entre lo que Asklepios y Cronos llaman “plataforma de pensamiento” y la materialización concreta de sus clases, seguramente resulta excesiva para un enfoque colaborativo que yo creo que pone el énfasis más en el centro que en el individuo.

De este autor es muy recomendable también el artículo: “El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional, pero ya necesario”. Revista de Educación, nº 304, Mayo - Agosto, 1994b, págs. 113-145; en él ya mostró un coraje superior al que suele ser habitual en los interesadamente edulcorados modos académicos, al realizar una aproximación a lo que fue la política real de implantación curricular de los últimos años, señalando certeramente el increíble solapamiento producido entre lo oficioso y lo oficial, y dejando claramente al descubierto la inmensa incoherencia con la

que se desarrolló la política educativa de la reforma en los últimos años. En esta ocasión el autor vuelve a comprometerse con una descripción de los hechos, sin concesiones a esa falta de rigor tan frecuente en el mundo académico, consistente en callarse lo que conviene.

HARGREAVES, A.: Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata, Madrid, 1996. CAPÍTULO VIII.: “Individualismo e individualidad. El conocimiento de la cultura del profesor”, págs. 187-209

Recomiendo el capítulo VIII de este libro como lectura para ampliar algunas de las cuestiones que se tratan en este tema, porque es la parte donde se realizan consideraciones acerca de la individualidad del profesor que son muy pertinentes para lo que sobre la organización escolar he planteado en el texto VII de esta guía.

Sin embargo, antes de continuar con esta parte específicamente recomendada, he de decir que todo el libro de Andy Hargreaves es muy interesante para la formación del profesorado, y aún más para quienes tienen a su cargo la enseñanza de las ciencias sociales. En él el autor realiza una interesante introducción a lo que supone el cambio de la modernidad a la postmodernidad, una interesantísima incursión en el papel del tiempo, el trabajo y las emociones (la culpabilidad) en la vida del profesorado, y un estudio de las principales culturas (“individualismo”, “colaboración”, “colegialidad artificial”, “balcanización” y “mosaico móvil”) que se dan en los centros de enseñanza, en lo que se refiere a su organización, además de interesantísimas consideraciones finales acerca de los aspectos culturales y estructurales de la organización, así como de sus interrelaciones. Todo ello es muy importante para pensar acerca de la didáctica específica de las ciencias sociales, primero, porque los temas que se abordan forman parte del contenido de las mismas habitualmente más olvidado (no hay un sólo programa de ciencias sociales donde no se estudie la organización del Imperio Romano, y, sin embargo, no hay uno sólo donde se estudien las formas de organización del trabajo en las que los propios estudiantes y profesores están inmersos -lo que, por otra parte, no tiene por qué ser absolutamente incompatible con lo anterior, al menos tratado de una determinada manera-; ni se estudian, ni se reflexiona sobre ellas, ni se interviene modificándolas), y, segundo, porque la enseñanza de una materia está condicionada y a la vez influye en las cuestiones organizativas de la institución en la que tal enseñanza se lleva a cabo. Lo mismo se puede decir de la formación del profesorado de la misma.

Con respecto a ésta, y vinculándola estrechamente con la didáctica Específica de la materia que se enseña, he defendido en el texto VII (“Un marco organizativo abierto, basado en un ‘diálogo racional y democrático’”), que el individuo es imprescindible para que se pueda hablar de la colaboración. Esta es una idea que si se dice de paso la admite todo el mundo, pero si se destaca, si se pone en lugar preferente, entonces inmediatamente es descalificada por los nuevos tecnócratas de la organización y sus inadvertidos compañeros de viaje, muchas veces, gentes de pensamiento y praxis progresista que, por otra parte, me merecen no sólo respeto sino en ocasiones admiración, lo que no impide que si insisten en descalificar la reivindicación del individuo y alienarse con las propuestas de colegialidad para todo, me tenga que situar en discrepancia con ellos.

Hargreaves, del que no se puede decir que ponga en esta cuestión en primer plano, toma de Steven Lukes la distinción entre individualismo e individualidad y realiza una advertencia acerca del peligro del que la lucha contra el individualismo se lleve por delante las individualidades; sobre ello dice:

“En consecuencia, los esfuerzos para eliminar el *individualismo* deben realizarse con prudencia, habida cuenta de que también acaban con la *individualidad* y con la competencia y la eficacia del profesor que la acompaña. En demasiados sistemas escolares, la erradicación del individualismo se ha efectuado sin restricciones, de manera que la excentricidad, la independencia, la imaginación y la iniciativa, que llamamos “individualidad”, se han convertido en sus víctimas” (Pág. 206)

Después el autor se ocupa, bien que de manera muy breve, del “individualismo y la soledad”, escribiendo párrafos que a mí me gustaría invitar a leer, porque yo creo que un individuo, para formarse permanentemente en contextos de diálogo o debate racional y democrático, necesita combinar equilibradamente la soledad (por ejemplo en casa), las buenas compañías (por ejemplo de personas afines) y la obligada convivencia con cualesquiera otros individuos (por ejemplo los compañeros y compañeras del centro, con los que puede haber muy pocas cosas en común a la hora de pensar, aunque necesariamente habrá que entenderse a la hora de dar respuesta a los problemas del centro).

Sobre la soledad, Hargreaves escribe siguiendo a Storr:

“En contra de la opinión psicológica convencional, STORR señala que la preferencia por la soledad pone de manifiesto una de las cualidades mejores y menos señalada de la madurez intelectual: la capacidad de estar solo. También desean la soledad quienes buscan su coherencia intelectual o biográfica, quienes tienen la capacidad de conversar con sus propios pensamientos y con su trabajo en evolución [...] [...] Si la mayoría de los profesores de una escuela prefiere la soledad, es probable que sea un indicio de un problema del sistema, de un individualismo que representa una forma de escapar de unas relaciones de trabajo amenazadoras, incómodas o poco remuneradoras. Sin embargo, si los docentes sólo prefieren la soledad en algunos momentos o si sólo algunos maestros desean un estado de soledad, la escuela y su Administración deben tolerarla. Una escuela que no pueda tolerar a excéntricos interesantes y entusiastas, que no pueda acomodar a profesores fuertes e imaginativos que trabajen mejor solos que acompañados, que les llama *prime donne* y transforma la virtud creativa en vicio inconformista, es un sistema carente de flexibilidad y pobre de espíritu.” (págs. 207-208)

Y yo pregunto a quienes leen y escriben sobre organización escolar: ¿podrían ustedes hacer lo que hacen sin trabajar en soledad la mayor parte del tiempo, y, en cualquier caso, durante muchísimas horas al año? Puesto que estoy seguro de que su respuesta es: no; con todo respeto les recrimino por propugnar para otros, lo que no quieren para ustedes. Nadie desde la Universidad debiera dirigirse a los maestros o a los profesores de instituto, instando a la colaboración, la colegialidad, la realización del proyecto educativo, el Curricular, las programaciones, o lo que sea, si no puede acreditar que se aplica la misma medicina a sí mismo y a las institución en la que trabaja. Aducir que la Universidad es diferente, no me convence.

TEMA 4

Las fuentes: Pedagogía, Psicología, Sociología y las disciplinas que se enseñan

Planteamiento introductorio

Obviamente, éste es un tema que no se puede desarrollar aquí en toda su extensión, dada la gran cantidad de aspectos que podrían ser considerados al amparo de una entrada como esta de las fuentes para la enseñanza de las ciencias sociales. Ni siquiera voy a tratar de enumerar todos las cuestiones importantes que han sido tratados en las disciplinas que he seleccionado como básicas. Esta guía no tiene vocación de escaparate en el que no falte nada, sino que más bien quiero aportar con ella un conjunto de ideas discutibles organizadas en torno a los problemas centrales de los que creo que ha de ocuparse todo profesor de ciencias sociales preocupado por su propia formación como docente. Se trata de orientar al lector hacia algunos de los grandes dilemas, ni siquiera todos los que podrían ser seleccionados como importantes, en los que un profesor de orientación crítica debiera ir adentrándose para avanzar en ese apasionante e interminable proceso de formación permanente que aquí se le propone.

Una perspectiva tecnicista en sentido estricto, viene a entender esta cuestión de las fuentes como un conocimiento básico que debe ser aplicado para el desarrollo de una tecnología y unas técnicas de enseñanza. En su día, cuando el positivismo tuvo mayor vigencia en este enfoque, fue la psicología conductista (la única psicología que era considerada como científica), la fuente que inspiró la tecnología educativa centrada sobre todo en las programaciones. Con la crisis del conductismo, sería la psicología cognitiva la que pasaría a constituir la principal fuente del currículum. Los procesos de enseñanza-aprendizaje, abordados bajo una óptica funcionalista de búsqueda de la eficiencia, tienden a ser enfocados atendiendo primordialmente a los tipos de aprendizaje, sus condiciones y sus características, con lo que la disciplina que aborda esta cuestión, la psicología, se sitúa en el centro de las fuentes con las que desde este enfoque se tratará de hacer más científica la enseñanza.

Con esta perspectiva, que no discute las funciones sociales de la escuela, la sociología que se toma como fuente es la sociología funcionalista, que es la que puede aportar los datos necesarios para acomodar las propuestas de enseñanza a las necesidades de la sociedad establecida.

Es interesante señalar que con este enfoque, las fuentes no se consideran como un conjunto de los conocimientos que ha de poseer el profesorado, sino que se entiende más bien que dichos conocimientos corresponden a los estudiosos de una serie de disciplinas, cuyo papel es el de actuar en el sistema de enseñanza en calidad de expertos; al profesorado le correspondería, según este enfoque, estar atento a sus dictámenes y a lo que la administración prescriba basándose en ellos.

Quienes se sitúan en una perspectiva práctica, más que propugnar unas fuentes determinadas, tienden a investigar acerca de las que utilizan los profesores, dirigiendo su

atención especialmente hacia su experiencia y el mundo de significados sobre los que ésta se asienta. Por ejemplo, se interesan mucho más por la psicología aplicada al estudio del pensamiento del profesor, que por la que éste deba saber para dominar el aprendizaje. Su orientación a la reflexión suele ir pareja a un cierto desdén por el conocimiento académico aplicado a la formación del profesorado, de modo que ésta cobra un sesgo más bien cuasi terapéutico, y las fuentes apenas son otra cosa que el propio pensamiento del profesor vuelto sobre sí mismo, lo cual resulta interesante, incluso necesario, pero creo que insuficiente.

Por último, en una perspectiva crítica que renuncia a una aplicación estrictamente tecnológica del conocimiento, pero que no lo suprime, dado que lo requiere como instrumento esencial para fomentar y estructurar la reflexión, así como para fundamentar en lo posible la intervención en la práctica, las fuentes se abordan con el interés de ir elaborando ese pensamiento complejo que, interactuando dialécticamente con la acción, ayude al profesor a conocer y comprender mejor todos los aspectos de su trabajo, mejorando su capacidad para actuar en la escuela con plena conciencia de sus posibilidades y de sus límites, así como para argumentar acerca de las decisiones que vaya a tomar.

Siguiendo este enfoque, lo primero que hay que decir con respecto a las fuentes es que éstas, formalmente, no pueden limitarse, porque en la explicación de un proceso tan complejo como el de enseñanza, intervienen un número indeterminado de disciplinas. Ahora bien, en la práctica, puesto que desde la opción crítica se plantea que los profesores lleguen a dominar dichas fuentes a un cierto nivel para no quedar a merced de los expertos, se hace necesario contemplar los límites del esfuerzo que es razonable exigir al profesorado que se sitúe en esta perspectiva, por lo que conviene establecer, siquiera orientativamente, alguna delimitación al respecto, señalando las que conviene considerar como fuentes más importantes.

Lo segundo es que dichas fuentes no se deben "leer" una a una, tratando de aplicarlas a la enseñanza aisladamente, sino que sus aportaciones han de relacionarse, con el fin de ir elaborando un pensamiento complejo y unas argumentaciones racionales que, como ya se ha dicho, no tienen por objeto el dar lugar a una tecnología determinada, sino contribuir a la elevación de la conciencia y la fundamentación de la práctica del profesor que las maneja. Esta relación entre las fuentes es necesaria porque los problemas de la enseñanza tienen múltiples vertientes, de modo que la respuesta a los mismos nunca cae dentro del campo exclusivo de una sola de ellas. En la enseñanza que realmente se lleva a cabo en unas instituciones específicas llamadas escuelas o institutos, no existen problemas psicológicos en estado puro; incluso un alumno con una destrucción neuronal objetivamente localizada en alguna parte de su corteza cerebral, como sujeto inmerso en una institución y en una situación de enseñanza, no puede ser abordado nunca desde una perspectiva sólo psicológica. Pero no sólo eso, sino que las intersecciones y los solapamientos entre los campos propios de las diversas disciplinas son tan grandes que muchas veces resulta imposible deslindarlas con claridad.

Esta tarea de ir adentrándose en el conocimiento de algunas fuentes, y de captar las relaciones entre ellas, en realidad nunca termina de llevarse a cabo plenamente, sino que ha de asumirse como el largo proceso de construcción, no ya de una profesión, sino también

de otras dimensiones de la vida, como la intelectual, y en buena medida también la política, dada la necesidad actual de reconstruir muchas ideas que antaño parecieron inmutables.

Para que dicho proceso se realice evitando la siempre posible ruptura entre la teoría y la práctica, la lectura de las fuentes y la articulación de sus aportaciones debe hacerse de modo que no se entienda como un trabajo académico que se emprende y se realiza con un interés distinto al de comprender y transformar la práctica. Para ello puede que una buena estrategia sea la de recurrir a las fuentes a partir de los problemas que la propia práctica plantea; problemas que no tienen por qué ser prácticos sino que pueden ser teóricos. Aunque esto quizás no debe llevarnos a propugnar técnicas de formación orientadas a teorizar los problemas de la práctica, porque precisamente muchas veces tales problemas sólo se perciben a partir de la lectura de las fuentes.

La última reforma del MEC ha divulgado la idea de que el currículum se basa en cuatro fuentes: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica. Siempre dejando a salvo, como se ha dicho, la imposibilidad de limitar realmente las fuentes, se puede aceptar por razones prácticas que estas disciplinas concentran las aportaciones de mayor interés para la enseñanza.

Lo que los pedagogos han dicho a lo largo de la historia acerca de la enseñanza de las ciencias sociales, tiene interés en la formación, sobre todo para darse cuenta de lo poco que hay nuevo bajo el sol. El conocimiento de lo que podríamos llamar la “invariantes pedagógicas” (utilizando la terminología de Freinet) en la enseñanza de las ciencias sociales tiene interés por su capacidad para poner de manifiesto la resistencia centenaria de la institución escolar a dichas ideas. Creo que la pedagogía debe ser releída por los profesores, con la vigilancia necesaria para no incurrir por enésima vez en el discurso idealista que sitúa al profesorado a la expectativa de ese reformismo que nunca llega, distrayéndole por tanto del reconocimiento de la realidad de la institución en la que trabaja. Seguramente si principios pedagógicos tan reiterados como, por ejemplo, el de conectar la enseñanza con los intereses de los alumnos, resulta que nunca acaban de instalarse definitivamente en la escuela, más que formarse para repetirlos una y otra vez como si de un “tic” progresista se tratase, será mejor ponerse a buscar entre los obstáculos estructurales que presenta la enseñanza institucionalizada que, a la postre, conducen a que siempre resulte imposible cumplir con tales discursos. Cuando menos, a la luz de una conciencia clara al respecto, convendrá seguramente reformular dichos principios con el rigor y el realismo necesario para ir estableciendo cuáles son sus posibilidades y sus límites, así como las consecuencias que ha de tener el reconocimiento de estos últimos. Quizás la línea de formación más interesante con respecto a esta fuente pedagógica, desde una perspectiva crítica, sea la de explorar por qué una pedagogía emancipatoria como la formulada por Paulo Freire, tiene tan pocas posibilidades reales en el sistema educativo de los países desarrollados, lo cual no quiere ni mucho menos decir que deba ser descartada como fuente de inspiración para orientar la pugna crítica con la realidad establecida.

En lo que respecta a la fuente psicológica, sin duda son saberes interesantes todos aquellos que se refieren al desarrollo del conocimiento social, espacial y temporal. Desde luego que vendría bien conocer el perfil longitudinal que suele seguir el desarrollo de éstos y otros muchos campos conceptuales, sin embargo esto sólo es posible establecerlo de manera bastante imprecisa, de modo que será más importante comprender bien la dialéctica aprendizaje-desarrollo, aunque sea en un nivel muy general, con el fin de ir adentrándose en controversias como la de si la enseñanza ha de esperar por el desarrollo o adelantarse y

“tirar” de él. Una buena comprensión de esas relaciones resultará muy interesante para arrojar luz acerca de la manera de enfocar muchas actividades concretas. En relación con esto será interesante dominar los aspectos básicos relativos a las etapas evolutivas, su relatividad y las posibilidades de enseñar lo social en cada una de ellas.

El análisis de la institución escolar y de sus funciones aparentes y reales llevada a cabo por la sociología, es también un conocimiento indispensable para todo enseñante que enfoque su trabajo con una perspectiva crítica.

Quizás la sociología crítica de la institución escolar y la explicación del aprendizaje aportada por la psicología constructivista, en la vertiente dialéctica de la escuela histórico-cultural soviética, entrelazadas ambas, constituyan la línea de trabajo más interesante y más coherente con el enfoque que se adopta en esta guía.

De las tres exigencias que han de cumplirse para que se produzca un aprendizaje significativo (significación lógica, significación psicológica y motivación), es la tercera de ellas, absolutamente ligada a la cuestión del sentido que el conocimiento tiene para el aprendiz, la que mayor potencialidad tiene para explicar los problemas más graves con los que se encuentran los profesores en las aulas. El problema del sentido viene a ser esa cuestión puente en la que se dan la mano la psicología y la sociología a la hora de explicar el que probablemente sea el mayor problema de la enseñanza institucionalizada: la escasa disposición de la mayor parte de los alumnos para implicarse en una relación reflexiva y crítica con el conocimiento que la escuela les ofrece. Explorando esta problemática a través de la psicología constructivista dialéctica, que vincula la cuestión del sentido con las actividades en las que el alumno está vitalmente envuelto, se puede avanzar en la formación por una vía que no se desvincule de los problemas que realmente viven los profesores, al mismo tiempo que se avanza en el conocimiento de dos de las fuentes más interesantes para la comprensión de la enseñanza desde una perspectiva crítica: la psicología dialéctica y la sociología no funcionalista de la escuela. En el primer texto introductorio de este tema, se ensaya una explicación del problema del desinterés del profesorado por las actividades de formación, a partir de una lectura relacionada de las fuentes psicológica y sociológica, en un escrito que trata, con respecto a los propios profesores, lo que ellos, por su parte, debieran plantearse con respecto a sus alumnos.

En lo que se refiere a las disciplinas que se enseñan, tomadas ellas mismas como fuentes, aunque resulte una obviedad, lo primero que hay que decir es que para enseñar algo hay que saber acerca de ello; y formalmente se puede decir que cuanto mayor sea ese saber, mucho mejor para quien vaya a dedicarse a su enseñanza y para quienes vayan a ser sus alumnos, sin ninguna duda, porque aunque no vaya a enseñarse tal cual se sabe, cuanto más se domina una disciplina, mayores son los recursos que tiene el profesor para “manejarse” con ella didácticamente. Creo que esto es así, aunque no quiero decir que los mayores recursos que ofrece un buen dominio de la disciplina sean siempre y automáticamente aprovechados por los profesores; lamentablemente, el saber también puede resultar alienante, como ocurre cuando se utiliza como signo de distinción y se obstaculiza su disposición didáctica para acercarlo a la gente, lo cual es la causa de que tantas veces se malogre la posibilidad de un buen profesor, docto, sin embargo en su materia.

Con la idea de formación que se maneja en esta guía, la materia que se enseña pertenece, con respecto a los alumnos, a lo que en el texto II hemos denominado la esfera del

conocimiento académico, y por lo tanto su utilización didáctica se habrá de enfocar como un saber crítico, en cuanto que más sistematizado y rigurosamente elaborado que el pensamiento ordinario, requerido para la modificación de la conciencia y de la práctica, y sometido a la exigencia de un encuentro equilibrado con éstas, al reconocer el papel de ambas instancias. Conviene recordar que no hemos formulado ninguna exigencia epistemológica estricta para reconocer como conocimiento académico un saber determinado; su ubicación como tal conocimiento académico, es algo que debe ser pensado en cada caso, en función de las otras dos esferas (llamadas de la conciencia ordinaria y de la práctica) que representan el pensamiento y la praxis del aprendiz. La ciencia y la filosofía serían los saberes académicos por excelencia, pero en una situación de enseñanza, el nivel en el que deben tomarse no viene definido por ellas mismas.

No contemplamos una línea rígida de ruptura epistemológica entre lo académico y lo cotidiano, en lo que se refiere a la formación de un individuo, sino que desde la perspectiva del desarrollo de los conceptos, como ya hemos dicho en el texto II, saberes que no son estrictamente científicos o filosóficos pueden ser situados en la esfera del conocimiento académico, recuérdese que poníamos el ejemplo de Vygotski para el que el concepto de hermano, manejado por un adulto, era considerado un concepto científico con relación al que maneja un niño en los primeros estadios del desarrollo conceptual. Entre este extremo Vygotskiano en el que, con respecto a la formación de un niño, resultan académicos conceptos manejados por un adulto que pudieran ser considerados ordinarios en otras situaciones, y el extremo contrario, que sería el del sabio convertido en viejo maestro, para quien pensar académicamente en voz alta y enseñar a sus discípulos forma parte de un mismo acto, al dominar éstos perfectamente los aledaños de su pensamiento, es decir, al ser ellos prácticamente académicos también incluso siendo sus aprendices, hay un espectro de situaciones infinitamente diverso.

Teniendo en cuenta la estructura de nuestro sistema educativo, sobre estas cuestiones sería bueno referirse al papel de las disciplinas que se enseñan y los problemas de formación generados en torno al dominio de las mismas, distinguiendo entre los siguientes casos:

- el del profesor generalista o maestro de Educación Infantil y Primaria;
- el del profesor especialista de Educación Secundaria Obligatoria;
- el del profesor de Educación Secundaria Postobligatoria y primeros niveles universitarios;
- el del profesor universitario de segundo, tercer ciclo y postgrado.

En este tema (texto VII) me ocuparé sólo de los de primaria y secundaria obligatoria, dado que esta guía está escrita pensando en ellos. Si tuviera que referirme también a la enseñanza postobligatoria y universitaria, aun conservando aspectos esenciales de mis planteamientos, este texto se complicaría bastante, al verme obligado a realizar numerosas matizaciones como consecuencia de los cambios en el conocimiento manejado en esos niveles tanto por los profesores como por los alumnos (no se olvide que a estos últimos la estancia prolongada en “la academia” les irá haciendo cada vez más académicos).

Cabe finalmente plantearse por qué en esta guía se invita a los profesores a ocuparse directamente de la lectura de las fuentes que pueden aportarles saberes interesantes, en lugar de “liberarlos” de ese trabajo remitiéndoles al estudio de la didáctica de las ciencias sociales como complemento a su formación en las disciplinas que enseñan; hay que tener en cuenta que no son pocos los que consideran que un profesor se forma a través del conocimiento de la materia que ha de enseñar y de su didáctica específica. En realidad, yo

no estoy radicalmente en desacuerdo con ese planteamiento, pero sí que considero necesario matizar lo que creo que se ha de entender por didáctica de las ciencias sociales. Frente a la concepción de ésta como una ciencia aplicada o una tecnología que ofrece saberes o formas de hacer mediante los cuales es posible alcanzar una serie de objetivos definidos para la enseñanza institucionalizada, en este tema argumentaré que esa tal disciplina no existe. Lejos de todo gremialismo (lo que no quiere decir que quien defienda lo contrario incurra necesariamente en él) se puede defender, como se hace en el texto VIII, que la didáctica de las ciencias sociales es un espacio absolutamente abierto al debate y la controversia racional y democrática, que carece de un cuerpo de conceptos y de procedimientos específicos a través de los cuales se puedan alcanzar unos supuestos objetivos disciplinares. Si esto se admite así, no hay ningún problema por mi parte en aceptar que los profesores de ciencias sociales deben recurrir a la didáctica de las mismas para formarse, pero con la conciencia clara de que esto significa que se incorporan a un foro de debate permanente entre todos aquellos que elaboran ideas al respecto, debiendo quedar bien claro que la didáctica de las ciencias sociales es también cosa suya, sin que le quepa esperar a encontrarla elaborada como un cuerpo de teoría nutrido de conclusiones generalmente admitidas como verdaderas.

En el texto VIII se aborda esta última cuestión, y se concluye invitando a los maestros y a los profesores de secundaria a considerarse a sí mismos como didactas en primer grado, y a formarse como tales para participar en el debate racional y democrático que viene a ser esto de la didáctica de las ciencias sociales. Para ello, deben convertirse en estudiosos directos de las fuentes, sin confiar en que ese trabajo se lo realizará una disciplina y un gremio específico de cultivadores de la misma. Así pues, más que considerar a la didáctica de las ciencias sociales como una fuente propiamente dicha, los profesores deben estar atentos a ella porque ése es el foro en el que deben exponer sus propias ideas para participar en la controversia o el diálogo con otras.

Esta es la razón por la que la didáctica de las ciencias sociales no se cita entre las fuentes, aunque podría ser incluida entre ellas si se hace con las cautelas señaladas, dado que, ciertamente, se puede considerar que, después de todo, en muchas situaciones puede actuar como conocimiento académico capaz de ser utilizado para modificar la mera conciencia ordinaria con la que tantas veces se están enseñando las ciencias sociales en las aulas. Aunque si consideramos que esta didáctica es ella misma una lectura de las fuentes, incluirla a su vez entre ellas, plantea el problema de situar en un mismo plano algo así como las partes y el todo, lo cual puede crear bastante confusión.

Bajo la perspectiva de formación del profesorado que aquí estoy planteando, la didáctica de las ciencias sociales, si se me permite decirlo metafóricamente, viene a ser una especie de viaje a través del mar en el que vierten muy diversas fuentes, sobre el que se puede navegar con muy distintos niveles de calado, siendo posible además surcarlo en infinitas direcciones, sin que sea cierto que existan unos puntos de llegada compartidos y suficientemente definidos; es más, resultando que la mayor parte de los puertos que figuran como puntos de desembarque no son sino espejismos; ni tampoco las condiciones de navegación de quienes se aventuran a ello son tan homogéneas que se pueda establecer cuál es la mejor ruta a seguir por todo el mundo. En esta metáfora, formarse no es otra cosa que aprender a navegar, nada menos que con rumbo incierto, así que habrá que disponerse a hablar mucho con otros que navegan cerca, y con los que pasan en dirección contraria, y habrá que encerrarse en el camarote a pensar durante largos ratos, y bajar a sentarse en los muelles a hablar y hablar con todo el mundo. En diversos textos incluidos en temas

anteriores, he querido aportar algo sobre el modo de organizar tales “tertulias”, aunque nunca se puede descartar la posibilidad de verse envueltos en alguna reyerta propia de marineros en tierra.

Textos para dialogar y debatir

TEXTO VIII.- Psicología - sociología: la significatividad y la praxis en la propia formación permanente del profesorado

Es bien conocido el desinterés del profesorado en general por las materias que se consideran fuentes básicas de la enseñanza, excepto cuando se trata de la disciplina que se enseña, sobre todo en el caso del profesorado de secundaria, que suele orientar su formación casi exclusivamente hacia el dominio de la misma (1). Este desinterés es uno de los problemas centrales de la formación permanente.

Como han puesto de manifiesto estudiosos de la psicología del aprendizaje como Ausubel (1982), Novak (1982) y un sinnúmero de seguidores, para que un aprendizaje tenga significatividad es necesario que el contenido del mismo presente una estructura lógica, que además conecte con lo que el alumno ya sabe y que con respecto a ello, adopte una posición activa el sujeto que aprende. Esta última cuestión, es decir, la exigencia de una actitud favorable para aprender, la que con mayor claridad sitúa el problema del aprendizaje en un campo no estrictamente psicológico. Esta actitud favorable requiere motivación, pero ésta depende del sentido que se le atribuye al aprendizaje, y a su vez el sentido se establece en relación con el sistema o los subsistemas de actividad en los que está inmerso el aprendiz.

Esto último, que ha sido puesto de manifiesto por los propios psicólogos (ALVAREZ y DEL RIO, 1990; ALVAREZ, 1990; COLL, 1988; DAVIDOV, 1988; etc.), no parece que está siendo muy utilizado para explicar las exigencias de un buen aprendizaje, al menos con el mismo énfasis y extensión que los aspectos referidos a la significatividad lógica y psicológica de aquello que se trata de enseñar. Se suele insistir bastante sobre la necesidad de ordenar lógicamente el contenido, y han corrido verdaderos ríos de tinta en los últimos años destacando la necesidad de tener en cuenta las “ideas previas” de los alumnos; sin embargo, esta cuestión del sentido está mucho más olvidada, seguramente porque si se toma en toda su potencialidad, de ella no se desprenden tanto unas técnicas didácticas como una crítica profunda de las instituciones de enseñanza que tenemos, irremediablemente alejadas de la praxis vital de la mayoría de los alumnos, y por lo tanto canalizadoras de unos saberes imposibles de aprender para muchos de ellos, debido a la ausencia del sentido que les proporcione la motivación necesaria para hacerlos significativos.

Esta relación entre el aprendizaje escolar y el sentido que éste tiene para el alumno, es algo que habría que situar en un terreno psico-sociológico. Psicología y sociología, dándose la mano en los límites de sus respectivas disciplinas, contribuirían mucho mejor a explicar los problemas del aprendizaje si, superando su tradicional enfrentamiento, se ocuparan ambas

de establecer las relaciones entre la significatividad de lo que se enseña y la praxis en la que los alumnos están envueltos dentro y fuera de la institución escolar. Esta es una relación a la que se debe recurrir a la hora de tratar de explicarse esa falta de interés que muestran los alumnos de las escuelas y los institutos ante buena parte de las enseñanzas que en ellos se imparten, pero también, de igual modo, puede contribuir a explicar el desdén que manifiestan muchos profesores hacia las actividades de formación permanente, incluso cuando por exigencias de la administración se ven obligados a realizarlas. Puesto que este libro trata de la formación del profesorado, voy a referirme a ella para poner un ejemplo de lo que puede ser una aplicación combinada de dos fuentes (psicología y sociología) a la hora de explicar un problema que es común a las dos, a saber: la falta de interés de los profesores por las actividades de formación, como consecuencia de una insuficiente atribución de sentido a las mismas. Se podría decir que las razones por las que una parte importante del profesorado muestra un gran desinterés por las actividades de formación, son similares a las que tiene una parte también importante del alumnado por los saberes que la institución escolar imparte, de modo que la razón psico-sociológica por la que muchos profesores son tan “malos alumnos” de la formación permanente como lo son de su asignatura los “peores alumnos” de su clase, es esencialmente la misma.

En un artículo recomendado en este tema como lectura para continuar formándose dado su gran interés, César Coll (1988) expone las conclusiones a las que llegaron tanto Marton como Entwistle y sus respectivos colaboradores, acerca de los distintos enfoques que, respecto al aprendizaje, adoptan los alumnos en la enseñanza superior. Distinguieron estos autores tres enfoques: al primero de ellos lo denominaron "enfoque en profundidad" caracterizado por el alto grado de implicación que los alumnos muestran respecto a la apropiación del contenido, profundizando en él y estableciendo relaciones con lo que ya saben, presentando una gran similitud con lo que Ausubel consideraba como una disposición a realizar aprendizajes de un alto grado de significatividad; al segundo lo denominaron "enfoque superficial", caracterizado por la tendencia a memorizar aquello que va a ser evaluado, sin preocuparse por ninguna otra finalidad, centrándose en aspectos parciales y sin distinguir con facilidad lo esencial de lo secundario, lo que le hace similar a los aprendizajes que Ausubel consideraba mecánicos o repetitivos; y, por último, el "enfoque estratégico", que se caracterizaría por la búsqueda del mayor rendimiento mediante una buena planificación del esfuerzo, el tiempo, el material y las actividades a realizar.

Isabel SOLÉ (1993) reduce la distinción anterior, creo que acertadamente, a sólo dos enfoques: el superficial y el profundo, al considerar que el estratégico a su juicio pertenecería a una dimensión distinta, pudiendo supeditarse a cualquiera de los otros dos.

La adopción de uno u otro de estos enfoques está vinculada a la intención con la que el alumno aborda la enseñanza (en su caso el aprendizaje) y por lo tanto al sentido que atribuye a las tareas escolares; como señala Coll:

"En definitiva, todo parece indicar que el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no dependen sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje" (COLL, 1988, pág. 137)

Yo creo que entre los profesores en formación permanente no se produce ese enfoque en profundidad correspondiente a un aprendizaje realmente significativo, cuando se trata del contenido de disciplinas como la psicología, la sociología, etc., dándose frente a éstas más bien un enfoque superficial. Sin embargo, lejos de culpabilizar sin más a los profesores por esa situación, hemos de buscar en la realidad objetiva en la que están inmersos las causas de que esto sea así. La cuestión es: ¿cuál es la praxis profesional, incluso vital, de los profesores, que prácticamente deja sin sentido el aprendizaje de lo que se consideran fuentes básicas de la enseñanza? Considero que el tipo de profesión que es la docencia y el papel que el conocimiento de estas fuentes juega en ella, aparecen como factores determinantes de la falta de sentido que tienen para los profesores los contenidos de las mismas y por lo tanto de la actitud que adoptan ante ellas.

En efecto, los sociólogos de la educación ponen de manifiesto que los docentes no pueden ser considerados profesionales en sentido estricto, sino más bien semiprofesionales, ya que no tienen una jerga propia que sacralice sus saberes ante los profanos, ni les está reconocida la competencia y autoridad atribuida a los profesionales, ni se les tiene por expertos en un campo atribuido como propio (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990), de modo que cualquiera se considera capaz de opinar sobre cuestiones relativas al trabajo de los maestros y de los docentes en general, incluso no se ve mayor dificultad en llevarlo a cabo si se sabe de una materia y se tiene paciencia suficiente. Los propios profesores declaran, muchas veces hasta con orgullo, no disponer ni necesitar de más saberes específicos que los relativos a la asignatura que enseñan; con ellos y una serie de trucos del oficio, fruto de la experiencia, se puede dar clase y hasta tener éxito. Ciertamente, de sobra es sabido que siempre han existido profesores excelentes, con el más alto reconocimiento de sus colegas y de sus alumnos, que jamás han cultivado estas disciplinas que llamamos fuentes, a no ser la materia que enseñan; tal es así que incluso son reconocidos como grandes didactas quienes enseñaron a enseñar transmitiendo sus conocimientos en una disciplina, su entusiasmo por ellos y su propia manera práctica de dar clase, tal y como ocurrió, por ejemplo, con los normalistas más insignes (2).

Se puede decir que el ejercicio de la docencia, mal que les pese a los científicos y los tecnólogos de la educación, no requiere realmente de los saberes que ellos manejan (3). No ocurre así en otras muchas profesiones en las que sí se necesitan realmente conocimientos específicos tanto para el ejercicio de las mismas como para la obtención del reconocimiento de sus clientes y de sus colegas, y la consiguiente admisión en un grupo profesional determinado. Los ingenieros, los médicos, los arquitectos, los abogados, necesitan buena parte de los saberes que se les imparten en su formación inicial, así como de una actualización de los mismos, por un lado para ejercer la profesión, y por otro para ser reconocidos como dignos miembros de la misma, lo cual contribuye de manera notable al desarrollo de lo que Marton y Entwistle denominan "enfoque en profundidad", es decir, se implican en el contenido, están interesados en dominarlo, le dedican mayor esfuerzo; en una palabra, si se dan las condiciones de estar lógicamente estructurado y ser capaz de conectarse con lo que el aprendiz ya sabe, la condición de que éste sea activo se cumple en mayor medida cuando se trata del aprendizaje de estas profesiones, que en el caso de los profesores con respecto a las fuentes del currículum distintas a la materia que se enseña.

Se podría afirmar que existe una relación dialéctica entre la significatividad del aprendizaje y la praxis en la que los individuos están envueltos. Si Ausubel afirmaba en uno de los párrafos más repetidos de su pensamiento que

" si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto, y enséñesele consecuentemente" (AUSUBEL, 1982, pág.6)

parafraseándole, pero yendo más al fondo, se podría decir que si hubiera que reducir toda la psicología del aprendizaje a un sólo principio habría que señalar éste: *el factor que más influye en el aprendizaje es el sentido que el alumno atribuye a la actividad de aprender, lo cual viene determinado por la praxis en la que está inmerso. Averigüese esto y tómese conciencia de las posibilidades y los límites que la enseñanza escolar tiene para llevar a cabo aprendizajes plenamente significativos.* Este principio mantiene toda su vigencia si sustituimos “enseñanza escolar” por “formación permanente del profesorado”.

Como se puede observar, esta lectura de las fuentes psicológica y sociológica conduce a un tipo de pensamiento acerca de los problemas prácticos de la enseñanza que no prescribe unas técnicas de trabajo concretas sino que más bien surte el efecto de mejorar el conocimiento y comprensión del tipo de problemas con los que se encuentran los profesores, de modo que favorece un comportamiento racional no orientado al desarrollo de técnicas, sino a la capacitación para argumentar acerca de las decisiones que se toman, las cuales no pueden ser prescritas por las fuentes.

Cierto que con esto no está dicho todo, por cuanto que la propia actividad de aprender puede llegar a ser un subsistema de actividad capaz de dotar de sentido al propio aprendizaje, al menos en grado suficiente como para que exista un mínimo de motivación que propicie el nivel de implicación necesario para que el contacto con el conocimiento académico no sea un rotundo fracaso para todos, alumnos y profesores.

Justamente esta guía pretende ser un estímulo para que algunos profesores organicen su formación permanente como un subsistema de actividad de los múltiples que se dan en su vida, consiguiendo así que la lectura de otras fuentes distintas a la disciplina que se enseña les resulte más significativa de lo que suele ser habitual, de modo que pueda llevar a cabo la tarea de sistematizar un discurso propio (método), sobre su manera de concebir y realizar la actividad de enseñar.

(1).- Esta orientación del profesorado de secundaria hacia la disciplina que cada cual enseña, ha sido potenciada por el MEC cuando en el tramo final de la última reforma adoptó medidas destinadas a suavizar el rechazo de la misma en amplios sectores de dicho cuerpo, que promueven la vinculación del profesorado de secundaria a la Universidad a través de los departamentos de las áreas específicas. Con respecto a esta cuestión, hay que reseñar la escandalosa marginación de los maestros, excluidos de esta relación con la Universidad, a pesar de que entre ellos hay numerosos licenciados e incluso doctores, y pese a que existen Escuelas Universitarias dedicadas específicamente a la formación de los mismos, en las que con estas medidas podrán enseñar los profesores de secundaria, mientras que no podrán hacerlo los maestros que tengan su misma titulación, incluso en algunos casos superior, es más, superior a la que tienen algunos Titulares de Escuelas Universitarias, como es el caso de los maestros de infantil o de primaria que son doctores, lo que ha convertido la profesión de maestro en una verdadera condición castigada por el mismo gobierno que demagógicamente les devolvió el título de maestros, sustituyendo al de profesores de EGB que les había atribuido otra reforma anterior, con la retórica de dignificar su profesión, lo que han hecho los gobiernos de PSOE y quienes los apoyaron en éstas y otras medidas, ha sido humillarles, diciéndoles que sus titulaciones, en el caso de que las adquieran, no valen nada, contaminadas como están por haber accedido a ser maestros; en fin, una vergüenza para los sindicatos que toleran, incluso apoyan esto.

Con la llegada del PP al gobierno, como en otros tantos aspectos, no se ha hecho más que acelerar el paso por el camino que ya estaba abierto; así parece que hay que interpretar la iniciativa (cuando escribo esto sólo hay sobre ello algunas declaraciones de responsables ministeriales) de crear unos Centros Superiores de

Formación del Profesorado orientados a potenciar sobre todo la formación en las disciplinas que los profesores enseñan, como si ése fuera el problema.

(2).- Algunos trabajos en los que se aborda la formación inicial que se daba a los docentes en una disciplina como la Geografía, incluida hoy en el Área de ciencias sociales, vienen a poner de manifiesto que egregios profesores de las escuelas normales como Torres Campos, Beltrán y Rózpide, P. Vila, M. Sataló, etc. (CAPEL y otros, 1983; LUIS, 1985 y MELCON, 1989), si bien se ocuparon de manera destacada en la renovación de la enseñanza de esta disciplina, en lo que respecta a cómo se forma un profesor, parece que más bien se plantearon el llevar esto a cabo mediante el ejemplo que ellos mismos daban al enseñar; así, si eran partidarios de las salidas al campo y la observación directa, en sus clases ésta era una práctica habitual. No sabemos que se ocuparan de una manera importante las fuentes que aquí se propone a los profesores tomar en consideración; un buen dominio de la disciplina y una manera práctica de hacer las cosas, fue suficiente muchas veces para ser reconocido no ya como un gran profesor, sino como un excelente formador de ellos.

(3).- Repárese que en esta guía defiende la necesidad de tales saberes para formarse como profesor, no porque ello sea indispensable para ser más brillante explicando lecciones, o más eficaz, o más querido por los alumnos, todo lo cual efectivamente puede conseguirse sin necesidad de estudiar psicología, sociología o pedagogía, sino porque el propio concepto de formación que aquí se maneja requiere el establecimiento de relaciones de confluencia entre el conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica, precisamente a través de la sistemática confrontación crítica entre esas tres esferas; resultando que para esto sí que se necesitan otras fuentes además de las disciplinas que se enseñan, porque estas últimas por sí solas no constituyen conocimiento académico suficiente para garantizar esa confrontación con las múltiples dimensiones de la realidad y de la conciencia que resultan implicadas en el ejercicio de la docencia. Como afirma Blankertz “las preguntas didácticas no se pueden decidir en el plano de las ciencias” (MÜTTER, 1982, pág. 58). Los conceptos de las matemáticas, por ejemplo, carecen de potencialidad para enfrentarse críticamente con la conciencia que muchos profesores tienen de sí mismos como funcionarios que ponen notas y dan o deniegan el acceso a un título, por eso, bajo el concepto de formación que aquí se maneja, el mejor matemático, o el mejor historiador, el más admirado dando clase, no necesariamente debe ser considerado como un modelo de profesor bien formado. Además, este tipo de excelentes profesores tampoco son tan abundantes, y seguramente algo tiene que ver en ello el estado en que, en general, se encuentran las relaciones entre esas tres esferas con las que aquí trabajamos el concepto de formación que se explica en el texto II. Se podría decir, sin merma alguna del reconocimiento que merecen, que bajo la perspectiva que aquí se defiende, para opinar sobre la formación de los ilustres profesores citados en la nota anterior, haría falta saber cómo ponían las notas, qué pensaban cuando lo hacían, cómo argumentaban sus decisiones al respecto, cómo justificaban la presencia de unos conocimientos y la ausencia de otros en sus clases, qué funciones le atribuían al saber que estaban impartiendo, en qué lugar del paisaje social (ya que eran geógrafos) situaban a la institución en la que enseñaban, y así un largo etcétera.

Comentario

Este texto es una revisión del que he utilizado varias veces en mis clases de didáctica general impartidas a los alumnos de segundo curso de la Escuela de Magisterio de Oviedo, con el fin de discutir con ellos el enfoque que le dan al estudio de la asignatura. Es, ciertamente, un texto un tanto provocativo y no repara en matices que, si se desciende a la casuística concreta de la formación permanente, pueden ser muchos. Aquí ha sido reescrito con referencia a la actitud de buena parte del profesorado ante las actividades de formación permanente relativas a las fuentes que no son las disciplinas que se enseñan. Si se tratara el asunto más extensamente, habría que entrar en la distinción entre el profesorado de primaria y el de secundaria, dado que existen algunas diferencias importantes con respecto a esta cuestión. De todos modos, la cosa puede quedar así, porque de lo que se trata ahora no es de abordar la problemática concreta de la formación permanente, sino de poner un ejemplo de utilización de dos fuentes vinculadas por un nexo fundamental, que es la cuestión del sentido. Recuérdese que hemos dicho que las fuentes, más que aplicarlas por separado, hay que intentar relacionarlas, para lo cual es importante buscar esos puntos esenciales en los que dos o más de ellas se dan la mano. Por ejemplo, la fuente

epistemológica puede relacionarse con la psicológica a través de la exigencia de una estructura lógica en aquello que se aprende significativamente, lo cual es tanto una cuestión psicológica como epistemológica.

Por otro lado, se ha querido ensayar esta explicación en “carne propia” del profesorado, para llamar su atención sobre el hecho de que los profesores, algunos de ellos implacables con sus “peores” alumnos, con frecuencia reproducen el desinterés de éstos por ciertos saberes (los escolares, en el caso de los alumnos, y los propios de algunas fuentes del currículum, por parte de los profesores). Ojalá la conciencia de que esto es así surtiera dos efectos: en primer lugar, el de rebajar la propensión a culpabilizar a los alumnos por su falta de interés, dirigiendo la atención del profesorado hacia un mejor conocimiento de las condiciones de existencia del alumnado, que explican la falta de sentido, y por lo tanto la desmotivación, hacia los saberes que en la escuela se quieren impartir, y, si fuera posible, que dichos profesores ensayaran una utilización en favor de sus alumnos de los argumentos con los que ellos mismos justifican su desinterés por las actividades de formación permanente; y, en segundo lugar, el de tomar conciencia de que para generar interés por la formación permanente tal y como se enfoca en esta guía, es necesario ponerse a edificar un nuevo concepto de la propia profesión, capaz de dotar de sentido y por lo tanto de hacer atractiva la lectura de unas fuentes que, como se ha reconocido aquí abiertamente, es cierto que no son estrictamente necesarias para “enseñar bien”, pero sí resultan sin embargo indispensables para ser un profesor crítico de sí mismo como intelectual, y de la institución que le configura como tal.

TEXTO IX.- La epistemología de las ciencias sociales en la formación de quienes las enseñan

El concepto mismo de ciencias sociales y las disciplinas que deben ser incluidas en un área con esa denominación no es algo que está totalmente clarificado y respecto a lo cual exista unanimidad. Algunos autores identifican las ciencias sociales con las ciencias humanas, mientras que otros las diferencian; unos ofrecen un catálogo de ciencias sociales y otros otro, por ejemplo algunos incluyen la historia entre las ciencias sociales y otros la excluyen. Baste recordar la ambigüedad del Ministerio de Educación y Ciencia al formular el área para la secundaria obligatoria: "Geografía, Historia y Ciencias Sociales" primero, y actualmente "Ciencias Sociales, Geografía e Historia", que parecen haber sido encargadas al mismísimo oráculo de Delfos.

En este texto, que es complementario de los que se proponen en el tema 6 dedicado a los contenidos, no intentaré dilucidar si los profesores del área deben ser licenciados en Historia, en Geografía, en Sociología, en Economía, en Antropología o en cualquiera de las materias que pueden reclamar su presencia en el área. Esta es una guía para la formación permanente del profesorado de ciencias sociales, y me parece que una vez situada ahí la cuestión, no procede preguntarle a cada cual de dónde viene. No creo que ése sea un problema muy formativo como para proponerlo como tema de discusión entre el profesorado interesado en su formación y no en participar en escaramuzas gremiales. Aunque es verdad que se podrían hacer muchas consideraciones, por otra parte archirrepetidas, acerca de la formación inicial del profesorado de secundaria, por lo que

tiene de socialización en el mundo académico de las disciplinas, al llevarse a cabo dicha formación completamente de espaldas a la complejísima capacitación para la formación docente tal y como aquí la concebimos.

Partiendo cada cual de la titulación y los saberes que tenga, aquí le proponemos mirar hacia delante, es decir, hacia sus responsabilidades en la formación social de los niños y los jóvenes. Mirar hacia atrás sólo estará justificado si es necesario para revisar autocriticamente la propia formación, tal como ya están haciendo por ejemplo muchos profesores de historia, que se dan cuenta de sus carencias en el dominio de unos conceptos sociológicos y económicos básicos que les permitan comprender y explicar mejor la realidad social actual. En este sentido hay que decir que cualquiera que sea la especialidad disciplinar que haya cursado el profesor, siempre serán numerosas las parcelas del saber sobre la sociedad que éste no habrá estudiado suficientemente, así que siempre hay flancos abiertos en lo que respecta al dominio de los contenidos propios de las ciencias sociales, por lo que resultan un tanto absurdas las polémicas entre titulados que se disputan la competencia para impartir el área. A quienes por otro lado miran hacia atrás sólo de manera autojustificativa (“yo he estudiado tal disciplina y por lo tanto nadie tiene derecho a exigirme otra cosa”) tratando de encubrir su resistencia a hacerse cargo de los problemas que plantean los alumnos para los que la escuela o el instituto no significan nada, a esos profesores hay que decirles que, sencillamente, no están a la altura de las circunstancias. Por cierto, circunstancias de las cuales viven, aunque sea condenados a vivir a la defensiva, extrañados de sí mismos en tanto que no admiten lo que realmente son: profesores de primaria o de secundaria, y no cultivadores de una disciplina determinada.

Según el enfoque de la formación que se sigue en esta guía (expuesto en el texto II), por ciencias sociales como materia de enseñanza hay que entender el conocimiento académico que posea capacidad formativa acerca de la sociedad, es decir, que sea capaz de relacionarse con la conciencia ordinaria y la praxis de los alumnos. Procede entonces recordar de nuevo que, en una situación formativa, lo que sea el conocimiento académico puede no definirse autónomamente sino con relación al conocimiento ordinario y a la praxis del individuo en formación. Sin embargo esta especie de “tolerancia epistemológica”, no es absoluta, es decir, que no anula la necesidad de recurrir a la fuente correspondiente a la hora de plantearse la propia formación como profesor, porque esa tolerancia procede del hecho de que consideramos pertinente para la relación entre el conocimiento académico y la conciencia ordinaria, la teoría psicológica (de la psicología dialéctica) acerca de la evolución de los conceptos, pero la teoría del desarrollo de los conceptos no elimina radicalmente el criterio epistemológico, y ello no sólo por respeto a las horas que Jean Piaget empleó en escudriñar en el pensamiento de los niños para desarrollar su epistemología genética, sino porque aun no centrándonos en su obra, es necesario atender al hecho de que los conceptos, a medida que evolucionan, se van adentrando, es decir, se van configurando, definiendo, en el seno de disciplinas, de formas o de campos de conocimiento, perfilándose a su vez en las escuelas, enfoques, tendencias, corrientes o paradigmas que se dan en éstos. Es decir, que los conceptos evolucionan desde el pensamiento ordinario (como parte de la conciencia) hacia una creciente implicación en el entramado epistemológico del conocimiento académico.

Esta es la razón por la que es necesario atender a esa llamada fuente epistemológica. Primero consideraremos la cuestión con referencia a la situación de los maestros

generalistas que trabajan, como se sabe, con los niños más pequeños, y después lo haremos para el profesorado de la escolaridad obligatoria en general.

Pensemos en primer lugar en los maestros generalistas de educación primaria (1) y partamos de nuestra situación real, que, desde el punto de vista de la formación del profesorado que aquí se defiende, vienen a ser una causa prácticamente imposible.

Los maestros generalistas acumulamos sobre nosotros el máximo de alienación que cabe pensar para un profesor. Nuestra vinculación a un tramo de edad de los alumnos (2) y la falta de referencia a unos saberes específicos (3) nos deja sin la posibilidad de articular un discurso y un proyecto formativo coherentes, porque se nos priva de los individuos que se han de formar y de los saberes necesarios para concebir y realizar esa tarea, lo cual, también hay que decirlo, se lleva a cabo con la más inconsciente aquiescencia de la gran mayoría, lo que no es sino una muestra más de la alienación colectiva.

Es bien sabido que la enseñanza graduada supuso la expropiación a los maestros de la tarea de formar, porque a partir de ella el maestro ya no se relaciona con individuos sino con trozos temporales de ellos. Y trozos más bien pequeños, dado que no van más allá de los dos años de un ciclo. Cualquiera que tenga experiencia docente sabe que todavía es peor la situación de quienes ven a sus alumnos sólo durante un curso, pero, en cualquier caso, los alumnos pasan ante el profesor casi como si fueran diapositivas que se renuevan incesantemente. De poco sirve el discurso de la tarea de equipo en forma de proyecto curricular común, primero porque es falso, es decir que es puro símbolo, y segundo porque si fuera posible tal cadena de montaje, seguiría vigente para el profesor el mismo problema que Charlot tenía en “Tiempos Modernos.”

Se puede decir que los maestros carecemos, pues, de individuos a los que deban formar, problema éste que comparten con los profesores de otros niveles, pero que en su caso se agrava porque a esa expropiación se añade otra: la del saber académico (al menos de importantes aspectos del mismo) necesario para intervenir en la formación de los alumnos y en la nuestra al mismo tiempo. El maestro generalista está condenado a un saber que se regula con relación al de los niños, y que por lo tanto resulta académico sólo en función del que manejan éstos, es decir, solamente desde el punto de vista psicológico del desarrollo de los conceptos, tratando con estos últimos en un estadio tan bajo que suele prescindir de toda referencia epistemológica, o lo que es lo mismo, sin tener en cuenta su pertenencia a entramados teórico-disciplinares, aislados por tanto de toda conexión consciente con los presupuestos ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos con respecto a los cuales se perfilan diferentes enfoques, tendencias, escuelas, paradigmas, que son de imprescindible referencia cuando se trata de concebir y desarrollar un proyecto formativo coherente.

Los maestros generalistas nos vemos obligados a manejar un conocimiento de las Matemáticas, de la Lengua, de las Artes Plásticas, de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales (de todas estas áreas de conocimiento o de buena parte de todas ellas), que puede ser catalogado como académico sólo con relación al que tienen los niños antes de los doce años, es decir, sólo si se atiende al hecho de que los conceptos del maestro en general tienen un grado de desarrollo mayor que el de sus alumnos, pero no porque dichos conceptos sean conscientemente seleccionados y perfilados con referencia a un criterio académico, definido éste no tanto psicológica como epistemológicamente. Tal es la falta de toda referencia a lo epistemológico en el saber de los maestros, que a casi todos ellos

les parece natural que exista en primaria un área denominada “Conocimiento del Medio”, que carece del más mínimo soporte epistemológico; y lo que resulta igualmente grave es que en la misma situación se encuentran muchos de los que tienen la responsabilidad de formarnos. Algunos, incluso reconociendo esa precariedad epistemológica, no dudan en dejar el tema de lado para entregarse a la construcción de un discurso sustentado casi exclusivamente sobre apoyos recabados en la psicología, una psicología que, además, se antepone (cuando no se contrapone) a la cuestión epistemológica (DEL CARMEN, 1993).

Gremialismos alienantes aparte, y hechas todas las excepciones particulares que sea menester, esta me parece a mí que es la cruda realidad general, agravada si se tiene en cuenta que los discursos dominantes (globalización, interdisciplinariedad, generalismo, paidocentrismo, entorno, ¡muerte a la teoría, viva la práctica!, etc.) no hacen sino potenciar esa situación cerrando el paso incluso a la posibilidad de pensar en un cambio de la misma (4).

Si un maestro sólo puede concebir y realizar su trabajo con referencia a un corto tramo de la vida de unos individuos (sus alumnos), y lo hace además con un saber ligeramente más elevado que el de éstos, queda totalmente privado de la posibilidad de abordar esa tarea con el mayor grado de apropiación de la misma. Es más, sea cual sea el periodo temporal sobre el que actúe (ya hemos dicho que habría que procurar que fuera el más amplio posible), el maestro debe dominar a un nivel elevado aquello que enseña, porque aún estando condenado a intervenir muy parcialmente en la formación de sus alumnos, la única manera que tiene de paliar en parte la expropiación de la que es objeto, es la de abordar su recortada tarea, en el marco de una concepción global de la misma; y esa concepción global sólo puede articularse con referencia a un horizonte formativo ideal. Es decir, que para superar (y ya he dicho que sólo en parte) la reducción de la tarea de enseñar a la impartición de unas píldoras del saber infantilizado, durante el corto espacio de tiempo que “la cadena” detiene ante él a un grupo de individuos, es necesario al menos concebir globalmente el proceso, ya que no se pueda llevar plenamente a cabo. Dicho de otra manera, para librarse un poco de la expropiación de que somos objeto como formadores, los maestros debemos utilizar un saber con los niños, perfilado con referencia a lo que podría llegar a ser la formación de esos individuos una vez hechos adultos y desescolarizados. Quiere ello decir (en el tema siguiente referido a los objetivos se tratará del “ideal de formación” o finalidad general de la enseñanza de una materia o área) que la intervención formativa en un niño de cualquier edad, debe establecerse con referencia a lo que se quiere que sea una vez desescolarizado (5). Y ese ideal, que por razones de justicia no puede ser diferente del que propugnamos para el maestro mismo, es decir, el de luchar permanentemente contra la alienación que supone la resolución de la vida entera en el nivel de la vida cotidiana, sin capacidad para elevarse sobre el conjunto de “programaciones sociales” que la configuran, requiere, para su desarrollo hasta donde sea posible en cada individuo, de un “trazado” que, partiendo del nivel conceptual de la infancia, se oriente hacia los niveles superiores del saber sobre el que específicamente se trate (en nuestro caso el de las ciencias sociales), lo cual significa tener que adentrarse en su problemática epistemológica. Esto no quiere decir que en la escolaridad obligatoria, la finalidad última de la enseñanza sea la de conseguir que los alumnos alcancen un nivel académico propio de los estudios superiores, sino que se trata de pensar, por parte del maestro, en una progresión desde el conocimiento del niño hasta el académico superior, procurando llevar a los alumnos lo más lejos posible en ese recorrido, sin dejar de tener en cuenta que tales avances, y esto es fundamental, si se sigue un punto de vista formativo

como el que aquí se defiende, no pueden ser concebidos linealmente, sino que habrán de hacerse respetando en todo momento la exigencia de procurar la conexión con el pensamiento ordinario y la praxis de los alumnos. De este modo las distintas fuentes del currículum o de la didáctica, al menos aquéllas que cabe señalar como más destacadas, estarán presentes en nuestro discurso de manera equilibrada, procurando así evitar los reduccionismos fomentados desde una u otra de ellas.

Si esto es así (y admitimos que hay materia para una larga y matizada controversia al respecto), la única manera que tiene un profesor de concebir el valor formativo último de unos saberes, es haberlo experimentado en su propia formación. El “ideal de formación” que cada maestro puede tener para una materia de enseñanza, viene determinado por la experiencia propia en cuanto a la formación obtenida con él. Se podría decir que para ser capaz de utilizar formativamente un saber con respecto a los niños, hay que tener antes la experiencia de haberlo sentido operar formativamente en uno mismo (6).

Señalada la exigencia para los maestros, como para cualquier profesor, de un buen dominio académico de los saberes que hemos de enseñar, nos referiremos ahora por igual a todo el profesorado de la escolaridad obligatoria porque tanto los maestros generalistas como los especialistas han de afrontar la exigencia de disponer formativamente dicho conocimiento académico (7).

La cuestión aquí es: ¿qué formación en ciencias sociales necesita cualquier profesor de primaria o secundaria obligatoria que, siguiendo el concepto de formación que inspira esta guía, se coloque en la tesitura de tener que manejar formativamente un conocimiento crítico sobre lo social (del tipo de lo que en el texto II hemos denominado A4) ? Si tenemos en cuenta que, como ya he dicho en otras partes de esta guía, tal conocimiento ha de tratar de superar el reduccionismo, por un lado, de las concepciones positivista y empírico-analítica de la ciencia, y por otro, el de los enfoques interpretativo y fenomenológico, para desarrollar un conocimiento crítico - formativo en ciencias sociales, un profesor necesita formación para conocer las aportaciones y los límites de ambos enfoques en dichas ciencias sociales; pero no sólo eso, sino que ha de conocer el espectro de posiciones que se dan entre esos dos polos y saber buscar las que resulten ser superadoras de ambos. Algunos encontrarán la respuesta a través de unas ciencias sociales inspiradas en la teoría crítica, otros buscarán la respuesta a través de unas ciencias sociales inspiradas en un marxismo no cientificista (es decir no escorado hacia lo que hemos llamado A2), ni tampoco idealista (escorado hacia A3), sino dialéctico.

El problema es que si bien pueden rastrearse y ser hallados conocimientos académicos sobre la sociedad cuya elaboración responda de alguna manera a dichas exigencias epistemológicas, la necesidad de atender a la confluencia con la conciencia ordinaria y la praxis de los alumnos en los niveles de la escolaridad obligatoria, requiere una reconstrucción *ad hoc* de ese conocimiento. Para eso es justamente para lo que deben formarse los profesores de estos niveles. Se podría decir entonces que el papel de las ciencias sociales en la formación de quienes las enseñan, es el de dotar a estos últimos de los conocimientos necesarios para comprender en profundidad las alternativas epistemológicas en juego a la hora de explicar lo social, para, además, buscar y reconocer el conocimiento social elaborado siguiendo enfoques de inspiración dialéctica; y, por último, para ser capaces de reconstruir ese conocimiento atendiendo en cada momento a la situación mental y contextual de los individuos en formación. Dicho en otras palabras, el profesor de ciencias sociales, bajo el enfoque que se defiende en esta guía, tiene que

estar formado para entender como reduccionismos los conocimientos sociales desarrollados bajo los presupuestos antagónicos objetivista y subjetivista, positivista e historicista, mecanicista e idealista, estructuralista y culturalista, etc; además de saber reconocer el conocimiento social que trata de superar esos antagonismos; y por último, deber ser capaz de articular en cada situación concreta la conexión de ese saber con el pensamiento de los alumnos y las actividades vitales que dan sentido al conocimiento que se les trata de enseñar. En concreto, esto supone que hablamos de un profesor capaz de ensayar a diario con sus alumnos esa compleja combinación dialéctica entre los hechos y las interpretaciones, entre los datos y la empatía, entre las estructuras y las culturas; y de hacerlo a propósito de cualquier entrada de contenido que se le ofrezca, pensando además en el ideal formativo de que quienes son sus alumnos hoy, sean capaces de hacer eso mismo mañana cuando sean adultos, es decir, que se trata de enseñarles a moverse conscientemente en medio de la complejidad dialéctica del saber, el sentir y el hacer.

Volviendo al problema de los maestros: ¿puede alguien pensar que un maestro generalista sea capaz de tener un dominio así de todos y cada uno de los saberes que enseña? Es cierto que si se llegan a dominar los aspectos más generales o filosóficos que están detrás de estas distinciones, se podrá ensayar su aplicación a distintas áreas; por ejemplo, ello les ayudará a comprender la polémica entre los enfoques estructuralista y comunicativo en el campo de la lengua, o la alternativa ciencia-tecnología-sociedad en el campo de las ciencias, pero realmente es muy difícil, por no decir imposible, alcanzar la competencia suficiente en todas las áreas cuya enseñanza se adjudica a los maestros generalistas, como para llevar a cabo esta tarea con cierta solvencia. Los maestros generalistas tenemos dos alternativas: continuar dejándonos engañar y engañándonos a nosotros mismos como si fuéramos profesores capaces de formar a los niños en varias materias, cuando en realidad lo único que se nos pide que hagamos es cuidarlos, y mientras tanto, al interactuar con ellos desde nuestra posición de adultos, incidir en su formación al mismo nivel que lo hace cualquier persona cabal que, por ejemplo, haya hecho un bachiller y sea un ciudadano medianamente informado, lector de periódicos y de revistas, además de mantener una mínima curiosidad por las cosas y los saberes que le rodean, pero incapaces de concebir un proyecto mínimamente fundamentado y de disfrutar pensando en él, estudiando para desarrollarlo, explicándolo y hablando de él con nuestros colegas, con nuestros alumnos o con los padres de éstos, y seguramente teniendo que luchar contra algún tecnócrata para ponerlo en práctica. La segunda alternativa que tenemos es la de enfrentarnos a esa situación procurando ser unos buenos profesores (en el sentido aquí planteado), al menos de alguna de las materias que se nos asignan, tratando de aplicarles a las otras los aspectos filosóficos de fondo, pero sabiendo que, con respecto a la enseñanza de las mismas, no podremos nunca llegar a ser verdaderamente buenos profesores; todo ello, mientras no se gane la batalla por la desaparición del generalismo.

A los profesores que impartan sólo ciencias sociales en la enseñanza secundaria obligatoria, les estamos suponiendo formación suficiente en el área como para enfocar la enseñanza de la misma de la manera que aquí se plantea. Ciertamente en muchos casos es así, y cuando no lo es, las dificultades para adquirir esa formación no son las mismas que tiene el maestro generalista encargado de múltiples materias. Quizás por nuestra parte proceda solamente renovarles la invitación a adentrarse en los problemas de la reconstrucción de ese conocimiento social a la escala del pensamiento y la actividad práctica de sus alumnos.

Como se ve, en el planteamiento que hacemos, las cuestiones epistemológicas relativas a los conocimientos que se enseñan tienen un papel fundamental. Se podría decir en síntesis que toda docencia que se quiera llevar a cabo sin un dominio mínimo de la epistemología de lo que se enseña, está condenada a reducir la formación a la mera resultante de la interacción del niño con el adulto que le cuida, porque sin la referencia epistemológica es imposible concebir un proyecto formativo que apunte a tirar del conocimiento ordinario en la dirección del conocimiento académico, y ese proyecto es imprescindible para convertir el mero entretenimiento en verdadera docencia. Dicho de otra manera, el adulto que al hablar con el niño utiliza el concepto de hermano (continuando con el ejemplo de Vygotski, aunque ya veremos que puede resultar exagerado), contribuye a su desarrollo, pero no puede ser considerado un buen docente si él mismo no es capaz de llegar a situar dicho concepto con relación a concepciones antropológicas antagónicas, de modo que pueda utilizarlo a lo largo de la escolaridad siempre con referencia a un “ideal de formación” que apunte, por ejemplo, a la capacitación de los individuos para reconocer las relaciones de parentesco, por un lado, como hechos positivos, y, por otro, como construcciones culturales, para poner además dichos saberes en relación con su vivencia cotidiana de las relaciones familiares, de manera que el individuo al que pretende formar, no se limite a acumular información, sino que desarrolle la capacidad de utilizar el saber, crecientemente académico, para reflexionar autocríticamente sobre su percepción y vivencia de la cotidianidad, fortaleciendo su capacitación para intervenir en ella con el mayor grado de emancipación posible.

Dada la importancia que le atribuimos a las cuestiones epistemológicas, quizás conviene tratar un último asunto. Obsérvese que aquí se apela a lo epistemológico como criterio para distinguir entre diferentes enfoques de las ciencias sociales, y para justificar la opción por un enfoque dialéctico-crítico, pero no reclamamos la fuente epistemológica para distinguir entre distintas ciencias sociales entre sí y justificar, por ejemplo, su enseñanza separada, lo cual, por otra parte, no debiera resultar extraño, porque ello no sería sino consecuente con la crítica que muy someramente hemos hecho a la globalización, la interdisciplinariedad y la cosa esa que se llama “Conocimiento del Medio” (8). Pues bien, no hemos propuesto utilizar esta llamada fuente epistemológica para propugnar la enseñanza separada de la geografía, de la historia y de cuantas ciencias sociales quepa invocar, porque no somos partidarios de abrir esa fuente al máximo (aunque efectivamente podría hacerse, puesto que reservas tiene de sobra el manantial) porque si lo hacemos así, corremos el peligro de anegar con la epistemología todo el discurso, impidiendo o por lo menos dificultando la atención debida a otras fuentes y aspectos de la formación. Nunca será suficientemente reiterada la necesidad de equilibrar, incluso de relacionar, la lectura de las fuentes (eso sí me parece a mí que es interdisciplinariedad), porque si no se hace así, cada cual tiende a abrir aquella que por las razones que sean le resulte preferida, y entonces no hay manera de entenderse. Vienen los aficionados a la psicología, abren, e inundan la institución impidiendo ver su estructura y analizar sus funciones sociales, y a la epistemología, si no la ahogan, la dejan con el agua del “panconstructivismo” al cuello. Si dejamos a los sociólogos que abran a placer su fuente, adiós a los alumnos, sus maestros y sus libros de asignatura, arrastrados por la riada hacia las cloacas del sistema. Y si abrimos sin control la fuente epistemológica, seguramente lo pondremos todo perdido de conceptos específicos, estructuras particulares y métodos propios, y será difícil que entre todo ello encontremos a las chicas y a los chicos, sobre todo a los que son más propensos a evadirse hacia su mundo, porque maldito el interés que tienen en estas cosas. Así que me parece a mí que no hay más remedio que controlar el uso de las fuentes.

Por mi parte doy por buena una formación del profesorado sobre esta cuestión, que le ayude a plantearse un conocimiento social bajo una perspectiva dialéctico - crítica, porque considero que si se reclama la formación epistemológica para ir más allá, es decir para establecer cuáles son los conceptos, las estructuras y los métodos propiamente históricos, los que por su parte son específicos de la geografía y así sucesivamente para todas las ciencias sociales; si además se continúa formando al profesor en el manejo que de cada concepto se hace en cada corriente historiográfica, geográfica, antropológica, económica, etc, es posible que el peso de lo epistemológico sea excesivo en relación con el de otras fuentes, y es posible entonces que la epistemología acabe centrando la atención en problemas que son sobre todo suyos, y a los que es difícil tratar como nexo de unión con otras fuentes, es decir, verlos también como problemas pedagógicos, psicológicos o sociológicos. Debo aclarar entonces cuanto antes que el ejemplo que he puesto hace tan sólo unas líneas refiriéndome al concepto de hermano, solamente se justifica como ejemplo porque dicho concepto viene siendo utilizado en esta guía desde que en el texto II lo he tomado a propósito de la delimitación de lo académico desde la perspectiva del desarrollo de los conceptos, y se trataba aquí de argumentar en favor de la posibilidad de insertar, incluso dicho concepto, en el entramado epistemológico que surge en el curso de su desarrollo. Sin embargo, atendiendo a la necesidad de equilibrar la atención a las distintas fuentes, así como también a las reiteradas llamadas a la prudencia que vengo haciendo con respecto al peligro de querer controlarlo todo, y, por lo tanto, de incurrir en excesos propios del tecnicismo, la pretensión de situar epistemológicamente cada uno de los conceptos utilizados en clase, resultaría a todas luces excesiva. Lo mismo que ocurre con esa cada vez más difundida tarea impulsada desde la fuente psicológica (NOVAK y GOWIN, 1988), consistente en desarrollar exhaustivos “mapas conceptuales” para todo, con el fin de realizar programaciones en las que cada concepto esté colocado en “su sitio”. Si, como hace ya casi un siglo señaló Tolstoi y ratificó luego Vygotski, los conceptos no se enseñan directamente, sino que se desarrollan con el significado de las palabras mientras están formando parte de un contexto lingüístico más general (VYGOTSKI, 1977), más que dedicarnos a situar epistemológicamente cada concepto, será mejor plantearse la cuestión de la fuente epistemológica, y en general de todas las fuentes, con referencia a la construcción de aprendizajes más amplios, es decir, relativos a los principios generales, las teorías, los esquemas mentales, las formas de pensamiento, etc. que debiéramos enseñar.

Reconocido el papel de la fuente epistemológica, inmediatamente, como acabo de decir, hay que llamar a la prudencia y al equilibrio en la utilización de las diversas fuentes, buscando esos nexos de unión entre el mayor número de las mismas, aunque, ciertamente, con frecuencia tendremos que conformarnos con relacionar sólo dos de ellas, tal y como yo mismo he intentado hacer en el texto anterior (VIII). Claro que ésta es una cuestión que, como otras muchas, estará siempre abierta a la controversia. Por ejemplo, existen problemas epistemológicos importantes que a su vez pueden ser muy interesantes desde el punto de vista psicológico; una muestra de ello puede ser el concepto de tiempo, que es fundamental tanto desde el punto de vista historiográfico, como de la psicología constructivista, tal y como pone de manifiesto Pilar Maestro en un artículo que por su interés recomendamos entre las lecturas de este tema (MAESTRO, 1993); pero si preguntáramos a la fuente sociológica (9) ¿respondería ésta que la concepción del tiempo es uno de los problemas más importantes de nuestra sociedad, respecto al cual están necesitados de formación los individuos a los que queremos formar críticamente? Claro que ésta es una pregunta que no tiene una respuesta unánime. Seguramente habrá

profesores para los que la respuesta será “no”, pero habrá de admitirse que para la autora citada la respuesta pueda ser “sí”, y también que la diferencia entre estas opiniones pueda estar en el conocimiento que una y otros tienen del problema del tiempo. Pilar Maestro, que sin duda ha dedicado muchas horas a estudiar esta cuestión, puede argumentar con solvencia acerca de la importancia que dicho problema tiene en nuestra sociedad, mientras que otros lo harán con respecto a problemas sociales distintos a éste, seguramente como consecuencia de una mayor dedicación al estudio de los mismos.

Quiere esto decir que cuando abogo por un equilibrio en el manejo de las fuentes, no estoy reclamando para mí la autoridad necesaria para decir sobre ello la última palabra, ni tampoco estoy dispuesto a reconocérsela a nadie, sino que la lectura equilibrada de las fuentes y la búsqueda de los problemas comunes sobre los cuales todas ellas puedan verter y trabar sus aportaciones, es una cuestión que no se da desligada del conocimiento que cada profesor tiene de dichas fuentes, y de su capacidad para argumentar sobre los nexos de unión entre los problemas que éstas plantean y abordan; es decir, que con respecto a la enseñanza, no me parece que pueda haber una lectura objetiva de las fuentes y de sus relaciones que deba ser generalizada. Por eso ya he dicho anteriormente que la formación del profesorado ha de orientarse a la capacitación del docente para reconstruir en el aula un conocimiento *ad hoc*, dado que, en último término, tal reconstrucción habrá de hacerse atendiendo a las particularidades de los alumnos y a las de su profesor, que es el responsable de abrir, interpretar y combinar lo que mana de las diversas fuentes en las que es posible beber (10).

Como consecuencia de todo lo dicho, en esta guía no se considera primordial que la contribución de la epistemología de las ciencias sociales a la formación de quienes las enseñan consista en ir aclarando las diferencias precisas entre unas ciencias y otras, sino que esto, a mi modo de ver, importa poco (11), considerando sin embargo más importantes las cuestiones epistemológicas que afectan a todas ellas, y que en general son las que se refieren a la dialéctica entre las frías estructuras de los enfoques racionalistas, o los hechos objetivos de los positivistas que en el tema II hemos situado en A2, y el interés por lo particular, los individuos, las culturas, las mentalidades, el pensamiento cotidiano que en dicho texto hacíamos circular por A3, porque esos son los mimbres para tejer día a día lo que allí denominamos A4, y porque ése me parece que es un problema central en la mente de nuestros alumnos y en la sociedad actual, toda vez que una de las características de nuestro tiempo es la fragmentación, la atención a lo pequeño, a lo parcial, a lo particular, a lo débil, correlatos todos ellos de la pérdida de toda visión general, del abandono de la búsqueda de lo profundo, de las raíces, de lo estructural, de la inexistencia de cosmovisiones, de la renuncia a las teorías generales, a ir más allá del presente. La epistemología de las ciencias sociales debiera, pues, aportar a los profesores los saberes necesarios para que éstos puedan ayudar a sus alumnos a enfrentarse con las reducciones relativista y cientificista del pensamiento y de la vida, por eso debe ser una epistemología que ayude a desarrollar un pensamiento dialéctico capaz de conjugar lo coyuntural y lo estructural, lo particular y lo general, los individuos y las masas, o, como dice Hobsbawm (1982), el microscopio y el telescopio. Claro que estos son justamente los términos extremos de muchos de los debates entre los científicos sociales, por eso los profesores deben introducirse en ellos con el fin de prepararse para reconstruir en clase tales antagonismos y enseñar a pensar dialécticamente. Como dice Juan Mainer a propósito de la historia:

“Si investigar Historia debiera ser eso, enseñarla debería ser educar a la gente en esa forma de pensar” (MAINER, 1991, pág 40) (12)

Y se podría añadir que si así fuera, y además esas ciencias sociales estuvieran siendo producidas con el ideal de ser comunicadas para contribuir a la emancipación humana, entonces las ciencias sociales Críticas y su didáctica se aproximarían (MÜTTER, 1982), aunque a mi modo de ver nunca llegarían a identificarse, porque la didáctica, al menos aquella a la que se refiere esta guía (si se quiere reducida a didáctica escolar), es inseparable del contexto de la escolarización institucionalizada, mientras que una Ciencia Social Crítica no ha de ser primordialmente pensada para la enseñanza escolar, sino para dirigirse a la gente en sus contextos de vida, de trabajo y de lucha, ámbitos éstos a los que es muy difícil acercar la escuela que tenemos, si bien nuestro empeño consiste en hacer algo por ello, reconociendo y criticando las limitaciones existentes para conseguirlo. La tarea de los profesores críticos podría resumirse entonces diciendo que a ellos compete la reconstrucción en las aulas de una Ciencia Social Crítica que, en principio, no tiene por qué estar pensada para esa situación institucional.

(1).- En lo que sigue, me expresaré en primera persona del plural dado que, por un lado, yo mismo como funcionario “estoy adscrito” a la educación primaria como maestro generalista, he ejercido como tal durante más de quince años, y en el futuro es muy probable ése vuelva a ser mi trabajo; y, por otra, sé que lo que voy a decir, desprovisto como lo haré de todo paternalismo, puede parecer un ataque a los maestros, sobre todo si no se acierta a leer desde una óptica no personalizada ni estrechamente corporativista o demagógica. Que me exprese en primera persona quiere decir no sólo que me siento solidario con mis colegas respecto a la situación en la que la sociedad y el sistema de enseñanza nos coloca, sino que hablo de mi propia experiencia. Precisamente mi trabajo emprendido hace años, orientado a intentar saber algo acerca de la enseñanza de lo social, está estrechamente relacionado con la creciente toma de conciencia acerca de mi situación como generalista. Sería un error interpretar la crudeza de algunas expresiones como un enfado contra los maestros, dado que por mi parte, han sido pensadas y sentidas en su (nuestra) defensa.

Soslayo aquí la referencia a la educación infantil, porque considero que, con respecto a la misma, es tanto lo que ignoro que cualquier apreciación acerca de la enseñanza de lo social en esta etapa, así como sobre la formación de su profesorado, resultaría excesivamente imprudente por mi parte. Queda de cuenta de los profesores de educación infantil el considerar la medida en que les son aplicables las ideas que aquí se exponen, y cuáles son los matices que éstas necesitan con respecto a la tarea de formar individuos en el tramo de su vida anterior a los seis años. Les adelanto mi sospecha de que ellos no son un mundo aparte.

(2).- Los maestros generalistas nos ubicamos en el sistema de enseñanza con referencia a un ciclo, es decir, que con independencia de que alguna vez podamos cambiar a otro, nuestro trabajo se concibe como una tarea que se ha de realizar en periodos de dos años, para luego volver a empezar.

(3).- Los maestros generalistas lo somos al mismo tiempo de Lengua, Matemáticas, Plástica y Conocimiento del Medio.

(4).- Que desde un punto de vista práctico sería más bien fácil, porque bastaría con que los maestros nos formáramos a un nivel superior en un área de conocimiento o materia y la impartiéramos a los niños desde los seis hasta los doce años, con lo que trabajaríamos sobre un tramo mayor de la formación de un individuo y dispondríamos de unos saberes de referencia más elevados, lo cual iría en beneficio de nuestra formación y de la de nuestros alumnos.

En este punto es donde se levantan los defensores del generalismo, acusando de veleidades universitarias a quienes defendemos esta línea de formación de los maestros y de organización del sistema. Muchos de ellos todavía tienen en casa la pancarta con la que pidieron maestros especialistas en Educación Física, Idiomas y Música para mejorar la calidad de la enseñanza, y serían capaces de utilizarla ahora por el otro lado para oponerse a que haya maestros especialistas de Matemáticas, de Lengua, de Plástica, de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales, capaces de dominar lo que enseñan al menos tanto como los anteriores dominan la Música, la Lengua Extranjera o la Educación Física. Habría mucho que decir acerca de la complicidad existente entre la defensa del carácter generalista de los maestros y la asignación a los mismos como función esencial, de la tarea de cuidar a los niños, supliendo a la familia durante una parte de la jornada.

Quizás merece la pena realizar aquí una breve referencia al problema de la globalización y la interdisciplinariedad, porque aunque éste es un discurso que recorre desde hace tiempo la enseñanza, donde verdaderamente se ha afincado es en la educación primaria, lo cual se percibe nada más entrar en las escuelas, por ejemplo en otoño o en primavera, porque casi siempre lo primero que uno se encuentra es un mural con flores o con hojas secas (según la estación globalizadora). Sobre ello diremos dos cosas: la primera que la globalización debe ser sometida a revisión crítica, porque su apoyo fundamental, que es el egocentrismo de la mente infantil y otros rasgos relacionados con el mismo, como el sincretismo, el realismo intelectual, etc. han sido solventemente criticados por Vygotski (1977), es además un factor de psicologización de la enseñanza que debe ser revisado, y la segunda, que sobre la interdisciplinariedad, tan defendida desde perspectivas progresistas (TORRES, 1994) cabe también una convocatoria a su revisión, (CUELI y GUTIERREZ, 1991) teniendo en cuenta que una cosa es el establecimiento de conexiones entre distintos campos del conocimiento, propugnadas por quienes ya los dominan, y otra bien diferente es el pretender que estén de vuelta quienes todavía no han hecho el camino de ida, es decir, que no han superado la confusión propia de los niveles más bajos del pensamiento ordinario, cuya superación crítica debe ser realizada a partir justamente del análisis, del discernimiento, de la separación. A este respecto es necesario distinguir entre la crítica del conocimiento académico que, ciertamente en parte puede ir dirigida contra especialismo y los saberes aislados, inconexos, y otra cosa es la crítica del conocimiento ordinario, que debe ir justamente en el sentido contrario, es decir, hacia la separación de aquello que aparece confundido en la mente poco formada. Esto, en absoluto quiere decir que necesariamente se esté llevando al maestro hacia un academicismo, sino que, en la medida necesaria, habrá de estar advertido él mismo, y advertir de ese peligro al individuo en formación, lo cual debe procurarse capacitando al maestro para que primero él solo y luego con los niños (por pequeños que sean), vaya ensayando la manera de conjugar dialécticamente el análisis y la síntesis.

Con respecto a estos últimos, la tarea prioritaria es enseñarles a analizar la realidad, que en su mente carece de sistematización, por eso es una estupidez tan gigantesca como difundida, el sumar y restar pétalos de rosa en primavera y hojas secas en el otoño, tarea ésta en la que se pierden miles de horas cada año en cada escuela, y que no sirven sino para contribuir al empobrecimiento del pensamiento de los niños y de sus maestros, convertidos todos nosotros en decoradores de pasillos mientras nos vigilamos mutuamente.

Una última idea quiero apuntar aquí respecto a este asunto y a la confusión que creo que existe en los sectores más progresistas en lo que se refiere al carácter generalista que defienden para los maestros de primaria. Yo creo que ésta es una gran incoherencia por parte de quienes se dicen críticos, porque esa figura de maestro especializado en niños de un ciclo, es lo más tecnicista que uno se pueda imaginar, por eso no es casual la psicologización del discurso pedagógico con referencia a esas edades. La figura de un maestro especializado en atender a los niños en un ciclo de escolaridad, privado del dominio profundo del conocimiento con el que ha de procurar la formación y el desarrollo de sus alumnos, sólo puede ser pensada desde el reduccionismo tecnicista que separa: el trabajo y el desarrollo humano de quien lo realiza, la enseñanza y la formación en profundidad de los alumnos y sus profesores, el tramo de escolarización (curso, ciclo o lo que sea) y el desarrollo del individuo a lo largo de un continuo temporal, la infancia y la vida adulta, que prefiere la globalización cortada sincrónicamente, que la concepción diacrónica del desarrollo y la formación del individuo. Esta preferencia por la sincronía, que expropia a los maestros de la dimensión diacrónica de un proyecto y de un trabajo formativo, es una idea tecnicista convertida en perla por el nácar paidocentrista con que se envuelve. La crítica aquí consiste en abrir la perla por el medio y mostrar lo que no es sino un quiste cuya formación comenzó con la escuela graduada. Habrá que hacerlo, aunque no pueda ser aquí.

(5).- Esto exige la revisión de la idea paidocentrista de que la infancia tiene entidad propia y que los niños no son adultos pequeños, lo cual es en parte cierto y ha de ser tenido en cuenta, pero no debe erigirse en el principio esencial para organizar la educación primaria, porque si así fuera, no sería necesario llevar a los niños a la escuela, que maldita falta les hace para ser sólo niños. La infancia no es una categoría absoluta sino que es un estadio, una etapa, un tiempo, un momento de una relación dialéctica entre lo afectos, el saber y la praxis. Es así como habrá de ser tomada en cuenta para enseñar, de modo que para pensar lo que haya de enseñarse hoy, es necesario tener en cuenta tanto al niño actual como al adulto que estamos formando, pero evitando la desviación innatista de considerar que el segundo (el adulto) surgirá del primero (el niño), lo cual no es sino una errónea extrapolación de lo afectivo a todo lo demás.

(6).- Por eso es tan pobre en algunos casos, porque muchas personas, después de haber sido estudiantes durante bastantes años, habiendo alcanzado incluso titulaciones superiores, no se puede decir que tengan una importante experiencia formativa, toda vez que las conexiones que conscientemente han llegado a establecer

entre el conocimiento académico que han cursado, su conciencia ordinaria y su praxis, pueden haber sido si no inexistentes, si muy débiles y escasas. Tales personas no podrán ser nunca buenos docentes en el sentido que eso se plantea en esta guía.

(7).- No entraré aquí en el caso de aquellos maestros que se han declarado especialistas en cinco o seis materias diferentes con tal de ser adscritos a alguna de ellas, y que se encuentran hoy enseñando una materia o un área para la que no tienen más formación que la del maestro generalista. En adelante, olvidándome de estas cuestiones relativas a la “reconversión” de las plantillas y los problemas que está generando, consideraré que los llamados especialistas, en general, tendrán un nivel académico suficiente en el área que imparten, con el fin de no desviarme hacia una casuística en la que aparecerían situaciones de todo tipo, algunas de ellas verdaderamente esperpénticas.

(8).- Por si acaso se le pasa a algún lector, quiero llamar la atención sobre el papel fundamental que en esta guía se le concede al medio, lo cual no es incompatible con una crítica radical a su conversión en un área de enseñanza, pero estos matices no podemos estar haciéndolos y argumentándolos constantemente, sino que en buena medida han de quedar a cargo del lector.

(9).- Adjudicándole aquí a la sociología el papel de atender primordialmente a las condiciones y expectativas de vida de los alumnos dentro y fuera de la institución, en la actualidad y en la vida adulta, y por lo tanto un papel importante en la búsqueda de los “problemas relevantes” (ver texto XII) que debieran ser tratados en una enseñanza crítica.

(10).- Por eso la didáctica, desde mi punto de vista, nunca será ni una ciencia ni una tecnología, y por eso también aquellos que tenemos ideas al respecto debiéramos conversar cada vez que nos crucemos en el camino, acaso alguna vez reñir sin perder las amistades, y, si fuera posible, debiéramos llegar al acuerdo de no trabajar jamás para administración alguna, negándonos a elaborar propuestas curriculares que puedan imponer burocráticamente a los demás los contenidos a enseñar

(11).- En otro tiempo me pareció un problema importante (ROZADA, 1980)

(12).- Juan Mainer dice esto a propósito de un esbozo de “marco teórico” historiográfico, moviéndose también en esa línea superadora de antagonismos y movimientos pendulares. En otro trabajo, diversos miembros de Insula Barataria se refieren también a esta dialéctica, esta vez a propósito de las ciencias sociales en general

“[...] que ha sido, y sigue siendo, el nudo gordiano de todas las polémicas habidas en la Ciencia Social: teorías frente a hechos, estructuras que determinan a sujetos y acciones, frente a sujetos que dan pleno sentido a sus acciones [...] Es muy difícil mediar entre ambas perspectivas, máxime teniendo en cuenta la tendencia a la especialización y la organización académica en la que trabajan los científicos sociales (historiadores, geógrafos, antropólogos...). [...] A pesar de las dificultades, consideramos que plantearse el acercamiento entre hechos e interpretación, entre modelo teórico interpretativo y acontecimientos concretos, es tarea previa y fundamental en la definición de nuestro objeto de enseñanza-aprendizaje.” (MAINER y otros, 1991, pág. 84)

Comentario

Me doy cuenta de que en este texto se condensan quizás demasiadas referencias a diversos aspectos que figuran entre “los intocables” de la enseñanza y que ello puede crear la sensación de que el autor ha decidido “no dejar títere con cabeza”. No es una decisión previa, pero si por títere se entiende cada uno de esos topicazos que se repiten una y otra vez en la enseñanza, la sensación que puede producir el texto no es del todo equivocada. Aunque no es mi intención guillotinar a nadie, ni siquiera a los tópicos que tanto dificultan el razonamiento, tampoco lo es el hacer la genuflexión cada vez que pase delante de cada uno de ellos, porque creo que, como todo, pueden ser discutidos.

Quizás la razón por la que aquí aparecen muchas ideas polémicas sea porque he decidido prestarle mayor atención de lo que es habitual al maestro generalista, y es

alrededor de su débil figura donde se produce una mayor concentración de dichos tópicos. La propia idea de que los maestros tienen que ser generalistas, mantenida incluso cuando ya ha sido quebrada por la presencia en la escuela de maestros especialistas, se encadena con la necesidad de globalizar; a ésta se engancha a su vez un conocimiento definido como “del medio”, y todas ellas, tiradas por la locomotora del paidocentrismo de base psicologicista, vienen a formar esa especie de “tren de la bruja” en que a tanta gente le gusta ver convertidas las aulas de educación infantil y primaria, y en el que el maestro (casi siempre mujer y no por casualidad), cambia de disfraz a cada rato, y lo mismo saca un esqueleto con todos los huesos listos para jugar, que se sube a lo alto de una montaña de lindos colores y aparece con su escoba dispuesta para animar a la infancia, ante el regocijo de los padres que aguardan a la salida de lo que en definitiva sigue siendo un túnel. Entre estos últimos hay algunos que son profesores de didáctica y consideran fundamental la epistemología de la asignatura que imparten.

A mi modo de ver, estos formadores de maestros que se dedican a enseñarles a sus alumnos una didáctica construida sobre bases psicológicas, pedagógicas o cualesquiera otras que paidocéntricamente pongan en primer plano las condiciones del que aprende, y con ello coloquen en segundo lugar o hagan desaparecer los problemas propios del contenido a enseñar, viven en la más flagrante de las contradicciones, o de los cinismos, porque mientras invitan al maestro generalista a enseñar contenidos sin referencia epistemológica, es decir, a relizar su trabajo tomando en consideración sólo las características del que aprende, ellos, sin embargo, en sus clases, se olvidan precisamente del que aprende, y se centran en su disciplina, incluso dedican una buena parte del tiempo a comienzos de curso a todo tipo de digresiones epistemológicas (si es ciencia, si es técnica, si es arte, etc). Es algo así como si la epistemología de lo que se enseña fuera “para mayores”, y como si los maestros, en cuanto consiguen plaza y entran en la escuela, tuvieramos que dejar de serlo.

Pocas cosas hay que me produzcan un malestar mayor que el que siento cuando veo a algún profesor de esos que se pasan un trimestre dictándoles epistemología de su asignatura a los estudiantes de magisterio, esperando a sus hijos a la salida del colegio, satisfecho de saber que el maestro que hace años fue su alumno y tuvo que examinarse de epistemología, pasa la mañana y la tarde entreteniéndole alegremente a su niño o a su niña, tal vez sacando al sol los cuernos de algún caracol o contando las farolas que hay en el barrio, sin preocuparse para nada de si eso que se llama “Conocimiento del Medio” tiene referente epistemológico o no. Me dan ganas de arrebatarse su lujoso maletín de cuero y tirárselo al río, para que “el medio” al que a mí me condena, le corra la tinta de los apuntes y lo deje como a mis colegas y a mí: sin epistemología. Tal vez entonces pudiéramos empezar a dialogar acerca de las razones por las que unos se apropian de la epistemología y nada menos que viven de ella, mientras defienden que los maestros se dediquen a entretener a los chicos, sin complicarse la vida en buscar referencia epistemológica alguna que les ayude, junto con otras fuentes, a darle sentido a un proyecto de formación de individuo, que no confunda, sino que ayude, a discernir entre lo social y lo natural, y entre cada uno de estos saberes y los demás.

TEXTO X.- La didáctica de las Ciencias Sociales como “no disciplina”

En la selección de fuentes que por razones prácticas (ya quedó dicho que las fuentes realmente no pueden determinarse con precisión) se ha de llevar a cabo en la formación de un profesor he incluido la pedagogía, la sociología, la psicología y la epistemología. Cabría preguntarse si la lectura de esas fuentes a propósito de la enseñanza de las ciencias sociales, no es una cuestión que compete a la didáctica específica de las mismas, la cual debiera ser considerada como la fuente única para formar profesores, en tanto que ella actuaría como cauce de las primeras. Mi respuesta es que no existe una disciplina con un saber tal que pueda eximir a los profesores de acudir ellos mismos a las fuentes, utilizándolas de primera mano.

En lo que sigue trataré de argumentar por qué la didáctica de las ciencias sociales, no es ni una ciencia ni una tecnología capaz de convertir en científicos o en tecnólogos a los profesores que la aprendan y la apliquen; lo cual no quiere decir que el “maremagnum” de saberes, todos ellos tremendamente inciertos y controvertidos que en la misma se manejan, no resulten interesantes, incluso a veces muy interesantes. Para ello voy a utilizar la distinción establecida por Stephen Toulmin (1977) entre distintos tipos de empresas racionales, no sin antes señalar una cuestión muy importante a tener en cuenta, y es el hecho de que en la concepción de la didáctica sobre la que aquí argumento, es esencial la referencia a la enseñanza institucionalizada, es decir, que el objeto de la misma no son los procesos de instrucción más o menos aislados en situaciones de laboratorio, sino la enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar y forman parte esencial de una institución llamada escuela, la cual no está primordialmente dedicada a investigar sobre el aprendizaje sino a poner notas y conceder títulos. Esta didáctica real lleva consigo la institución escolar con todas sus miserias; la mayor de ellas y madre de todas las demás, es la mentira respecto a sus verdaderos fines.

El modelo de Stephen Toulmin

Para este autor

"Una empresa humana colectiva adopta la forma de ‘disciplina’ racionalmente en desarrollo en los casos en que la adhesión compartida de los hombres a un conjunto de ideales sobre los que existe suficiente acuerdo, conduce a la elaboración de un repertorio aislable y autodefinitorio de procedimientos; y en que esos procedimientos son posibles de ulterior modificación, de modo de poder abordar (*sic*) los problemas que plantea la incompleta realización de esos ideales disciplinarios". (TOULMIN, 1977, pág. 363)

Según él, en la definición y desarrollo de una disciplina intervienen dos tipos de procesos: por un lado la variación o innovación conceptual y procedimental, y por otro, la selección de las innovaciones más aptas. Ambos están orientados por la existencia de ideales colectivos compartidos por la comunidad de quienes se dedican a una misma actividad profesional. Los propios ideales orientan el surgimiento de las variaciones y constituyen los criterios para la selección de las mismas. La incompleta realización de dichos ideales por las innovaciones aparecidas constituye la fuente de problemas disciplinarios suficientemente definidos como para orientar el cambio conceptual y procedimental, así como los criterios de selección de las variantes que se produzcan; de modo que la evolución histórica y epistemológica de una disciplina se lleva a cabo mediante un proceso

de innovación y selección de los conceptos y procedimientos que mejor responden a unos objetivos disciplinarios compartidos.

Para el autor son disciplinas tanto las ciencias como las tecnologías y el derecho; y distingue entre disciplinas "compactas", "difusas", "posibles" y empresas racionales "no-disciplinables" en función del grado de respuesta a las exigencias planteadas por su modelo.

Por mi parte, utilizaré este esquema para ver lo que se puede decir al respecto sobre la didáctica de las ciencias sociales. Considero que el estudio de los ideales y de los procesos de innovación y de selección necesarios, según Toulmin, para constituir una disciplina, pueden ofrecernos una buena vía para adentrarnos en nuestra materia de enseñanza, si bien, por razones obvias, ésta tampoco es una cuestión que pretenda yo abordar aquí en toda su complejidad. Los avances con respecto a esta cuestión habrán de producirse como fruto de esa vertiente de la formación consistente en mejorar la capacitación para filosofar, que defiendo en diversas partes de esta guía.

Ideales, ideologías y debilidad institucional

Sin duda, los ideales relativos a la tarea de enseñar ciencias sociales o de ocuparse de su didáctica que pueden recopilarse son numerosísimos; claro que siempre cabe ir agrupándolos según grados de generalidad crecientes, lo que nos plantea un primer problema: el de establecer cuál o cuáles son los niveles que resultan operativos para actuar como ideales colectivos capaces de cumplir las funciones que Toulmin les asigna en el desarrollo de una disciplina. No podemos soslayar el hecho de que en algunos niveles los ideales no sólo pueden ser divergentes sino opuestos. Tal circunstancia hace imposible pensar en la constitución de una disciplina. Se puede argüir, sin embargo, que esta divergencia de ideales pudiera dar lugar a la existencia de varias disciplinas, pero con ello no se hace sino admitir ya la inexistencia de *una* didáctica de las ciencias sociales, a la vez que se abre la puerta a la cuestión de cuántas disciplinas cabalmente se van a admitir sobre esta cuestión.

Aún quedaría la posibilidad de plantear que las distintas finalidades darían lugar a diferentes enfoques dentro de una misma disciplina, lo que dejaría pendiente la cuestión de cuál es el ideal que resulta comúnmente compartido, y que al mismo tiempo es operativo para sugerir innovaciones, definir los problemas que soluciona cada una de ellas y los que quedan pendientes, y seleccionar a cada paso las más eficaces para responder a tales cuestiones.

A mi modo de ver, los ideales divergentes lo serían por razones ideológicas en el sentido positivo del término, es decir, serían la expresión del pluralismo en la multitud de cuestiones filosóficas, éticas, políticas, etc., que se hallan implicadas en un tema como éste, mientras que las supuestas finalidades colectivas, serían ideológicas en el sentido negativo de expresiones de la falsa conciencia, vehiculadas a través de la ideología dominante, y por eso fácilmente compartidas. Ideales que, por su grado de generalidad, no serían otros que aquellos que figuran en el frontispicio de las instituciones educativas: formar ciudadanos libres, conscientes, críticos y un largo etcétera.

Si como señala Toulmin

“no hay manera de saber de antemano cuáles serán los ideales o ambiciones que probarán ser realistas en una esfera. Si determinada gama de actividades intelectuales, prácticas o judiciales, por ejemplo, puede ser organizada y dirigida por un repertorio particular de métodos disciplinados, es algo que debe ser descubierto y demostrado en el curso de la experiencia humana” (TOULMIN, 1.977, pág. 384),

resulta que la experiencia humana, en el campo que nos ocupa, a mi modo de ver pone de manifiesto que los ideales que se podrían establecer como denominador común o ambición colectiva de quienes nos ocupamos de la didáctica de las ciencias sociales, son irreales.

En efecto, el permanente fracaso de la institución escolar en la consecución de sus finalidades explícitas, entre las que se encuentran aquellas que se pretenden tomar como los ideales colectivos de la didáctica de las ciencias sociales, así como la seguridad que tenemos hoy de que dicho fracaso es estructural, y por lo tanto no dependiente de opciones didácticas concretas, son argumentos suficientes para juzgar como irreales las ambiciones colectivas que habrán de orientar la innovación y constituir los criterios de selección necesarios para que se desarrolle una disciplina.

Es precisamente la inexistencia de finalidades compartidas que puedan resultar operativas para construir una disciplina, lo que explica el hecho de que resulte irreconocible un colectivo profesional de didactas de las ciencias sociales, por el cual, dicho sea de paso, no se aboga aquí. Resulta evidente que no se puede incluir dentro de un mismo grupo de investigadores, al profesorado que enseña ciencias sociales en las escuelas y en los institutos, al que enseña su didáctica en las normales y las facultades, al que se encuentra en los ICES, al que se ubica en otras disciplinas (historiadores, geógrafos, psicólogos, etc.).
(1)

Variaciones conceptuales y procedimentales en la didáctica de las ciencias sociales

La pedagogía que domina el panorama escolar en nuestro entorno cultural, responde a la ideología que la clase burguesa desarrolla sobre la infancia, y que básicamente se nutre de los componentes esencialistas e idealistas que Carlos Lerena (1.983) ha estudiado con extraordinario detalle y brillantez, incluyéndolos en lo que él denomina la plataforma de presupuestos en los que descansa la ideología dominante sobre la educación (LERENA, 1980). Esencialismo e idealismo cuyas raíces habría que situar en Sócrates y Platón, pero que fue incorporado por Rousseau a la concepción del sistema escolar que arranca con los ideales de la ilustración, y que se conserva como parte central de la coherencia ideológica de dicho sistema a lo largo de las sucesivas formas que adoptó hasta llegar al modelo tecnocrático actual, en el que dicha formación ideológica se mantiene dando cohesión al mismo. Estas ideas no han resultado ser una fuente capaz de producir variaciones importantes en la didáctica, más bien han contribuido al mantenimiento de un bloque de principios que vendrían a constituir una especie de "invariantes pedagógicas" que se repiten prácticamente sin cambio desde hace más de dos siglos.

En efecto, partiendo de Rousseau y Pestalozzi, a través de la Institución Libre de Enseñanza, de la Escuela Nueva y de las Escuelas Modernas tanto de Ferrer i Guardia como de Freinet, para enlazar más recientemente con los Movimientos de Renovación Pedagógica, se han venido manteniendo una serie de principios para la enseñanza de las ciencias sociales, que se pueden exponer en bloque dado su estrecho entrelazamiento. Comenzando por la idea roussoniana de una educación natural, se propugna un contacto

directo con la realidad, lo que lleva consigo un rechazo del verbalismo tanto en lo oral como en lo escrito, que significa a la vez el cuestionamiento de la explicación del profesor ante un alumno pasivo, así como la condena de los libros de texto, entendiéndose que uno y otro conducen al memorismo y no a la comprensión. De la mano de ello vienen las propuestas de acercarse a la realidad centrándolo el estudio en el análisis del entorno, lo que ha de llevarse a cabo mediante la actividad exploratoria de los niños, recurriendo a estrategias de descubrimiento. Esto, que se ha traducido en la defensa de una metodología intuitiva, una primacía de la casa, luego la escuela, la calle, el barrio, la localidad, la comarca, la región, el propio país, como objetos de estudio secuenciados además de esta manera; en una defensa de las salidas al campo y una atención dirigida a lo concreto, viene a ser el "corpus" central de lo que se ha venido planteando en la didáctica de las ciencias sociales; un discurso didáctico que se repite una y otra vez como alternativa a lo que se presenta como una realidad tremendamente resistente. Claro que se pueden recopilar también ciertas iniciativas que tratan por lo menos de matizar algunas de estas ideas, pero, en general, creo que este es el núcleo conceptual y procedimental de la didáctica de las ciencias sociales, sobre todo para la educación primaria, aunque no exclusivamente.

La psicología sí ha experimentado cambios importantes. De una psicología sensual-empirista sobre la que se apoyaron las primeras formulaciones del conjunto de ideas pedagógicas anteriormente enumerado, (AEBLI, 1973, pág.9) se pasaría a la psicología constructivista, primero con Piaget y actualmente con Ausubel, Vygotski y otros autores que van siendo incorporados. Pero la Psicología, como ha señalado César Coll, no ofrece sino "ideas fuerza", que muchas veces han ido a remolque de las ideas pedagógicas dominantes. Así, Piaget ha sido, en general, leído para buscar una base científica a ideas que tenían un origen pedagógico, y que se mantuvieron y mantienen sobre todo por su variada funcionalidad ideológica, de modo que no pocas veces la interpretación de su psicología fue forzada al servicio de posiciones previas de carácter pedagógico e ideológico. Quizás los casos más notables son el de la extensión (reducción) del concepto de actividad hasta la mera manipulación y el revuelo en clase, y el de la identificación de lo concreto con aquello que se ubica en el entorno. Ciertamente que todo esto admite minuciosos matices que nos deben llevar a reconocer que con la psicología se producen algunas variaciones en los conceptos y procedimientos que se manejan en la didáctica de las ciencias sociales, como pueden ser, por citar los más recientes: una cierta revalorización de la palabra, de la mano del aprendizaje significativo por recepción de Ausubel, una creciente llamada a prestar atención a las ideas previas, a la evolución de los conceptos, al área de desarrollo potencial Vygotskiana, etc..., pero todo ello no parece haber tenido hasta ahora más significación que la de pequeñas erupciones aisladas cuya lava, excesivamente blanda, se acopla pronto a un paisaje preexistente configurado años ha por la gran erupción del idealismo pedagógico ya mencionado.

La geografía, cuyos cambios internos han sido importantes, dando lugar a enfoques tan diversos como el de la geografía regional, la cuantitativa, la geografía de la percepción y la radical, no ha propiciado grandes variaciones en el campo de la didáctica. Se han concebido propuestas que tratan de revisar la geografía que se enseña, pero la fuerza que ha tenido en nuestro país el paradigma regional y su funcionalidad para la plataforma de ideas pedagógico-ideológica dominante, ha mermado enormemente la capacidad de producir variaciones que ha tenido esta disciplina en los últimos años. Alberto Luis Gómez ha defendido con rigor la tesis que, como el mismo autor señala, ya formulara Rafael Ballester en 1907, de que en la enseñanza de la geografía en nuestro país se ha dado un doble atraso: el educacional y el científico-geográfico (LUIS, 1985).

En el caso de la historia, sabemos que los cambios internos también han sido importantes, incorporándose a nuestro país tras la influencia historiográfica de Vicens Vives a mediados de siglo, las aportaciones de la Escuela de Annales, el materialismo histórico y la cliometría, lo que sin duda habrá producido cambios en el enfoque de la enseñanza tanto en lo que respecta al quehacer de profesores individuales como a las propuestas de grupos de renovación. En general, se podría decir que el cambio se produce pasando de una historia meramente anecdótica centrada en los hechos más puntuales y los personajes más destacados, a una historia más explicativa en la que se trata de dar cuenta de los cambios económicos y sociales más complejos (CUESTA, 1988), siendo el materialismo histórico el paradigma historiográfico dominante entre el profesorado (GUIMERA, CARRETERO, 1991)

Cierto que lo dicho anteriormente respecto a la geografía y a la historia, es mucho más válido para la enseñanza secundaria que para la primaria. El conocimiento de las variaciones que se hayan producido en la didáctica de las ciencias sociales referida a primaria como consecuencia de los cambios internos habidos en la geografía y la historia, es aún menor. Por nuestra parte nos atrevemos a aventurar la hipótesis de que en la educación primaria, el predominio del que hemos denominado discurso pedagógico-ideológico ha sido mucho mayor, dado el menor peso que en este nivel se le concede a las disciplinas, y el escaso cultivo de éstas por los profesores encargados de este tramo educativo. A ello ha de añadirse que los cambios producidos en la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria, sobre todo en lo que respecta a la historia, no han dejado de presentar problemas dado que en general requieren el dominio de habilidades intelectuales más complejas por parte de los alumnos, lo que viene provocando una tendencia a dejar fuera de dichos intentos de innovación a los niveles en los que se escolarizan los alumnos de menor edad.

Los mecanismos de selección.

Si una vez apuntados los inconvenientes para que se produzcan variaciones conceptuales y procedimentales en la enseñanza de las ciencias sociales, pasamos a considerar las que a su vez tienen lugar en los mecanismos de selección necesarios para que una disciplina se constituya y evolucione, nos encontraremos con que las dificultades son aún mayores, hasta el punto de poner en duda la existencia misma de tales mecanismos.

Sea cual sea el caudal de variaciones (y ya hemos dicho que no es muy grande en los primeros niveles de enseñanza) sobre el que habría de actuar una selección de las más aptas, el caso es que dicha selección no se lleva a cabo, o se lleva de manera que no opera desarrollando una disciplina que podamos denominar didáctica de las ciencias sociales.

Como hemos visto, Toulmin plantea que para que existan criterios de selección es necesaria la existencia de ideales compartidos, porque es con respecto a éstos como podemos seleccionar las variaciones que se vayan produciendo. En nuestro caso, hemos visto que cuando dichas ambiciones alcanzan a ser colectivas, entonces resultan irreales, con lo que no hay manera de establecer, con un mínimo de precisión, los problemas disciplinarios que se plantean a partir de las insatisfacciones que produce la innovación.

Sobre las conceptualizaciones y procedimientos didácticos que hayan sido propuestos desde Rousseau hasta la actualidad, pasando por todas las personas, grupos, movimientos,

etc. que sobre esta cuestión han pensado y dicho algo, en lo que tengan de distintos, cómo establecer cuales deben ser aceptados y cuáles rechazados, de manera que vaya construyéndose un cuerpo de teoría y de procedimientos prácticos capaces de configurar una disciplina a la que podamos denominar didáctica de las ciencias sociales? Cuando las variaciones que unos y otros han propuesto fracasan en la consecución de los ideales colectivos, se definen problemas didácticos que puedan ser abordados con otras innovaciones, o por el contrario lo que ocurre es que aparecen una y otra vez los problemas escolares, que no son precisamente didácticos en el sentido disciplinar que estamos considerando? No es cierto que las innovaciones que surgen en nuestra materia, no son juzgadas en cuanto a su eficiencia, precisamente porque, consciente o inconscientemente, se admite que la complejidad de los problemas que afrontan no permite seleccionarlas con el criterio de su eficacia para superarlo. Es más, que ni siquiera podemos acotar con precisión problemas puntuales, de modo que podamos abordarlos técnicamente, y distinguir entre problemas técnico-didácticos restringidos y otros socio-políticos más amplios, toda vez que resulta imposible aislar a los primeros de los segundos?

A mi modo de ver, lo expuesto anteriormente viene a poner de manifiesto que una actividad como ésta que denominamos didáctica de las ciencias sociales no puede ser considerada ni como una disciplina científica, ni como una tecnología, sino que se trata de una "no-disciplina", es decir, de una empresa racional que será de orden ético y socio-político.

Enseñar una materia "no disciplinada"

Si la didáctica de las ciencias sociales resulta ser, no una disciplina, sino una empresa racional fundamentalmente de naturaleza ética y socio-política, (lo cual no es nuevo para una perspectiva como la que aquí se defiende, donde el concepto de didáctica no se toma en sentido estricto, es decir tecnicista, sino que, como se ha aclarado en el tema primero de esta guía, se concibe en un sentido amplio, lo que significa abordarla en términos de empresa ética y política que se enfrenta a la falsa conciencia dominante y a sus bases materiales), los profesores, más que estar esperando a que alguna vez esa supuesta disciplina les diga lo que han de hacer, deben prepararse para intervenir en ella enriqueciéndola con su participación en la controversia o el diálogo permanente que ésta viene a ser.

Que la didáctica de las ciencias sociales no está dispuesta disciplinadamente, no quiere decir que cuanto se haya dicho en ese campo carezca de interés o de valor como conocimiento. En absoluto: en muchos casos (no en todos) tendrá un valor muy apreciable para el enfoque crítico que aquí se propugna. Por una parte, lo ya elaborado, muchas veces tendrá el valor del conocimiento académico (que puede no ser científico ni tecnológico), y, por otra, las aportaciones que los propios profesores vayan produciendo, será valioso como conocimiento emancipador, en cuanto que producido por los mismos destinatarios de la formación, es decir, por los profesores.

En líneas generales, la relación de los profesores con la didáctica de las ciencias sociales, a mi modo de ver, podría escuetamente formularse así, sin que esta enumeración suponga orden cronológico alguno:

En primer lugar, los profesores deben conocer las variaciones conceptuales y procedimentales que se han ido dando a lo largo de la historia de la enseñanza de la

ciencias sociales, relacionándolas siempre con sus presupuestos científicos, filosóficos e ideológicos, así como con el contexto de su surgimiento, y lo que haya sido de ellas en el sistema escolar.

En segundo lugar, deben ir adquiriendo la competencia para elaborar su crítica de las mismas, de modo que su aceptación o rechazo total o parcial se realice con referencia a todas sus implicaciones, lo cual presupone la exigencia de ir desarrollando una “plataforma de pensamiento” desde la cual poder llevar a cabo dicha crítica (2).

En tercer lugar, deben someterlas a debate sin eludir las argumentaciones de carácter ético y socio-político, frente a la pretendida asepsia de lo técnico.

En cuarto lugar, puesto que la didáctica de la ciencias sociales no se puede presentar como una disciplina internamente estructurada, cada profesor o grupo que vaya a ocuparse de ella, debe convenir el establecimiento de un cierto orden, (por ejemplo el que se propone en el texto VI de esta guía), de manera que su discurso no se disperse y se haga tan volátil e inconsistente como el de tantos políticos, sino que vaya adquiriendo un cierto cuerpo doctrinal (que no dogmático).

En quinto lugar, habrá que beber en las fuentes que realizan aportaciones importantes para la enseñanza de las ciencias sociales.

Con lo que cada cual sea capaz de producir, debe salir a la calle y contárselo a la sociedad, primordialmente a la más interesada en las cuestiones escolares (los colegas, los alumnos, los padres, los que forman profesores, los movimientos sociales de distinto signo, los políticos, etc.), y, si es posible, debe hablar o escribir-se con ellos, poniendo un pie en la confrontación y otro en el diálogo (3).

Así creo que se construye una didáctica como “no-disciplina” liberada de la pretensión absurda de querer constituirse como una ciencia o como una tecnología, y por tanto también un didacta como “no experto” desprendido de toda pretensión de poder que no sea compartido en contextos de diálogo o confrontación pluralista y auténticamente democrática.

(1).- Sería interesante analizar el número de casos en los que la participación en la empresa racional de lanzar ideas y hacer propuestas prácticas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales responde a los ideales propios de otras disciplinas, como puede ocurrir cuando alguien interviene con el interés de abrir paso a un paradigma de la Geografía o de la historia frente a otros, o de buscarle aplicación a los logros de su disciplina, como hacen sobre todo los psicólogos.

(2).- Nótese lo lejos que estamos del empirismo en el que habitualmente se sitúan la mayor parte de las iniciativas que se producen en las didácticas específicas.

(3).- A lo largo de esta guía vengo manteniendo una posición ambigua en lo que se refiere a esto de la confrontación y el diálogo; se trata de una ambigüedad calculada que responde a mis dificultades para aclarar definitivamente esta cuestión. Por un lado no estoy convencido de que la forma en la que hayamos de profundizar la democracia sea la del diálogo habermasiano sin restricciones objetivas ni subjetivas, y, por otro, tampoco creo que la confrontación desde propuestas doctrinales y plataformas socio-políticas, deba eliminar la apertura necesaria para escuchar al otro y dudar de uno mismo. Como por otra parte cada vez me parece más claro que las emociones y la razón (que tienen algo que ver con esto) luchan a la contra pero resultan ser inseparables del todo, lo mismo que lo hacen las condiciones objetivas y las subjetivas (que también vienen a cuento), opto por admitir unas y otras en conflicto y por tratar de conjugar yo mismo la confrontación y el diálogo, sin ser capaz de precisar muy bien cómo, cuestión ésta que por otra parte habrá de atender también a factores coyunturales. En fin, esta guía llega hasta donde llega, y no puede ir más allá de donde por el momento ha llegado el autor, lo cual no quiere decir que no puedan hacerlo los lectores, aunque me temo que el problema no es menor, incluso puede que la respuesta a esta duda implique una teoría del cambio social y la revolución. Espero que el profesor Felipe Trillo Alonso no me reproche el dejar las cosas así, tal y como hizo cuando expresé

públicamente (Oviedo, 11 de Marzo de 1993) su disgusto y el de sus alumnos porque en otra publicación mía (ROZADA, 1991b), reproducida en el texto I de esta guía, no dejé resuelto el problema de cómo llevar a cabo nada menos que la “crítica práctica”, y me limité a señalar que seguramente habría que dedicarle muchas horas de estudio al asunto, tal y como por otra parte en su día hiciera el mismísimo Carlos Marx; aunque, señalaba yo modestamente, si fuera posible debiéramos hacer lo mismo que él pero tomando menos café y acaso sin fumar nada (así por lo menos podríamos superar algunos de los “errores” cometidos por el pensador de Tréveris), lo que al parecer dejó a nuestro exigente profesor y a sus alumnos completamente frustrados en sus expectativas respecto a mi capacidad para establecer cómo se ha de llevar a cabo la “crítica práctica”.

Comentario

Este texto reproduce, sin modificaciones sustanciales, el artículo “La enseñanza de las ciencias sociales: una cuestión ‘indisciplinada’, necesariamente”, publicado en la revista Aula de Innovación Educativa, nº 8 (1992), que, a su vez reproducía parte de un Proyecto Docente que en su día se estrelló contra uno de esos muros en los que toma cuerpo material el poder académico, que, efectivamente, puede ser ejercido en nombre de una disciplina y de una autoridad que, si nos atenemos a lo dicho en el texto, no está claro que existan realmente. Debo señalar también que en el “atestado” correspondiente, no se hizo constar ninguna referencia a cuanto sobre esta cuestión se decía en dicho Proyecto, las causas de aquel percance fueron por tanto otras.

No encauzaré este comentario a redundar en lo ya dicho en el texto, sino más bien a acotar la importancia que a mi modo de ver debe dársele al mismo, en función de algunas limitaciones que yo creo que comparte con otros intentos de fundamentar epistemológicamente la didáctica de las ciencias sociales.

Las dificultades de quienes cultivan alguna de las múltiples parcelas del saber (ciencias, disciplinas, campos, formas de conocimiento o como les corresponda ser consideradas en cada caso) me parece que son bastante generalizadas, porque ocuparse en profundidad de las cuestiones epistemológicas no es cualquier cosa. En realidad, yo creo que para adentrarse en esa cuestión con solvencia hay que tener una formación filosófica que pocas veces se da entre quienes no nos ocupamos directamente de la filosofía. Las obligadas justificaciones epistemológicas que por tradición tienen que realizar todos los opositores a la “academia”, fuerzan a los concursantes no sólo a entrar en estas cuestiones sin tenerles en la mayor parte de los casos ninguna afición, sino, lo que es mucho más grave, a tener que componérselas como puedan para justificar el carácter científico de la materia, de modo que no es raro que estos asuntos se traten demasiado superficialmente.

Pero, dicho esto, ocurre sin embargo que para la línea de pensamiento que venimos siguiendo en esta guía, al profesor le proponemos que no se quede sólo en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana, sino que “filosofe” hasta donde alcance su competencia, de modo que aun expuestos a ser tildados de incompetentes por quienes se ocupan más específicamente de estas cuestiones, los profesores (los de didáctica de las ciencias sociales también), debieran filosofar sobre su materia, entre otras cosas ocupándose de lo que llamamos cuestiones epistemológicas.

Yo lo hice cuando escribí el texto anterior, con dos limitaciones que he de asumir. La primera de ellas por omisión; y es que a mi modo de ver, y como salvaguarda de coherencia, no se puede escoger una teoría de la ciencia cualquiera, por importante que sea, para adentrarse en las cuestiones epistemológicas, sino que habrá de

justificarse por qué se elige ésa y no otra, y habrá que procurar que la elección sea coherente con los presupuestos que uno dice suscribir. Si, como en esta guía se afirma, en ella se trata de seguir un enfoque “dialéctico-crítico”, o bien tendría yo que justificar que la filosofía de Toulmin puede encuadrarse dentro de una concepción así, o bien debiera buscar otra que responda a dicho enunciado. por ejemplo, seguramente habría sido más consecuente escoger la “Teoría del Cierre Categorial” de Gustavo Bueno para dilucidar cuál es el lugar de la didáctica de las ciencias sociales en el conjunto de las ciencias, si lo tiene. Ahora bien, sobre esta cuestión hay que señalar inmediatamente que las palabras “dialéctica” y “crítica” que venimos utilizando desde el principio de esta guía, no pretenden en absoluto enmarcar este trabajo dentro de la filosofía de la denominada “Escuela de Oviedo”, porque como conceptos, esos dos y otros muchos que se utilizan aquí, son inmensamente más débiles que los que se manejan en los círculos próximos a dicha Escuela, careciendo de consistencia suficiente para reclamar la dialéctica y la crítica en el sentido y con la potencia doctrinal del mencionado círculo filosófico. De modo que esta limitación expresa otra mayor, que, todo hay que decirlo, no hemos ocultado nunca, y es la relativa a las dificultades para precisar de qué se está hablando cuando se mencionan la crítica, la dialéctica y acaso otros muchos conceptos, cosa que nosotros abordamos aquí hasta donde hoy nos es posible, lo mismo que se lo sugerimos a todo profesor en el marco de su formación permanente. Por tanto, hemos de admitir que las limitaciones como epistemólogos que percibimos en gran parte de los didactas, afectan también, y no poco, al autor de esta guía

La segunda limitación del texto es que no responde a un estudio sistemático de lo que ha sido la evolución de la didáctica de las ciencias sociales, lo cual viene a ser imprescindible para juzgarlas con el modelo evolucionista propuesto por Toulmin. Ciertamente que a este respecto la opinión autorizada de Joan Pagès señala que. “[...] hoy no disponemos en nuestro país de un estado de la cuestión que analice en profundidad la producción didáctica realizada en los últimos años a pesar de que se ha escrito y se ha publicado como nunca hasta ahora se había hecho” (PAGÈS, 1993, pág. 124); claro que eso no me excusa, como autor del texto, de emprender yo mismo dicha tarea. A propósito de ello, y en relación también con la primera de las limitaciones señaladas, debo decir que en esta guía procuro mantener una línea coherente, pero en ningún momento la he concebido como un cuerpo doctrinal sin fisuras, sino que sobre todo pretendo ofrecer una serie de textos que articulen la reflexión y el debate entre el profesorado con interés por estos temas, de modo que no constituye una quiebra trágica el hecho de que sobre alguno de los textos hayamos de advertir acerca de sus limitaciones, o de nuestras dudas acerca de su coherencia con la pretendida orientación dialéctica y crítica de esta guía.

De todos modos sobre esta cuestión de la coherencia, aún quiero comentar algo más, que no sé si incluso puede llegar a significar “mi tumba” como autor en esto de la didáctica de las ciencias sociales. Se trata de la justificación por la que, a pesar de las dudas expuestas, mantengo la referencia a la teoría de la ciencia de Stephen Toulmin. En realidad tengo que decir que “me encuentro cómodo con ella” porque creo que me permite defender (y sospecho que aún más cuanto más la profundice), que la didáctica de las ciencias sociales no es una disciplina ni va camino de serlo. Quizás también conviene señalar que seguramente si nos atuviéramos a la mencionada Teoría del Cierre Categorial, el desastre para las pretensiones de nuestra didáctica, de ser reconocida como una ciencia, sería aún mayor si cabe; no debiera olvidarse que su

creador, no ya con respecto a la didáctica de las ciencias sociales sino al conjunto de las ciencias de la educación, no se anda con remilgos y propone nada menos que quienes las cultivan sean expulsados del Estado, por sofistas (BUENO, 1980). Pero sigamos con la confesión que estaba haciendo. En realidad, que la aplicación del modelo toulminiano a la didáctica de las ciencias sociales dé como resultado que ésta no puede ser considerada una disciplina ni siquiera en formación, me satisface, porque ello viene a fortalecer la idea de que son los profesores mismos (a mi modo de ver tomados incluso uno a uno) y no un gremio de expertos, los que deben buscar respuestas a los problemas que la enseñanza de lo social plantea, y que ésta es una cuestión que debe ser rescatada para el debate democrático entre los profesores y con la ciudadanía. Revelaré que el primer título que había pensado para el artículo de la revista Aula de Innovación Educativa en la que, como ya he dicho, fue publicado inicialmente el texto que estoy comentando, era: “la enseñanza de las ciencias sociales: una cuestión ‘indisciplinada’ afortunadamente”. Soy, pues, culpable de amañar subjetivamente mis argumentos, o, si no tanto, sí al menos de orientar el trabajo preocupándome más de buscar razones contra lo que ideológicamente no me conviene, que de apresurarme a corregir las posibles insuficiencias de aquellos tramos de mi argumentación que, aun sospechando que quizás debieran revisarse, satisfacen mejor mi propósito político: el de profundizar la democracia luchando contra el excesivo poder de los expertos. Tengo para mí, sin embargo, que no estoy solo, y que puedo defenderme apelando a la reflexión y la honradez de quienes se sientan impulsados a dilapidarme, repitiendo aquello de “quien de vosotros [...] que arroje la primera piedra”, ya que considero que la razón principal por la que existe una coincidencia bastante generalizada entre los didactas académicos de las ciencias sociales acerca del carácter científico (aunque sea en construcción) de los saberes que cultivan, es también interesada, no dudándose muchas veces en amañar un concepto de ciencia suficientemente amplio para que quepa en él poco menos que todo.

Un debate entre nosotros, en términos de “didáctica científica” contra “didáctica política”, me temo que no sería sino un falso debate que estaría encubriendo intereses ocultos, aunque yo, al menos hasta cierto punto, ya he revelado los míos. Quizás sea mejor ir pensando en dialogar acerca de cómo hacer una política más racional y una didáctica menos pretenciosa y más democrática, tal vez incluso pudieran ambas llegar a ser una misma cosa. Será un diálogo largo, de pequeños pasos, del tipo del que da Pagés (1994) cuando tras interrogarse sin respuesta firme sobre la epistemología que discipline el campo de problemas que aborda la didáctica de las ciencias sociales, acepta que recorramos el camino sin restringir el debate, la confrontación, el pluralismo y, por lo tanto, la democracia.

Algunas lecturas más para continuar formándose

COLL, César.: "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". Infancia y Aprendizaje, nº 41, 1988, ppág. 131-142

Este es un texto en el que se percibe claramente cómo resultan implicadas la sociología y la psicología en la explicación de lo que se ha de entender por "significativo". Esta lectura permite conocer los rasgos básicos de dicho tipo de aprendizaje. Pero lo que sobre todo interesa es cómo

para explicar la existencia o no de significatividad, el autor apela a la cuestión del sentido que los estudiantes conceden a su trabajo. Este es un asunto que se viene a identificar con el de la motivación, y que obliga a salir del ámbito tanto de lo individual como de lo disciplinar, para explicar la relación entre el saber académico-escolar y el pensamiento de los alumnos. Se podría decir, que es la praxis en la que los alumnos están envueltos, la que en última instancia determina lo que les haya de resultar significativo, y que por tanto, es ahí donde hay que buscar las posibilidades y los límites de nuestra intervención pedagógica.

A muchos de los constructivistas surgidos con la última reforma, no les vendría mal leer este trabajo del principal mentor de esa orientación de la misma, con el fin de corregir el olvido en el que en general se tiene esta cuestión del sentido. Yo no creo que sea por descuido la razón por la que, de las tres condiciones básicas para que exista significatividad en el aprendizaje (estructuración lógica, conexión con lo que el alumno ya sabe y motivación dependiente del sentido), sean las dos primeras las que fundamentalmente se tienen en cuenta, mientras que la tercera de ellas, casi siempre se olvida. Pienso que esto es así porque tanto la necesidad de estructurar los contenidos como la de tener en cuenta las ideas previas de los alumnos, resultan aportaciones útiles para diseñar técnicas didácticas de organización del contenido, de secuenciación de actividades, etc, lo cual viene bien para la realización de proyectos curriculares o programaciones, mientras que la cuestión del sentido, a poco que se avance en ella, sirve para poner de manifiesto las limitaciones de la institución escolar, que acotan las posibilidades de intervención técnica, y que por sí mismas reclaman una actitud crítica, así que con frecuencia se aparcan o se mantienen muy en segundo plano.

Por lo demás, este artículo es el que principalmente ha inspirado el texto VI, primero de este tema.

CONTRERAS DOMINGO, José.: Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Akal, Madrid, 1991 (Capág. 3: “Enseñar para aprender” págs. 79-97)

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. "El peligro de un nuevo reduccionismo. Comunicación didáctica y psicología escolar". Cuadernos de Pedagogía, nº 69, Septiembre 1980, págs.36-40.

Se trata con estas lecturas de buscar algunos trabajos en los que se puedan ver con cierta nitidez las implicaciones de diversas disciplinas a la hora de ofrecer explicaciones a fenómenos escolares. Me interesa particularmente sensibilizar a los profesores acerca del peligro de caer en el reduccionismo psicologicista. No tengo ningún prejuicio hacia la psicología, es más me considero un defensor de su presencia en la formación del profesorado, como puede comprobarse en Rozada (1986b), y procuro impulsar una mayor atención al conocimiento científico aplicable a la racionalización de la enseñanza, pero al mismo tiempo, veo el peligro de caer en un cientificismo, por lo que defiendo que psicología y sociología han de ir juntas en la explicación de nuestros problemas. Sin embargo no es fácil encontrar textos en los que esta cuestión haya sido tratada sin caer en el tradicional enfrentamiento psicología-sociología.

Del libro de Contreras recomiendo, por lo que se refiere a lo que aquí interesa, el capítulo 3 (“Enseñar para aprender”), dado que me parecen muy interesantes sus aportaciones acerca de las posibilidades y límites de la psicología del aprendizaje a la didáctica, y también son interesantísimas sus ideas acerca de las características del aprendizaje escolar (su carácter descontextualizado, el pensamiento desvinculado, etc).

El artículo de Pérez Gómez constituye una llamada de atención acerca del peligro de la reducción psicologicista. Este breve artículo jugó un papel importante en los primeros pasos de mi particular itinerario de formación permanente. En su día tuvo un efecto similar al que la religión católica atribuye a la “gracia actual”, que no es “santificante”, es decir, que no te salva pero te golpea la conciencia y te puede ayudar a evitar los malos pasos. En este caso el peligro estaba, como creo que sigue estando para aquellos profesores que por alguna razón se deciden a emprender el camino hacia un mejor dominio de su profesión, en salir de la escuela y entregarse en manos de la psicología, con la esperanza de encontrar respuestas técnicas a todas las

preguntas, pero sin haberse dado cuenta de que las cosas son mucho más complejas, tanto, que quizás la mejor disposición para formarse como profesor sea la de la tolerancia a la complejidad.

Desde una óptica *foucaultiana*, también llama la atención sobre el peligro del psicologismo el artículo de Julia Varela: "El triunfo de las pedagogías psicológicas". Cuadernos de Pedagogía, n.º 198, ppág. 56-59

RIVIÈRE, Angel.: La psicología de Vygotski. Visor, Madrid, 1985

En el estudio de las fuentes los profesores no deben ir buscando los resultados de sus investigaciones, corriendo frenéticamente detrás del último trabajo publicado sobre las dificultades para que un niño comprenda determinados conceptos o pueda realizar determinadas tareas; no es que esas sean lecturas perniciosas que deban evitarse, sino que lo que se debe procurar es entender las fuentes en profundidad. Tampoco es que haya que saber teorías de la psicología tanto como los psicólogos, sino que se trata de conocer las opciones que se dan dentro de esa disciplina, y de conocerlas con referencia al sustrato filosófico (epistemológico si se quiere) que hay detrás de ellas, viendo después cómo explican los aspectos más generales del aprendizaje escolar

En esta guía se aboga por la formación de profesores capaces de tomar decisiones propias en coherencia con un *marco teórico general*, que es fundamentalmente de naturaleza filosófica, de modo que, en lo que respecta a las fuentes, interesan mucho aquellas que se refieren a las corrientes, enfoques, escuelas o paradigmas, afines a ese marco teórico (filosófico) general que preside las concepciones y las prácticas educativas de cada profesor. La búsqueda de una coherencia por parte del profesorado exige la opción, en el nivel de las fuentes, por paradigmas científicos que no sean contradictorios, así, por ejemplo, no se puede seguir una concepción dialéctica del aprendizaje humano, y luego optar por la cliometría en la lectura de la historia como materia de enseñanza, mientras a su vez en la geografía se sigue el paradigma regional. Esto no quiere decir que hayamos de excluir cualquier aportación de estos enfoques, sino que, en lo que sea la construcción central de una propuesta didáctica, hay que estar a lo que la coherencia exige, situando en lugar dominante los paradigmas que se avienen con las concepciones filosóficas, ideológicas y científicas que decimos suscribir.

Este libro es de extraordinaria utilidad en ese sentido, porque ayuda a clarificar los diferentes enfoques de la psicología según los presupuestos filosóficos que subyacen a las mismas. Y es más importante todavía para quienes se muevan en un marco teórico materialista y dialéctico porque les presenta, de una manera extraordinariamente amena y clara, las bases de la psicología que se desarrolló al amparo de ese pensamiento.

El autor recorre la biografía del gran psicólogo soviético Lev Semionovitch Vygotski al mismo tiempo que nos adentra en las diferencias entre la psicología basada en el materialismo mecanicista, la de orientación subjetivista y la alternativa de la psicología dialéctica.

Sin duda alguna, bajo el enfoque de la formación que aquí se propugna es inmensamente más formativo el ir haciéndose con estas distinciones y con los principios básicos de la psicología histórico-cultural, que recurrir a los resultados de los numerosísimos trabajos empíricos que se publican sin referencia a las bases filosóficas que los inspiran.

Esta lectura tiene además gran valor formativo para los profesores de ciencias sociales, puesto que nada de lo que en ella se dice es ajeno a las mismas.

Una vez introducidos en esta corriente, será necesario seguir formándose, para lo cual no hay hoy inconveniente alguno porque la bibliografía es muy abundante. Aunque no vamos a referenciarla porque el propósito de esta guía no es el de ofrecer un compendio de bibliografía, sino el de orientar acerca de las lecturas básicas para dar unos primeros pasos, sí que vamos a llamar la atención genéricamente sobre los trabajos de Pablo del Río y Amelia Álvarez, así como de su entorno intelectual y editorial, porque estos son autores que nos están

ofreciendo trabajos muy informados y consecuentes con la escuela histórico-cultural. En particular, aunque es un artículo que se refiere a la lengua extranjera, destacamos aquí el trabajo publicado por Amelia Alvarez: "Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural". Infancia y Aprendizaje, nº 51-52, 1990, págs 41-77, sobre todo por su valor como introducción a la idea de "diseños de sistemas (subsistemas) de actividad cultural". Recuérdese, que el problema central que venimos destacando acerca del aprendizaje escolar, es la falta de sentido que se produce al no haber conexión entre los saberes escolares y las actividades que configuran la vida de los alumnos. No es que creamos que la autora haya resuelto el problema, ni que los profesores de ciencias sociales deban dedicarse a realizar experiencias tan elaboradas, pero sí que supone un planteamiento muy interesante para pensar formas de paliar en lo posible el problema del sentido y por lo tanto de la falta de interés y de significatividad.

En esta misma línea, están muy bien enfocados los trabajos que está realizando el colectivo Concejo Educativo de Castilla y León, en particular, el autor conoce el documento de trabajo "Hacia una práctica educativa escuela entorno escuela entorno en Castilla y León", Noviembre de 1995 (mecanografiado inédito).

Para aquellos que se "enganchen" a estas cuestiones, sin duda tan atractivas intelectualmente como cualesquiera otras que pueda realizar el historiador o el geógrafo más exigente, aún señalaremos dos trabajos más: BUNGE, Mario A.: "Epistemología de las ciencias naturales: la psicología como ciencia natural". En Actas del I Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias. Oviedo, 12-16 Abril 1982, Biblioteca asturiana de Filosofía, Pentalfa Ediciones, Oviedo, 1982, ppág. 25-32 (Coloquio, ppág. 33-49); y SEOANE REY, Julio.: "Panorama actual de la psicología científica". En Actas del I Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias. Oviedo, 12-16 Abril 1982, Biblioteca asturiana de Filosofía, Pentalfa Ediciones, Oviedo, 1982, ppág. 413-425 (Coloquio, ppág. 426-439). Por tratarse de obras que pueden aportar mucho a una clarificación de las corrientes, escuelas o paradigmas que se dan en la psicología, siendo ambas muy útiles para distinguir entre enfoques de la psicología diferentes en razón de sus presupuestos ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos; niveles de distinción que deben manejar los profesores que pretendan alcanzar un grado importante de dominio de los aspectos teóricos de su profesión.

Por último, si el lector tiene en sus manos las actas en las que están recogidos los dos trabajos anteriores, no estaría mal que echara un vistazo a la intervención del profesor BUENO MARTÍNEZ, Gustavo.: "Gnoseología de las ciencias humanas", (págs. 315-347), con el fin de tomar conciencia de lo superficialmente que tratamos estos temas los didactas, y también otros muchos, por supuesto.

LERENA ALESON, Carlos.: Escuela, ideología y clases sociales en España. Ariel, Barcelona, 1980

Es un libro seguramente conocido por la mayoría de los lectores, pero lo destacamos aquí porque nos parece la obra clave de un autor español para conocer la escuela en sus verdaderas y ocultas funciones, y también para saber sobre algo tan importante como la ideología dominante sobre la escuela. Claro que hay clásicos que ya han planteado estas cuestiones en otras latitudes (BAUDELLOT, Charles y ESTABLET, Roger: La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI, Madrid, 1976; BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Caude.: La reproducción. Laia, Barcelona, 1970), pero Larena incorpora aquí la evolución histórica de nuestra escuela y realiza una disección del sistema de enseñanza tecnicista que resulta indispensable para ir comprendiendo que aquello de los profesores como intelectuales (texto III) no es ninguna broma. Quien haya salido de dichas lecturas con fuerzas suficientes para continuar la tarea de demolición de idealismos y tópicos, puede luego leer del mismo autor: Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea. Akal, Madrid, 1983.

Inmediatamente después lo más aconsejable es seguir a un autor tan prolífico como consecuentemente crítico de la escuela como Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, del que referenciamos aquí sólo su libro quizás más sencillo (La escuela a examen. Eudema, Madrid,

1990), pero escrito pensando sobre todo en divulgar las numerosas intervenciones que el autor realizó en el marco de la formación del profesorado, sobre todo cuando el MEC todavía no había sido tomado por los tecnócratas a los que estas cosas les gustan tan poco; y un artículo (“El marxismo y la educación: un balance”. Colectivo de Estudios Marxistas (Coord.): Marxismo y Sociedad. Propuestas para un debate. Sevilla, 1995, págs. 107-120), en el que el autor, dejando de lado los escasos textos en los que Marx y Engels se han referido directamente a la educación, y también las corrientes pedagógicas inspiradas en la obra de éstos, se refiere a las aportaciones del marxismo sobre la formación de la conciencia, así como al análisis de la escuela como mecanismo de producción y de distribución social, finalizando con una parte, quizás la más interesante por novedosa y porque aborda preguntas centrales para el pensamiento crítico de hoy día, al comprometerse el autor a responder a la cuestión de qué se puede y se debe conservar hoy del marxismo con respecto a la educación, señalando entre otras cosas que habría que apoyarse en Marx precisamente para ir más allá de él.

Un libro interesante para adentrarse en los distintos enfoques existentes en la sociología de la educación sigue siendo: ALONSO HINOJAL, Isidoro.: Sociologías de la educación. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1980.

Más desconocido pero muy interesante también es el pequeño libro de FEITO, Rafael: Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares. MEC, Madrid, 1990, porque en él se combina muy bien la reflexión teórica que lo inspira, con la narración de la vivencia del fracaso escolar. Se trata de un texto muy interesante para ese imprescindible acercamiento al mundo de los alumnos que todo profesor debe llevar a cabo, y que, contrariamente a lo que muchos creen, se puede mejorar bastante con lecturas que ayuden a racionalizar un poco lo que de otro modo corre el peligro de no ser más que puro estereotipo o prejuicio.

Un excelente texto que yo vengo utilizando con mis alumnos de Magisterio desde que tuve la oportunidad de trabajarlo en un seminario dirigido por Eugenio del Río, es el de MARTÍN SERRANO, Manuel.: Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960 y 1990. Instituto de la Juventud, Madrid, 1994. En él se puede encontrar un magnífico apoyo para comprender los cambios generacionales en los que profesores y alumnos estamos implicados, y que están dificultando el diálogo entre las generaciones que tanto se jugaron al amparo de amplias concepciones del mundo y de su transformación, y las actuales, nacidas en un contexto material e ideológico tan diferente.

IBAÑEZ GARCIA, Tomás (Coord.): Ideologías de la vida cotidiana. Sendai, Barcelona, 1988

En este tema he abogado por la búsqueda de conexiones entre las fuentes del currículum más comunes, incluso en el texto VIII ensayo un ejemplo de relación entre la psicología y la sociología. Pues bien, recomiendo este libro con el fin de llamar la atención sobre una fuente: la psicología social, que no suele ocupar un lugar importante entre las lecturas de los profesores de ciencias sociales, mucho más proclives a leer trabajos referidos a las dificultades que tienen los alumnos ante determinadas exigencias del aprendizaje de la historia o de la geografía, y por lo tanto sin duda interesantes, aunque, desde la perspectiva que aquí defiendo aclaran aspectos que resultan más bien periféricos, es decir, que no están en el centro de los problemas que plantea la enseñanza de las ciencias sociales y no contribuyen a profundizar en las cuestiones fundamentales, entre las que nosotros destacamos los aspectos referidos al pensamiento ordinario, la ideología, las representaciones mentales, su formación en relación con la actividad, etc. Dada la importancia que aquí le concedemos a estas cuestiones, para un enfoque como el que se defiende en esta guía, la psicología social es importantísima. Debe tenerse en cuenta que esta psicología se mueve en un territorio intermedio entre la psicología y la sociología. En este libro en concreto se trabaja el concepto de “representaciones sociales”, que constituye un foco de atención muy importante para nuestro propósito de conectar las fuentes entre sí, dado que se trata de un concepto él mismo psicosocial.

Cierto que existen otras líneas de trabajo de indudable interés, como es la que se dirige a explorar el desarrollo de las nociones, normas y valores sociales, en la que destaca la obra del profesor Juan Delval y su entorno, así como la de Elliot Turiel (sobre distintos tipos de representaciones puede verse: DELVAL, Juan.: “la transmisión de los conceptos sociales”. En Anuario de la educación 74. Santillana, Madrid, 1974, págs 166-175. DELVAL, Juan.: “La representación infantil del mundo social”. Infancia y Aprendizaje, nº 13, Madrid, 1981, págs 35-67. También publicado en TURIEL, Elliot, ENESCO Ileana y LINAZA, Josexu.: El mundo social en la mente infantil. Alianza, Madrid, 1989, págs. 245-328. DELVAL, Juan y ECHEITA, Gerardo.: “La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia”. Infancia y Aprendizaje, nº 54, 1991, págs. 71-108. DELVAL, Juan,; BARRIO, Cristina del y ECHEITA, Gerardo.: “El conocimiento de los niños de su propio país”. Cuadernos de Pedagogía, nº 75, Marzo, 1981, Págs 33-36. NAVARRO, Alejandra.: “algunos estudios acerca de la concepción infantil de la organización social”. Boletín del ICE de la Universidad de Barcelona, nº 19, Noviembre, 1991, págs. 63-763. NAVARRO, Alejandra y ENESCO, Ileana.: “¿Por qué hay guerras ? La representación de los conflictos sociales en los niños”. Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 10, Octubre-Diciembre, 1993, págs. 54-61. TURIEL, Elliot.: El desarrollo del conocimiento social. Debate, Madrid, 1984). Sobre la concepción del dinero también puede verse el libro DELAHANTY, Guillermo.: Génesis de la noción de dinero en el niño. Fondo de Cultura Económica, México, 1989. Sobre la comprensión de diversas problemáticas sociales se puede ver ENESCO, Ileana y otros.: La comprensión de la organización social en niños y adolescentes. CIDE, MEC, Madrid, 1995

Sin embargo creo que los problemas más importantes de la enseñanza de las ciencias sociales no giran en torno a la necesidad de atenerse a los estadios del desarrollo, sino que más bien se trata de que los profesores vayan comprendiendo cómo se forman las ideologías, el pensamiento cotidiano, etc, y cuáles son las dificultades para modificarlo. En esta última línea apuntada resultan muy interesantes los trabajos María José Rodrigo, de los que recomendamos: RODRIGO, María José.: "Las teorías implícitas en el conocimiento social". Infancia y Aprendizaje, nº 31-32, 1985, ppág. 145-156; RODRIGO, María José; RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier.: Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor, Madrid, 1993. Sobre las representaciones sociales y los problemas de la cognición social es interesante también el libro: PAEZ, Darío y colaboradores.: Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social. Fundamentos, Madrid, 1987. Y sobre la educación moral, el monográfico: MARTÍNEZ, Miquel y BUXARRAIX, M Rosa (Coord.): "Educación moral". Comunicación, Lenguaje y Educación, nº 15, 1992, constituye una buena introducción a dicha temática.

Sobre un aspecto que no suele no ser muy tenido en cuenta a la hora de pensar en lo social: la sexualidad, es interesante el libro de BARRAGÁN MEDERO, Fernando.: La educación sexual. Guía teórica y práctica. Paidós, Barcelona, 1991, que incluye también una propuesta metodológica al respecto.

MAESTRO GONZALEZ, Pilar.: “Epistemología histórica y enseñanza”. En RUIZ TORRES, Pedro (de.): La historiografía. Marcial Pons, Ayer, nº 12, Madrid 1993, págs 135-181

PAGÈS, Joan.: “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”. En RODRÍGUEZ FRUTOS, Julio (Edit.): Enseñar historia: Nuevas propuestas. Laia, Barcelona, 1989

Dos lecturas que recomendamos para acercarse a la problemática que brota de la fuente epistemológica.

El primero es un artículo muy recomendable para los profesores que sigan un proceso de formación como el que se propugna en esta guía, porque en él la autora realiza un rápido pero clarificador recorrido por las distintas concepciones de la práctica educativa (positivista, hermenéutica y crítica), así como por las diferentes propuestas metodológicas que se han venido sucediendo en la enseñanza de la historia (métodos transmisivos, activos, de descubrimiento y

constructivistas), para abordar en tercer lugar la cuestión del papel de la epistemología de la historia, centrándose en el problema del tiempo histórico.

Pilar Maestro ha venido trabajando en los últimos años sobre la enseñanza de la historia a partir de la combinación básicamente de dos fuentes: la epistemología de la historia y la psicología constructivista, lo que la convierte en una referencia inexcusable en el debate entre quienes, como ella, son partidarios de darle un gran peso en la didáctica a las cuestiones epistemológicas relativas a cada disciplina específica, y quienes, por el contrario, consideran que ese peso no debe ser tan grande, bien porque la epistemología de la historia no es tan específica en relación a la de otras ciencias sociales, o porque ninguna epistemología, tenga la relevancia que tenga en la definición de una disciplina particular, puede ocupar el lugar central de una didáctica. En este artículo la autora pone de manifiesto el papel determinante de las distintas corrientes historiográficas a la hora de enfocar la enseñanza de la historia. Ensayo una explicación de la forma en la que el concepto de tiempo queda afectado por la opción historiográfica que se tome, así como el interés que ello tiene en la enseñanza. Interés que la autora justifica por el hecho de que las estructuras mentales de los alumnos (y en buena medida de los profesores) al igual que las del común de la gente, estarían necesitadas de intervenciones formativas que les permitan mejorar las concepciones temporales, reducidas como están prácticamente al tiempo cronológico labrado día a día a golpe de reloj, de calendario y de una enseñanza de la historia que trabaja con ese tiempo fácil y se olvida del otro tiempo, el de la vida, el de los afectos, el *kairós* de los griegos, perdido para siempre en su tránsito por el latín, como señala la autora.

El segundo de los artículos es también muy recomendable para quienes se interesen por las aportaciones de la que llamamos fuente epistemológica. Joan Pagés, sin duda uno de los didactas cuyos trabajos deben ser objeto de atención por parte de quienes se interesen por la enseñanza de las ciencias sociales, aborda también la cuestión del tiempo desde el punto de vista historiográfico y psicopedagógico, realizando propuestas para su inserción en el currículo de ciencias sociales que llegan a formularse con un alto grado de concreción.

El geógrafo Xosé Manuel Souto compartió durante años (1988-1992) con Pilar Maestro la asesoría del Programa de Reforma de Geografía e Historia de la Comunidad de Valencia, desarrollando un proyecto de enseñanza de la geografía paralelo al que la citada autora llevó a cabo para la enseñanza de la historia. Como es lógico, mientras Pilar Maestro concedió gran importancia al concepto de tiempo (entre otros), Xouto se centraría en las cuestiones espaciales. Una síntesis del proyecto curricular iniciado ya hace años por el geógrafo gallego y continuado por el grupo GEA y un buen número de los profesores que lo experimentan, puede verse en SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel y RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos.: “Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas”. *IBER*, nº 9, Julio, 1996, págs. 15-26.

En la misma publicación en la aparece el artículo de Pagés, el lector puede encontrar otro muy interesante (AROSTEGUI, Julio.: “La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales”, págs 33-52) en la que al hilo de las relaciones pasado/presente, no entendidas éstas dicotómicamente, se realizan también importantes aportaciones acerca del papel del tiempo en la historia y en su enseñanza.

Los grupos de profesores que se están planteando la enseñanza de la historia en el marco más amplio de las ciencias sociales, y que tratan de orientar su enseñanza hacia el tratamiento de problemas sociales importantes en nuestro tiempo, son muy críticos respecto a una orientación de la enseñanza de la historia orientada por sus estructuras conceptuales específicas y las exigencias del constructivismo, considerando que se trata de un reduccionismo muy discutible en su propia fundamentación epistemológica y psicológica. Unas notas interesantes al respecto pueden leerse en CASTÁN, Guillermo, CUESTA, Raimundo y F. CUADRADO, Manuel.: “Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en ciencias sociales. Balance provisional de cinco años (1990-1995).” En IRES (Grupo de didáctica de las Ciencias Sociales)(Coord.): La experimentación curricular en ciencias sociales. Planteamientos perspectivas. Alfar, Sevilla, 1996. Págs. 151-175. Y también en CUESTA, Raimundo.: “Entre ilusiones y rutinas. La enseñanza de la historia en el bachillerato”. En CUESTA y otros.: Aspectos didácticos de geografía e historia. (historia). 10. ICE Universidad de Zaragoza, 199

Por lo que respecta a esta guía, reiteramos que además de las fuentes psicológica y epistemológica nos parece fundamental el recurso al menos también a la fuente sociológica en su vertiente más comprometida ideológica y políticamente, porque esta última debe contribuir, junto con las otras, a determinar cuáles son los temas y los conceptos que primordialmente se han de trabajar en la enseñanza, y por lo tanto puede ejercer un efecto limitador de la fuente epistemológica, evitando el peligro de reduccionismo disciplinar, y también de la psicológica en la que el peligro de ese reduccionismo es tanto mayor cuanto más cognitivista y menos dialéctica sea la versión del constructivismo que se esté manejando, por eso insistimos tanto en resaltar la importancia de utilizar como fuente psicológica la Escuela Histórico - cultural, porque su carácter de psicología dialéctica garantiza que, si se utiliza bien, el peligro de reduccionismo disminuye considerablemente, puesto que las condiciones sociales de existencia están incorporadas en su propio discurso interno.

Debemos recordar también que hemos hablado de la necesidad de no anegar el discurso didáctico abriendo desmesuradamente el grifo de la epistemología, y que eso, en concreto, podría traducirse en plantearnos estas cuestiones epistemológicas sin llegar a intentar discernir la sintaxis específica de cada una de las ciencias sociales, sino que podría ser suficiente con manejar las alternativas que se repiten en todas ellas. En realidad, bajo la perspectiva que se defiende en esta guía, basta (y no es poco) con utilizar el conocimiento social para procurar el desarrollo en el alumno (en el profesor primero), de modo dialéctico y crítico de pensar.

CAPEL, Horacio y URTEAGA, J. Luís.: Las nuevas geografías. Salvat, Colección Temas Clave, nº 70, Barcelona, 1982

MORADIELLOS, Enrique.: El oficio de historiador. Siglo XXI, Madrid, 1994

Terminamos el comentario anterior justificando una atención a la fuente epistemológica orientada no a escudriñar en cada disciplina los conceptos, las estructuras y los métodos que les son propios en exclusiva, sino a buscar enfoques que nos permitan tratar de enseñar a pensar dialéctico y críticamente. De modo que la exigencia que podríamos considerar básica para que alguien pueda ser un buen profesor de ciencias sociales (desde la perspectiva que aquí defendemos, claro), sería la de comprender él mismo la sociedad mediante ese pensamiento dialéctico y crítico que no es exclusivo de ninguna ciencia social en particular, y al que por lo tanto se puede acceder, centrándose más en una disciplina que en otras. Sobre todo esto dependerá de la propia biografía formativa del profesor.

En el primer tema de esta guía ya decíamos que la necesidad de “filosofar” para tratar de orientarse en los distintos enfoques de la enseñanza, podía ser una buena vía para que se adentraran en este tipo de cuestiones quienes, por las razones que fueren, no lo hubieran hecho ya al estudiar la epistemología de las disciplinas que enseñan. Con frecuencia, las distinciones entre diferentes enfoques del currículum, de la didáctica o de la enseñanza, obedecen a planteamientos teóricos de carácter epistemológico o gnoseológico, de modo que ése puede ser un camino para avanzar hacia un entendimiento de lo social como el que propugnamos, máxime si se tiene en cuenta que una didáctica no reducida a mera tecnología de instrucción, es un foro abierto a un indeterminado número y tipo de saberes. Para avanzar por ese camino hacia un entendimiento dialéctico y crítico de la sociedad, ya se dan en esta guía numerosas pistas, tanto en los *textos para dialogar y debatir*, como en las *lecturas para continuar formándose*.

Otra vía, por supuesto no incompatible con la anterior, sino más bien complementaria, es la de profundizar en los diferentes enfoques de la disciplina o disciplinas que se enseñan, tratando no sólo de buscar aquellos que respondan a ese planteamiento dialéctico y crítico, sino de conocer lo básico de todos ellos, de profundizar en la comprensión de sus diferencias y en la crítica de lo que tengan de reduccionismos. Esta es la razón por la que recomendamos los dos títulos que preceden a este comentario. A través de ellos el lector que no tenga ninguna iniciación en las cuestiones epistemológicas de la geografía y la historia, y que por lo tanto necesite apoyos para dar un primer paso elemental, puede acceder a un inicial deslinde de las diferentes corrientes historiográficas y geográficas, dado que el primero es claramente un obra de divulgación y el segundo está también escrito para quienes se inician en ese campo, teniendo en ambos casos el respaldo del acreditado rigor de sus autores.

En lo que respecta a la geografía, a un nivel más estrictamente académico es muy clarificador el artículo de GÓMEZ MENDOZA, Josefina.: “Geografías del presente y del pasado. Un itinerario a través de la evolución creciente del pensamiento en Geografía humana (1970-1985)”. AA.VV. Teoría y práctica de la geografía. Alhambra, Madrid, 1986, págs 3 - 43. Para un trabajo de mayor amplitud puede verse el libro de GÓMEZ MENDOZA, Josefina; MUÑOZ JIMÉNEZ, Julio y ORTEGA CANTERO, Nicolás.: El pensamiento geográfico. Alianza, Madrid 1982, tanto en su primera parte sobre tendencias del pensamiento geográfico como en la antología de textos que incluye en la segunda. Y también es una obra básica el libro de CAPEL, Horacio.: Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Barcanova, Barcelona, 1981

Para una introducción a los diferentes enfoques de la historia es aconsejable el libro de PAGÈS, Pelai.: Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos. Barcanova, Barcelona, 1983. Sin duda son también recomendables las obras de FONTANA, Josepág.: La Historia. Análisis del pasado y proyecto social. Crítica, Barcelona, 1982 y FONTANA, Josepág.: La Historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica. Crítica, Barcelona, 1992

Además, y también de modo compatible con las vías anteriores, para ir configurando ese pensamiento dialéctico y crítico, el profesor de ciencias sociales puede recurrir a la historiografía que directamente se basa en este tipo de pensamiento. En esta línea, aunque algunas de las obras ya recomendadas podrían encuadrarse aquí, probablemente la historiografía que mejor representa esa dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo, lo particular y lo general, el individuo y la sociedad, entre las mentalidades y las estructuras económicas, entre los sujetos y las realidades objetivas o materiales, sea la historiografía que se desarrolla en el marco de la denominada historia social marxista británica, recuperadora del sujeto que el estructuralismo althusseriano había hecho desaparecer. Una muy buena compilación de los trabajos y autores que se pueden incluir en dicha corriente es la de KAYE, Harvey J.: Los historiadores marxistas británicos. Un análisis introductorio. Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 1989. El libro de THOMPSON, E.P.: La miseria de la teoría. Crítica, Barcelona, 1981 se sitúa claramente en ese entendimiento dialéctico de las relaciones entre estructura y superestructura. El interés de estas lecturas está también en que con ellas se podría decir que no se aprende sólo historiografía en un sentido restringido a teoría de la ciencia histórica, sino que se aprende a analizar la sociedad actual y la dinámica del cambio histórico, es decir, social.

Pero aún nos queda por sugerir otra posible vía para ir acercándose a ese pensamiento social dialéctico y crítico que propugnamos, y es la de leer directamente sobre la propia teoría del conocimiento social, tanto desde el punto de vista de la psicología social, acerca de la cual ya hemos citado en esta guía diversas obras, como desde la psicología como ciencia social, a propósito de lo cual cabría recomendar aquí las obras que hemos citado como pertenecientes a la denominada Escuela Histórico - Cultural, como también de la teoría social, pudiendo al respecto recomendarse la obra de GIDDENS, Anthony.: La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu, Buenos Aires, 1995; así como BERNSTEIN, Richard J.: La reestructuración de la teoría social y política. Fondo de Cultura Económica, México, 1982

PORLÁN ARIZA, Rafael.: Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza - aprendizaje basado en la investigación. Díada, Sevilla, 1993

Es una lectura muy interesante para los profesores que se dispongan a encauzar su formación siguiendo o aproximándose a la temática y la ideas conductoras que se proponen en esta guía, porque éste es un libro en el que muchas de las cuestiones de las que aquí se trata (conocimiento científico - en nuestro caso “académico”-, conocimiento ordinario -en nuestro caso “conciencia”-, epistemología, pensamiento del profesor, democratización, etc.) se hallan enhebradas con el hilo fuerte del constructivismo. De manera muy documentada y con una gran claridad expositiva, lo cual es poco frecuente y sin embargo muy necesario para facilitar la siempre costosa introducción en estos temas, el autor va recorriendo un camino que comienza con una epistemología constructivista de la propia ciencia y termina con propuestas concretas para estructurar unidades didácticas, no sin antes pasar por la mente de los alumnos y la del profesor.

Tras realizar un breve pero muy útil recorrido por el pensamiento de los teóricos de la ciencia más influyentes, en el capítulo primero el libro llega al relativismo de Feyerabend, el evolucionismo de Toulmin y el paradigma de la complejidad de Edgar Morin. En el segundo capítulo, centrado en el conocimiento didáctico, se plantea la interacción democrática entre dos constructivistas: el profesor y el alumno, que son en realidad tres, porque plantea que el conocimiento científico también se construye, resultando de todo ello un “conocimiento escolar” que en el capítulo tercero se propone a su vez que sea construido a través de una investigación que respete la libertad de expresión y las opiniones ajenas.

La formación del profesorado es abordada en el capítulo cuarto como un proceso permanente de investigación-acción. Y, finalmente, en el capítulo quinto se realiza una crítica de las concepciones curriculares tradicionales, así como de algunos aspectos de los planteamientos ministeriales con respecto a la última reforma, y se realizan propuestas bastante concretas para la organización de la actividad escolar.

El libro no sólo tiene valor por sí mismo sino que éste se ve notablemente reforzado si se tiene en cuenta que en él vienen a recogerse el conjunto de ideas en las que se fundamenta uno de los proyectos escolares sin ninguna duda más interesantes del panorama educativo actual de nuestro país: el proyecto sevillano IRES (Investigación y Renovación Escolar), que para el área de ciencias sociales recibe el nombre de “Investigando Nuestro Mundo” (CAÑAL, 1991).

En una metáfora utilizada en el *planteamiento introductorio* de este mismo tema decíamos algo así que como navegantes en este mar que viene a ser la didáctica, tendríamos que disponernos “...a hablar mucho con otros que navegan cerca, y con los que pasan en dirección contraria...”. A juzgar por este libro, y por muchas ideas difundidas a través de su “órgano de expresión” la revista “Investigación en la Escuela” expuestas por este autor y por otros miembros destacados del Proyecto IRES (Pedro Canal, Eduardo García, etc.), éstos son navegantes que viajan cerca, así que quizás tengamos la oportunidad de intercambiar muchas ideas y opiniones, aunque sospecho que sin llegar a juntar del todo nuestras naves, porque en esto de la formación del profesorado sí que es cierto que las rutas, y cada cual se construye la suya.

Algunas cosas de las que habrá que hablar con tiempo son, por ejemplo, si la mayor compacidad y compostura de su nave (la nuestra está mucho más desajustada, de modo que con frecuencia le entra tanta agua que llegamos a dudar si realmente hay barco o vamos nadando), no se deberá a que utilizan el constructivismo como cola y como pez, cuando resulta que nosotros, con las mezclas que hacemos obtenemos una sustancia que unas veces pega y otras descola, con lo que nunca somos capaces de hacer proyectos y naves de largo recorrido; y si todo esto tendrá que ver con el sesgo más cognitivista o más dialéctico que se le puede dar a esto que llamamos genéricamente “constructivismo”, o también si a esto otro que llamamos “dialéctica” le damos una interpretación más próxima a las interacciones concretas o a las contradicciones y dilemas permanentes, incluso si a esto que llamamos crítica le damos un sentido más académico o más abiertamente político; es más, si no será que ellos navegan con un norte y una aguja imantada, y nosotros andamos con una brújula nada menos que con tres agujas (A4, B4 y C4), imposibles de poner totalmente de acuerdo. Lo cierto es que entre las dos bandas que definen estas alternativas, navegamos muchos (IRES, Asklepios, Cronos, Insula Barataria, Gea, Kairós, Germania-Garbí, Aula Sete y seguramente un largo etc.), en realidad, que se vaya más pegado a una banda o a la otra, en principio sólo nos obliga a ver si para hablar con este o aquel compañero de viaje, debemos asomarnos por babor o por estribor, dicho aquí sin el menor sentido político en sentido estricto.

LUIS GÓMEZ, Alberto y GUIJARRO FERNÁNDEZ, Alfonso.: La enseñanza de la Geografía. Guía introductoria. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, Santander, 1992

Este libro viene a ser no sólo una fuente en sí mismo sino una guía de fuentes. Los autores han realizado un impresionante trabajo de recopilación, selección, clarificación y presentación de bibliografía pertinente para formarse como profesor de geografía; aunque, como ellos mismos señalan, en buena medida sus aportaciones son válidas también para la enseñanza de las ciencias sociales en general, puesto que el trabajo, a pesar de estar referido a la geografía, ha sido desarrollado sin perder de vista que para los autores “la estructura de las disciplinas científicas no es

el primer referente a la hora de resolver las cuestiones relacionadas con el *para qué, cómo y cuándo enseñar*” (pág 23).

Mediante una cuidada estructura y presentación, se consigue que el lector tenga un fácil acceso a una gran cantidad de bibliografía, ofreciéndole concienzudas recensiones de los títulos más recomendados.

En la primera parte, que sirve de orientación para acceder a la segunda, en la que un amplio número de reseñas bibliográficas aparecen ordenadas alfabéticamente, los autores nos introducen en las dimensiones ideológica y científica de toda didáctica, en el plural mundo paradigmático de la geografía y en las dimensiones de la enseñanza geográfica.

Este libro no lo recomendamos aquí tanto como una lectura sino como lo que en realidad es: una guía para encontrar lecturas interesantes tanto para formarse como profesor de geografía como de ciencias sociales. En él se ofrecen primeras introducciones a textos que son adecuados para ampliar los aspectos que tratamos en este libro. De los 113 trabajos que se recensionan, una cuarta parte de ellos tratan aspectos relativos a diversas ciencias de la educación, aproximadamente la otra cuarta parte tratan de la geografía como disciplina, y la mitad restante está dedicada a los diferentes elementos sobre los que se articula la enseñanza: objetivos, contenidos, etc.

El hecho de que este libro que tiene el lector en sus manos y el que estamos recensionando, hayan sido concebidos como “guías”, no es una cuestión meramente debida al azar, sino que responde a una misma concepción de fondo acerca de la formación del profesorado que Alberto Luís Gómez y Alfonso Guijarro expresan muy bien de manifiesto al exponer los objetivos que persiguen.

En primer lugar dicen querer facilitar el acceso a este tipo de saberes referidos a la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales, haciéndolos sugerentes desde un punto de vista intelectual. Esta es una idea importantísima que lamentablemente está muy poco extendida entre el profesorado, que considera todo lo relativo a la didáctica como débil intelectualmente hablando. Ya lo hemos señalado en alguna ocasión y no confiamos en convencer a mucha gente sólo con repetirlo, pero aun así lo repetiré de nuevo: la didáctica de aquello que se enseña, entendida en un sentido amplio, es decir, no reducida a meras recetas, constituye un campo que intelectualmente puede resultar satisfactorio para el profesor más exigente; y ello es así no tanto en razón de los problemas que resuelve sino de los que plantea. Particularmente para un profesor de ciencias sociales puede que no haya un contenido más interesante para ocuparse de él, que éste de enseñar lo social a los niños y a los jóvenes. Quien le guste pensar sin miedo a lo complejo seguramente no encontrará muchos campos tan ricos como éste para adentrarse en la complejidad. Por eso a veces uno se queda sin palabras para expresar lo que siente cuando ve a tantos profesores intelectualmente competentes, promoviendo o avalando un discurso tan empobrecido como ése que anuncia poco menos que el caos si los alumnos no se saben la política matrimonial de los Reyes Católicos.

Esta complejidad es la que pretenden poner de relieve los autores de la guía que estamos comentando, al destacar (lo dicen en su segundo objetivo) el entrelazamiento entre los aspectos ideológicos, científicos y técnicos de la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales.

En tercer lugar quieren ofrecerle al lector recursos para que se forme su propia opinión, con lo cual estamos aquí absolutamente de acuerdo, hasta el punto de que sistemáticamente nos negamos no ya a decirle a nadie lo que tiene que hacer, sino también a reconocer que otros puedan decirnoslo a todos.

En cuarto lugar quieren mostrar el carácter interdisciplinar de las fuentes, lo que concuerda perfectamente con esa idea que aquí defendemos de que las fuentes no se deben “leer” una a una sino cruzándolas, combinándolas y, a veces, contraponiéndolas.

En quinto lugar pretenden evitar el reduccionismo tanto científicista como herramentista tan frecuente en nuestro país, lo cual se deriva coherentemente de lo dicho antes.

Y, por último, en sexto lugar pretenden ayudar al profesor a comprender mejor todo lo relacionado con la práctica educativa escolar, de modo que aumente la calidad de la enseñanza, cosa que yo también suscribo, aunque jamás después de expresar ese deseo pongo un punto, ni seguido, ni aparte,

ni, por supuesto, final, porque siempre me parece ineludible hacer referencia a las limitaciones que tiene esa pretensión de aumentar la calidad, y a la crítica que debe enraizarse en ellas. El discurso de la calidad, separado del de los límites de ésta, no es un discurso crítico. Los autores del libro, sin embargo, a través de múltiples trabajos han acreditado suficientemente su alineamiento del lado de la crítica. Su manera de entenderla y ejercerla coincide con la mía en muchos aspectos (por ejemplo, destacan los componentes ideológicos presentes en todo planteamiento didáctico, están atentos a la sociología crítica de la escuela -con particular atención, en su caso, a la del conocimiento escolar-, denuncian los reduccionismos cientifistas, y, como ellos dicen, los meramente “herramientistas” o empriristas de la didáctica, etc.), pero entre nosotros hay algunas diferencias. La principal de ellas, al menos la más aparente, yo creo que está en que los autores del libro que estamos comentando, son mucho más académicos que yo, que soy un poco más “callejero”, lo cual se refleja no sólo en las cuestiones del lenguaje, sino en nuestras propias biografías y, claro, también en los perfiles con los que se rematan algunas ideas; yo pienso también, ellos creo que no tanto, que la crítica necesita apoyarse en instituciones no académicas como los partidos, los sindicatos, los movimientos sociales, etc., aunque a veces nos parezcan muy mal algunas de las cosas que hacen; y, por último, yo creo también que mi idea de la emancipación y de la lucha contra la alienación me hace más sensible a cualquier manifestación de los tecnócratas y de la burocracia, ante lo que ellos son un poco más tolerantes, claro que no puedo gritarles mucho por ésto, siendo como soy funcionario, aunque sea crítico. De todos modos como Cantabria y Asturias están tan cerca, lo discutiré con ellos mismos, no vaya a ser que no los haya entendido bien todavía, lo cual sí que sería injusto, porque ellos me han ayudado mucho a entenderme a mi mismo.

TEMA 5

Los objetivos: cuestiones de forma para no distraerse del fondo

Planteamiento introductorio

Cuando en 1982 el profesor Gimeno Sacristán publicó “La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia”, resultó demoledora la crítica en castellano al tecnicismo de las programaciones, que llegaban a definir mediante objetivos operativos la conducta final en la que se habría de manifestar cada aprendizaje, hasta el punto de que éste pudiera ser incluso medido. Con ése y otros apoyos teóricos, la reforma educativa iniciada entonces cimentaba sus discursos antitecnicistas y emprendía un camino hacia formas de trabajar más flexibles que por entonces parecía irreversible.

En los últimos años, sin embargo, se han perdido centenares de miles de horas de trabajo en la inútil tarea de querer concretar objetivos y establecer “secuenciaciones” de los mismos, como si tuviera algún sentido ponerse a trocear una finalidad educativa en cachitos cada vez más pequeños con la pretensión de que quede claro lo que hay que conseguir con cada alumno en cada etapa, cada ciclo, cada curso, cada lección, cada actividad realizada en clase. Todo ello llevado a cabo mientras quienes se ven obligados a proceder de esta manera comentan entre sí lo absurdo que resulta ese tipo de trabajo, y van asumiendo como irremediable el desmesurado crecimiento de lo formal, incluso de lo simplemente falso, y hasta estúpido.

Muchos que se consideran críticos apoyan este tipo de barbaridades porque suponen que obligando a pasar por ese aro al sector del profesorado que “hace de su capa un sayo”, van a conseguir “meterlos en cintura”. No se dan cuenta de que por esa vía sus victorias ante ese sector, que lamentablemente existe, van a ser pírricas, mientras a cambio están poniendo muy serios obstáculos a ese tipo de profesores, que afortunadamente también existe (y sería mucho mayor si la política educativa lo favoreciera), capaz de comprometerse en un tratamiento serio de los problemas de la enseñanza, capaz también de adoptar un enfoque en profundidad de los mismos, y de crear y recrear formas de abordar su trabajo que les permitan mejorar su enseñanza hasta donde sea posible, y a partir de ahí mejorar su capacidad crítica del sistema en el que están.

Puesto que esta guía está pensada para este segundo sector, lo que procede aquí es animarles a informarse acerca de esta cuestión de los objetivos, de manera que puedan hacer frente a los neotecnócratas de los proyectos curriculares de centro, de etapa, de área, a las programaciones y a todo el papeleo que les está impidiendo dedicarse a tareas más interesantes para el desarrollo de una enseñanza crítica y de una crítica de la enseñanza.

No es difícil hacerse con algunas argumentaciones sencillas pero muy potentes a la hora de realizar una resistencia, no reaccionaria sino todo lo contrario, a estas formas de perder el tiempo y de distraer la atención del profesorado a base de enfocar su trabajo hacia los aspectos más superficiales de la enseñanza. Bastan unas lecturas sencillas para

poder argumentar en favor de formas de planificar el trabajo más abiertas y flexibles que las que se están imponiendo. En los *textos para dialogar y debatir* de este tema se indican algunas de ellas. Mientras tanto bastará con señalar aquí que en esta cuestión de los objetivos se da un antagonismo entre los enfoques técnicos y los prácticos del currículum.

Por un lado, están los autores que ponen una gran énfasis en la necesidad de formular con precisión los objetivos que se persiguen en la enseñanza, para lo cual se han desarrollado taxonomías que los clasifican según el tipo de aprendizaje implicado. Se trata de aquellos autores que han venido a configurar eso que ha dado en llamarse “pedagogía por objetivos”, a la que ya nos hemos referido señalándola como el exponente más destacado de los enfoques tecnicistas en su sentido más estricto.

Por otro lado, cabría situar a todos aquellos que desde los enfoques prácticos se enfrentan a la corriente anterior planteando alternativas de planificación y racionalización del trabajo docente, basadas unas veces en la utilización de objetivos “abiertos o expresivos” de Eisner, otras en “principios de procedimiento” orientados a guiar el *proceso* de enseñanza y no a prefijar el *producto* de la misma, y otras a reivindicar el papel de los contenidos por el valor que tienen en sí mismos, sin necesidad de someterse al dictado de los objetivos (STENHOUSE, 1984).

Desde una perspectiva crítica, seguramente lo más aconsejable es no enfrascarse en el interminable debate acerca de la forma en la que han de formularse los objetivos de la enseñanza, sino resolver ese asunto cuanto antes y dedicar el tiempo a tratar sobre las cuestiones de fondo: ¿para qué enseñar ciencias sociales? Pero las cuestiones de forma están tan abrumadoramente presentes que a los profesores les conviene adquirir al respecto una formación mínima que les capacite para quitarse de encima, o al menos ofrecer resistencia, a la avalancha de técnicas y tareas concretas que sobre la formulación y secuenciación de los objetivos se les imponen hoy administrativamente.

Sobre la cuestión de la forma, la propuesta de los enfoques prácticos consistente en formular los objetivos de manera muy abierta, se corresponde más con los intereses y formas de trabajar que debieran adoptar quienes suscriban un enfoque crítico, que las propuestas de los tecnicistas, consistentes, como hemos dicho, en extremar la precisión y enumeración de lo que se pretende conseguir. Ello es así porque el pensamiento crítico sobre la escuela niega que los problemas importantes de la enseñanza sean una cuestión de eficacia, de calidad técnica de las programaciones, de ajuste preciso entre lo que se quiere y lo que se consigue, o cosas por el estilo; y niega también que la pretensión de desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos procurando establecer contactos entre el conocimiento académico, su pensamiento ordinario y su vida práctica, pueda ser programado y medido paso a paso.

Aunque, por otra parte, es incuestionable también para un punto de vista crítico, que toda acción racional debe orientarse conscientemente hacia unos fines, así que parece lógico que la solución adecuada sea la de ocuparse de los objetivos, pero hacerlo aceptando el hecho de que lo que pretende un profesor crítico no puede ser precisado a cada instante, sino que ha de asumir necesariamente grandes dosis de incertidumbre, de oscuridad, de flexibilidad, de imprecisión.

Textos para dialogar y debatir

TEXTO XI.- Los objetivos como elementos de la planificación.

Contra lo que suele decirse, las Orientaciones Pedagógicas de 1970 abordaron la cuestión de los objetivos a un nivel muy general y abierto, en realidad no pasaron de ser unas mínimas consideraciones que figuraban como preámbulos de los contenidos (1). Sin embargo en las propuestas oficiales de 1982 los objetivos tienen un mayor desarrollo y precisión distribuyéndolos por cursos y temas correspondientes a los bloques de Geografía, Historia, Comportamiento Cívico-Social y Técnicas de trabajo. Más recientemente, una de las críticas que merecieron estas propuestas, a juicio del Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de la EGB, fue la de no haber tenido una formulación bien jerarquizada y precisa de los objetivos, poniendo de manifiesto la intención de superar tal supuesta precariedad mediante la formulación de ocho objetivos específicos y veintiocho objetivos terminales de área. Por último, con las reformas actuales el Estado formula: unos objetivos generales de cada etapa educativa, unos objetivos generales de cada área y unos criterios de evaluación, exigiendo su secuenciación por ciclos y ofreciendo él mismo una propuesta al respecto. Si bien lo verdaderamente definitorio de la situación es la política de inspección que el MEC está llevando a cabo, mediante la cual una legión de pseudoexpertos que crece desmesuradamente, se dedica a controlar con minuciosidad la elaboración de los documentos en lo que todo esto ha de plasmarse, y en cuya misión los excesos tecnocráticos son frecuentes.

Esta evolución de la planificación de la enseñanza creo que corresponde al afianzamiento de la tecnocracia en el sistema educativo. En lo que respecta a la planificación que deben realizar los profesores, la didáctica general se podría decir que evoluciona inversamente a la realidad de la planificación estatal. Si en los años 70 se difundió ampliamente entre el profesorado la necesidad de programar con precisión su intervención en el aula, de tal manera que como señalara Macdonald respecto a ese tipo de propuestas de planificación, "uno podría preguntarse si los jóvenes tienen siquiera derecho a moverse en la escuela mientras no aparezca la taxonomía de los objetivos motores", en la actualidad lo cierto es que la pedagogía por objetivos atraviesa un mal momento como consecuencia tanto de su propio desprestigio en la práctica, como del auge de la crítica al modelo eficientista realizada por los más destacados estudiosos del currículum (GIMENO, 1982; GIMENO y PÉREZ GÓMEZ, 1983; STENHOUSE, 1984; etc.). Hoy, en el ámbito académico, se tiende a situar en un primer plano el pensamiento del profesor como configurador de lo que realmente ocurre en las aulas (CONTRERAS, 1985; MARCELO, 1987; PÉREZ GÓMEZ, 1987; etc.), así como a los modelos que proponen el reconocimiento de que lo contextual y particular, determinan de tal manera lo que en definitiva resulta ser la clase, que cualquier planificación previa queda modificada en el curso de la acción posterior, desarrollándose plataformas teóricas que se podrían englobar bajo el denominador común de "paradigma ecológico" (PÉREZ GÓMEZ, 1982; CARIDE y TRILLO, 1983; ROSALES, 1983; etc.).

A mi modo de ver, buena parte de los problemas que se plantean al tratar de los objetivos en la enseñanza, no son sino problemas acerca de la planificación en general. La posibilidad o no de establecer con éxito algoritmos de enseñanza-aprendizaje, forma parte del problema más amplio de la algoritmización y el factor humano, contemplado por las teorías generales de la planificación de la actividad humana, no específicamente escolar.

En la teoría de los algoritmos, fuera de las matemáticas y de las actividades que se pueden resolver recurriendo a su aparato, se habla de algoritmos "debilitados". Lo que nos importa señalar aquí respecto a esta cuestión es el hecho de que entre los algoritmos débiles se contempla el comportamiento algorítmico impreciso que

“[...] muestra, total o íntegramente, rasgos de semejanza con el heurístico”

que es el propio del hombre ya que

“[...] nuestro intelecto resuelve permanentemente tareas relacionadas con la búsqueda y el descubrimiento en situaciones que implican indeterminación” (AA. VV., 1985, pág. 294).

Esto me parece importante porque viene a señalar que en ciertos campos la frontera entre la ejecución de una actividad prescrita y el descubrimiento, la búsqueda, la interrogación, es más bien imprecisa, oscura.

Incluso los defensores de la algoritmización de la actividad de enseñar manejan expresiones tales como "prescripciones cuasalgorítmicas" y señalan que "la actividad didáctica (como muchas otras) no puede algoritmizarse por completo, toda vez que es imposible prever todas las condiciones lógicas y sus combinaciones con las que podría enfrentarse el maestro durante su labor (LANDA, 1978, pág. 73).

A mi modo de ver, los profesores no deben seguir la invitación de planificar su actividad intentando establecer con precisión lo que van a hacer en el aula y los resultados que han de conseguir. La naturaleza de su tarea, el escaso conocimiento científico aplicable a la práctica de la enseñanza, así como el interés la propia desalienación, me llevan a propugnar entre el profesorado una orientación hacia el comportamiento heurístico frente al comportamiento algorítmico. Por lo tanto habría que favorecer una actitud de búsqueda, de exploración, de creación de iniciativas, de disposición para argumentar y debatir acerca de ellas sin la falsa ilusión de cerrarlas algún día definitivamente.

Creo que si, ciertamente, lo dicho es aplicable a todos los profesores, en el caso de los que se ocupan de la enseñanza de las ciencias sociales, lo es particularmente, dada la naturaleza de los conocimientos que manejan y la complejidad de las intenciones que cabe plantearse.

En la práctica esto significa que bajo un enfoque crítico seguramente hay que proceder en sentido inverso a como nos proponen los tecnócratas, según los cuales hay que ir estableciendo niveles de concreción crecientes, de modo que la tarea de los profesores es la de coger los objetivos generales de las áreas e ir concretándolos a base de convertirlos en secuencias de pequeños pasos que conduzcan a un resultado final preestablecido. Esta operación, junto con la que correspondientemente nos proponen efectuar con los contenidos, viene a reducir la enseñanza a una especie de formación "en migajas", la cual es incompatible con la idea de formación que se maneja en esta guía, imposible de ser administrada en pequeñas dosis minuciosamente programadas (2).

Si se me permite dar un consejo diría que como cautela mínima para no tomar equivocadamente la senda del tecnicismo, los profesores críticos creo yo que no

deberían ir más allá en la concreción de los objetivos, que la ofrecida por los programas oficiales en los objetivos generales de las áreas (3)

Independientemente de lo que se diga en el proyecto curricular correspondiente, un profesor “insumiso” al tecnicismo, en lo que respecta a los objetivos, tendría bastante con repasar y repensar los que se formulan a nivel general para el área (las áreas en el caso del generalista), cada vez que se ponga a preparar sus clases. El salto entre esas formulaciones y la realidad concreta debe darse empleando un tiempo en la reflexión profunda acerca de cómo ir procurando acercarse a esos objetivos en la situación concreta en la que se van a impartir las clases. Para eso, su buen juicio, su honradez personal, la formación profesional que va adquiriendo y el diálogo abierto con otros, son suficientes, y no tiene por qué liquidarse a sí mismo para tratar de conseguir lo que alguien algún día plasmó en el proyecto curricular, porque la riqueza de lo que está haciendo no puede empobrecerse con ese tipo de precisiones formuladas en otro momento, en otras circunstancias y muchas veces por otras personas (4). Además todo el mundo sabe que en realidad nadie hace lo que dice el proyecto curricular, aunque se pierdan miles de horas en simularlo. Lo que falta es reconocer abiertamente que es así y propugnar otras formas de trabajar que estimulen la creatividad de los mejores profesores y no la ahoguen bajo una catarata de documentos formales.

Pero esta idea de coger los objetivos generales formulados oficialmente para las áreas o materias de enseñanza y recordarlos a propósito de la preparación de las clases, la planteo aquí sólo como una cautela mínima contra los peligros de la vieja o la nueva “pedagogía por objetivos”. Sin embargo, en realidad todavía no me parece una alternativa suficiente al estado de cosas actual, sino que considero necesario ir más allá todavía en la revisión del papel que se quiere hacer jugar a los objetivos en la planificación didáctica. Diría que repasar los objetivos generales de un área antes de ponerse a preparar algunas clases, sería el máximo de tecnicismo que se podría aceptar, siempre, claro está, que se esté de acuerdo con lo que se dice en dichos objetivos, lo que no es difícil dado su grado de generalidad (5).

Para llevar a cabo un proceso de enseñanza siguiendo un concepto de formación como el explicado en el texto II de esta guía, creo que los fines han de ser pensados por el profesor más o menos a partir de una pregunta como ésta: ¿con los saberes de la disciplina o área que enseño, qué efectos podría yo tratar de producir en el pensamiento y la vida práctica de mis alumnos, teniendo en cuenta sus circunstancias actuales y lo que puede ser su futuro? La respuesta a esta pregunta vendría a ser una especie de finalidad general del área (en el texto siguiente lo llamaremos “ideal de formación”) formulada por cada profesor concreto, sin que se pueda generalizar una formulación idéntica para todo un Estado. El trabajo sistemático y honrado (6) sobre las posibilidades y los límites de dicha finalidad, su discusión con otros profesores, con los alumnos, con los padres, con la inspección misma (a la que no negamos un cierto papel de control, sino que les criticamos su ejercicio técnico - burocrático) y con movimientos sociales organizados, es mucho más interesante para una perspectiva crítica que el intento de descomponerla en una “cadena” de objetivos cada vez más concretos. Esa finalidad está ligada a lo que cada profesor sabe, porque sólo con referencia a ello y a lo que imagina que puede conseguir con sus alumnos se puede formular dicha finalidad general. Unos la expresarán en cinco líneas y otros en diez o en dos páginas, pero ése es el norte con el que un profesor trabaja; es la finalidad general o el “ideal de formación” que, precisamente por no estar disgregado en decenas de trocitos, tiene potencialidad

orientativa. Es muy general, pero entre lo más general y lo más concreto y particular, no tiene por qué mediar un denso artilugio de planificación, sobre todo cuando se está en un campo sembrado de incertidumbres. En lugar de sentar al profesorado en torno a una mesa para llevar a cabo la tarea, necesariamente superficial, de formular y secuenciar decenas o centenares de objetivos, se trataría de sentarse periódicamente a poner en común y dialogar informadamente acerca de lo que, en general, los alumnos podrían conseguir con nuestro saber puesto a su disposición y actuando sobre el suyo.

Cada vez que un profesor prepara sus clases, lo que tendría que hacer es activar en su mente esa finalidad general y pensar lo que puede hacer con el contenido y las circunstancias concretas de la clase que está planificando, para responder a dicha finalidad o “ideal de formación” del área.

En la elaboración de cada unidad didáctica o, si se prefiere, en la preparación de sus clases, un profesor puede y quizás debe concretar lo que pretende conseguir, en función de esa finalidad general y de la temática concreta de la que va a tratar la unidad que prepara. En este momento tampoco hará falta que redacte una retahíla de objetivos, ni un objetivo para cada trocito de contenido, ni para cada actividad, sino que bastará con que formule aquéllos que él considere que le van sirviendo para ordenar de manera muy abierta la clase que está preparando. En un intento más por aligerar esa tarea, suelo sugerirles a los profesores con los que trabajo en la formación permanente que, si lo estiman oportuno, pueden incluso prescindir de formular objetivos separados de los contenidos fundiendo ambos en un mismo texto. Por ejemplo, en una unidad didáctica que recientemente preparé para participar en un seminario formado por una parte del profesorado de un colegio público, yo presentaba enunciados en los que se agrupaban objetivo y contenido, del tipo (7):

<u>OBJETIVOS</u>	<u>CONTENIDOS</u>
Ver las diferencias entre la producción artesanal y la producción industrial.	Acercamiento al problema del paro.
Entre las ciudades, los pueblos, las industrias, el relieve y las vías de comunicaciones existen relaciones.	

Por supuesto que para los tecnólogos de los objetivos, éstos que figuran en el ejemplo, están mal formulados, tan mal que ni siquiera pueden ser considerados como tales objetivos, dado que en modo alguno queda claro lo que se trata de conseguir, pero esto no debe importarnos porque no se formulan para determinar ni el tipo ni el grado de aprendizaje que se pretende, sino sólo para preparar las clases, de modo que al llevarlas a cabo exista un cierto guión, y sobre todo para que dicha preparación suponga una buena oportunidad de reflexionar sobre lo que se quiere y se puede hacer, siempre pensando en una finalidad rectora o “ideal de formación” hacia el que se tiende. Durante ese proceso de preparación se trata de pensar mucho, acaso hablar bastante si es que uno

no está solo, y escribir más bien poco, sólo lo necesario para formalizar lo que se ha pensado y para tener a mano un esquema que nos permita recordar.

Recapitulando brevemente, se puede decir que una manera de trabajar con los objetivos, sencilla en la forma pero útil para ir al fondo, sería la de formularlos sólo en dos niveles. El primero de ellos vendría a ser una especie de finalidad general de la materia o el área, preferiblemente formalizada en un texto corto capaz de ser recordado cada vez que se vaya a preparar una clase. El segundo nivel es el que corresponde a cada unidad didáctica que se prepara, en la que convendrá dedicarse a pensar y poner sobre el papel qué es lo que se quiere conseguir con ella, sin caer en la enumeración de un listado de objetivos, sino economizando en los aspectos de forma para dedicar más tiempo a pensar y hablar sobre las cuestiones de fondo.

Todo esto no son más que sugerencias para eliminar trabajo inútil y concentrarse en lo que es más importante, es decir, en pensar sobre el fondo y no perderse en cuestiones de forma. En realidad, de lo que se trata es de que la formulación de una finalidad y unos pocos objetivos permita profundizar individual y colectivamente en lo que se dice. Esta tarea más de fondo de ir aclarando lo que se pretende con la enseñanza de las ciencias sociales, no se acaba nunca definitivamente, así que más que cogerla y proceder a hacerla trizas, será mejor dedicar el tiempo a profundizar en ella.

NOTAS

(1).- Se decía allí textualmente:

“Las ‘ciencias sociales’, como estudio de las realidades humanas y sociales, suponen un tratamiento interdisciplinar que engloba diversas ciencias: Geografía, Historia, Antropología, Derecho, Sociología, etcétera... Su primer objetivo debe ser, a través de un estudio de los conceptos y estructuras más fundamentales de estas ciencias, entender mejor y comprender la realidad social del mundo presente y del futuro, las relaciones e interacciones sociales de la vida humana.

Además de tender a crear estas capacidades de comprensión y hábitos de pensar, las ciencias sociales deben cumplir la misión de suministrar los conocimientos indispensables que abran al alumno a un mundo más amplio, a otros hombres y modos de vivir, que ayuden a la vez a comprender mejor la propia sociedad en sus niveles local, nacional o internacional, y fomenten las actividades de convivencia y de activa participación social.

A continuación se enuncian algunos objetivos concretos cuya lista puede prolongar el propio docente:

- Capacidad para localizar los hechos en el espacio y en el tiempo.
- Conocimiento y utilización de técnicas para interpretar datos y documentos.
- Adquisición de un vocabulario más amplio y riguroso del mundo social.
- Capacidad para juzgar el valor de las instituciones y leyes que forman nuestra vida.
- Capacidad para distinguir en cualquier información lo verdadero de lo falso, lo probable de lo improbable, lo verosímil de lo inverosímil.
- Un sentido de la sucesividad y del tiempo

-Aprender a estimar los valores positivos que le son familiares y los de cualquier época y cultura.”

(El subrayado es mío)

(2). Por ejemplo, en el proyecto curricular de una de las más importante editoras de libros de texto de nuestro país, que no citamos porque sería quizás un daño injusto con relación a otras que están en la misma línea pero que no hemos estudiado, la formación de un niño a lo largo de la escolaridad primaria se encuentra troceada en 883 enunciados, en los que se ofrecen secuenciados por ciclos, y en algunos casos desdoblados o ampliados, los 11 objetivos generales de la etapa de Educación Primaria, los 67 objetivos generales también formulados para el conjunto de las áreas, el cruce en cada ciclo de los

objetivos generales de cada una de las áreas con los de la etapa ya secuenciados por ciclos, además de la relación entre dichos objetivos y los criterios de evaluación a los que sirven.

(3).- Ciertamente que éstos ya habrán sido secuenciados en los proyectos curriculares de centro, pero eso no quiere decir que además de llevar a cabo esa tarea sin sentido haya que echársela a la espalda y dejarse aplastar por ella. Será preciso zafarse de ese enredo tecnicista, y habrá que hacerlo luchando abierta o soterradamente, según las posibilidades de cada cual, porque sería terrible continuar perdiendo el tiempo en ir mirando los trocitos de objetivo general y de contenido que corresponde impartir cada día de la semana, cada semana del curso y cada curso de la escolaridad de un alumno. Aquí invitamos abiertamente a dedicarse a tareas más interesantes para los profesores y sin duda para los alumnos, aunque probablemente esto sea peor visto y hasta puede que perseguido por los conversos a la tecnocracia; conversiones que, casualmente, suelen coincidir muchas veces con el acceso a cargos directivos o puestos de inspección.

(4).- ¿Cómo es posible que alguien en su sano juicio pueda defender que un profesor, cuando prepara sus clases para un curso y un momento determinado tenga que atenerse a unos objetivos que forman parte de una secuencia establecida un día en una reunión, tal vez lejana, en la que él ni siquiera estuvo, y en la que se decidieron ése y otros cuantos objetivos más? ¿Cómo alguien puede suponer que esa formulación formal es preferible y ha de imponerse a la que cada profesor puede realizar en el momento de preparar sus clases pensando de manera aproximada qué puede tratar de conseguir él en unas circunstancias y con unos alumnos determinados? Los inspectores, los equipos directivos y, lamentablemente, algunos profesores progresistas, siempre responden que muchos docentes no hacen esto último, es decir, que no preparan las clases preguntándose a fondo acerca de los fines que persiguen, ni mucho menos están dispuestos a someterlos a debate permanentemente. Ciertamente que lamentablemente muchas veces así es, pero quienes actúan de ese modo tan censurable tampoco cambian mucho forzados por la existencia de un proyecto curricular que les detalla los objetivos a conseguir. Además, los profesores progresistas que se dejan llevar por estos tecnicismos, apuestan por la burocracia, negando la posibilidad de ensayar otras formas de organización más democráticas y acordes con una concepción crítica de la formación y de las instituciones de enseñanza. Quizás debieran pararse a pensar que la izquierda (la que tiene las manos limpias, claro, porque a la otra lo único que procede pedirle es que desaparezca del mapa), en la enseñanza tiene mucho más que hacer hoy en el campo de la creación propia, que en el de ir por ahí censurando a los demás, porque si no hay más alternativa que la del sometimiento a las disposiciones de los tecnócratas, entonces, se le está ofreciendo a la burocracia, que ya ha triunfado suficientemente, la posibilidad de arrasarlo todo, incluso el pensamiento y la iniciativa de los profesores, que les son entregados en bandeja para su inhumación en el altar del falso dios de la eficacia.

(5).- Antes de que alguno ponga el grito en el cielo, le aconsejaría algo que he hecho alguna vez con profesores que participaban en actividades de formación permanente: que ponga la mano en el corazón y se diga a sí mismo si sabe los objetivos generales del área o las áreas que enseña, si los ha sabido alguna vez, si los tiene a mano siempre que prepara sus clases, y, en último caso, si los ha leído, y cuántas veces. ¿Acaso no están por debajo de lo que aquí le estoy invitando a admitir como máximo y que a él parece poco? ¿A qué vienen esos anuncios de caos si los objetivos no están claros y son comunes? ¿No estamos ante el infundado pánico que produce el enfrentarse a los símbolos que dan seguridad y cohesión? ¿No es tarea de toda crítica desvelar cuanto hay de falso en los mitos y la simbología que alienan la vida cotidiana, en este caso de los profesores?

(6).- A los tecnócratas les extrañará esta palabra, ya utilizada otras veces en esta guía, porque no está en su diccionario. No se sabe si la han eliminado porque albergan la ilusión de organizar la escuela y la sociedad entera sin estar a merced de ideas tan vagas e imprecisas, o más bien difunden la posibilidad de tal organización con la finalidad de liquidar dichas palabras y los valores que encierran. Seguramente los hay de los dos tipos, unos más ingenuos y otros más perversos.

(7).- Lo cual no supone ninguna sublevación contra la reforma ya que el propio MEC cuando elaboró sus secuenciaciones por ciclos de los objetivos y de los contenidos, fundió ambos en la redacción de un mismo texto, de modo que aparecen indiferenciados.

Comentario

Este texto reproduce con muchas modificaciones, una parte del trabajo titulado “Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales” que recogía los planteamientos del autor, por entonces (1987) profesor de ciencias sociales en el ciclo superior de la EGB.

Se han eliminado de aquél, algunos aspectos que, aun pensados ya entonces desde una óptica antitecnicista, en la situación actual en la que urge enfrentarse abiertamente al avance de una tecnocracia que parece insaciable, creo que resultan inconvenientes, entre otras cosas porque cada vez menos “está el horno para bollos”. En esto y en otros muchos aspectos, la reforma y yo hemos evolucionado en sentido contrario: ella hacia el tecnicismo, yo radicalizando mi oposición al mismo.

Abogábamos ya entonces por unos objetivos muy abiertos, escogiendo para ellos la denominación de “heurísticos”, con la que pretendíamos llamar la atención sobre la necesidad de cultivar la actitud de búsqueda, de indagación por parte del profesorado, sin embargo hoy no me parece conveniente referirme a ellos como alternativa porque al introducir esa terminología, de alguna manera se contribuye a tecnificar el debate y parece que la cuestión está en si los objetivos han de ser operativos, conductuales, específicos, generales, terminales, expresivos, heurísticos, etc., como si todo esto fuera esencial y se tratara de tomar una opción por una técnica precisa. Además hoy me parece excesivo proponer que formulemos nuestras intenciones con una actitud investigativa, que podría derivar también en un intento de verificarlo todo, con lo cual no habríamos realmente salido del marco del tecnicismo, tan alejado de lo que es una docencia ejercida sin miedo a lo complejo.

Cierto que el profesor crítico debe tratar de entender de estas cosas a fin de no dejarse atropellar por los pseudoexpertos que son capaces de rechazarle la programación diciéndole que tiene los objetivos mal formulados, como si estuviéramos todavía en la época de las programaciones basadas en los objetivos que debían formularse en términos de conductas observables (ahora ha pasado a ser pecado no expresarlos como capacidades); pero entender de ello no quiere decir quedar atrapado en ese juego consistente en centrar el debate casi exclusivamente en las formas. En realidad, a la hora de formular objetivos es suficiente con decir que se opta por objetivos abiertos, formulados por lo tanto con un grado de generalidad e imprecisión considerable, evaluables solamente mediante un “juicio”, abierto también, alejando de toda pretensión de “medir” aprendizajes con unas pruebas específicas, o con referencia a alguna taxonomía de categorías y niveles de aprendizaje (DOMINGUEZ, 1994)

TEXTO XII.- El concepto de “ideal de formación”

La expresión “ideal de formación”, y en parte (sólo en parte) el significado con que voy a utilizarla, han sido tomados del excelente artículo de Herwing BLANKERTZ (1981) titulado “Didáctica” (1). En el apartado V del mismo, el autor plantea las características básicas de los modelos didácticos basados en la teoría de la formación (2). El autor introduce el concepto de “ideal de formación” para designar a esa especie de canon de contenidos que una determinada sociedad establece para la formación de una persona en una época.

“*Polites, civis, cristiano, galant homme, caballero, gentleman, Bürger*: todas estas eran figuras que abarcaban como ideal los contenidos en virtud de los cuales se lograría la ‘formación’ en el sentido preestablecido” (BLANKERTZ, 1981, pág.177).

Inmediatamente añade el autor que en una época en la que la sociedad es pluralista no se puede hablar de “ideal de formación” más que si se cambia el sentido de la expresión.

“No obstante, es un hecho que los poderes sociales formulan exigencias a la educación; pero estas exigencias se hacen mutua competencia, precisamente porque no opera ningún “ideal de formación” que sea vinculante para todos. Ahora bien, una concepción didáctica requiere una intencionalidad coherente.

De todos modos, los poderes sociales no pueden influir directamente en la educación y en la enseñanza que se imparten en las escuelas públicas, sino sólo mediatamente, a través del organizador y administrador de la escuela, es decir, el Estado. Es por consiguiente un quehacer político el acuerdo sobre un relativo equilibrio de las exigencias educacionales materiales concurrentes entre sí” (BLANKERTZ, 1981, págs.177-178).

Es en este punto en el que, a mi modo de ver, procede plantear (y en esto no sigo a Blankertz) que el ideal político de ampliar al máximo la democracia, no reduciéndola burocráticamente, incluye la exigencia de que el pluralismo no se resuelva sólo en los niveles superiores de la democracia parlamentaria, sino que, en asuntos como la educación, sea un factor permanente de dinamización y enriquecimiento del debate y la participación ciudadana. El “ideal de formación” sometido, como dice el autor, a un campo de tensiones en el que la iglesia, la ciencia, la familia, la economía etc., plantean sus exigencias, debe poder ser pensado y discutido hasta el nivel de la docencia concreta. Esta es la diferencia entre un Estado que tiende a burocratizar la democracia y un Estado comprometido con su desarrollo.

El Estado reviste su mediación mediante el recurso a un supuesto saber científico sobre la educación, y a la intervención de una cascada de también supuestos expertos cuyo último escalón lo ocupa el profesor que imparte clases. Aquí es donde un profesor crítico, con conciencia de su papel de intelectual que está sirviendo a una reducción de los problemas políticos a problemas técnicos, debe orientar sus esfuerzos, primero a sacudirse de encima, en lo posible, el dominio de los pseudoexpertos que alienan su trabajo, y, segundo, a encauzar su competencia al esclarecimiento de los ciudadanos que en su entorno lleguen a interesarse por las cuestiones educativas. Para esto es fundamental que vaya profundizando en el “ideal de formación” que cabe formularse con respecto a la docencia que tiene encomendada, pero no para imponerlo arrogándose en exclusiva la interpretación de lo que es deseable y posible entender como formación de un individuo, sino para facilitar a otros la comprensión y el diálogo o el debate sobre dicha cuestión.

Alguien dirá que esto es lo que más o menos se pretende con los proyectos educativo y curricular de cada centro, pero sobre eso ya hemos tratado aquí en el texto VII. Tales proyectos podrían ser, ciertamente, el marco en el que esta dinámica de exploración de ideas y diálogo fuera posible, pero para ello habrían de concebirse, no como instrumentos de gestión y de introducción en el mercado, sino como foros permanentes de participación en los que cada profesor o grupo somete a deliberación pública aspectos de su trabajo

como este del “ideal de formación”, pero entonces esto tiene poco o nada que ver con esos documentos formales que son hoy.

En realidad no se trata de ninguna fórmula mágica sino de una exposición de la finalidad principal de una enseñanza determinada, expresada de modo (preferentemente breve) que pueda ser recordada con facilidad, de manera que en cualquier momento pueda activarse su recuerdo, con objeto de tenerla en cuenta a la hora de dilucidar muchos de los dilemas o incertidumbres que se presentan en la actividad docente, sobre todo en el momento de preparar las clases, en el que es muy importante tener algún criterio disponible con facilidad para orientar las decisiones que se toman.

Por poner un ejemplo, reproduciré la formulación que yo mismo realizaba hace unos años, y que se recoge en el “método” con el que tomé parte en el Seminario Regional de Ciencias Sociales que por aquel entonces estaba constituido en Asturias. Decía:

“El eje central de mis intenciones al plantearme la enseñanza de la ciencias sociales, es el propósito de elevar el pensamiento vulgar o de sentido común con el que la mayoría de los individuos analizan el contexto social y primordialmente socio-político en el que se desenvuelven y con el que guían su comportamiento. Deseo favorecer la elevación de lo que Gramsci consideraba ideologías de cuarto nivel en tanto que "...discurso de sentido común de los sujetos normales en su vida cotidiana, en particular los sujetos de las clases dominadas" (PAEZ, 1987, pág.297). Intento modificar los esquemas de pensamiento de modo que al menos se debiliten los efectos de la ideología dominante en el comportamiento de los dominados por ella, favoreciendo el desarrollo de conductas más racionales en tanto que más acordes con sus intereses objetivos”. (ROZADA, 1991a, pág. 6)

Esta sola formulación, cada vez que preparaba un tema me obligaba a pensar detenidamente cuál sería el pensamiento vulgar de mis alumnos de hoy, y de los ciudadanos que podrían ser mañana, capaz de elevarse mediante el tratamiento adecuado de dicho tema. No es ésta una tarea fácil, porque requiere ponerse a pasar revista a lo que uno sabe de esa materia, y a cómo el acercarse a dicho saber podría cambiar el pensamiento de la gente respecto a problemas sociales de nuestra época, lo cual a su vez requiere una reflexión acerca de en qué medida dicho saber habrá influido en la configuración del pensamiento propio, y eso hay que hacerlo en soledad, tratando de no engañarse a uno mismo. En fin, que a veces la tarde de un sábado podría consumirse en cavilaciones de este tipo, sin que lo escrito acerca de ello supere la extensión de un folio. Todo lo contrario de lo que suele ocurrir en esas sesiones obligatorias de programación, realizadas de una a dos o de cuatro a cinco de la tarde: un papel, un grupo de profesores, una tormenta tropical de ideas, una mojadura de objetivos, y hora y media después, todo seco de nuevo. ¡Con lo hermoso que sería que cada cual pensara por su cuenta y luego hablara de ello con todo el mundo, es decir, que dijera y que escuchara!

Mi “ideal de formación” no ha cambiado mucho desde que formulé aquél para enseñar ciencias sociales en el Ciclo Superior de la EGB. A la luz del concepto de formación expuesto en el texto II de esta guía, hoy podría reformularlo más o menos así (3): *“deseo que quienes hayan sido mis alumnos tengan cierta consciencia de su conciencia social, así como disposición para la autocrítica de la misma, procurando ésta última mediante el acceso a lo que hablan y escriben otros, en particular aquellos que no reducen la realidad social a estructuras sin individuos o a individuos sin estructuras, procurando reconstruir las aportaciones de quienes no evitan tales reduccionismos, y buscando siempre la mayor coherencia posible entre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace, sin concebir tal*

coherencia como armonía sino como conflicto permanente con el que se ha de gestionar la vida individual y la intervención en la realidad social”.

Es posible que una propuesta así provoque la acusación, en parte fundada, de que estar vacía de contenido específico, lo cual, además, es algo que en general se podría decir también de esta guía, puesto que no hay en ella ninguna parte en la que se fijen con precisión los contenidos que en concreto habría que enseñar. Esto no quiere decir que se desprecien los contenidos, sino más bien que no pueden ser enunciados en términos absolutos; Blankertz lo expresa muy bien cuando, hablando de los modelos didácticos orientados a la formación (no al aprendizaje, por ejemplo), dice:

“ [...] los contenidos no deben determinar con sus exigencias al educando, sino que en su calidad de enseñanza formativa deben emplearse de tal modo que al mismo tiempo liberen una razón crítica que, por lo menos potencialmente, debe poder dirigirse también contra los contenidos mismos. Dicho de otro modo: Lo que la juventud haya de hacer con los contenidos de formación que la generación adulta le asigna y concibe como anticipación del futuro, es cosa que se deja en manos de los jóvenes. Por este derecho de la juventud aboga en la didáctica el concepto de formación [...] es por lo menos probable que nos hallemos en los umbrales de una era en la que sea posible una completa manipulación de la conciencia. Salta a la vista lo que significaría el que precisamente en este momento histórico se abandonara la norma de la emancipación humana y de la autonomía personal, establecida con el concepto de formación” (BLANKERTZ, 1981, págs. 176-177)

Quizás se entienda mejor ahora mi relativo (de ninguna manera absoluto) descuido por el detalle de los contenidos concretos que se hayan de enseñar, preocupándome mucho más de su utilización para el desarrollo de un pensamiento crítico.

NOTAS

(1).- Dicho texto constituye una interesantísima lectura, aunque un poco costosa, dada su densidad. No lo aconsejamos, pues, a quienes no estén todavía animados a ocuparse de estas cosas sin reparar en la intensidad del esfuerzo. Aun así, yo he retringido la utilización del mismo prácticamente a los apartados IV y V, en concreto, para este punto relativo a la formación bastará con el apartado V (“Modelos basados en la teoría de la formación”), si bien, un entendimiento pleno del pensamiento del autor, no puede obtenerse de esa sola lectura.

(2).- “Modelo” no tiene aquí el significado con el que yo lo he utilizado en el texto VI de esta guía, es decir, que no se restringe a la idea de esquema que representa una realidad, sino que, con un sentido más amplio, se refiere a conceptualizaciones de la didáctica.

(3).- Tampoco es necesario dar con una formulación precisa cual si de una definición se tratara, para eso está el tiempo y la vuelta una y otra vez sobre él, que lo irán perfilando. Si no ha cambiado mucho es porque desde entonces no he vuelto a enseñar ciencias sociales

Comentario

Quizás el lector tiene derecho a exigirme una explicación por introducir el concepto de “ideal de formación”, lo cual significa contribuir al incremento de la terminología existente ya sobre los objetivos, una contribución tanto más censurable cuanto que quien la hace se dice crítico con respecto al hecho de que los debates sobre los objetivos se centren en las cuestiones de forma. En absoluto pretendo acuñar un nuevo término que amplie la lista de los ya existentes, cualquiera puede cambiarlo por finalidad, objetivo general o cualquier otra denominación. Lo he utilizado porque la idea de formación es

central en esta guía, como puede comprobarse en el texto II (“Un concepto de formación que responda a una perspectiva crítica”) y en las consecuencias que dicho texto tiene para el resto de su contenido.

Por otra parte, mientras que gran parte de la terminología sobre los objetivos tiene que ver con el tecnicismo, me parece imposible que el concepto de “ideal de formación” nos lleve por ese camino, ya que por su generalidad invita más a la profundización filosófica, sociológica y política, que a la reducción psicologicista tendente a concretar conductas observables o capacidades. Creo que es una fórmula que no supone una tarea alienante para el profesor, sino que más bien le sitúa en la rampa de despegue para plantearse las cuestiones de fondo.

De hecho, todos aquellos que se ocupan con cierta profundidad de la enseñanza de las ciencias sociales, tanto si lo hacen a propósito de los objetivos, como de los contenidos o las actividades que consideran más adecuadas, no dejan de deslizar de manera más o menos directa, lo que es su “ideal de formación”, y con él, incluso en torno a él, argumentan sólidamente acerca de esta enseñanza. Si esto es así, ¿por qué los profesores no pueden orientar su docencia concreta a partir de una finalidad muy general? Seguramente entre los esquemas mentales que acríticamente se nos han ido colando con el auge del tecnicismo, y que urge revisar, está éste que consiste en asumir como natural que lo detallado y concreto es preferible a lo general y abstracto, que las actividades prácticas deben realizarse con fines precisos, que para llevar a cabo acciones concretas es necesario olvidarse de la complejidad de las cosas.

TEXTO XIII.- La guerra contra Irak... y de nuevo la nariz de Cleopatra

La orientación crítica que inspira los trabajos del Seminario Regional de Profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales supone el compromiso de sus miembros con una utilización de los conocimientos profesionales orientada a favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en el conjunto de la sociedad y, particularmente, en los alumnos.

El trabajo diario en las aulas y la profundización teórica en el mismo, ponen de manifiesto que el desarrollo de tal pensamiento exige una larga y difícil lucha por superar el pensamiento vulgar, común o cotidiano, caracterizado por una superficialidad proclive a mantenerse en el nivel de lo concreto, de la descripción factual o de lo puramente anecdótico. En el centro de nuestro trabajo se sitúan problemas como el de la compleja causalidad histórica, para cuya adecuada comprensión es necesario avanzar en el desarrollo del pensamiento abstracto, así como superar la tendencia a la explicación intencional y a la personalización de los determinantes de la historia.

Las propuestas de reforma que se nos vienen haciendo insisten en su invitación a abandonar una enseñanza de la geografía y de la historia demasiado orientadas en muchos casos al conocimiento sólo de los hechos concretos, a la descripción exhaustiva de los lugares o a la mera narración -todo lo cual implica memorismo-, para desarrollar una didáctica más orientada a la explicación de las causas y de las complejas interrelaciones que se dan entre éstas. En las cuatro primeras páginas del denominado Diseño Curricular Base de Geografía, Historia y Ciencias Sociales el término “crítica” aparece dieciseis veces escrito. A ello nos acogemos para denunciar la falacia que se descubre en unos

discursos escolares presentados en clave de renovación y progresismo, cuando se pone en relación con la política real que se lleva a cabo en el nivel de los hechos. La presentación que se está haciendo de la guerra contra Irak no favorece precisamente el desarrollo de la crítica, sino que por el contrario se asienta y fortalece de manera intencionada el tipo de pensamiento que es necesario superar para que la crítica sea posible.

Que a los altos estados mayores militares, políticos y económicos, no les interesa que la gente desarrolle un pensamiento crítico ya lo sabíamos, pero los momentos de crisis son buenos para recordarlo porque en ellos esta cuestión se pone de manifiesto sin el menor reparo. La guerra con Irak, entre otras muchas cosas, se está llevando por delante los preámbulos del Diseño Curricular Base, porque justamente aquello que obstaculiza el desarrollo del pensamiento abstracto, la incapacidad para adoptar puntos de vista divergentes, la causalidad meramente intencional, la personalización de los conflictos sociales y de las decisiones políticas, la atención a lo anecdótico, la apelación a lo emocional, etcétera, etcétera, es lo que se está propiciando de manera intencionada y masiva, a la hora de presentar la información oficial u oficializada a través de la censura.

La ideología dominante necesita siempre de este pensamiento empobrecido para establecerse con mayor facilidad en la mente de los niños, los adolescentes y los adultos, y lo procura tanto más cuanto mayor es el peligro de que pueda disminuir su hegemonía por la fuerza de unos hechos tan graves como los que están ocurriendo. Por eso en este momento se potencia todo aquello que, cínicamente, se invita a combatir en la enseñanza. Pero, además, una vez preparadas las mentes para que el pensamiento crítico no fructifique, se procede a amueblarlas ideológicamente. Cabe destacar en este momento la difusión de una ideología tecnicista y militarista a través del sofisticado aparato militar que se exhibe continuamente como espectáculo, mientras se ocultan los horrores de la guerra, además de la ideología occidentalista que se complementa con la alimentación de los prejuicios hacia otras culturas, con el fin de dificultar una comprensión que, por cierto, también forma parte de los programas de enseñanza.

Pero hay además otra forma de inculcación ideológica que no podemos dejar de mencionar expresamente, dada la importancia que tiene para una perspectiva crítica como la que defendemos, particularmente interesada en la lucha por la democracia real. Se trata de esa invitación a permanecer en casa delegando en el Gobierno y en el Parlamento no ya las decisiones políticas, sino la opinión misma acerca de lo que ocurre. Con ello se alimenta una praxis consistente en la delegación de la participación política en todos los órdenes, lo que genera una concepción de la democracia tan restringida que prácticamente queda convertida en un mecanismo para legitimar a través del voto el orden establecido.

Pese a todas estas dificultades, hoy coyunturalmente reforzadas, creemos que la intención de nuestro seminario no es ni ingenua ni voluntarista, precisamente porque pretender una enseñanza crítica constituye la mejor plataforma para una crítica de la enseñanza y del sistema social en el que ésta se inserta. Invitamos pues a todos los compañeros y compañeras a iniciar un trabajo en esta línea. Sólo si nuestros alumnos han manejado los saberes y las formas de conocimiento que aportan la geografía y la historia, para comprender los fenómenos espaciales y los procesos históricos más allá de la influencia que haya tenido la belleza de Cleopatra en las relaciones entre Egipto y el Imperio Romano, podrán estar en condiciones de superar hoy el interesado planteamiento del conflicto actual en términos de una guerra contra un hombre muy malo que invadió un pequeño país.

Comentario

Este texto fue publicado en la prensa regional asturiana (“La Nueva España”, 25 de enero de 1991, pág. 79), siendo el autor de esta guía primer firmante del artículo que respaldaban 35 profesores de BUP, EGB y FP del Seminario Regional de Profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales que por entonces estaba constituido en el CEP de Oviedo.

En él pueden rastrearse perfectamente muchas de las ideas que se defienden en esta guía, expresadas en un contexto de acción política. Una de ellas, es el “ideal de formación” de la enseñanza de las ciencias sociales que orientaba los trabajos de aquel Seminario.

La vigencia del texto es absoluta, porque si bien en momentos de crisis abierta como la que se vivía en aquellas fechas la manipulación de las conciencias se lleva a cabo sin el menor disimulo, ésta continúa produciéndose diariamente en los mismos términos que se señalan en el artículo, de modo que la finalidad última de la enseñanza de las ciencias sociales puede hoy seguir siendo formulada, no en abstracto, sino a la contra de tan lacerante realidad.

En estas cuestiones el “Rubicón” ya se había atravesado a propósito de la OTAN. Desde entonces, resultó evidente el divorcio de la orientación política general con respecto a los objetivos formulados para la enseñanza de las ciencias sociales, y por lo tanto también la complicidad de quienes apoyaron (o simplemente prefirieron mirar a otra parte) las formas de manipulación que fueron utilizadas para conseguir ganar el apoyo de la mayoría de los votantes. A mi juicio, todos cuantos participaron de lo que, en general, y para salvar el honroso contenido del término socialismo, ha sido conocido como “felipismo”, están políticamente desautorizados para participar en cualquier foro relativo a la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica. Si admitiéramos que la connivencia con tales comportamientos sociales es compatible con la idea de crítica, no quedaría ningún rasgo definidor de la misma. La lucha contra toda alienación, como uno de los que le son esenciales, obliga a trazar esta raya, lo cual ha de hacerse aunque sea con pesar y por encima de todo pragmatismo político, porque si no se hace así, vuelve a quedar abierto el camino a cualquier parte.

Algunas lecturas más para continuar formándose

Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa de la EGB. BOE de 6 de Agosto de 1971. (También aparecen recogidas en Vida Escolar, nº 128-130)

Area de Conocimiento del Medio. MEC, Madrid, 1992, ppág. 18-20 y ppág. 47-79 y 47-79 (es uno de los libros de las llamadas “cajas rojas” de primaria)

ORDEN de 22 de Marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975 de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato y se regula el Curso de Orientación Universitaria.

Ciencias Sociales, Geografía e Historia. MEC, Madrid, 1992, págs 18-20 y 53-113

Es muy recomendable que el profesor o grupo que vaya a trabajar sobre esta cuestión de los objetivos eche un vistazo a cómo fueron formulados éstos tras la reforma de 1970 y lo compare con la legislación actual al respecto, porque para enfrentarse a los tecnócratas conviene estar bien informado y no dejarse engañar por sus hábiles pero perversos juegos con el lenguaje.

Una de las características más pregonadas de la última reforma es la de su carácter abierto (inicialmente, porque más adelante la administración ya se conformaba con presentarlas como semiabiertas), frente al carácter cerrado que al parecer habían tenidos los programas derivados de la LGE. En relación con ello, muchos propagandistas de la nueva reforma, basándose más en un renovado espíritu de cruzada que en una información mínimamente rigurosa, señalaban que los objetivos eran formulados ahora en términos de capacidades y no de conductas como habían hecho los tecnócratas de la reforma del 70 influidos por la “pedagogía por objetivos”.

Pues bien, no hay nada que discutir al respecto porque esto es sencillamente un hecho incierto. La consulta de los documentos citados se lo demostrará a cualquier interesado. En la nota (1) al texto XI de esta guía, recogemos los objetivos tal y como fueron formulados por la reforma de 1970, subrayando las partes del texto que ponen de manifiesto más claramente que los objetivos no sólo no eran formulados en términos de conductas, sino que con frecuencia estaban explícitamente referidos a capacidades, además del evidente carácter abierto con el que estaban concebidos, puesto que para los tres cursos de la EGB (6º, 7º y 8º), sólo se formulaban los siete objetivos que figuran en dicha nota, y se decía, como puede leerse en ella, que el propio profesor podía prolongar la lista.

Quede claro, aunque ya debiera estarlo para cualquier lector no afectado por las nuevas formas de fanatismo que se han sembrado y arraigado en nuestra sociedad (entre las cuales está la defensa a ultranza del cualquier decisión tomada por el felpismo frente a cualesquiera hechos pasados o futuros) que no se están defendiendo aquí aquellos programas, que, por otra parte ya hemos criticado en su momento (LUIS y ROZADA, 1986), sino que se trata de poner las cosas en su sitio, y denunciar la pura y simple tergiversación de la realidad.

También es muy aconsejable la consulta de los objetivos formulados entonces y ahora para ver cómo, en general, no son mucho más que meros ejercicios de retórica por cuanto que no se puede decir que hayan tenido consecuencias sobre la selección de los contenidos. En realidad, una vez que se decide políticamente qué materias van a estar en los programas, bien de modo exclusivo o bien de manera primordial, lo que se hace es formular algunos objetivos que hagan de preámbulo. Quizás el Estado, puesto a ello, no pueda hacer otra cosa, dado que no existe esa tecnología didáctica capaz de derivar unos contenidos de unos objetivos, y por lo tanto no quepa demandárselo. Pero sabiendo que es así, lo que sí se le puede demandar es que no lance contra el profesorado y la escuela en general, a una jauría de “expertos” dispuestos a pontificar acerca de cómo se han de hacer los proyectos y las programaciones para que los sucesivos niveles de concreción de los objetivos se sometan a las prescripciones oficiales.

Será preciso exigir un espacio importante de libertad para pensar acerca de los fines y procurar elaborar ideas potentes que funcionen como criterios para seleccionar contenidos, pero sin caer de nuevo en el error de pretender que tales criterios puedan ser generalizados. La elaboración de ideas potentes acerca del para qué enseñar (objetivos), y la posibilidad de efectuar con ellas una selección de saberes conherente con las mismas (contenidos), tiene un nivel de realización concreta que corresponde a cada profesor. Ya se sabe que desde un punto de vista crítico, éste no debe criticar a los expertos que genera la burocracia del Estado, para inmediatamente convertirse él mismo en un profesional que está por encima

de sus alumnos y de otros sectores de la sociedad civil interesados en lo que se hace en la escuela. En las circunstancias actuales de la institución escolar, no puede negarse que al profesor le corresponde un papel fundamental en la concepción y ejecución de la enseñanza concreta que tiene lugar en las aulas, y no cabe dimitir demagógicamente de ello, pero tampoco puede ser elaborado y presentado como un conjunto de saberes y habilidades profesionales innegociables. En esto último se ha de diferenciar el profesor crítico, del pseudoprofesional que reivindica la libertad y la democracia hasta que le llegue a él, pero la niega o la restringe a partir de ahí, negándose a compartirlo con los sectores interesados en lo que se hace en la escuela.

STENHOUSE, Lawrence.: Investigación y desarrollo del currículum. Morata, Madrid, 1984

No es nada fácil encontrar textos en las publicaciones de didáctica general, de Teoría de la Enseñanza o de Teoría del Currículum, que resulten atractivos para un profesorado no muy dispuesto a dejarse envolver en un cierto “rizar el rizo” que efectivamente se da entre quienes abordan (abordamos) estos temas en el ámbito universitario. De todos modos, ya se ha señalado en otras partes de esta guía que resulta indispensable aumentar un poco la tolerancia hacia el lenguaje utilizado en esos niveles, con el fin de poder incorporar a la reflexión y el debate aportaciones interesantes que realizan algunos autores.

En los capítulos VI (págs 109-126) y VII (págs. 127-142) de este libro de Stenhouse, muy leído en los primeros tiempos de la reforma y completamente olvidado hoy en los ambientes ministeriales, al autor se adentra en la crítica de la “pedagogía por objetivos” y esboza las alternativas posibles desde una perspectiva práctica del currículum.

Quizás sean éstos los textos más recomendables para conocer el debate habido en torno a los objetivos, sobre todo por lo limitado de su extensión y la síntesis que en tan pocas páginas se lleva a cabo, tanto de las críticas como de las alternativas. De manera más extensa puede tratarse esta cuestión en el ya clásico libro de GIMENO, José: La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. Morata, Madrid, 1982. Estas son lecturas que todo profesor debiera conocer, al menos alguna de ellas, para tener argumentos a la hora de defenderse del acoso de los tecnócratas. Ciertamente éstos pueden acabar imponiéndose sin más argumento que el de autoridad, obligándonos a que nuestros objetivos coincidan con los de su “plantilla para analizar proyectos curriculares y programaciones”, pero si somos capaces de organizar nuestra defensa racionalmente, evitando la sumisión a la que se ve obligado quien no puede traer en su defensa más que una serie de opiniones improvisadas (por sensatas que éstas sean) entonces quedará claro que los expertos, que hoy además pretenden legitimarse aduciendo que actúan en nombre de la democracia y de las ciencias de la educación, poco o nada tienen que ver con ambas cosas, porque ni es democrático imponer el criterio de autoridad, ni es científico que se haya de hacer como ellos digan.

Un texto más breve y muy adecuado para adentrarse en la crítica a las programaciones basadas en los objetivos es el de MARTÍNEZ BONAFÉ, é. Y SALINAS, D.: Programación y evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas. Mestral, Valencia, 1988. También en el capítulo V “programación de la enseñanza” de GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid, 1983, se recogen dos artículos de EISNER y MacDONALD-ROS que realizan sendas críticas a la formulación de objetivos conductuales. Por su parte ARRIETA, Josetxu.: “Elementos de la enseñanza”. En ROZADA, J.M.; CASCANTE, C. y ARRIETA, J.: Desarrollo curricular y formación del profesorado. Cyán, Asturias, 1989, lleva a cabo una breve y matizada crítica de la “pedagogía por objetivos”

Muchos libros que tratan de los objetivos en la educación desde un punto de vista tecnicista incorporan también algunas críticas realizadas a la pedagogía basada en los mismos, haciéndolo a veces para responder a las mismas, con lo cual resultan ser bastante adecuados para adentrarse en dicho debate. Algunos ejemplos de esto son: LANDSHEERE, Viviane y Gilbert de.: Objetivos de la Educación. Oikos-tau, Barcelona, 1976, en el que se dedica un pequeño apartado a lo que son los objetivos “expresivos” de Eisner, muy interesantes para pensar alternativas en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales; POCZTAR Jerry.: Definir los objetivos pedagógicos. ¿nuevas técnicas?, Narcea, Madrid, 1981; El mismo libro de COLL, César.: Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar. Laia, Barcelona, 1987, aunque no resuelve la cuestión de los objetivos de la manera que lo hacemos en esta guía, realiza un recorrido por el estado de la cuestión que resulta muy útil para adentrarse en el debate en torno a los mismos.

Cualquier profesor o grupo que haya leído algunos de estos textos y escriba en cuatro o cinco folios su posición con respecto a cómo va a utilizar ese elemento didáctico en sus programaciones, irá convirtiéndose en un hueso duro de roer para muchos directivos o inspectores, que van por ahí corrigiendo programaciones con la impunidad que les da el hecho de que gran parte del profesorado no domina los aspectos básicos de la cuestión.

TEMA 6

Los contenidos: entre las disciplinas académicas y la vida de los alumnos

Planteamiento introductorio

Esta guía se escribe pensando en los profesores que enseñan ciencias sociales en las escuelas o en los institutos y por lo tanto se asume en ella, como una situación de hecho, que se dan diferencias notables en cuanto a la formación en contenidos de las disciplinas sociales que tienen sus potenciales lectores. Hoy enseñan ciencias sociales en España licenciados o doctores en Historia, Geografía, Antropología, Sociología, Psicología, etc. y maestros, (por cierto, estos últimos cada vez en mayor número también titulados superiores, con frecuencia en alguna de las ciencias sociales, aunque ello no suponga muchas veces para ellos más que un factor de extrañamiento, dada la situación de los maestros generalistas). Sobre las ciencias sociales como fuentes para la formación ya se ha tratado en el tema cuarto de esta guía (texto IX: “Las epistemología de las ciencias sociales en la formación de quienes las enseñan”), de modo que este tema no está orientado a replantearse la formación inicial o permanente del profesorado en cuanto al dominio de las ciencias sociales que se enseñan. Tampoco se trata aquí de perfilar una propuesta acerca de cómo debieran ser los programas escolares. Sean éstos los que sean, siempre deben considerarse como el resultado de una serie de tensiones que en cada momento se resuelve de una determinada manera, lo cual es algo que por otra parte interesa conocer precisamente para distanciarse de los grandes discursos que los plantean como el resultado de un consenso social y cosas por el estilo.

Por otra parte, esta guía va a ser leída por profesores que tienen que enseñar estando vigentes unos programas cuyos contenidos tienen carácter prescriptivo (1), y no les aconsejamos aquí que pongan toda la carne en ese asador. La cuestión no es dar la batalla en el Estado, en cada Comunidad Autónoma o en cada Centro con el fin de que figuren en los programas los contenidos que cada cual considera más importantes, para luego someterse si se pierde o someter a los demás si se gana, sino que más bien se trata, por lo menos aquí, de la formación de profesores autónomos incluso de los programas de enseñanza, en lo que se deba y hasta donde se pueda. Un profesor bien formado, con mentalidad crítica, no ha de estar esperando a que se publique en el BOE lo que tiene que enseñar, o a que se lo precise la comisión pedagógica del centro, sino que es capaz de pensar sobre eso con independencia de los programas que se establezcan; le interesará conocerlos sólo para saber las puertas (los enunciados de contenido oficiales) por las que quizás se vea obligado a pasar para introducir en sus clases lo que en el fondo está convencido que debe enseñar. Claro que hay puertas más apetecibles que otras, no siendo lo mismo que en el programa figure la lista de los reyes godos que el modo de producción feudal, y claro que dichas entradas no son totalmente neutras en cuanto al acceso que ofrecen, pero también es cierto que en lugar de gastar las energías en pugnar porque se abran unas u otras, será mejor prepararse para neutralizarlas, reservando la mayor parte de las fuerzas para pensar lo que se quiere hacer una vez metidos, por la puerta que sea, en el recinto de lo social, donde, por cierto, nos aguardan los alumnos con sus propios “programas”, es decir, con unas

vivencias sociales, ideas y expectativas determinadas, a los que tampoco hay que someter, digan lo que digan los programas oficiales y sus vigilantes. La tarea más bien viene a ser la de, efectivamente, participar en la controversia acerca de lo que debe figurar en los programas del Estado, de la Comunidad Autónoma o del Centro, pero luego no dejarse someter ni pretender hacerlo con otros, sino exigir para todos una muy amplia capacidad para desarrollar los contenidos fijados, de la manera más adecuada posible a los saberes y a las condiciones en las que ha de enseñar cada cual, trabajando para poner en pie instancias de diálogo antiburocrático (ver texto VII)(2). Quizás habría que recordarles a muchos progresistas que son paladines de los DCB, los PCC, etc. que, a la postre, para la izquierda la burocracia ha resultado a nivel planetario, mucho más nefasta que para la derecha.

La psicología constructivista pone de manifiesto que en la escuela los alumnos construyen su conocimiento como una especie de resultante entre el saber académico de los programas, los libros de texto, los profesores, etc. y el pensamiento previo que aquéllos tienen. A su vez desde perspectivas más escoradas hacia lo sociológico se critica el papel del conocimiento académico como instrumento de poder en las instituciones de enseñanza. Una y otra perspectivas alimentan los argumentos de diversos autores que desarrollan ideas como las de “conocimiento escolar” o “proyecto cultural”, que vendrían a ser construcciones específicas incluso con una epistemología y sociología propias.

Aún reconociendo el gran interés que tales aportaciones tienen, no se seguirán en esta guía, al considerar que el concepto de formación planteado como la relación dialéctica entre las esferas del conocimiento académico, la conciencia ordinaria y las actividades prácticas (texto II), puede dar cuenta suficientemente de las cuestiones referidas a la construcción del conocimiento que tiene lugar en la escuela y por lo tanto del problema de los contenidos, sin necesidad de complicarse más con la admisión de un nuevo tipo de conocimiento: el “conocimiento escolar”. Incluso desde dichas relaciones dialécticas es posible advertir de algunos peligros derivados de una cierta hipertrofia del constructivismo.

Vistas las cosas a la luz de las ideas que se van articulando en esta guía nos encontramos con que:

- 1º/ la formación se concibe como una relación dialéctica entre las tres esferas ya mencionadas;
- 2º/ no se le concede a la ciencia o a tecnología alguna (la didáctica, por ejemplo) la facultad de dilucidar dichas relaciones;
- 3º/ los únicos sujetos susceptibles de ser formados son los individuos particulares;
- 4º/ esta guía se dirige a profesores que en el preciso momento en el que son lectores de la misma tienen una formación, la que sea, que constituye, como punto de partida, una situación de hecho es decir que serán licenciados, diplomados o doctores en lo que sea, y no se trata de negar esa realidad argumentando bajo el supuesto tal vez deseable de que no fuera así, sino de aceptarla como punto de partida.

Con tales premisas, no cabe duda de que la cuestión del contenido que se haya de enseñar es algo de lo que debe responsabilizarse cada profesor concreto, según sus circunstancias personales y profesionales (su formación inicial, sus aficiones, sus inquietudes intelectuales, sus opciones políticas y morales, etc.) y la de sus alumnos también concretos, idealmente tomados uno a uno (3). La formación del profesor, en lo

referente a los contenidos, ha de orientarse a la capacitación para abordar dicha responsabilidad. En este tema se lleva a cabo una selección de problemas y de textos para profundizar en ellos, en torno a los cuales puede organizar cada profesor su propia formación con respecto a los contenidos en general y a los de la enseñanza de las ciencias sociales en particular.

En primer lugar está el problema de hacerse cargo de la situación de hecho en la que se encuentra cada cual con respecto a los saberes que posee sobre las ciencias sociales, y ello no sólo porque habrá profesores que una vez tomada conciencia de su poco saber al respecto deberán proceder a incrementarlo, sino porque incluso quienes conocen bien alguna o varias ciencias sociales, debieran tener en cuenta que el ejercicio de la docencia exige llevar a cabo una especie de “reaprendizaje de los contenidos” (ARRIETA, 1989), entendida esta tarea como la revisión de sus conocimientos que todo profesor ha de realizar a la hora de utilizarlos como contenidos de enseñanza, de modo que la preparación de sus clases signifique un renovado acceso a los saberes que ya tiene, pero que ahora ha de enseñar; un acceso tal vez diferente al que tuvo lugar en su formación inicial, o en el cultivo de los mismos llevado a cabo al margen del compromiso docente. Precisamente los profesores que más ciencias sociales saben, en la medida en que ese saber les haya servido para generar una conciencia y una práctica determinada, tendrían que ser los más dispuestos a llevar a cabo esta tarea, porque de las propias ciencias sociales debieron aprender que el largo proceso histórico de división social del trabajo ha separado hasta tal punto el saber académico, del pensamiento y la vida práctica de quienes no dedican su vida exclusivamente al cultivo del mismo, que el acercamiento entre los bordes de esa fractura no se produce por sí solo, ni siquiera es una tarea fácil para quien se lo proponga.

En segundo lugar (no estamos siguiendo un orden de preferencia sino simplemente enumerando algunas de las cuestiones que deben ser abordadas), está la necesidad de situarse con respecto a los trabajos derivados de la última reforma, concretados sobre todo en la tarea de organizar y secuenciar unos contenidos que se presentan divididos en conceptos, procedimientos y actitudes, lo que en realidad es una simplificación administrativa de una división más amplia y rigurosa (hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes, valores y normas). Sin duda resulta clarificadora la distinción entre estos tres tipos de contenidos, y son muy importantes algunas aportaciones didácticas centradas en dicha distinción (COLL y otros, 1992), pero el llegar a planificar la enseñanza (decretos de mínimos y del currículo, proyectos curriculares y programaciones) atendiendo a cada tipo de contenido por separado, y pretendiendo establecer secuencias de los mismos ciclo a ciclo o año a año, plantea los mismos problemas que en su momento se criticaron a la “pedagogía por objetivos”. No hay ninguna razón para abandonar las taxonomías de objetivos que partían de la distinción entre tres grandes ámbitos (cognoscitivo, afectivo y psicomotor) que no pueda ser esgrimida para rechazar las propuestas de programación que vienen a reproducir dichos ámbitos, sólo que ahora referidos al contenido, dando lugar a una especie de “pedagogía por contenidos” en la que llegan a ofrecerse taxonomías que pretenden incluso concretar los verbos que debe utilizar el profesorado para expresar su referencia a un tipo u otro de contenido (COLL y VALLS, 1992, págs.90-92 y 100). No es pues necesario extenderse aquí en el rechazo a estas propuestas, basta con recordar lo que contra el tecnicismo se ha dicho en el tema anterior referido a los objetivos (4).

Conviene también adentrarse en la polémica entre tecnicistas y prácticos a propósito del contenido. Suelen plantear los defensores de la pedagogía por objetivos que a ellos les corresponde el haber hecho la “revolución curricular” consistente en haber puesto freno a una enseñanza tradicionalmente culturalista centrada en la suposición de que los saberes que tienen reconocimiento académico poseen por sí mismos un valor formativo y por lo tanto debieran ser enseñados (5). A su vez, quienes se mueven en el entorno de los enfoques prácticos, en su enfrentamiento con los tecnicistas de la “pedagogía por objetivos”, ofrecen distintas alternativas que van desde una vuelta a los contenidos que tienen valor por sí mismos, hasta prácticamente renunciar a los contenidos disciplinares mismos, proponiendo que el profesor juegue el papel de una especie de “moderador neutral”, con lo que no estamos de acuerdo por considerar que el conocimiento académico no puede ser desposeído de los contenidos doctrinales en los que se articula.

Desde una perspectiva crítica interesan más otro tipo de cuestiones que conviene abordar de manera interrelacionada puesto que, aunque puedan enumerarse de forma separada, incluso han dado lugar a polémicas específicas, en realidad no constituyen campos problemáticos aislados. En síntesis esas cuestiones que interesan más son: las relaciones entre conocimiento y poder, la interdisciplinariedad y la globalización, la utilización de un constructivismo no psicologizante o relativista, la polémica entre si lo que se ha de enseñar son las disciplinas académicas con sus estructuras conceptuales y procedimentales correspondientes o más bien éstas han de ser releídas con el fin de poner sus saberes en una disposición más adecuada para ayudar a los alumnos a entender los problemas más importantes de nuestro tiempo, y, finalmente, la vieja cuestión del entorno.

Los *textos para dialogar y debatir* seleccionados para este tema tratan de orientar, bajo una perspectiva crítica, los primeros pasos de quien se adentre en esta cuestión del contenido.

Quizás antes de pasar a ellos convenga reiterar la conveniencia de establecer relaciones entre estos temas controvertidos, porque, en último término, todos ellos remiten a un mismo tipo de conflictos sociales de fondo, como son los de la división del trabajo, la especialización disciplinar o las funciones últimas de la escuela, la historia del currículum como la sucesión de intereses que han ido determinando qué conocimientos se institucionalizan en cada momento y cuáles van quedando fuera de la institución escolar y por qué; pero también a problemas epistemológicos que no deben ser reducidos a sólo sociología, como son los de las condiciones del desarrollo conceptual o las características del conocimiento académico y sus irrenunciables aportaciones a la búsqueda racional de la verdad, aspectos éstos que no pueden ser considerados al margen de la perspectiva sociológica, pero que tampoco pueden reducirse a ella. Todas estas cuestiones deben ser engarzadas, aunque no confundidas.

(1). No merece la pena pararse a darle vueltas a la cuestión de si son “bloques” lo que se prescribe en un nivel y otra cosa lo que se prescribe en otro; lo más probable, lamentablemente, es que cada profesor tenga prescritos en el proyecto curricular de su centro, los conceptos, los procedimientos y las actitudes que formalmente ha de enseñar.

(2). Nunca nos cansaremos de repetir que los saberes y convicciones del profesor no han de entenderse como pertenecientes a la esfera de lo privado, sino que deben estar abiertos a escrutinio público y dispuestos para un diálogo racional con cualquier interesado, cosa que no acaban de entender los neotecnicistas del consenso, imbuídos como están de la presunción de que sólo ellos tienen la fórmula

para acabar con la arbitrariedad en la que incurren un cierto número de profesores; una fórmula que, como la bomba de neutrones, al parecer tendría la capacidad de eliminar a estos últimos ejemplares, dejando ilesos al resto; sin embargo cada vez está más claro que, como la burocracia, la máquina técnica no es cierto que tenga la capacidad de discernir entre buenos y malos, sencillamente porque esas son categorías de las que no entiende, llevándoselos por delante a todos.

(3). Se dirá que esto es imposible, sin embargo nadie reclama la misma imposibilidad a la hora de evaluar a los alumnos y de ponerles una nota personal e intransferible, al parecer perfectamente ajustada a su saber. De todos modos no se está diciendo aquí que haya que preparar cada lección con un contenido diferente para cada alumno sino que, si bien hay que pensar siempre en una especie de alumno medio (por cierto, con la vigilancia de saber que dicha caracterización es fundamentalmente una construcción ideológica), en la cuestión del contenido, como en otras, la “atención a la diversidad”, más allá de ser uno de los enunciados propagandísticos de la última reforma, constituyendo una exigencia de flexibilidad tal, que permita que cualquiera que sea la situación del pensamiento y la práctica social de los alumnos siempre haya un contenido académico capaz de acercarse hasta dicha situación, de manera que cumpla una función formativa.

(4). El proyecto curricular difundido por una importante editorial, ya aludido a propósito del troceado de los objetivos (nota 2 del texto XI del tema 5), ofrece un desmenuzamiento y secuenciación de los contenidos de las áreas de primaria, que cuantitativamente supone la especificación de 1.423 enunciados de contenido, aun sin incluir en el mismo (en la edición que hemos manejado) los relativos a las actitudes, los valores y las normas, que, siguiendo las técnicas con las que se confeccionó dicho proyecto curricular, bien pudieran llegar a suponer entre trescientos o cuatrocientos trozos más. Un “buen” proyecto curricular que además se ocupara de especificar otros contenidos adaptados para los alumnos de altas o de bajas capacidades, podría acercarse, incluso sobrepasar, los 2.000 contenidos. Podemos imaginarnos, aunque para ello haya que ponerse a pensar en clave de tragedia, lo que habría supuesto para el profesorado de un centro de primaria, el reunirse para llevar a cabo este trabajo intentando debatirlo con cierta profundidad. Cuando se acusa a los maestros de haber resuelto el problema de confeccionar estos proyectos recurriendo a copiar los realizados por las editoriales, debiera considerarse que, por imaginar un supuesto, un claustro de 30 maestros que hubiera llevado a cabo este trabajo mediante un debate en el que cada uno hubiera hablado dos minutos, ¡qué menos!, a propósito de cada contenido formulado, habría necesitado unas 2.000 horas (que son mil sesiones de trabajo de dos horas) para resolver la cuestión, y eso sin derecho a réplica, y aun sin contar la operación de hacer lo mismo con los objetivos, y algo parecido con los criterios de evaluación, y estando pendientes también los principios metodológicos de cada área, de cada etapa y de cada ciclo, habiendo realizado ya el análisis del contexto, y a ser posible el proyecto educativo, y sonando el teléfono porque llaman de la inspección pidiendo el Reglamento de Régimen Interior, el Plan Anual, el Presupuesto y la Memoria del año anterior. Digo todo esto, para que cada vez comprenda mejor el lector por qué diablos “la tengo tomada” con los tecnócratas.

(5). Lo cual no es del todo cierto porque la “pedagogía por objetivos” no soluciona por sí misma ningún problema respecto al contenido, dado que ofrece la posibilidad de darle a este elemento didáctico el peso que quiera el programador de turno; baste con tener en cuenta que los objetivos pueden formularse siguiendo su tecnología específica, sin que ello impida concentrarlos en el dominio de los contenidos por parte de los alumnos, incluso en el conocimiento memorístico de los mismos, dado que para ello la “pedagogía por objetivos” sólo exige que se sigan las pautas ofrecidas por las taxonomías. Como se sabe, la tecnología de los objetivos, como toda tecnología acrítica, no entra en la cuestión de cuáles han de ser los contenidos a enseñar, sino sólo en la forma en la que han de expresarse para poder ser medidos.

Textos para dialogar y debatir

TEXTO XIV.- Los contenidos como “caballo de batalla”

Son muchos los que señalan que una buena parte de los profesores plantea los debates sobre la innovación educativa en términos de una toma de postura respecto a los contenidos, es decir, al pronunciamiento de cada cual acerca de cómo queda recogida su disciplina en las nuevas propuestas.

Ciertamente, importantes sectores del profesorado propenden a considerar en primer lugar qué es lo que se les pide que enseñen, y a exigir que se corresponda con aquello que saben: la disciplina en la que tienen estudios; lo que no deja de ser absolutamente razonable. En relación con esto, es muy frecuente que se adopten actitudes en defensa de la disciplina que implican un recelo, incluso un rechazo, ante cualquier intento de relativizar su papel, aunque se haga con el fin de reconocerles una importancia a otros saberes que también guardan relación con la tarea de enseñar. De este modo los contenidos se convierten muchas veces en el “caballo de batalla” de las propuestas de reforma del currículum.

No para una guerra (y menos para una guerra de posiciones), sino para un debate racional y democrático, creo que los contenidos deben ser aceptados como la cuestión central a debatir cuando alguien lo plantee así, por la sencilla razón de que si se sabe abrir, por esa puerta, como por cualquier otra, pueden entrar todas las demás cuestiones relacionadas con la enseñanza. Pondré algunos ejemplos.

Si alguien defiende que las disciplinas son formativas en sí mismas por el hecho de que vienen a ser formas y campos del conocimiento, que en definitiva es lo que se pretende que los alumnos alcancen, no podrá sustraerse a la necesidad de dar respuesta a la compleja cuestión de las relaciones entre el conocimiento vulgar y el conocimiento académico, lo que le obligará a adentrarse en las teorías del conocimiento y de la ciencia, pero también en la psicología, donde conceptos tan ricos como el piagetiano de conflicto cognitivo, o el vygotskiano de área de desarrollo potencial o próximo, o el ausubeliano de aprendizaje significativo, convocan a un entendimiento de las materias de enseñanza no identificable sin más con las disciplinas académicas. El primero de éstos obliga a pensar los contenidos como medios para el desequilibrio y reequilibrio posterior de los esquemas conceptuales de los alumnos. El segundo exige que nos planteemos también un “área de acomodación didáctica” de las disciplinas, a fin de convertirlas en materias de enseñanza capaces de favorecer el desarrollo “tirando” de él a través de esa zona en la que éste es posible. El tercero plantea que la lógica interna de una disciplina necesita combinarse con la significatividad psicológica de la misma para el alumno, y, además, tener sentido para él, lo que tampoco permite identificar sin más las disciplinas académicas con las materias de enseñanza. Se ha abierto aquí la puerta a las teorías del conocimiento, de la ciencia y de psicología del aprendizaje; pero también podemos abrirlas a la psicología social y la teoría de la ideología, con sólo preguntar por las posibilidades de las disciplinas académicas para modificar las representaciones sociales, las teorías implícitas o, si se quiere, como se dice mucho ahora, las ideas previas de nuestros alumnos, tan resistentes al cambio, que a veces permanecen intactas tras varios años de estudio aprobando asignaturas. Y también llama a la puerta la sociología del conocimiento escolar, que tiene mucho qué decir acerca de por qué tantas asignaturas tienen tan poco sentido para unos alumnos que, lógicamente, se desmotivan.

Si alguien considera que en las disciplinas académicas se recoge el saber que deben alcanzar (o suspender si no llegan) todos los alumnos de nuestras aulas, no podrá evitar la exigencia, para pronunciarse con rigor, de responder a la acusación realizada por tantos sociólogos críticos de la escuela, de estar utilizando el saber académico como parte de un capital cultural hegemónico que se comporta frente a las desigualdades que se dan entre los alumnos (tipificadas técnicamente como desigualdades naturales en la

capacidad de aprendizaje, como desequilibrios afectivos que limitan la motivación, o como lo que sea), lo mismo que lo hace cualquier mercancía ante las desigualdades socio-económicas. Se ha abierto aquí la puerta de la sociología de la enseñanza, pero también a la crítica socio-política tan ausente en los debates técnicos del currículum.

Si alguien a la hora de definir su profesión, invoca exclusivamente a la disciplina académica en la que se ha formado, olvidándose, incluso menospreciando todos los demás saberes que se refieren a la enseñanza, siempre cabe plantearse los efectos de la división social del trabajo, con la consiguiente jerarquización del status o del prestigio social, dado que ello constituye la base material sobre la que se asienta la diferenciación existente entre cuerpos de profesores, y que sobre todo explica el hecho de que para algunos de éstos el grupo social de referencia sea el de los profesores de la Universidad, con las consecuencias que ello tiene para el entendimiento de las materias de enseñanza, que, naturalmente, tratarán de ser identificadas con las disciplinas académicas. Se ha abierto aquí la puerta a la sociología de la función docente, y de nuevo a la crítica socio-política, dirigida esta vez hacia un aspecto de la ideología dominante entre los profesores y su asiento material sobre una sociedad que separa y jerarquiza el trabajo según dominen en él la teoría o la práctica.

Claro que si alguien, desde el lado opuesto del debate, plantea que los contenidos de la enseñanza no son los de las disciplinas académicas, sino que éstos habrán de ser establecidos en virtud de una serie de principios pedagógicos, habrá de aclarar entonces cuáles son esos principios y cuáles sus fundamentos, y habrá de responder a la acusación de ser un sofista (BUENO, 1980). Se abre aquí la puerta a la pedagogía y a lo que ésta sea como disciplina, incluso las ciencias de la educación que han venido a desplazarla (PALOP, 1979), habrán de comparecer justificando su autoridad para transformar escolarmente los saberes de las ciencias, de la filosofía y de de las disciplinas académicas en general.

Y, por fin, si alguien propone que los contenidos deben ser poco menos que eliminados para dar paso a las más variopintas ocurrencias, habrá de justificar por qué la actividad de enseñar tiene que ser planteada al margen de la razón y de los frutos que el ejercicio de ésta ha producido a lo largo de la historia. Se abre aquí la puerta a las teorías acerca de la racionalidad de la práctica, puerta que, por cierto, es la primera que propongo abrir, cuando no sea obligado comenzar por los contenidos.

Comentario

Este breve texto reproduce, con ligeros retoques, el que fue publicado en el número 2 (1990) del Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, que entonces editaban los Centro de Profesores de Oviedo y del Nalón

En el texto he querido dejar claro en pocas palabras que cualquier profesor o grupo que en la enseñanza no quiera dar un paso si no es a lomos de los contenidos, no debiera en principio considerarse perdido para la causa del debate didáctico y político sobre la enseñanza. Ciertamente muchas veces el apego a los contenidos es simplemente una maniobra consciente para defenderse en el bunker del inmovilismo profesional, lo cual es de por sí esperpéntico porque reúne en el colmo de la incoherencia, por un lado la reivindicación del rigor científico o académico en lo que respecta a la disciplina que se enseña, y por otro, la actitud más cerril ante las evidencias de que, en la enseñanza,

los saberes disciplinares, se ven constantemente desbordados por la naturaleza y las dimensiones de los problemas que diariamente hay que abordar, lo que viene a constituir una mezcla de la razón de la asignatura con la irracionalidad de todo lo demás.

Pero también es cierto que hay profesores capaces de extender la exigencia de rigor más allá de los límites de la disciplina que enseñan, y que por lo tanto pueden aceptar el estudio y el debate sobre aspectos de su profesión que, si saben plantear, pueden hacerse surgir de la cuestión misma del contenido.

Éste es un asunto importante para los asesores de formación del profesorado, porque ellos son los primeros responsables a la hora de atinar a encauzar las actividades de formación por estas vías, para ello deben posibilitar la constitución de seminarios o grupos en los que se trabaje lenta pero informada y reflexivamente, y deben procurar atraer hacia ellos a los profesores con mayor disposición para comportarse racionalmente, tanto dentro como fuera de los límites de la materia que da nombre a la asignatura que enseñan.

TEXTO XII.- Los contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales: la opción disciplinas-problemas relevantes.

Una de las cuestiones centrales en el debate acerca de los contenidos de la enseñanza en general, y también en el caso particular de la enseñanza de las ciencias sociales, está planteada en torno a la opción “disciplinas-problemas relevantes”. Se trata de una disyuntiva que expresa una tensión entre dos polos a la hora de establecer el contenido: a un lado se situarían las opciones que dan prioridad al conocimiento organizado en disciplinas, en el otro las que proponen organizar y presentar el conocimiento según una temática que se corresponda con los problemas sociales importantes.

Es cierto que se puede argumentar que resulta un tanto forzado presentar como alternativas este par de opciones, porque el conocimiento de las disciplinas, en buena medida sí que se ocupa de problemas, y los problemas también en buena medida pueden ser definidos gracias al conocimiento organizado en disciplinas, pero en la práctica éste es un debate que se da, que existe realmente en términos de esa dualidad, aunque pueda aparecer de muy diversas formas, y aunque los interesados no se sitúen absolutamente en una opción excluyendo totalmente la contraria, sino que más bien quepa distinguir entre ellos por el énfasis que ponen en una o en otra.

A mi modo de ver, esta disyuntiva tiene una gran potencialidad para suscitar cuestiones problemáticas, como el papel del conocimiento científico o disciplinar, el de la escuela, el del profesorado, la relación teoría-práctica, escuela-vida, etc. Por eso no conviene

considerarla como un asunto propio exclusivamente de la educación secundaria sino que debe suscitarse también a propósito de la educación primaria. En este nivel, esta es una cuestión que se suele considerar resuelta, existiendo prácticamente unanimidad a la hora de aceptar que a los niños pequeños no procede enseñarles asignaturas. En los programas de la última reforma se propugna una diferenciación disciplinar en secundaria, mientras que en primaria se propone fundir o globalizar no ya las ciencias sociales sino éstas y las naturales. Un error de enfoque que a mi modo de ver se mantiene debido al carácter incuestionable que tienen algunas de las ideas que rigen en el pensamiento educativo dominante.

Una de ellas es la consistente en considerar que puesto que el sincretismo es uno de los rasgos del pensamiento infantil, no ha lugar a presentarles a los niños un conocimiento estructurado en asignaturas, por lo que todo se resuelve invocando la omnipresente globalización. Otra es que la relación de los maestros con sus pequeños alumnos ha de ser más afectiva que cognitiva o racional, por eso los maestros no necesitarían saber mucho prácticamente de nada, lo cual se expresa en la reivindicación de su carácter generalista. Como consecuencia de ello es posible que se estén desaprovechando muchas de las posibilidades de aprendizaje que tienen los niños de primaria. También tiene que ver con esto el hecho de que el reconocimiento que la sociedad otorga a quienes se les atribuye dominar algún campo del saber, se reserve al profesorado a partir del nivel de secundaria, mientras que a los maestros se les pide vocación, ternura, y se les reconoce la paciencia.

Veamos en primer lugar cómo argumentan aquellos que se inclinan a pensar que el contenido a enseñar debe ser seleccionado y organizado atendiendo a cómo se configura en el mundo académico que lo produce.

Orientación hacia las disciplinas

Se pueden agrupar bajo este enunciado una serie de propuestas cuyo denominador común sería la apelación en primera instancia al conocimiento organizado en disciplinas académicas, si bien las diferencias internas dentro de este bloque son importantes y por ello no debe ser simplificado.

Que el contenido de la enseñanza debe tomarse y ser organizado según las disciplinas, es algo que se ha defendido desde perspectivas psicológicas.

La psicología cognitiva destaca la necesidad de que el contenido que se ha de aprender tenga una estructura lógica, de modo que no haya relaciones arbitrarias entre sus partes. Esto, que puede ser aplicado por igual a una secuencia breve que a un proceso amplio de enseñanza-aprendizaje, tiende a destacar el valor de las relaciones con las que se traban los contenidos en el seno de cada disciplina.

Aunque la significatividad lógica puede darse sin necesidad de tener que reproducir la trabazón interna de las disciplinas, lo cierto es que éstas ofrecen ya una o varias estructuraciones de su contenido.

Las ventajas de dotar a los contenidos de enseñanza de este tipo de lógicas, se destacan también con respecto a la memoria: se retiene mejor lo que se aprende con una lógica que aquello que es arbitrario.

También se señala que cuando se aprenden los principios generales básicos de una disciplina, se hace posible la transferencia a las distintas situaciones particulares que ésta estudia, lo que favorece la motivación.

Quizás haya sido Ausubel el psicólogo que más énfasis ha puesto en estas cuestiones.

Desde la filosofía también ha surgido una corriente que defiende la primacía de las disciplinas a la hora de determinar y organizar el contenido de la enseñanza. El primer nivel de reflexión filosófica a este respecto gira en torno a la educación, para pasar después a un plano epistemológico en el que se dilucida acerca del conocimiento. Así Hirst, que es uno de los autores actualmente más influyentes (tal y como señala Vegas González -1982-), trata de clarificar lo que sea la educación, afirmando, desde una perspectiva liberal, que por tal se ha de entender el desarrollo de la mente, de la inteligencia, a través de la adquisición del conocimiento, lo que a su vez exige clarificar la naturaleza de éste.

Una vez en el plano epistemológico, Hirst expone su entendimiento de lo que son “formas” y “campos” de conocimiento. Las formas de conocimiento corresponderían a las disciplinas, mientras que los campos vendrían a constituirse como complejas interrelaciones disciplinares. Y señala que las diferentes formas de conocimiento:

- “a/ se concentran en torno a determinados conceptos-eje
- b/ estos conceptos forman una red de relaciones que posibilitan la comprensión de la experiencia y tiene, por tanto, una estructura lógica diferenciada
- c/ las expresiones y juicios de las formas de conocimiento son verificables empíricamente, de un modo más o menos directo
- d/ han ido desarrollando técnicas y habilidades particulares para explorar la experiencia y verificar sus expresiones diferenciadas.”

(VEGAS, 1982, págs. 80-81)

Los planteamientos de Hirst han tenido su influencia en el campo del currículum. En lo que respecta a la enseñanza de las ciencias sociales y más específicamente, dentro de éstas, a la enseñanza de la historia, Denis Shemilt y luego otros entre los que cabe destacar en nuestro país a Jesús Domínguez (quizás el miembro del Proyecto 13-16 que en España más ha reparado en los planteamientos teóricos del mismo), y a Pilar Maestro con sus trabajos para la reforma en la Comunidad Autónoma Valenciana.

Todos ellos han realizado aportaciones en las que el análisis epistemológico de la disciplina ocupa un lugar central en la determinación del contenido, por cuanto que proponen enseñar aquello que caracteriza a la historia como forma de conocimiento.

- “La historia debe enseñarse como una 'forma de conocimiento' (P.H. Hirst, 1956), porque los alumnos únicamente podrán dar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado en el caso de que comprendan la lógica, método y perspectivas peculiares a la disciplina”

(SHEMILT, 1987, pág.180)

Claro que también señala que “La historia debe responder a las necesidades de los adolescentes” (pág. 182) así como que “es imposible estipular qué contenido debe enseñarse” (pág. 183). Si bien al afirmar esto se está refiriendo al contenido en el nivel de los hechos, que en el Proyecto 13-16 se seleccionan por su “capacidad para enseñar ciertas técnicas, conceptos e ideas”(pág. 183).

Al explicar lo que son las formas de conocimiento de Hirst, Shemilt las ejemplifica con referencia a las ciencias experimentales y a la historia:

“Todas las 'formas de conocimiento' muestran cuatro rasgos diacríticos:

(a) Un conjunto de conceptos distintivos que definen la experiencia humana de una manera particular, tales como 'masa' y 'momento' en física, 'monarquía' y 'mercantilismo' en Historia. Cada 'forma de conocimiento' tiene su propio cuerpo conceptual, al igual que cada lengua posee su propio vocabulario.

(b) Maneras características de relacionar y articular los conceptos; por ejemplo, la exposición y explicación histórica es esencialmente causal y de desarrollo, y aunque estas líneas no son exclusivas de la historia tienen un significado y aplicación peculiar a la materia (en tanto que causalidad en Física es una noción positivista, la Historia selecciona 'condiciones necesarias' y busca establecer vínculos de posibilidad lógica, no de necesidad legítima. Del mismo modo, la noción de 'desarrollo' no puede ser uniformemente aplicada a las entidades orgánicas y a las culturales, sino que presenta desviaciones de significado de la historia a la biología). Este segundo aspecto de las 'formas' de Hirst puede ser comparado, de algún modo, con la sintaxis de las lenguas naturales.

(c) Ciertas formas características de aducir pruebas en apoyo de las proposiciones y de establecer su validez; la reproducción experimental es el método por excelencia de la física; en cambio, el historiador no experimenta, sino que establece una empatía con los hechos y los reconstruye, en lugar de producirlos.

(d) Ciertas formas características de realizar investigaciones, generar hipótesis y establecer enunciados; mientras que el químico puede utilizar los rayos X, la paleografía es una característica distintiva de la historia”

(SHEMILT, 1987, págs. 180-181)

Vemos que Shemilt neutraliza el contenido de la historia en un sentido semántico, para optar por lo que podríamos denominar la sintaxis de la misma.

En una línea similar Jesús Domínguez también propone eludir polémicas metodológicas, buscando el consenso en esta síntesis epistemológica de la disciplina. Veamos cómo lo dice, aunque hayamos de utilizar una cita un tanto extensa, pero que merece la pena reproducir por su claridad:

“... no pretendo poner en discusión a qué tipo de planteamientos metodológicos, o a qué selección de contenidos o, incluso, a qué enfoques interpretativos de la Historia, conviene dar preferencia en los programas escolares. Un planteamiento del problema en estos términos, conllevaría por un lado una toma de posición frente a las distintas corrientes historiográficas que impediría de hecho alcanzar unos mínimos puntos de acuerdo sobre el futuro programa escolar, y por otro, esta forma de abordar la cuestión escamotearía, en mi opinión, el problema principal, a saber, discernir qué podemos considerar que sea *lo verdaderamente esencial y definitorio de la disciplina*, aquello que permite calificar por igual de historiadores, a personas cuyas obras difieren claramente tanto en los métodos como en las hipótesis interpretativas que emplean. Este núcleo esencial de la disciplina es el que, en mi opinión, debe ocupar un lugar prioritario como criterio para la elaboración bien sea, como hemos dicho, de los programas de la Historia en tanto que asignatura independiente, bien sea para discernir, en los programas del área de ciencias sociales, la aportación específica de la Historia que ineludiblemente se deba respetar”

(DOMINGUEZ, 1989, pág.44)

Y siguiendo la propuesta de Hirst señala la existencia de unos CONCEPTOS específicos de la historia, que divide en:

-explicativos (ejm. el Materialismo Histórico)

-generalizaciones (ejm. Renacimiento, Absolutismo, Ilustración)

PROCEDIMIENTOS EXPLICATIVOS. Y selecciona:

- Principio globalizador (interdependencia de los niveles político, económico, social científico-técnico, ideológico y cultural).
- Explicación causal (en cc. ss. no pueden ser más que las “condiciones necesarias” para la “aparición” de un efecto)
- Explicación teleológica o intencional (hechos resultado de acciones motivadas. Implica comprender que efectos no deseados proceden de acciones realizadas a veces con buena intención. Implica comprender mentalidades).
- Cambio y continuidad (los diferentes ritmos de los diferentes elementos de los procesos históricos).

Señala que no incluye otros como estructura, coyuntura, lucha de clases o modo de producción, porque pertenecen a unas corrientes historiográficas y no a otras, y considera que las autoridades educativas no deben entrar a imponer uno u otro enfoque.

PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACION-VERIFICACION

- Verificación empírica de las fuentes.

Por su parte Pilar Maestro, citando también a Hirst y a Shemilt, basa su propuesta en las siguientes características de la historia como forma de conocimiento:

“Comprensión de los métodos del historiador. Diferencia entre el saber cotidiano y el saber científico. Selección de hechos según las cuestiones que el historiador se plantea y las hipótesis que establezca para su contestación. Tratamiento de las fuentes. Concepto de evidencia. Comprobación de la coherencia de los resultados, según la calidad y satisfacción e las explicaciones que conllevan.

Comprensión de la explicación en Historia.

La explicación causal. Relación entre variables. La causalidad.

Causalidad múltiple. Valoración de causas. Los acontecimiento

La explicación intencional. Las acciones. Concepto de empatía

La comprensión de las estructuras sociales. Relación entre hechos y acciones, Concepto de modelo.

Comprensión del cambio y evolución histórica.

El concepto de tiempo histórico. Duración. Tiempos largos y cortos. Cambio. Continuidad y discontinuidad. Simultaneidad. Ritmos históricos. Evolución y ruptura. Concepto de regresión y estancamiento.

Las estructuras sociales en funcionamiento. Los grandes procesos históricos

La evolución histórica

Problemas de cronología

Las especiales características de los conceptos históricos”

(MAESTRO, 1987, pág. 22)

Pero no todos los que se sitúan del lado de las disciplinas son epígonos de Hirst y sus “formas de conocimiento”. El grupo “Germanía 75” al explicar sus planteamientos dice que “se pensó más en un modelo de conocimiento historiográfico que en los contenidos históricos propiamente dichos” (PRATS, 1989, pág. 204). El modelo historiográfico fue el del materialismo histórico.

Robert B. Mcnee, en el libro de Richard J. Chorley Nuevas tendencias en Geografía, en un capítulo que lleva el ilustrativo título de “La geografía, ¿posee una estructura?¿se la puede “descubrir”? El caso del ‘Proyecto de Geografía para la Enseñanza de Secundaria’”, relata la respuesta que los geógrafos intentaron dar a la demanda formulada a finales de los años 50 y durante los 60 por el movimiento de reforma de los planes de estudios que, inspirados en Bruner y orientados hacia la enseñanza por

descubrimiento, interpelaron a la geografía (como a otras disciplinas) acerca de su estructura interna.

Según nos cuenta este autor, fue imposible dar con ella a pesar del esfuerzo realizado. Los geógrafos respondieron ofreciendo la serie de materiales recogidos en el programa *Geography in an Urban Age*.

Otro autor (BIDDLE, 1989) al referirse a esta opción, señala que

“una de las mayores ventajas de utilizar las disciplinas del conocimiento como base para seleccionar las asignaturas que el alumnado debe estudiar en la escuela secundaria es que cada disciplina tiene una o más estructuras que ofrecen a los investigadores unas directrices en sus investigaciones y al profesorado unos medios de obtener cohesión en un programa consistente en una variedad de temas y tópicos”
(BIDDLE, 1989, pág. 298).

Y luego pasa a examinar tres de las estructuras que se han empleado en el desarrollo de currículos de geografía:

- a/ la estructura continental y regional
- b/ la estructura conceptual de la geografía
- c/ paradigmas de investigación como estructuras

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983) citan a otros autores partidarios de este enfoque epistemológico. Pring y Phenix, quienes junto con el citado Hirst (1969) “defienden la organización de la experiencia humana en cuerpos disciplinados de conceptos. Esta organización disciplinada del conocimiento es la mejor forma de incrementar y desarrollar el progreso científico y por ello debe ser también el mejor modo de provocar su asimilación” (GIMENO, PÉREZ GÓMEZ, 1983, pág. 302-303).

Se puede finalmente decir que, de una manera un tanto inarticulada, la orientación hacia la disciplina está detrás de aquellas propuestas que reivindican los contenidos de la geografía y de la historia como los más apropiados para la enseñanza de lo social, basándose en que son “ciencias de síntesis”. Horacio Capel (1977) cita al geógrafo italiano Bertachi que, en su afán por defender la presencia de la geografía en los programas escolares, argumentaba diciendo que esta disciplina debía constituir la ventana por la que pudieran entrar en la escuela aquellas disciplinas que no conseguían entrar por la puerta.

Está también presente esta orientación, en buena parte de la reivindicación que de su disciplina realizan algunos miembros de las comunidades científicas correspondientes. En un trabajo conjunto con el profesor Luis Gómez (LUIS, ROZADA, 1986) hemos puesto de manifiesto cómo argumentaban los geógrafos a partir del año 70, contra la incorporación de la geografía en el área de ciencias sociales. Protesta que se renueva hoy a propósito de la última reforma educativa, tal y como puede verse en el artículo firmado por Eustaquio Villalba Moreno: “El fin de la Historia... y de la Geografía”. (1990).

Y en el caso de la historia está también detrás de posiciones como la mantenida por el profesor Valdeón (1988) “en defensa de la historia”, si bien este tipo de tomas de postura no tienen suficientemente en cuenta al conjunto de aspectos que la didáctica plantea como problemáticos, lo que no quiere decir que no tengan interés, puesto que

toda didáctica se da en un campo de tensiones en el que la voz de los estudiosos de cada disciplina interviene de manera importante.

Orientación hacia los problemas relevantes

Si comenzamos señalando que en la orientación hacia las disciplinas jugaba un papel importante la psicología al destacar el valor de la significatividad lógica del contenido, al iniciar esta orientación, que denominamos “hacia los problemas relevantes”, quizás se pueda decir que en este caso la opción obedece más a planteamientos sociológicos que psicológicos, si bien en ninguno de los casos se debe considerar que los argumentos de tipo psicológico y sociológico son necesariamente excluyentes.

Que son la sociología del conocimiento y de la escuela las que tienen una influencia mayor en esta perspectiva, lo veremos al repasar algunas de las propuestas concretas al respecto.

También desde la filosofía se han criticado los influyentes planteamientos de Hirst por incurrir en una “falacia epistemológica” consistente en “hacer de una determinada teoría del conocimiento la medida única del patrón educativo” (VEGAS, 1982, pág. 82) y señalando que con ello se “condena a la misión educativa a un planteamiento racionalista de viejo cuño que excluye, como no valioso, lo que queda fuera de la esfera del conocimiento lógicamente adecuado”(pág. 82), con lo que se olvidan los aspectos sociológicos y políticos, y su opción “no deja de resultar un tanto frustrante por el predominio que concede a la razón pura frente a la práctica, al pensar frente al actuar, a la reflexión en relación con la acción” (pág. 83).

Pero esta alternativa no es, ni mucho menos reciente. Ya Hilda Taba en su obra clásica “Elaboración del currículo” (1983 -1ª edición del 74-), presenta una serie de modelos existentes para la organización de éste, tres de los cuales apuntan en esta dirección: “el currículo basado en los procesos sociales y las funciones vitales”, “el currículo activo o experimental” y el “currículo integral”, citando a una serie de autores y de proyectos que se dan en los EE.UU. en torno a la década de los años 30. Todos ellos tienen en común su organización alrededor de núcleos que no proceden de ninguna estructura disciplinar en particular. Así, por ejemplo, se dieron agrupaciones en torno a instituciones sociales de carácter universal: el lenguaje, las matemáticas, la ciencia, la religión, el arte, la salud, el gobierno, el comercio y la industria; en varios estados del sur se organizó el currículo en torno a nueve puntos vitales:

- a/ Protección de la vida y la salud
- b/ Obtención de medios de vida
- c/ Formación de un hogar
- d/ Expresión de ideas religiosas
- e/ Satisfacción del deseo de belleza
- f/ Obtención de educación
- g/ Colaboración en la acción social y cívica
- h/ Participación en la diversión
- i/ Progreso en las condiciones materiales

En California, en 1930 el currículo se basó en los siguientes centros de interés:

- a/ La vida de hogar
- b/ El mundo natural

- c/ La comunidad local y las experiencias comunes de los niños
- d/ El alimento, su producción y distribución
- e/ Transporte y comunicación
- f/ La vida en comunidad en las épocas primitivas
- g/ La vida en comunidad en otros países y en otros pueblos
- h/ Las experiencias sociales

Pero quizás la más genuina (y hasta puede que la única) realización de esta orientación hacia los problemas, es la que ve la luz en la década de los 60 al difundirse el pensamiento y la práctica educativa de Paulo Freire. Sobre la base de una filosofía humanista-cristiana, este autor lleva a sus últimas consecuencias la conexión entre el saber académico y los problemas del pueblo en su praxis cotidiana. Se cumple en él la exigencia psico-sociológica de remitir la significatividad de los aprendizajes a su capacidad para dar respuesta a las cuestiones de la vida real de aquellos a quienes queremos enseñar. Los “temas generadores” (FREIRE, 1988, pág.117) que se obtienen investigando el pensamiento de los hombres y mujeres referido a la realidad, investigando sobre su praxis (pág. 131), lo cual se lleva a cabo antes de confeccionar el programa, pueden ser considerados como la máxima expresión de lo que estamos denominando “problemas relevantes”. No se trata de confeccionar un programa para dárselo al pueblo sino de obtenerlo de él.

Pero la atractiva obra de Freire es difícil que pase de ser una fuente de inspiración, un norte ideal, para quienes trabajamos en las instituciones escolares de países económicamente más ricos. Aquí, las escuelas que tenemos constituyen espacios bien diferenciados del resto de la vida, y no permiten una relación estrecha entre el conocimiento y la praxis porque no fueron creadas ni se mantienen con ese propósito, incluso fueron creadas para todo lo contrario, es decir, para aislar a la infancia del mundo adulto, de la realidad del trabajo y los problemas de la vida cotidiana, lo que para algunos sociólogos críticos de la educación vino en su día a significar un gran triunfo de la burguesía sobre la clase trabajadora.

En nuestro país, en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, los MRPs, podrían reclamar para ellos y para las tradiciones de las que se sienten herederos (Escuela Nueva, etc.), la crítica al saber académico representado por las disciplinas y la consiguiente propuesta de orientarse hacia los problemas. Y se podría aceptar que esto ha sido así, matizando que quizás en este caso no cabe hablar plenamente de la orientación hacia los problemas relevantes como alternativa a las estructuras de las disciplinas, por cuanto que con mucha frecuencia dichos problemas fueron enunciados como “el entorno” que luego se estudiaba precisamente mediante la reproducción de dichas estructuras disciplinares. Así ocurría, por ejemplo, cuando se estudiaba una localidad o una comarca utilizando como plantilla el esquema clásico de la geografía regional (relieve, clima, población, economía...), o cuando se pretendía hacer de los alumnos pequeños historiadores para reconstruir la historia local.

En el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, lo que denominamos “orientación hacia los problemas relevantes”, más allá de lo que, como he dicho, se haya planteado difusamente en el marco de los MRPs y sus antecedentes, la traducción al castellano del trabajo de Wolfgang Schramke “La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico” (1980), puede considerarse un hito en el desarrollo reciente de este enfoque en nuestro país. En dicho trabajo, el autor, señala que

“no hay ningún motivo que justifique la exigencia de que en los planes de estudios tengan que estar representadas las 'estructuras de las disciplinas científicas”
(SCHRAMKE, 1980, pág. 28),

y tras pasar revista brevemente al papel que la geografía vino desempeñando en la enseñanza, y de realizar una crítica a la ordenación de la materia siguiendo el principio de lo cercano a lo lejano, presenta una orientación de esta disciplina como materia de enseñanza basado en la geografía social alemana, en la que se inspira una propuesta consistente en articular el estudio de la disciplina según siete “funciones vitales básicas” (educarse, abastecerse, trabajar, descansar, habitar, comunicarse y desplazarse), las cuales pueden ser estudiadas por las diferentes subdisciplinas geográficas. Pero el mismo autor se distancia de esta opción por considerarla de inspiración funcionalista y propone superarla mediante la secuencia: Experiencia-Aprendizaje-Acción, proponiendo una orientación hacia los frentes sociales, de conflicto y contradicción, teniendo en cuenta los campos en los que los alumnos experimentan la sociedad.

Algunas ideas introducidas por este trabajo han sido retomadas recientemente para la realización de propuestas de selección y organización del contenido de las ciencias sociales. El Grupo Cronos viene trabajando desde 1988 en esta línea orientada hacia los problemas, orientación que se continúa en los trabajos llevados a cabo más recientemente junto con el grupo cántabro Asklepios. en el marco de los Proyectos de Elaboración de Materiales Curriculares financiados por el CIDE. Estos grupos han presentado una propuesta para la selección y organización de los contenidos en la que se combinan una serie de “tareas o funciones básicas de la vida social” (trabajar, habitar, comunicarse, tener normas, producir ideas) y un conjunto de “nociones sociales básicas” (desigualdad, conflicto y cambio, diversidad e identidad, interdependencia) (CRONOS - ASKLEPIOS, 1991)

Por su parte Raimundo Cuesta (1990), tras realizar una breve crítica del currículo de primaria, según su criterio organizado siguiendo las disciplinas académicas, propone estructurar el Área de Conocimiento del Medio (que además según él debiera “convertirse en el eje organizador de todas las áreas de la etapa”), a partir del organizador “funciones-experiencias-espacios vitales”, que pudiera servir para establecer unos contenidos que a su vez se organizarían desde el nivel de máxima generalidad (ejem: habitar) hasta la máxima especificación, como podría ser: ¿cómo vivo (función) en mi (experiencia) barrio (espacio vital)?

Otro autor, esta vez desde la crítica sociológica de la escuela, que aboga por una orientación hacia problemas, es Mariano Fernández Enguita, quizás el máximo representante de la sociología crítica de la educación en nuestro país, quien, a pesar de conceder un mayor papel a las relaciones sociales que se establecen en las aulas, que a los contenidos manejados en éstas, considera que

“el aprendizaje de lo social debe partir de la experiencia directa e indirecta de los alumnos, no de abstracciones construidas por los especialistas o los profesores”
(FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991, pág. 15)

Y tras señalar que en los estudios sociales, incluso quienes han hecho de ello su vocación, no siguen una lógica del conocimiento, que es muy discutible, sino la “dinámica del interés”, propone

“volcar las humanidades y las ciencias sociales hacia las experiencias y los problemas que son relevantes para todas las personas (no se olvide que estamos hablando de una enseñanza obligatoria común), o sea hacia el trabajo, el intercambio, el consumo, el ocio, las relaciones entre géneros, la sexualidad, las relaciones entre grupos de edad, la cultura de masas, las formas más próximas de organización política, etc.”

(FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991, pág. 23)

Este autor reclama un compromiso explícito con la educación moral de los niños, toda vez que la renuncia a ésta “hace que se cuele por la puerta de atrás de la socialización” (pág. 16).

Aunque no vamos a adentrarnos en esta cuestión, diremos que precisamente aquellos que se ocupan de la educación moral también centran sus estrategias en temas relevantes sobre los que se plantean dilemas morales y valores que necesitan clarificarse, acerca de los cuales se debe tomar conciencia (MARTÍNEZ y BUXARRAIX, 1992)

En el campo de la teoría del currículo, una serie de autores que podríamos situar a caballo entre el enfoque práctico y el crítico como Stenhouse y Elliot en el Reino Unido y, siguiéndoles a ellos, Pérez Gómez en España, abordan esta cuestión haciendo énfasis en la sociología del conocimiento más que en la epistemología, es decir, planteando no tanto la cuestión de la verdad, como la de las relaciones entre las disciplinas (denominadas por Stenhouse y luego por Pérez Gómez “cultura pública”) y la “cultura vulgar y empírica” de quien aprende, destacando el espacio escolar como el lugar de la “cultura académica” que vendría a ser la reconstrucción del conocimiento por los alumnos a partir de su experiencia vital (PÉREZ GÓMEZ, 1991, pág. 60). La escuela sería un foro de negociación de significados entre lo que denominan “cultura pública” (disciplinas) y “cultura vulgar”.

Cercano a estas ideas, el Proyecto IRES, orientado hacia la construcción de un “conocimiento escolar” distinto tanto del científico como del cotidiano, ha esbozado una interesante propuesta (“Investigando Nuestro Mundo” -CAÑAL 1991-) para el conocimiento del medio que, ciertamente, no se puede situar ni del lado disciplinar, ni del de los problemas relevantes, por cuanto que precisamente trata de establecer un puente entre ambos. Para ello construye un entramado de cuatro niveles en el que lo disciplinar y lo cotidiano tienen distinto peso.

En primer lugar establecen una serie de “metaconocimientos” estructuradores del conocimiento escolar que estarían incluso por encima de las propias disciplinas, serían tanto “metaconceptos” (sistema, unidad/diversidad, cambio e interacción), “metaprocedimientos” (de actuación, de formulación de problemas, invención y planificación, de interacción con fuentes de información y debate, y toma de decisiones) y valores (reconocimiento y respeto a la diversidad, autonomía, cooperación y toma de decisiones, negociación, comunicación y diálogo).

En segundo lugar se elaboran unas “tramas básicas de conocimiento escolar” que se organizan en torno a grandes núcleos de naturaleza básicamente disciplinar, por lo que en la propuesta referida al medio (“Investigando Nuestro Mundo”) que estamos comentando, aparecen diferenciados para las ciencias de la naturaleza y para las ciencias sociales. En el caso de estas últimas dichos núcleos son: población,

asentamientos, obtención y uso de recursos, organización social, organización económica, organización política y cultura, todos ellos formando parte de un entramado sistémico en el que se contemplan dos dimensiones: la distribución en el espacio y la evolución en el tiempo.

“Estas tramas básicas, superando enfoques cerrados y disciplinares, se han organizado [...] atendiendo a cinco *campos de conocimiento y experiencia* que permiten estructurar el conocimiento desde una perspectiva epistemológica claramente escolar. La virtualidad de los mismos estriba en dar sentido didáctico tanto al conocimiento experiencial y cotidiano de los alumnos y profesores como al conocimiento científico e ideológico de referencia. Las relaciones con uno mismo; con los grupos sociales próximos; con los seres vivos; con los materiales y artefactos y con el medio en general son, por tanto, categorías que nos permiten integrar de una manera significativa conocimientos procedentes de diversos campos del saber con valores, problemas sociales, procedimientos, etc”

(CAÑAL, 1991).

En tercer lugar, diseñados los “metaconocimientos” primero, y las “tramas básicas de referencia” después, se propone el nivel de los “ámbitos de investigación”, con el que se pretende un mayor acercamiento a los intereses de los alumnos y al ambiente cultural, social y natural más cercano, de manera que les resulten relevantes y por tanto significativos. Enuncian 29 ámbitos de investigación escolar (El cuerpo humano/ Salud, higiene y cuidado corporal; Las fiestas/ Ocio y diversión; La energía/ Desarrollo económico y agotamiento de las fuentes de energía; La expresión artística y los estilos artísticos/ Arte y sociedad; etc.), que los profesores habrán de traducir en Unidades didácticas en el marco de la experimentación del Proyecto IRES.

Otra línea de trabajo que se orienta hacia los problemas es la del Grupo Insula Barataria, que en los últimos dos años ha venido desarrollando una compleja trama a base de poner en relación 16 “Bloques de Contenido Temático”, 5 “Elementos Explicativos” y 6 “Enunciados de Problemas Sociales”. Trama de la que resultarían 20 Núcleos Organizadores para toda la Etapa. Enunciados propiamente didácticos y pensados para ser desarrollados a través de sendas Unidades didácticas, en las que se trataría de abordar, de forma recurrente, una serie de problemas sociales que se estiman relevantes, con el soporte científico (teórico y analítico) de las ciencias sociales (INSULA BARATARIA, 1993; MAINER, 1991,1993).

Su orientación hacia los problemas es explícita:

“ [...] la verdadera columna vertebral de nuestro proyecto es ciertamente el tratamiento de *problemas sociales*, ya que, tal y como los entendemos, compendian mejor que ninguna otra propuesta la necesaria integración y síntesis entre las lógicas científica y didáctica [...]” (MAINER: “Modelo Didáctico. Proyecto Curricular ‘Insula Barataria’”, Doc. interno sin fecha, pág. 7) (1)

enunciando los siguientes: “Vivir en la biosfera sin destruirla”, “Recursos limitados, población limitada”, “Ser hombre, blanco y occidental”, “Trabajar para vivir, vivir para trabajar”, “Orden, seguridad y democracia” y “Cambiar, ¿para qué?; ¿es posible la utopía?”, encaminando su esfuerzo a una “lectura didáctica de los contenidos científicos”, para lo cual idean una serie de “constructos” (tal vez demasiados) para proceder a la selección y organización didáctica de los contenidos” (MAINER, 1993, pág. 2). De modo que también en este caso la orientación hacia los problemas no deja de considerar las ciencias sociales de manera importante, aunque tratando siempre de no atenerse a la estructura interna de ninguna de ellas, si bien su aproximación a las

mismas trata de realizarse desde un “modelo teórico dialéctico” que habría tenido su más elaborada expresión científica en el campo específico de la geografía e historiografía teóricamente informadas.

Aun más centrada en una línea intermedia entre lo disciplinar y los problemas relevantes está la propuesta que la profesora de la E.U. de Magisterio de Murcia Isabel Cárdenas (1991), y un equipo de profesores han presentado para la enseñanza de las ciencias sociales, en la que a la hora de seleccionar el contenido se tuvieron en cuenta, entre otros, los siguientes criterios:

- a/ Que tengan un interés social relevante
- b/ Que sean capaces de despertar el interés de los alumnos por su conexión con la realidad o la vida cotidiana
- c/ Que puedan recoger ideas básicas y relevantes de las distintas disciplinas sociales
- d/ Que busquen un equilibrio entre lo científico-disciplinario y lo educativo-formativo

Y propone los siguientes “ejes temáticos” para organizar el currículo de ciencias sociales:

- a/ El espacio como creación humana: valores y contradicciones
- b/ La continuidad y el cambio a lo largo del tiempo
- c/ La integración del individuo en grupos, un factor dinamizador en el desarrollo de la sociedad
- d/ La conquista de la libertad y la igualdad
- e/ El desarrollo tecnológico y su incidencia decisiva en la vida del hombre.
- f/ El dominio, la autoridad y las relaciones de poder a lo largo de la historia
- g/ Las visiones del mundo como condicionantes de la actuación humana

Diríamos que, en líneas generales, éste es el estado de la cuestión, cuya revisión somera pone de manifiesto que realmente existe esta disyuntiva. Sobre ello daré cuenta de mi posición primero en un plano teórico y luego en el nivel de lo pragmático.

Mi posición en el plano de la teoría

Parto de la constatación de que la institución escolar que tenemos no ha sido habilitada para establecer un contacto directo con la vida práctica (a no ser por lo que de vida práctica tiene la propia escuela, aspecto éste que abriría un capítulo de consideraciones muy importantes pero que resulta imposible abordar aquí), sino que en gran medida, lo que en ella tiene lugar, sin que podamos hacer gran cosa por superarlo, es un encuentro (desencuentro para muchos) entre el pensamiento ordinario y el conocimiento académico.

La respuesta que voy a dar a la cuestión que estamos tratando se apoya en los siguientes aspectos acerca de esta relación entre el pensamiento ordinario y el conocimiento académico en el marco de la institución escolar:

- la dialéctica entre los conceptos científicos y los espontáneos
- la dialéctica entre la contextualización y la descontextualización
- el problema de “lo relevante”

La dialéctica entre los conceptos científicos y los espontáneos

Esta cuestión, que fue planteada por Vygotski en su obra Pensamiento y lenguaje es, a mi juicio, enormemente interesante para pensar respuestas al dilema que nos ocupa, estando, sin embargo, prácticamente inexplorada a este respecto.

Por conceptos científicos entiende Vygotski aquellos que proporciona la escuela, mientras que los naturales o espontáneos serán aquellos que el alumno ha desarrollado mediante la percepción y la experiencia. Los primeros no sólo están definidos sino que forman parte de estructuras, de sistemas, mientras que de los segundos no se tiene conciencia y no están trabados en estructuras conceptuales. Esta distinción supera muchos de los planteamientos de Piaget, como se sabe, enormemente limitadores de las posibilidades sobre todo de la escuela primaria, al colocar las insuficiencias del pensamiento infantil como barreras insuperables a la espera del desarrollo. Dice Vygotski que

“Se pudo demostrar que todas las peculiaridades del pensamiento infantil descritas por Piaget (tales como el sincretismo, la yuxtaposición, la insensibilidad a la contradicción) radican en la ausencia de un sistema de conceptos espontáneos en el niño” (El subrayado es mio. JMR)

Y añade:

“Es la falta de distancia con relación a la experiencia inmediata - y no el sincretismo considerado como un compromiso entre la lógica de los sueños y la de la realidad- lo que explica las peculiaridades del pensamiento infantil”

(VYGOTSKI, 1977, pág. 156-157).

Y más adelante:

“La disciplina formal de los conceptos científicos transforma gradualmente la estructura de los conceptos espontáneos del niño y ayuda a organizarlos en un sistema, esto promueve el ascenso del niño a niveles superiores de desarrollo”

(VYGOTSKI, 1977, pág. 157).

Vygotski explica la relación entre unos conceptos y otros en términos de ayuda mutua. Los conceptos espontáneos preparan el desarrollo descendente de los conceptos científicos y éstos

“a su vez preparan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño hacia la conciencia y el uso deliberado”

(VYGOTSKI, 1977, pág. 148)

Y ejemplifica esta cuestión magníficamente con las relaciones entre el estudio de una lengua extranjera y el uso de la propia lengua. Cómo el estudio de un idioma favorece la conciencia de los aspectos fonéticos, gramaticales y sintácticos de la propia lengua, a la vez que ésta constituye la base para el estudio sistemático del segundo idioma.

Esta aportación de Vygotski induce a abogar por la utilización, ya en las enseñanzas infantil y primaria, de conceptos científicos y su correspondiente trabazón o estructura, toda vez que si lo que explica las peculiaridades del pensamiento infantil no es tanto el sincretismo, como esa falta de distancia con la experiencia inmediata y su consiguiente ausencia de una conciencia y estructuración del pensamiento, la enseñanza que verdaderamente puede contribuir al desarrollo, sin sentarse o entretenerse mientras se le espera, será aquella que se basa en el manejo de conceptos científicos debidamente sistematizados.

Cierto que las estructuras conceptuales a las que se refiere Vygotski no tienen por qué reproducir necesariamente las que son propias de cada disciplina, pero, de menos a más, es el desarrollo de estos conceptos y estructuras lo que va poniendo los adoquines que constituyen el camino que va desde el pensamiento espontáneo hasta el científico, disciplinar o más elaborado. Detengámonos donde nos detengamos en ese trayecto, no debemos olvidar que, aunque sea una meta que no puede alcanzar en todos los campos ningún individuo, el mayor grado de elaboración y desarrollo del pensamiento se da en el seno de las disciplinas, aunque para ello éstas restrinjan su objeto a ámbitos regionales de la realidad.

Esto ha de ponerse en relación con la segunda idea o principio del que partimos para elaborar nuestra propuesta respecto al problema que estamos tratando, esta es la dialéctica entre la contextualización y la descontextualización.

La dialéctica entre la contextualización y la descontextualización.

Sabemos, por la historia y la sociología de la educación, que, como ya he apuntado apuntado, la institución escolar no ha sido creada ni se mantiene porque su función sea la de ayudar mediante el conocimiento a que los individuos afronten más racionalmente los problemas que constantemente han de resolver, si bien es cierto que la escuela, ciertamente, produce efectos en ese campo. Y también sabemos que el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas es de naturaleza diferente al que se produce fuera de ellas.

José Contreras (1991, págs. 90-97), resume magníficamente las características del aprendizaje escolar, señalando cómo se produce necesariamente fuera de contexto, es decir. "... al margen de donde transcurren los fenómenos acerca de los cuales se trata" (pág. 91), dando lugar a lo que Donalson "... ha llamado un *pensamiento desvinculado*, esto es, un pensamiento que se mueve más allá del contexto de las intenciones y metas inmediatas y de las pautas familiares de los acontecimientos" (pág. 92), y citando a Barnes distingue entre el "conocimiento escolar" y "el 'conocimiento para la acción', que es aquel que poseen los alumnos al margen de la vida escolar y en el que basan sus acciones en el mundo cotidiano ..." (pág. 94).

Si queremos evitar o hacer algo por paliar el hecho de que como consecuencia de esa "doble vida", que llevan nuestros alumnos, éstos "... acaben creando un doble sistema conceptual: uno escolar y otro extraescolar" (pág. 93), debemos ocuparnos de la recontextualización de los aprendizajes como única garantía de que éstos se han producido en un sentido no memorístico sino de comprensión profunda.

"Anderson (1977, pág. 424) afirma que cuando los mensajes están descontextualizados, como ocurre en la enseñanza formal, el proceso de comprensión consiste en un proceso de *recontextualización*, es decir, se comprenden los nuevos conceptos completando la significación, concretando su sentido, a base de incorporarlos a contextos ya significativos para el sujeto"

(CONTRERAS, 1991, pág. 94)

Si unimos esto a lo que planteaba Vygotski, podemos decir que la enseñanza requiere tanto de procesos de descontextualización como de regreso al contexto o recontextualización. En el primer caso recorreremos el camino de ida hacia los conceptos y estructuras científicas, mientras que en el segundo se trata de andar el camino de vuelta hacia el contexto.

Esto tiene que servir para romper el tópico de que la escuela es la vida, y de que hay que derribar los muros de las aulas, matizándolo en el sentido de reclamar el aprendizaje escolar, incluso como necesario para distanciar al alumno de la realidad y poder regresar a ella más racionalmente, planteándose no como una cuestión de principio y final del trayecto escolar, sino como un ir y venir permanente, en cada unidad didáctica y en cada momento de la vida del aula, haciendo incluso conscientes de dicho proceso, de su necesidad y de su valor, a los alumnos, y ello tanto en la escuela secundaria como en la primaria.

En lo que respecta al contenido, esta dialéctica entre la descontextualización y la contextualización, es una idea potente, por cuanto que en los extremos de ese trayecto a recorrer en un permanente viaje de ida y vuelta, no están sino las disciplinas académicas por un lado y la praxis en la que se desenvuelve el aprendiz por otro.

El problema de “lo relevante”

Un tercer bloque de cuestiones sobre las que se apoyan mis planteamientos es el que se refiere a la relevancia de lo que se haya de enseñar. La relevancia tanto en lo que respecta al alumno como en lo que concierne al conocimiento.

En lo que se refiere al alumno, hay que decir que los problemas que nosotros definimos como propios de los niños o los jóvenes, en buena medida no parten ni son expuestos por éstos, y ello porque precisamente son problemas debido a que no se perciben como tales.

La imposibilidad de alterar la institución escolar que tenemos, para poder situar el trabajo de los profesores en el contexto vital de los alumnos, en su mundo extraescolar, nos lleva a tomar como referente no los problemas objetivos que les afectan, sino el pensamiento que genera esa praxis en la que los alumnos están envueltos. La escuela no actúa sobre la realidad material, sino sobre el pensamiento que ésta genera, y ese pensamiento suele estar distorsionado, suele tener la forma de ideología, de falsa conciencia. Diríamos, por ejemplo, que el paro, con ser un problema social relevante, no es algo que la escuela pueda abordar directamente. Si aquellos que están o van a estar afectados por el desempleo tuvieran una clara conciencia de sus causas y de los cambios sociales necesarios para acabar con él, no estarían necesitados de formación sino de acción, de lucha para transformar la realidad. El paro tendrá cabida en el campo de la formación escolar en la medida que advirtamos que existe una percepción errónea, desinformada, ideológica, de dicho fenómeno.

Desde una perspectiva crítica, que tiene serias dificultades para llegar a realizarse plenamente actuando sobre la realidad material, el objeto de la intervención educativa es, diríamos, de segundo orden, es la ideología soportada y reproducida por complejos sistemas signícos verbales y no verbales (ROSSI-LANDI, 1980, pág. 82 y ss.). De modo que, por mi parte, lo relevante es toda falsa conciencia allí donde se encuentre, sin dejar de tener en cuenta que existen algunos rasgos comunes a las distintas manifestaciones particulares del pensamiento ordinario, tales como la atemporalidad o ahistoricidad de los fenómenos sociales (SHARP, 1988, pág. 104), el practicismo, como práctica sin teoría, o con un mínimo de ella (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1967, pág. 174),

la explicación puramente intencional, la personalización de los determinantes de la historia, etc. que los convierte en objetos de atención preferente.

Desde un punto de vista crítico, lo que resultará interesante tratar en clase, pensando en favorecer la emancipación del educando, es todo aquello que se encuentra distorsionado en su mente y que puede ser esclarecido recurriendo al conocimiento académico. Esto es lo que entendemos por conectar con los intereses de los alumnos. Otro tipo de conexiones con los problemas que pueden ser percibidos y señalados por ellos como suyos, forma parte más bien de las microestrategias de enseñanza que se deben desplegar para favorecer la motivación inmediata, pero que no han de jugar, a mi juicio, ningún papel importante en la selección de los contenidos.

En lo que respecta a la relevancia desde el punto de vista del conocimiento sistematizado en disciplinas, la cuestión esencial a considerar es la del lugar, epistemológicamente hablando, que ocupan en las mismas aquellos conocimientos que vamos a utilizar para contribuir al esclarecimiento del pensamiento ordinario de nuestros alumnos.

Las disciplinas académicas, en su intento de explicar la realidad, elaboran estructuras conceptuales diversas, incluso en pugna entre sí, con respecto a las cuales, las opciones que hayan de tomarse dependen de concepciones filosóficas superiores a las propias disciplinas. Una perspectiva dialéctica y crítica como la que suscribimos, constituye una plataforma que permite optar por aquellos paradigmas disciplinares que se inscriben dentro de ella. La relevancia, aquí, viene a ser la coherencia con una filosofía que es la misma tanto cuando se piensa en la enseñanza como en las disciplinas académicas.

En síntesis, diría que mi planteamiento en este nivel teórico sería:

- 1º/ Necesitamos conceptos científicos y estructuras para desarrollar los naturales o espontáneos
- 2º/ Tenemos que garantizar procesos de contextualización y descontextualización.
- 3º/ Atendiendo al conocimiento ordinario, son contenidos relevantes aquellos que se refieren a los campos en los que el pensamiento ordinario sufre las mayores distorsiones
- 4º/ Atendiendo al conocimiento académico, los contenidos que resultan relevantes son aquellos que proceden de paradigmas científicos basados en una filosofía dialéctica y crítica.

Mi posición en el nivel de lo pragmático

Pero no debemos dejar esta cuestión en el nivel de la clarificación teórica, sino que hemos de comprometernos con la práctica y las duras condiciones (restricciones) que la realidad impone. Destacaré dos de ellas.

En primer lugar, los profesores hemos accedido al conocimiento a través de su estudio organizado en disciplinas y dominamos relativamente alguna de ellas, de modo que los saberes que podemos enseñar con cierta seguridad están configurados disciplinariamente, lo que hace que resulte muy difícil para una gran parte del profesorado, la reestructuración de todo ese conocimiento en función de lo que hemos venido denominando “problemas relevantes” (trabajo, ocio, vivienda, o cualesquiera otros).

En segundo lugar, la profesión docente exige un permanente cultivo del saber que se enseña, además de otros (psicología, sociología, etc) que contribuyen a explicar las distintas dimensiones de la tarea de enseñar, exige también la planificación de múltiples aspectos y la realización de numerosas actividades, lo que obliga a buscar estrategias que permitan economizar esfuerzo. Entre ellas está la de buscar materiales elaborados que nos eviten la ardua y difícil tarea de tener que elaborarlos nosotros mismos. Las condiciones reales en las que se ejerce la docencia no pueden ser olvidadas voluntaristamente. Por ello creemos necesario distinguir entre el trabajo de elaborar alternativas o reinterpretaciones globales de los programas oficiales, y el que diariamente se puede realizar en los centros y en las aulas. La invitación al profesorado para que se comprometa en la elaboración de proyectos curriculares que supongan la reestructuración del contenido de las disciplinas en torno a una serie de “problemas relevantes” está demasiado alejada de la realidad en la que se quiere incidir, entre otras cosas porque se distancia enormemente de la organización del saber que los profesores “tienen en la cabeza”. Y lo mismo cabe afirmar de aquellas alternativas que, orientándose hacia las disciplinas, las abordan o las reorganizan de manera muy alejada a como la “saben” los profesores.

Ello no quiere decir que menospreciemos las aportaciones que algunos profesores o grupos están realizando, sino que limitamos su alcance en cuanto a su capacidad para constituirse en alternativas viables en la práctica, más allá del profesorado que las ha elaborado, y su entorno más próximo.

La reelaboración o “el reaprendizaje de los contenidos”, constituye un proceso lento que se debe ir produciendo a medida que el profesorado realiza la doble tarea de cultivar las disciplinas y reconstruir sus aportaciones para ponerlas en un orden didáctico. Más que demandar del profesorado su implicación en alternativas que modifican radicalmente el tratamiento de los contenidos, consideramos que resulta mucho más prudente invitarles a adoptar dinámicas de trabajo con las que se procure una sistemática reflexión sobre los conceptos espontáneos con los que sus alumnos abordan la realidad social en su contexto, y también sobre los conceptos científicos con los que van a salir a su encuentro para ayudar a su evolución y favorecer la descontextualización. Todo ello implica una progresiva toma de conciencia sobre la relevancia científica y pedagógica del saber que se tiene como profesor. Por ese camino será posible avanzar en revisiones del contenido que acerquen las disciplinas a los problemas relevantes.

Una dinámica de trabajo concreta que estoy dispuesto a aceptar, es la de abordar la cuestión del contenido a partir de los libros de texto existentes en el mercado. Reconozco en ello algunas ventajas a las que quizás no se deba renunciar.

En primer lugar creo que es necesario evitar las situaciones angustiosas que se crean al abordar la elaboración de los proyectos curriculares, sobre todo porque conducen a una toma de decisiones poco fundamentada, al tratar de responder de prisa a cuestiones que, sin embargo, son de gran calado. Decidir sobre la selección y secuenciación de todos los contenidos de un área para toda una etapa, es algo que requiere un trabajo de la magnitud del que están llevando a cabo, por ejemplo, los grupos que, inicialmente financiados por el CIDE, están desarrollando proyectos de elaboración de materiales curriculares. De no ser así, y no es así ni puede serlo para la mayoría del profesorado, lo que se acaba imponiendo es la estrategia defensiva de trivializar el problema, considerándolo resuelto con una respuesta que permita al mismo tiempo incorporar el

conjunto de los bloques de contenido prescritos por la Administración y seguir más o menos con lo que ya se estaba haciendo. Se suele argumentar que tanto la geografía como la historia son ciencias de síntesis, por lo que no hay nada en los nuevos programas oficiales que no pueda ser tratado con mayor o menor profundidad (ésta no está prescrita) a través de su enseñanza tal y como ya se viene realizando, o, si acaso, con algunos retoques menores. Lo grave de esto no es tanto la respuesta concreta que se le dé al problema, sino el hecho de que se considere resuelto sin haber entrado ni siquiera en él, o habiendo considerado solamente su dimensión burocrática. Por eso me parece mucho mejor dejar esta cuestión abierta por tiempo indefinido y centrar el problema en los aspectos de fondo. Dejarla abierta significa no dar por resuelta la selección y organización de los contenidos del área, sino más bien neutralizada aceptando en principio alguna de las que nos ofrezcan las editoriales que con toda seguridad atenderán a las exigencias legales, es decir, a lo prescrito, lo que a su vez nos pone a salvo de las burocráticas observaciones de los servicios de inspección. Por tiempo indefinido quiere decir que la reformulación de los contenidos de un área habrá de ir produciéndose como un aspecto más de una innovación global, que sólo puede avanzar paso a paso, grupo por grupo y profesor por profesor, a medida que, como decimos de nuestros alumnos, se vayan modificando sus convicciones, sus concepciones más profundas acerca de eso que denominamos aspectos de fondo, y que son, entre otros, el papel del conocimiento, el concepto de formación que ha de presidir su disposición didáctica, las funciones de la institución escolar y las suyas mismas como docente.

La adopción de un libro de texto tiene también la nada desdeñable ventaja de ofrecer al profesorado materiales de una calidad de edición que ni él ni su grupo podrán fácilmente elaborar, sobre los que podrán realizar reducciones o nuevas aportaciones, pero siempre sobre la tranquilizadora base de que buena parte de ellos están disponibles para su utilización en clase. Para que los profesores tengan el tiempo necesario para emprender una revisión en profundidad de su trabajo, es necesario aligerar el tiempo dedicado a la elaboración de materiales.

La existencia de un libro de texto permite también que el profesor y los alumnos dispongan de una batería de actividades posibles que, aun pasando a un lugar secundario respecto a las que el propio profesor puede idear, constituyen un recurso para ocupar con actividades complementarias u optativas el tiempo de aquellos alumnos cuya resolución de las tareas es más rápida, lo cual viene bien en cualquier nivel de enseñanza, pero quizás en los niveles de menor edad es más necesario.

Pero no se trata aquí de escribir en favor de este instrumento en lo que respecta a sus posibilidades en cada una de las dimensiones del proceso de enseñanza, sino sólo de considerarlo en lo que se refiere a los contenidos.

Efectivamente, adoptar un libro de texto como base del trabajo de los profesores individuales y de los grupos o seminarios que tienen que elaborar proyectos curriculares y programaciones, significa aceptar puertas de entrada al tratamiento de lo social que los profesores en principio no han elegido, pero ello no quiere decir que hayan de quedar a merced del contenido tal y como haya sido dispuesto por los autores del libro. Mi propuesta concreta en el plano de la práctica, para aquellos profesores que hayan adoptado, y estén dispuestos a continuar profundizando, los aspectos que hemos abordado en el plano de la teoría (dialéctica entre los conceptos científicos y

espontáneos, entre la contextualización y descontextualización, y la relevancia como crítica de toda ideología o falsa conciencia y como orientación del contenido según el pensamiento dialéctico-crítico), es que sometan el contenido a un proceso de reelaboración consistente en cuatro pasos o “filtros”:

1º/ Reconocimiento del contenido del texto adoptado.

Esta es una tarea sencilla consistente en realizar un primer estudio del contenido del libro de texto y que en realidad puede comenzar con el estudio minucioso de los materiales existentes en el mercado, antes de elegir un libro determinado. Al comienzo del curso puede llevar a introducir variaciones en el orden de los temas, posibles agrupaciones, eliminación de alguno de ellos o necesidad de incorporar otros nuevos que habrán de ser elaborados. Mientras que en la programación de cada unidad supondrá una familiarización con el contenido del texto y los materiales que incluye, la emisión de un juicio acerca de ellos y, si procede, una vez sometidos al resto de los “filtros”, introducir las modificaciones pertinentes. Viene a ser un reconocimiento del tema y del tratamiento que le da el texto con el que se va a trabajar, de modo que se pueda juzgar acerca del grado de asunción de sus planteamientos o de la necesidad de modificarlos en todo o en parte.

2º/ Establecimiento de la relevancia formativa.

Se trata aquí de someter el contenido de un tema a la siguiente consideración: ¿En qué medida se abordan en él aspectos de la realidad social sobre los cuales consideramos que existe una conciencia distorsionada o errónea? Esto tiene mucho que ver con lo que hoy denominamos “ideas previas”, pero en este punto no se trataría tanto de enfocarlo como estrategia de enseñanza derivada de un entendimiento constructivista del aprendizaje, que sería un planteamiento más propio del capítulo de las actividades, sino de reflexionar acerca de las representaciones sociales dominantes en el campo temático que vamos a abordar, de manera que podamos derivar un juicio acerca de los aspectos del tema con mayor potencialidad formativa.

3º/ Deliberación acerca del contenido científico o disciplinar disponible y deseable.

En este punto los profesores que programen un tema se ocuparían en tratar de establecer cuáles de los saberes propios de las disciplinas que dominan, sería deseable que, a su juicio, poseyeran en cierto grado el conjunto de los individuos cuya conciencia se consideró distorsionada en el punto anterior. Se trata de repensar sus propios conocimientos sobre el tema que se va a abordar, no en términos exclusivamente disciplinares, sino con referencia a un “ideal de formación” cuyo punto de partida podría ser el que aquí se ha planteado al explicar lo que se entiende por relevante. Claro está que dicho ideal plantea problemas que exigen ampliar las fuentes del currículum mas allá de la psicología del aprendizaje, incorporando las teorías de la formación humana (BLANKERTZ, 1981; MENZE, 1981) que, en mi caso, propongo enfocar desde una perspectiva emancipatoria.

El profesor o grupo tiene que pensar tanto en lo que sabe y en para qué le sirve, como en lo que debiera saber cualquier individuo para liberarse de las percepciones de la realidad sistemáticamente manipuladas mediante mecanismos de diverso grado de intencionalidad.

Diría yo que con un “ideal de formación” potentemente desarrollado y un conocimiento de la disciplina que se enseña, no es necesario montar complejos entramados para la

selección y organización de los contenidos, como si ese fuese el camino para construir una didáctica específica. Como he señalado en otro texto X, ésta resulta ser una cuestión “indisciplinada”. Habría más bien que ponerse a pensar cuáles son las aportaciones de la materia que pueden considerarse propias de un enfoque dialéctico y crítico de la misma, y cuál puede ser su contribución a la tarea de formar a un individuo. Casi nunca esto estará muy claro, por eso el profesor habrá de ponerse a crear con lo que sabe y con lo que le parece según su criterio. Su obligación es mantenerse permanentemente alerta sobre ese saber y ese criterio, no dándolo por definitivamente establecido jamás, sometiéndolo a deliberación con otros, estudiando y reflexionando a la búsqueda siempre de fundamentaciones más sólidas o mejor argumentadas y más libres de ideologías acríticas.

4º/ Acomodación al nivel de los alumnos

En los puntos anteriores las referencias para pensar los contenidos no son unos alumnos concretos sino las ideologías dominantes en la sociedad, el saber que aportan las disciplinas y el que deseamos para el común de los ciudadanos. Ahora se trata de situarse en el nivel y condiciones concretas para las que se programa un tema, y plantearse qué es lo que se puede ir haciendo en ese momento para contribuir a recorrer el camino hacia la situación ideal que se haya formulado como deseable en los puntos anteriores. Esto es algo que se llevará a cabo muy al hilo de la elaboración de actividades, al ir concretando su contenido con referencia al nivel de los alumnos y su potencial de aprendizaje, a la búsqueda del significado y sentido que las haga motivadoras, etc.

El sometimiento de un tema a estos cuatro “filtros”, si bien puede iniciarse formalmente dedicando una atención específica a cada uno de ellos según el orden en el que los hemos expuesto, no tiene por qué seguir una secuencia estricta, sino que se trata de pasar de uno a otro con fluidez, incluso de tenerlos en cuenta muchas veces simultáneamente, lo importante es procurar su acción transformadora sobre el contenido.

Es obvio que este es un plantamiento didáctico muy parcial, para cuyo desarrollo pleno es necesario atender a las conexiones necesarias con los objetivos y con las actividades, así como explicar cuáles son las fuentes que se pueden utilizar para enriquecer las deliberaciones y fundamentar lo que se decida en cada uno de los cuatro “filtros”, pero aquí sólo me he propuesto apuntar esta vía para avanzar entre los contenidos disciplinares y los problemas relevantes, que en mi trabajo de asesor de formación estoy ensayando con grupos de profesores que trabajan día a día en las aulas y que no pueden adentrarse en la elaboración de complejas propuestas de selección y organización del contenido que supongan una alternativa radical a lo que vienen haciendo.

Una lectura atenta de todo lo anterior creo que deja suficientemente claro que no se está abogando aquí por una utilización del libro de texto al modo que se suele hacer ordinariamente, sino que se propone aceptarlo como una infraestructura básica, cuyo abandono radical genera comprensibles resistencias entre los profesores. Se trata justamente de no centrar en esta cuestión la problemática de los contenidos, evitando un rechazo frontal por parte de importantes sectores del profesorado. Lo dicho tiene detrás la convicción y la experiencia de que un grupo de profesores de un centro cualquiera, sentados en torno a una mesa, preparados para adentrarse en los aspectos más profundos relacionados con los contenidos de la enseñanza, y acaso para ir introduciendo cambios

importantes en su tratamiento, no tiene necesariamente por qué enfrentarse a complejos procesos de reelaboración de lo que saben sus miembros, sino que se pueden ensayar estrategias más sencillas, más asumibles por un profesorado al que no cabe voluntaristamente identificar con los grupos que están en la vanguardia de la innovación.

(1).- Una nueva versión de este documento fue publicada en INSULA BARATARIA, Grupo (Coord.): Enseñar y aprender Ciencias sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Mare Nostrum, Madrid, 1994

Comentario

Este texto reproduce íntegramente mi aportación escrita al encuentro que los diversos grupos hoy reunidos en FEDICARIA celebraron en Huesca en Septiembre de 1993, y está recogido en el libro coordinado por INSULA BARATARIA (1994) en el que se incluyen la mayor parte de las aportaciones presentadas en aquel foro. Posteriormente supe que la última parte de mi texto había sido objeto de fuertes críticas realizadas por diversos participantes, destacándose quizá entre ellas las del representante del grupo salmantino Cronos. En el encuentro del año siguiente (1995) organizado por estos grupos en la ciudad de Santander a la que sí me desplazé, aunque allí se trataron otras cuestiones, tuve la oportunidad de ratificar la existencia de la citada discrepancia. Sin embargo, el Grupo Germanía-Garbí, en el documento "A través de cuatro años. Proyecto de desarrollo curricular para el Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de la ESO" (1994a), se refirió muy positivamente a este artículo. Ambos, Cronos y Germanía-Garbí, son "navegantes" que viajan cerca, y entre sí marinos de parecido perfil y merecido prestigio, así que no debo pasar de largo sobre sus opiniones. Mostraré, pues, mi satisfacción por las coincidencias con Germanía-Garbí, grupo (el segundo) cuyos materiales (GARBÍ, 1980) me ayudaron en mis primeros pasos en la didáctica de la geografía en los comienzos de la década de los ochenta.

Con respecto a la crítica de Cronos (que comparten otros miembros de FEDICARIA), creo que las diferencias no son sustanciales sino más bien relativas a matices instrumentales. Como muchas veces ha dicho Alberto Luis GÓMEZ desde Asklepios, son más las coincidencias que las discrepancias, porque en realidad nos une la "música de fondo". Estamos de acuerdo en que cualquier propuesta didáctica debe realizarse al amparo de una "plataforma de pensamiento" (expresión bastante feliz que han acuñado Asklepios-Cronos), y coincidimos también en el intento de articularla de tal manera que pueda ser caracterizada como dialéctica y crítica. A mí se me achaca, por una parte, el tener dificultades para descender desde dicha "plataforma de pensamiento" hasta las propuestas concretas, en buena medida por mi aversión al tecnicismo, y por otro lado, se me reprocha mi aceptación del libro de texto.

Por mi parte, acepto la primera de las objeciones en lo que respecta a la escasa materialización de mis ideas más generales en prescripciones didácticas concretas, pero yo no considero esta cuestión un problema importante. Además, que yo no produzca materiales, no quiere que no pueda llegar a concretar hasta cómo preparo y doy una clase (ROZADA, 1991a; y se puede ver también el breve apéndice de este libro)

BLANKERTZ (1981) en el artículo citado en el tema anterior, explica perfectamente la imposibilidad de una didáctica normativa que pretenda deducir de una “norma de sentido” unas concepciones didácticas determinadas.

“Hoy día la ciencia de la educación en todas sus corrientes, estén éstas orientadas en sentido filosófico, de hermenéutica de ciencias del espíritu o de ciencias empíricas positivas, conviene en que es imposible esta forma de didáctica normativa. Las normas objetivas del método didáctico están en parte condicionadas por factores que no se pueden derivar de las normas de sentido. Las normas de sentido sólo tienen una vigencia negativamente circunscriptiva; dentro de su campo de acción son posibles cantidad de concepciones didácticas variadas, que en parte caen igualmente dentro del campo de acción de otras normas de sentido y son por tanto legitimables a partir de premisas diferentes de concepción del mundo. Así, pues, la didáctica normativa no es propiamente “falsa”, en el sentido de que, por una razón o por otra, no deba ser, sino que más bien, no puede responder a su propia intención. La deducción sin lagunas es siempre mera apariencia, pues, en realidad, contiene implicaciones inconscientes y trabaja con decisiones accesorias encubiertas y con subrepciones” (BLANKERTZ, 1981, págs. 161-162).

Si consideramos (yo creo que puede hacerse) la “plataforma de pensamiento” dialéctico-crítica como una norma de sentido, resulta que de ella no es posible derivar deductivamente normas de acción concretas, por ejemplo contenidos o actividades de enseñanza; como máximo se puede llegar a establecer cierta delimitación negativa, de modo que podemos determinar aproximadamente lo que la coherencia con ese pensamiento más general nos impide hacer, pero no podemos establecer lo que haya de hacerse específicamente, sino que nuestras propuestas metodológicas concretas pudieran también, en todo o en parte, servir a otras plataformas de pensamiento diferentes. Así que la coherencia nunca la garantiza lo que en concreto se haga, sino la relación entre ello y la “plataforma de pensamiento” en la que se inscribe, resultando que lo que puede hacerse en concreto, influido como está por numerosos factores condicionantes que operan más en este nivel que en el de las ideas, puede ser muy diverso, y por lo tanto no hay razones poderosas para intentar generalizarlo, ni siquiera entre quienes se amparan en una misma cobertura teórica e ideológica. Esta es una de las razones por la que mi relación con el tecnicismo no es, como ya sabe el lector, nada buena, y, a mi modo de ver, la pretensión de generalizar propuestas concretas, corre siempre ese peligro.

Por ejemplo, de un enfoque dialéctico-crítico de la enseñanza, no es posible deducir una manera de organizar las actividades y la dinámica de la clase, sino que puede haber muchas formas diferentes de intentarlo, toda vez que cuanto más complejo es ese nivel de pensamiento general, tanto más inciertas serán sus materializaciones concretas, las cuales, además, están afectadas por una multiplicidad de factores coyunturales, que van desde los rasgos de la personalidad del profesor, hasta el tipo de pupitres con los que está amueblada la clase. Nunca podremos establecer, por ejemplo, que para ser consecuentes con un enfoque dialéctico-crítico, haya que trabajar con el mapa topográfico en el segundo trimestre del primer curso del primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria, y que además haya que hacerlo por grupos de cuatro o cinco alumnos, y que se deba construir una maqueta con planchas de corcho para que entiendan mejor la representación de las curvas de nivel. Este tipo de dictámenes, no son los que forman a un profesor, a no ser que lo desconsideremos tanto que lleguemos a creerlo incapaz de intentar “buscarse la vida” para ser consecuente con el planteamiento general. Que lamentablemente haya profesores sin ese nivel de teorización, o con una gran incapacidad para crear, es algo que no debe llevarnos a

desenfocar la formación del profesorado que tiene un talante más crítico, al que hay que decirle las cosas como son (quiero decir, como las veo yo, claro), invitándole a elaborar plataformas de pensamiento abstracto sin límites a la fundamentación y la complicación posibles, a crear (innovar, se suela decir en la enseñanza) con toda la riqueza de la que sea capaz, en un marco de coherencia siempre tentativa, y a dialogar o debatir sobre ello con todo el mundo. Por eso cuando después de exponer ideas como las que se compilan en este libro, alguien levanta la mano y me dice: -¿Y eso, cómo se hace?, entonces me considero un fracasado, pero no porque no sepa qué responderle, sino por no haber sido capaz de conseguir que no surgiera la pregunta.

En lo que respecta a mi tolerancia hacia los libros de texto, quiero señalar que la última parte del artículo anterior, está escrita adoptando un punto de vista muy pragmático, tal y como en el mismo se advierte. Desde esa posición (cuando lo escribí participaba como asesor en un proyecto de formación con el profesorado de ciencias sociales de un centro de FP, que no estaba ni mucho menos en disposición de abandonar el libro de texto, y sin embargo participaba activamente en sesiones de diálogo y debate de cierta orientación crítica), a mi modo de ver, no constituye una incoherencia aceptar, desde una perspectiva dialéctico-crítica, que un profesor pueda trabajar con libros de texto, no quiere decir que deba hacerlo, sino sólo que no debe descartarse. La crítica que conviene hacer a estos materiales puede afectar a determinadas formas de producción, comercialización y uso de los mismos, pero no se puede establecer una norma didáctica que condene su uso y lo sustituya por otra cosa definitivamente. Además, bajo la denominación de libros de texto, no delimitada en mi artículo, caben una infinidad de materiales diferentes, entre ellos, los que han producido o producen, entre otros, los prestigiosos grupos anteriormente mencionados.

Nunca les he dicho a mis alumnos que compraran un determinado libro de texto, sin embargo, siempre he tenido la clase llena de ellos, de distintas editoriales y de las más variadas ediciones. Al final de cada curso siempre he ido por todas las aulas recogiendo esos residuos freudianos que son los libros de texto abandonados por los alumnos, de modo que pudieran ser utilizados en cursos sucesivos como materiales de consulta. Sus imágenes, sus comentarios, la estructura de sus lecciones, sus enunciados temáticos, siempre han sido una fuente de recursos para ampliar lo dado en clase, para concretarlo y, a veces, para reirnos bastante con la manera de enfocar las cosas que tenía alguno de ellos en contraste con los otros. Nunca he dicho, sin embargo: -“ la lección siguiente para mañana”, porque eso sí me parece a mí que resume lo más detestable de la cultura del libro de texto; y es que el enemigo no es el papel impreso, sino el profesor prisionero del mismo.

En sentido inverso, sí es posible, sin embargo, afirmar que cualquier herramienta o material que se utilice didácticamente, no tiene justificación por sí mismo, sino que éste ha de ubicarse siempre en el marco de lo que venimos denominando “plataforma de pensamiento”. Jesús ROMERO (1994) ha puesto esto de manifiesto con gran brillantez, refiriéndose al empleo de los ordenadores, que, como cualquier otro medio, pueden ser utilizados de distinta manera según la “cabeza”(no las manos, como está ocurriendo) de quien lo maneje didácticamente.

Por eso los materiales que producen estos grupos en el marco de los fundamentados proyectos que llevan a cabo, son cualitativamente diferentes a los libros de texto convencionales, pero ello no quiere decir que estos últimos no puedan ser utilizados

bajo la misma “plataforma de pensamiento” que los anteriores, por parte del profesorado que no se decida a realizar proyectos de la envergadura de los que llevan a cabo estos grupos que podríamos denominar de vanguardia, de ahí mi tolerancia respecto a la posibilidad de que un profesor utilice libros de texto, o más extensamente, materiales editados para el aula y por lo tanto en principio no elaborados por él.

Aunque no se trata de ser indiferentes, respecto a los medios no habría que desatar grandes pasiones, ni a favor, ni en contra. Como dice el autor antes mencionado:

“[...] la clave decisiva de los aprendizajes está en el entorno del medio, y no en él mismo. Si los profesores deseamos influir sobre los afectos que tienen esas herramientas, la vía más directa es discutir los fines que encauzan su uso.” (ROMERO, 1996)

Hay en el texto otra cuestión que debe ser comentada puesto que su aparente choque con la línea de argumentación que vengo manteniendo a lo largo de esta guía pudiera entenderse que afecta a toda mi propuesta y por lo tanto conviene abordarla. Me refiero a la respuesta que en el mismo le doy al problema que supone determinar lo que es “relevante”, cuando señalo que:

“la imposibilidad de alterar la institución escolar que tenemos, hasta el extremo de situar el trabajo de los profesores en el contexto vital de los alumnos, en su mundo extraescolar, nos lleva a tomar como referente no los problemas objetivos que les afectan, sino el pensamiento que genera esa praxis en la que los alumnos están envueltos. La escuela no actúa sobre la realidad material, sino sobre el pensamiento que ésta genera...” (pág.129).

Este reconocimiento de las limitaciones de la enseñanza (resignación les parecerá a algunos, y a mi también algunas veces), que parece descartar la posibilidad de intervenir en el campo de la acción limitándose a la esfera del pensamiento, puede parecer incoherente con la idea de formación que he planteado en el texto segundo, en la que el polo de la actividad práctica material (identificado allí como la esfera de C) reclama su presencia con la misma intensidad que el conocimiento académico y la conciencia ordinaria. Debo aclarar que así sería si la perspectiva crítica que defendemos fuera entendida sólo en el sentido de sacar adelante en la escuela una enseñanza crítica, pero esto no es así. Nuestra perspectiva implica, tanto esta pugna a favor de una enseñanza crítica, como una crítica de la enseñanza. Cuanto más hayamos de reconocer la imposibilidad de actuar directamente en la praxis de los alumnos, tanto mayor será el predominio de la crítica de la enseñanza sobre la enseñanza crítica. La conjugación de ambas, no es sino parte de la dialéctica en la que el profesor ha de saber enmarcar el ejercicio de su profesión.

Si recurrimos a nuestro criterio de “cruzar” las fuentes para tomar decisiones didácticas, nos encontramos con que, siguiendo esta guía, la fuente epistemológica nos exige y nos ayuda a elevar los conceptos manejados por los alumnos insertándolos progresivamente en la dialéctica entre lo estructural y lo superestructural, la permanencia y el cambio, el tiempo largo y el tiempo corto, las regularidades y las singularidades, etc., lo cual, en principio, no define una temática específica que permita plantear un programa de contenidos derivado de tal criterio. Incluso si tomamos una materia como la historia, entendida como “[...] una forma de acceso a la realidad social [...]” (ARÓSTEGUI, 1995, pág. 92) de ello no se puede deducir un listado de temas, ni siquiera reconociendo que, ciertamente, sin hechos no hay historia.

Si, mediante una combinación de psicología y sociología que nos permita entrever cuáles pudiesen ser los elementos que aparecen acríticamente instalados en la conciencia ordinaria de nuestros alumnos, llegamos a establecer unos “problemas relevantes”, (CRONOS - ASKLEPIOS,1991; INSULA BARATARIA,1994), “ámbitos de investigación” (IRES,1996), “temas transversales”(GERMANÍA-GARBÍ, 1994a, 1994b) tendremos una serie de temas en torno a los cuales, efectivamente, se puede articular la enseñanza de lo social, pudiendo ser tratados disciplinar o interdisciplinariamente.

Y, si atendemos a la praxis de nuestros alumnos, a eso que nos gusta llamar sus intereses, resulta que estos están “a su bola” (como me decía recientemente una alumna, ahora que el lenguaje de la calle ha entrado también sin reparo en las aulas, cosa que, por cierto, nos extraña y nos incomoda tanto, incluso a quienes defendemos la necesidad de acercarse a la praxis de los alumnos, que también está hecha de lenguaje).

Creo que será mejor reconocer que no se puede dar una respuesta didáctica definitiva a esto de la temática que debemos enseñar. Como otras cosas, es el juicio del profesor concreto el que ha de dar una respuesta informada a esta cuestión (informada quiere decir profundamente consciente de esta complejidad), sin que ninguna respuesta pretenda generalizarse, imponiéndosela a todo el mundo, sino que cada una de ellas se debe conformar con ser llevada a cabo por quienes la concibieron y ser expuesta para su conocimiento y debate con quienes estén interesados.

Estos son mis argumentos para dejar abierta esta cuestión de la temática, y por los que me parece que el criterio pragmático de aceptar incluso el libro de texto cuando las condiciones lo aconsejen, no invalida las posibilidades de una enseñanza crítica. Unas posibilidades que hemos de admitir como limitadas, y que por lo tanto han de conjugarse con la crítica que hayamos de hacer a la enseñanza, y en la que se puede incluir también la propia crítica de los libros de texto, aunque los estemos utilizando.

Algunas lecturas más para continuar formándose

PÉREZ GÓMEZ, Angel I.: “Cultura escolar y aprendizaje relevante”. Educación y Sociedad, nº 8, Madrid, 1991, págs 59-72

Puesto que en este tema se propugna la idea de que cada profesor debe formarse para revisar sus saberes y tratar de acercarlos al pensamiento y la vida práctica de sus alumnos, este texto resulta especialmente recomendable, porque en él se viene a plantear esta misma cuestión a través de las relaciones entre la “cultura pública” (como aquella que se expresa a través de las disciplinas del saber), la “cultura académica” (que vendría a ser la que refleja el currículum), la “cultura social” (como aquella que se genera en la institución escolar) y la “cultura experiencial” (que sería la que los alumnos traen a la escuela fruto de su vida extraescolar). Aunque parece que se produce aquí un cierto abuso del concepto de cultura, el propio autor matiza lo que entiende por tal y justifica su planteamiento de la escuela como un espacio en el que se da un cruce entre todas ellas. Buena parte del interés de este artículo reside en que a lo largo del mismo se combinan argumentaciones tanto de carácter psicológico como epistemológico y sociológico, lo cual es muy importante para no incurrir en reduccionismos de uno u otro tipo.

Otro texto del mismo autor que también tiene mucho interés y puede ser puesto en relación con éste es el que recomendamos, figura entre las páginas 322 y 328 de GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid, 1983,

pertenciente al artículo “Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción”. Aunque dicho artículo en su segunda parte trata de los “diseños de instrucción” en una línea un tanto tecnicista y por lo tanto interesante sólo desde dicha perspectiva, la primera parte, referida a “la reconstrucción del conocimiento en la escuela” tiene mucho interés para ayudar a pensar acerca de las difíciles relaciones entre lo que en esta guía se denomina “conocimiento académico” y “conciencia ordinaria”.

En el mismo libro, la propia introducción al capítulo VI “Los contenidos del currículum”, resulta ser un texto muy interesante para un primer planteamiento de los problemas del contenido, porque de manera muy breve y con mucha claridad (lo cual se agradece porque no es lo más frecuente en la bibliografía sobre el currículum), los autores realizan una síntesis muy completa de cómo abordan esta cuestión quienes adoptan una perspectiva filosófica (epistemológica básicamente) y quienes por otro lado lo hacen a partir de la sociología del conocimiento.

CAVALLINI, Graziano.: “Realidad y materias en la programación didáctica”. Reforma de la escuela. n° 22, Octubre 1980, ppág.29-31 (Traducido de la revista italiana L'Educatore, n°4, Octubre, 1978

Artículo tan breve como adecuado para iniciar una profundización corrosiva en algunas de las ideas que ocupan un lugar destacado en la didáctica de las ciencias sociales, tales como la de situarse en la realidad misma, denominada entorno o medio, y hacer de ello el objetivo, el contenido y la actividad central de esta enseñanza. Pero también para desequilibrar la no menos asentada idea, en un importante sector del profesorado, de que las asignaturas deben reproducir lo más fielmente posible las disciplinas académicas, y que es eso lo que se ha de estudiar porque es lo único que resulta formativo. Contra ello quizás sea bueno tratar de sacar todas las consecuencias de una afirmación como ésta que se puede leer en el artículo “La cultura consiste en la capacidad de codificación constante de la realidad y de decodificación de los símbolos utilizados para representarla” (pág.31). Mucho cambiaría la didáctica de las ciencias sociales si los profesores dedicáramos más tiempo a entender en profundidad afirmaciones como ésta.

LUIS GÓMEZ, Alberto y URTEAGA, Luis.: “Estudio del medio y 'heimatkunde' en la geografía escolar”. Geocrítica, n° 38, Marzo, 1982

Trabajo que supuso todo un hito en la didáctica de la geografía, incluso de las ciencias sociales, en nuestro país. A partir de su publicación, prácticamente nadie se ha referido a la cuestión del entorno sin por lo menos realizar algunas matizaciones previas a modo de cautela. Manejando una amplísima documentación (se citan la mayor parte de los trabajos realizados en nuestro país en la segunda mitad de la década de los setenta y comienzos de los ochenta), los autores pasan revista a la situación de entonces, orientándose hacia la crítica del estudio del medio y consiguiente principio “de lo cercano a lo lejano” (“*heimatkundliches Prinzip*” en Alemania), como criterios básicos a la hora de organizar el contenido. Apuntan además algunas posibles líneas alternativas. Es casi seguro que los profesores, a la hora de pensar en los objetivos, y sobre todo en la selección, organización y secuenciación de los contenidos, van a ser atrapados en el omnipresente torbellino del tópico del entorno, de ahí que resulte muy recomendable realizar una lectura como la que nos ofrece este trabajo, con el fin de someter a revisión algo que de manera tan general, se acepta sin la menor duda.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano.: “El aprendizaje de lo social.” Educación y Sociedad, n° 8, 1991, Madrid, ppág. 7-24

Excelente artículo para quienes tienen que tomar decisiones sobre los contenidos (y por lo tanto también sobre los objetivos) de la enseñanza de las ciencias sociales. Quizás su argumentación más fuerte se centre en la crítica de los contenidos de los actuales programas (currículos) de ciencias sociales, señalando que una vez más se pierde la oportunidad de afrontar una verdadera renovación de los mismos. Se refiere el autor a la timidez de la administración para afrontar ese cambio. Luego cuestiona la preponderancia continuada de la Geografía y la historia, criticando

el papel que han venido jugando en la enseñanza y por qué al Estado le resultan más incómodas otras disciplinas como la sociología o la economía. Rebate los argumentos que se vienen dando en cuanto a las características de la geografía y la historia con respecto a otras ciencias sociales.

Es interesantísima su argumentación contra la identificación entre la lógica de las disciplinas y la del aprendizaje, situando la de éste en los intereses de los alumnos.

Cuestiona las posiciones frecuentes en favor de las humanidades frente a la formación técnica y para el trabajo, inclinándose hacia esta última, aunque no sin reconocer un cierto valor a la resistencia frente al avance de lo técnico.

Se inclina por

“... abrir, incluso volcar, las humanidades y las ciencias sociales hacia las experiencias y los problemas que son relevantes para todas las personas..., o sea hacia el trabajo, el intercambio, el consumo, el ocio, las relaciones entre géneros, la sexualidad, las relaciones entre grupos de edad, la cultura de masas, las formas más próximas de la organización política, etc.” (pág. 23).

COLL, César y otros.: Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes. Santillana, Madrid 1992

Como se sabe, una de las principales innovaciones que según sus mentores introducen las nuevas reformas, es la de presentar los contenidos desglosados en hechos, conceptos y principios por un lado, procedimientos por otro, y actitudes, valores y normas formando un tercer grupo. En este libro, destacados autores abordan por separado estos tres tipos de contenidos, tratando de definir lo que son cada uno de ellos, viendo los mecanismos y las condiciones de su aprendizaje, las estrategias para la enseñanza de los mismos, y finalmente su evaluación.

Aunque no creemos que estos tres tipos de contenidos, que analíticamente cabría diferenciar, deban ser planificados por separado dando lugar por ejemplo a técnicas de programación consistentes en colocar el contenido en tres columnas separadas, una para los conceptos, otra para los procedimientos y otra para las actitudes, sí nos parece, sin embargo, que a la hora de profundizar en nuestro trabajo para ir conociéndolo mejor, no están de más este tipo de aportaciones. Al hilo de las mismas es posible ir clarificando ideas y tomando algunas decisiones no solamente referidas a los contenidos, sino también a las actividades.

El libro está escrito y organizado de manera muy clara y sistematizada, resultando su lectura muy recomendable, si bien, como ya he dicho, no lo es tanto el tratar de reducir sus aportaciones a una especie de técnicas de programación.

SCHRAMKE, Wolfgang.: “La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico.” Geocrítica, nº 26, Marzo, 1980

CRONOS, Grupo (Coord.): Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Amarú, Salamanca, 1991

AULA SETE, Grupo (Coord.): Proyectos curriculares de ciencias sociales. ICE de la Universidade de Santiago de Compostela, Coruña, 1993

INSULA BARATARIA, Grupo (Coord.): Enseñar y aprender ciencias sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Mare Nostrum, Madrid, 1994

IRES (Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales)(Coord.): La experimentación curricular en ciencias sociales. Planteamientos perspectivas. Alfar, Sevilla, 1996

Con el denominador de una “plataforma de pensamiento” en buena parte compartida (todos ellos se reclaman de una línea crítica), una serie de grupos que trabajan sobre la enseñanza de las ciencias sociales han tomado la feliz iniciativa de realizar un seminario anual en el que intercambian y debaten los trabajos que vienen realizando. En los cuatro libros coordinados respectivamente por Cronos, Aula Sete, Ínsula Barataria e IRES, se recogen las ponencias presentadas en los seminarios que tuvieron lugar en Salamanca (Julio de 1991), Santiago de Compostela (Septiembre de 1992), Huesca (Septiembre de 1993) y Sevilla (Septiembre de 1995). Los materiales correspondientes al seminario celebrado en Santander (Septiembre, 1994), fueron publicados por la revista Iber en sus números 4 (Abril, 1995) y 5 (Julio, 1995), y los correspondientes al encuentro celebrado en Pamplona (Septiembre, 1996) verán la luz en el primer número de “con-Ciencia Social” (en prensa). Bajo la perspectiva adoptada en esta guía, centrada en un formación del profesorado de orientación crítica, todas estas publicaciones tienen mucho interés por cuanto que yo creo que en ellas se recoge el tipo de didáctica de las ciencias sociales al que aquí nos estamos constantemente refiriendo, es decir, aquella que consiste en un debate permanente, racional y democrático, llevado a cabo entre individuos (o grupos formados por quienes deciden por voluntad propia trabajar juntos, dadas sus afinidades) que elaboran sus propias propuestas, que están libres de la ilusión o la pretensión de ser científicos o tecnólogos de la educación (al menos eso creo que es lo que piensa la mayoría de los miembros de estos grupos), que se esfuerzan por fundamentar lo más profundamente posible sus iniciativas y que tratan de argumentarlas convincentemente.

A través de estas publicaciones puede el lector seguir la génesis y desarrollo de buena parte de la corriente que en la didáctica de las ciencias sociales se orienta hacia una selección y organización del contenido según lo que alguno de los autores denomina “problemas sociales actuales y relevantes” (ASKLEPIOS, 1993), si bien en estas publicaciones se pueden encontrar además muchas ideas acerca de la fundamentación de un proyecto y de otros elementos (objetivos, actividades, etc.) del mismo, por lo que las recomendaremos como lecturas también en el tema siguiente.

El primero de los títulos lo recomendamos porque en él aparece la idea de “funciones vitales básicas” en la que se inspiraría Alberto Luis Gómez para orientar una didáctica de la geografía, y, por extensión, de las ciencias sociales, como intento de superar el “doble atraso científico y didáctico” que él veía en la enseñanza de la geografía en nuestro país (LUÍS, 1978, 1980, 1982, 1984, 1985; LUÍS y URTEAGA, 1982; LUÍS y ROZADA, 1986). Una idea que cayó en tierra fértil cuando fue conocida por el Grupo Cronos, que con una ya dilatada trayectoria innovadora, adoptaría esta orientación hacia los problemas ya en el año 1988, produciéndose un acercamiento entre este grupo y los dos autores del libro que estamos comentando, relación que continuó después de la constitución en Cantabria del grupo Asklepios.

En los títulos posteriores no sólo puede el lector aproximarse a los trabajos de los grupos que siguen esta orientación hacia los problemas, sino que también puede conocer otras propuestas de grupos que se despegan menos del orden y sobre todo de la temática propia de la geografía y de la historia.

Los rasgos básicos de las propuestas de ASKEPIOS, CRONOS, INSULA BARATARIA, AULA SETE, IRES (su grupo de ciencias sociales), GERMANÍA-GARBÍ, BITÁCORA, ESPACIO Y SOCIEDAD, pueden ser conocidos a través de estas lecturas. De todos modos el lenguaje utilizado en estas publicaciones, al recogerse en ellas ponencias que han sido elaboradas para su exposición y debate en círculos ya muy introducidos en las cuestiones relativas al currículo, pueden resultar a veces un poco áridas para quienes se acerquen por primera vez a estos temas. Quizás conviene por ello señalar que algunos de estos grupos han publicado síntesis muy interesantes y claras en distintas revistas, entre las que cabe citar (CASTÁN, CUESTA, CUADRADO, 1992; CRONOS, 1992; ÍNSULA BARATARIA, 1993; MERCHÁN, GARCÍA, 1994). En particular la ponencia presentada por el Grupo Cronos en el seminario que se celebró en Sevilla (CASTÁN, CUESTA, CUADRADO, 1996), resulta especialmente recomendable para quienes quieran conocer la génesis y trayectoria de estos grupos y sus encuentros, sus

planteamientos básicos, puntos comunes y diferencias entre ellos, así como un esbozo de lo que podría ser su futuro. Desde la perspectiva de la formación del profesorado que defendemos en esta guía, nos parece un proyecto sumamente interesante y atinado, que por sí mismo está denunciando la inadecuada política curricular y de formación del profesorado que el MEC ha venido desarrollando desde mediados de los 80. En relación con ello, puede verse cómo estos grupos inicialmente financiados por el MEC, han ido siendo abandonados y expulsados a la periferia de la política curricular y de formación, al orientarse ésta a la mera implantación de las propuestas ministeriales, desinteresándose totalmente de aquellas aportaciones que no fueran funcionales para llevar a cabo dicho propósito, como resultaron ser las de estos grupos que se negaron a seguir el camino fácil (que habría sido incoherente con su orientación crítica) de ejercer como meros productores de materiales que delegan en los “expertos” de la psicopedagogía (como hicieron otros que incluso iban por ahí diciéndolo sin rubor), los aspectos más conceptuales relativos a la “filosofía” que inspira toda elaboración didáctica, a las fuentes que se utilizan y a la lectura que se hace de ellas, al “modelo didáctico” y a cuantos aspectos intervienen en un proyecto curricular concebido y desarrollados desde lo más general y abstracto hasta lo más particular y concreto que son los materiales y las clases que se dan con ellos.

Los libros de la E.S.O. de los que son autores los miembros del Grupo INSULA BARATARIA (1995-1996) y los del Grupo CRONOS (1995-96) constituyen el material más elaborado y más amplio de cuantos se dispone hoy en el mercado con una orientación de la enseñanza de las ciencias sociales hacia “problemas relevantes”, lo cual no quiere decir que de ellos hayan desaparecido las disciplinas sino que se encuentran dispuestas en un “orden” distinto. En la actualidad más de ochenta centros de nuestro país han adoptado los materiales de Ínsula Barataria para el estudio de las ciencias sociales en la Educación Secundaria Obligatoria.

Aunque todos los proyectos de estos grupos se refieran a este nivel de la E.S.O. sus aportaciones no dejan de ser muy interesantes para ser consultadas a propósito de la elaboración de un proyecto para la educación primaria. Al profesorado de primaria le conviene estar al tanto de los planteamientos que se están haciendo para la secundaria (12-16) puesto que ambas son obligatorias, aunque esto no debe significar ninguna relación de dependencia, sino que se trata, en primer lugar, más bien de estar atentos para conocer estas aportaciones, y para participar en el debate acerca de las mismas; y, en segundo lugar, porque, en general, los proyectos realizados por estos grupos son una buena muestra del tipo y estilo de trabajo que convendría adoptar por el profesorado más renovador, con el fin de superar la pobreza de las viejas y reiteradas “experiencias”.

VALDEÓN BARUQUE, Julio.: “La historia en la escolaridad obligatoria”. Historia 16, nº 135, Julio, 1987b, págs

AROSTEGUI, Julio.: “Historia: Conciencia de lo social y temporalidad.” Tarbiya, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, nº 10, Mayo-Agosto, 1995, págs. 91-100

Recomendamos estas dos lecturas para introducir un aspecto que nos parece muy importante en la formación permanente de un profesorado, a saber: el peso que han de tener y el papel que han de jugar en la formación de un profesor, las opiniones que con cierta frecuencia emiten los miembros de las distintas comunidades científicas, a propósito de la enseñanza de las materias en cuya investigación y docencia superior se ocupan.

Elegimos para ello a estos dos historiadores, en primer lugar, porque seguramente son los que en mayor número de ocasiones han expuesto sus puntos de vista sobre la enseñanza de la materia en la que son figuras académicas muy notables; en segundo lugar, porque dicha materia es nada menos que la historia, y de todas las ciencias sociales, es ésta, sin duda, la que con más fuerza polariza los debates en torno a la manera en la que está presente en los programas de enseñanza, seguramente porque una buena parte del profesorado que se ocupa del área está formada por licenciados en historia; y, en tercer lugar, porque estas dos personalidades mantienen posiciones distintas, a las cuales suelen recurrir en busca de respaldo, por un lado, quienes son partidarios de una presencia de la historia en los programas de enseñanza, separada del conglomerado de las ciencias sociales, y, por otro, quienes por el contrario están a favor de su integración en un área que se ocupe de lo social, siendo, sin

embargo que aquí no se trata de tomar posición en favor de ninguna de estas dos opciones, sino de argumentar, como ya hemos dicho, acerca de lo que estas opiniones, cualquiera que sea su contenido, deben significar en la formación de un profesor.

Aunque un estudio detallado de las publicaciones de estos autores (siempre en forma de pequeños artículos, bien en prensa, en revistas o formando parte de algún libro compartido con otros autores - AROSTEGUI, 1989, 1992, 1995; VALDEÓN, 1987a, 1987b, 1989 - o en el que se recopilan una serie de artículos de un mismo autor, como es el caso de VALDEÓN - 1988-), llevaría al establecimiento de matices que podrían aducirse para evitar una inapropiada utilización de sus posiciones respectivas, lo cierto es que la defensa que el profesor Valdeón hace no sólo de la especificidad de la historia como materia de enseñanza, sino de unos contenidos en los que estén presentes, entre otros, la cronología, los acontecimientos y al menos lo básico de la historia de España, favorece que su nombre sea utilizado como respaldo de autoridad por quienes tienen una visión culturalista de la enseñanza en general, y de materias como la historia y otras ciencias sociales en particular; y ello a pesar de que dicho profesor, casi siempre introduce en sus textos alguna referencia crítica a la enseñanza tradicional de la historia, es decir, a la meramente narrativa, basada en la memorización de hechos, no explicativa, manipulada ideológicamente, etc. Por el contrario, suelen recurrir a la cita del profesor Aróstegui quienes, desde posiciones más renovadoras respecto a lo que ha venido siendo la enseñanza de la historia, están dispuestos a asumir una pérdida, si no total, sí importante, de su especificidad como materia de enseñanza, considerándola como una dimensión esencial de la realidad:

“Historia no es el pasado. Historia es la consecuencia fáctica de que la realidad está afectada por el cambio. Y no hay más.” (AROSTEGUI, 1995, pág. 96)

Ninguno de ellos es partidario de “enseñar a historiar”, bien, en el caso del profesor Valdeón, porque ya hay bastante con enseñarles la historia a los niños o a los jóvenes, como para pretender además algo en principio tan inapropiado para ellos como es el oficio del historiador; o bien, en el caso del profesor Aróstegui, porque es un falso problema, al no ser el método del historiador tan distinto al de otros que se dedican a descubrir cosas en los más variados campos. Ambos suelen expresarse con reticencia hacia los didactas, a los que a veces identifican con quienes se ocupan del *cómo* frente al *qué*, lo cual, como se puede ver en esta misma guía, no es del todo exacto, porque las cosas de las que nos ocupamos aquí, no se pueden reducir al *cómo*, ni siquiera a éste y al *qué*. Lamentablemente, a veces estas reticencias indiscriminadas hacia los didactas o los reformadores, son celebradas por el sector del profesorado más proclive a identificarse con la disciplina como saber y como comunidad académica, que a reconocer su situación real en la sociedad, como intelectuales que cobran por poner notas que se justifican con referencia al saber o a la ignorancia, y cuyo alcance para la vida de los individuos y para la organización social, está muy por encima de la trascendencia que tenga (y claro que la tiene), la historia que cada cual sepa al terminar la escolaridad obligatoria.

Pero más allá de la utilización interesada que se pueda hacer de las posiciones que mantienen estos profesores, lo que me parece importante suscitar aquí, como ya he señalado, es la cuestión relativa al lugar que han de ocupar en la formación de un profesor, las opiniones de los representantes de la comunidad académica de cada disciplina. Y lo diré sin más, antes de argumentarlo brevemente: yo creo que la autoridad de quienes investigan y enseñan en el ámbito académico universitario, por reconocida que sea, no puede ser trasladada, tal cual, al debate sobre la enseñanza.

A mi modo de ver, los miembros de las comunidades científicas de las distintas disciplinas tienen la autoridad académica que se deriva de su conocimiento y aportaciones al desarrollo de las mismas, y cabe atribuirles también la que proviene de experimentar en su propio pensamiento individual, los efectos positivos de esa “privilegiada” relación con el conocimiento. Esta segunda, es una importantísima fuente de sugerencias a la hora de establecer el “ideal de formación” para la enseñanza de una materia determinada. Todo profesor hace bien en soñar con formar a unos ciudadanos que utilicen la historia (volviendo a nuestro caso) para llegar a entender la realidad social con la competencia que lo hacen, o al menos con las herramientas de las que disponen, los más egregios representantes de la

disciplina en cuestión, pero sólo podrá eso: soñarlo; porque él mismo, en realidad no puede llegar a conocer, y no sin un importante esfuerzo reflexivo, más que lo que a él le ha aportado la historia que sabe, pero no lo que ésta ha significado realmente en la formación de otros; esto último, habrá de juzgarlo siempre desde fuera, pero entonces ya no estará hablando del valor formativo de la historia, sino emitiendo un juicio ideológico, absolutamente legítimo, acerca de la relación entre ese saber y la conducta social de quien lo posee. ¿Cómo podría alguien hablar del valor formativo de la historia haciendo abstracción del hecho de que ha habido y hay historiadores republicanos, monárquicos, fascistas, socialistas, comunistas, nacionalistas de todas las naciones, ciudadanos ejemplares y seguramente incluso algunos energúmenos sociales? Lo que se denomina “valor formativo de la historia” no existe objetivamente, es siempre, en buena medida, una construcción ideológica. Y en esa medida, que como digo no es poca, es un asunto para la discusión pública y por lo tanto cosa de la democracia.

Aquí venimos defendiendo una didáctica entendida como diálogo y controversia racional y democrática, y hemos abogado por cerrar las puertas a la intervención de los científicos de la educación como expertos, sin por ello desprestigiar sus aportaciones, sino más bien todo lo contrario, llamando la atención sobre ellas e invitando al profesorado a tomarlas en consideración; pues bien, no íbamos a negarles esa autoridad para entregársela a los científicos de las disciplinas. Con respecto a éstos creemos que un profesor debe mantener exactamente la misma posición, es decir, la de escucharles con el reconocimiento que exige el propósito de proceder racionalmente, pero también la de situar sus aportaciones a la enseñanza de la disciplina en el lugar que democráticamente les corresponde: el de unos ciudadanos que piden la palabra.

Sin duda alguna este es el propósito con el que intervienen los dos profesores cuya lectura para adentrarse en este debate estamos recomendando, pero no siempre se puede decir lo mismo de quienes les citan como argumento de autoridad, pretendiendo trasladar sin más la que éstos tienen en su disciplina, a la enseñanza de la misma. Por eso creo que no está de más llamar la atención de los profesores, acerca de la necesidad de escuchar por igual a la feminista que defiende una mayor atención en la escuela a la historia de las mujeres, a la ONG que pide mayor presencia de los problemas del mundo actual en los programas, a la presidenta de la APA a quien le preocupan las lagunas que puedan repercutir en los resultados de la selectividad, al nacionalista que quiere que se enseñe sobre todo la historia de aquello que tiene por patria, a los alumnos que a veces no dicen nada pero precisamente con su silencio se lo están diciendo ya todo a quien sepa escucharlo; es decir, por referirme a los dos extremos, que para un profesor deben ser tan importantes las voces de los más ilustres representantes académicos de las disciplinas, como los silencios de sus alumnos al encontrarse con éstas. Esa es su posición, y formarse es en primer lugar capacitarse cognoscitiva y afectivamente para reconocerla y aceptarla, y, después, gestionar ese conflicto combinando la razón y el compromiso moral con la democracia.

Por eso hemos dicho al comenzar este tema, que desde la perspectiva de la formación del profesorado, nos parece que no procede tratar de resolver esta cuestión a través de la batalla siempre abierta acerca de los contenidos que han de figurar en los programas. Por supuesto que los profesores deben intervenir ahí también como ciudadanos con intereses e ideas, pero, como textualmente hemos dicho al comienzo de este tema, no creemos que les convenga poner toda la carne en ese asador, porque como tales profesores, lo suyo es, como también les hemos ya indicado en otras partes de esta guía, responder nada menos que a la exigencia de hecho, de construir diariamente un conocimiento *ad hoc*; y el reto es hacerlo con el mayor grado de racionalidad y de democracia posibles. A la incertidumbre que ello genera, no habría que responder bajando la guardia para dejar debilitarse el pensamiento y el compromiso a manos del relativismo más absoluto, sino todo lo contrario, en una situación así, quizás hay motivo para trabajar más que nunca, procediendo críticamente contra cualquier simplificación o reducción de los problemas.

TEMA 7

Las actividades: la conveniencia de buscarles algún fundamento y darles un cierto orden

Planteamiento introductorio

Los enfoques de la enseñanza que la conciben como una tecnología abordan esta cuestión de las actividades con la pretensión de establecer secuencias que respondan estrictamente a los mecanismos del aprendizaje. No es raro por tanto que les gusten expresiones como “diseños de instrucción” (1). Bajo esta perspectiva no se renuncia a la pretensión de encontrar el algoritmo de enseñanza que conduzca al aprendizaje de la manera más eficaz.

Quienes se mueven en el marco de los enfoques prácticos, si son consecuentes con un planteamiento interpretativo, no tienen por qué preocuparse de prescribir las actividades que se hayan de realizar, lo suyo es la reflexión sobre el tipo de pensamiento que determina el hecho de que el profesor esté promoviendo un tipo u otro de actividades. Cuando además incorporan el criterio moral, entonces de ello sí se puede derivar un juicio acerca de las consecuencias que éstas pueden tener y, en ese caso, es posible que establezcan normativamente cuáles son preferibles y han de promoverse. De todos modos, si no se da una sistemática búsqueda de fundamentos que vayan más allá del necesario pero insuficiente criterio moral, y de la autoconciencia que aporta la reflexión sobre lo que se hace, es fácil que la cuestión se resuelva con el recurso a los tópicos (lo activo, el trabajo en grupos, la observación directa, la cooperación, etc.) cuya bondad se da por supuesta desde hace siglos.

Quizás la manera más adecuada de enfocar la cuestión de las actividades, desde la perspectiva de la formación de un profesor que aquí hemos adoptado, sea la de tratar de alejarse por igual de la gratuidad (aunque sea reflexiva) o el recurso a los tópicos, como de la tentación contraria, que sería la de encontrar algún día esas técnicas de trabajo contrastadamente más eficaces, derivadas de un conocimiento científico capaz de dar cuenta de los procesos de aprendizaje de lo social.

Esta guía no se orienta en ninguna de esas dos direcciones; de la primera se distancia por lo que la misma tiene de renuncia a la sistemática exploración crítica de las posibilidades y los límites de la enseñanza de lo social en la escuela, ya que los tópicos, utilizados como tales, dificultan enormemente la profundización teórica en los problemas, dado que provocan en quien los usa una especie de respaldo y de seguridad impermeables a la sistemática duda que ha de abrir paso a la duda; y la segunda, porque nadie ha descubierto ese conjunto de técnicas capaz de resolver los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales, en las condiciones reales en las que los profesores tienen que abordar esa tarea, y no conviene perder el tiempo en busca de lo que no existe. La formación de un profesor debe orientarse por tanto hacia el desarrollo de la actitud y la capacidad para idear maneras de enseñar tras las cuales pueda haber fundamentos que permitan participar en esa controversia permanente que es la didáctica, debatiendo no sólo lo que cada cual hace, sino también el por qué lo hace.

Desde un punto de vista formativo, no interesan demasiado los escaparates de actividades tan frecuentes en muchas publicaciones pedagógicas, sino que son de mayor interés aquellas propuestas que vengan avaladas por unos fundamentos que permitan discutirlos con referencia a los mismos, y no como meras ocurrencias, casi siempre juzgadas como un éxito por el “artista” que las ha ideado y puesto en práctica.

Si se sigue el concepto de formación que hemos planteado en esta guía, surge un primer nivel de definición de actividades que rigen por igual para la formación del profesor que para la del alumno. Cierto que se trata todavía de un nivel muy genérico que habrá que ir concretando más, pero es importante no perderlo de vista, porque si bien en campos muy complejos como el de la enseñanza, lo concreto y particular no se puede derivar causa-efecto de lo abstracto y general, tampoco ambos niveles deben desligarse, enviando lo general al exilio de las grandes declaraciones formales que se recuerdan sólo con motivo de los rituales y ceremonias que suelen darse en todas las organizaciones, pero que luego son olvidadas en el día a día de las mismas.

En ese nivel de máxima generalidad estaría la necesidad de que se realicen actividades que puedan ser consideradas de estudio, actividades de reflexión y actividades que impliquen la puesta en práctica de acciones reales (no sólo pensadas) en el campo de las sociales vividas. A medida que se va descendiendo hacia lo más concreto, que será la preparación de las clases, habrá que ir cruzando estas actividades con otras procedentes de otros elementos y fuentes del currículum. El conglomerado objetivos - contenidos interviene inmediatamente porque en esa concreción no se puede avanzar sin ir aclarando lo que se va a estudiar y para qué, de modo que objetivos, contenidos y actividades no pueden ser pensados separadamente (STODOLSKY, 1991). Es en el proceso de preparación de las clases, a medida que se va concretando lo que se va a hacer, cuando van resultando interesantes las aportaciones de la fuente psicológica para inspirar actividades orientadas al aprendizaje de conceptos en general, y de los conceptos de tiempo, de espacio, de causalidad, y cuantos otros puedan estimarse como particularmente presentes en el conocimiento de lo social; el aprendizaje de procedimientos para el manejo de mapas, de planos, de escalas, de búsqueda, de realización de encuestas, etc.; el desarrollo de actitudes, valores y normas como la cooperación, la tolerancia, el respeto, el diálogo, etc.; así como para la disposición y las habilidades para la acción real, aunque en la enseñanza, ésta haya de ser muchas veces sólo simulada..

Conviene llamar la atención acerca de la necesidad de corregir la tendencia a derivar las actividades de las aportaciones de la psicología casi exclusivamente. Así, del hecho de que los niños de determinadas edades tengan dificultades para manejar las complejas dimensiones del concepto de tiempo histórico o de espacio geográfico, no se deduciría sin más que hayamos de realizar ejercicios orientados a facilitar ayudas para superar esas dificultades, sino que tales actividades sólo deben entrar en el programa a requerimiento del "cruce" de esas dificultades o condiciones del aprendizaje con los objetivos-contenidos. Se podría decir metafóricamente, que la inmensa cantidad de actividades que se nos pueden ocurrir leyendo a los psicólogos (actividades para el desarrollo de los conceptos en general, del concepto y la competencia espacial, del concepto y la competencia temporal, para el desarrollo del concepto de causalidad, de dinámica de grupos, de simulación, de análisis de los mensajes orales, escritos, icónicos, y un interminable etcétera), deben ser vertidas sobre una "malla" de objetivos-contenidos, para quedarnos sólo con aquellas que sean atrapadas en la misma, al ser reclamadas para satisfacer la búsqueda de unos objetivos trabados con unos contenidos. Así, por ejemplo, las actividades orientadas a desarrollar o

mejorar la competencia para interpretar un mapa, no serán introducidas por el hecho de que ésta sea una tarea esencialmente geográfica, o porque los psicólogos hayan detectado ahí una serie de problemas de aprendizaje, sino porque la estimemos como necesaria para estudiar, o reflexionar o actuar a propósito de unos objetivos y contenidos determinados. La reducción psicologicista de la enseñanza es una amenaza de la que no quedamos a salvo sólo porque renunciemos a la pedagogía por objetivos, o a una taxonomización de los contenidos impuesta por el hecho de que existen diferentes tipos de aprendizaje, sino que contra ella, hay que estar siempre vigilante dado que está siempre ahí, dispuesta a colarnos por cualquier sitio los dictámenes de la psicología, y se activa en cuanto en oye hablar de la racionalización de algo.

También hay que señalar en este punto que así como en esta guía invitamos a rechazar la penosa e inconveniente tarea de precisar con detalle los objetivos y los contenidos, secuenciándolos posteriormente por niveles, cursos y programaciones, en lo que respecta a las actividades, sin embargo, tenemos una predisposición más favorable hacia su concreción a la hora de preparar las clases, porque ésa sí es una tarea muy útil para los profesores, dado que éstos generalmente sí que están preocupados por lo que harán mañana en clase y si tienen las actividades pensadas y los materiales preparados. Una clase bien preparada es sobre todo una clase en la que el profesor tiene una idea bastante clara de lo que en ella va a hacer, y tiene los materiales dispuestos para ello, si es que los necesita, aunque luego en el curso de la acción algunas cosas cambien.

El reto para una perspectiva crítica viene a ser qué actividades realizar para que manteniendo una coherencia con los objetivos y los contenidos seleccionados (2) favorezcamos en los alumnos el desarrollo de un pensamiento y una actitud críticos, además de la capacidad para ejercitarlos. Esto no es posible zanjarlo con una tecnología científicamente respaldada y confirmada empíricamente, pero sí es deseable el tratar de superar la improvisación meramente intuitiva y racionalizar en líneas generales la conducción de la clase, procurando fundamentar lo que se hace e ir dotando a las actividades propuestas de algún orden que podamos justificar desde una perspectiva crítica, de modo que los profesores no seamos ni artesanos ni técnicos, ni escépticos ni dogmáticos (ROZADA, 1986 a)

(1).- Algunas veces esta denominación ha sido utilizada bajo presupuestos críticos (CASCANTE, 1989; CASCANTE y ROZADA, 1989; ROZADA, 1991a), pero aún así, no deja de introducir un cierto tono tecnicista, aunque sólo sea por la fuerza del lenguaje utilizado.

(2).- Sobre estos tres elementos se decide prácticamente de manera simultánea, porque tampoco tiene sentido proponerse unos objetivos y unos contenidos si no se tiene ninguna idea y cierta confianza en que trabajando de una determinada manera podemos acercarnos a lo que queremos hacer.

Textos para dialogar y debatir

TEXTO XVI.- La cuestión del desarrollo conceptual

Como ya he señalado en otras partes de esta guía, el centro de mis intenciones educativas está la pretensión de elevar el nivel de los conceptos, de las teorías, o, más en general, del pensamiento de los alumnos como parte esencial de una conciencia

ordinaria que la formación puede elevar sobre el nivel al que la somete la ideología y la realidad dominante.

Soy consciente de que una pretensión así debe afrontar el peligro de idealismo que puede existir en el intento de cambiar sustancialmente el conocimiento y la percepción que los individuos tienen de la realidad, queriendo incluso llegar a modificar su comportamiento respecto a ésta mediante estrategias de actuación sobre sus esquemas cognitivos, como si éstos pudieran ser sustraídos a las condiciones de vida de los individuos para someterlos a tratamiento en la enseñanza y modificarlos discrecionalmente con las técnicas didácticas adecuadas.

"Vygotski partía de la idea de la 'génesis social del individuo'. La conciencia y las funciones superiores se enraizan en el espacio exterior, en la relación con los objetos y las personas, en las condiciones objetivas de la vida social. No son un resultado de las asociaciones reflejas de un cerebro sumido en un vacío social, ni una consecuencia del despliegue de las posibilidades prefiguradas de un espíritu solitario, sino construcción resultante de una relación; procesos en que se replica y refleja la acción sobre los objetos y, más concretamente, sobre los objetos sociales" (RIVIERE, 1985, pág.42).

La sociología crítica de la institución escolar ha denunciado con reiteración el psicologicismo latente en la propuesta de abordar la formación humana mediante estrategias de enseñanza al margen del cambio social, lo que resulta de una consideración del individuo como escindido de la sociedad. Para quienes trabajamos justamente en el campo de la enseñanza, su aportación resulta interesante como aviso de que las frecuentes propuestas de innovación didáctica deben moderar sus expectativas transformadoras a fin de no incurrir en un didactismo ingenuo.

Sin embargo, más allá de esa vigilancia, han sido precisamente los psicólogos, más concretamente los de la escuela soviética, quienes partiendo de la vinculación de los procesos psíquicos, tanto individuales como genéricos, con las formas sociales del contexto en el que tienen lugar, nos han ofrecido aportaciones que nos permiten avanzar en el estudio, la comprensión y la propuesta de formas de abordar activamente los problemas de enseñanza, superando el discurso fatalista de sentarse a esperar por un cambio social que nos evite la, al parecer, ingenuidad de ocuparnos de los problemas de la enseñanza actual.

Luria escribió en las conclusiones de un libro dedicado a constatar el carácter socio-histórico de los procesos cognitivos, mediante la observación de las consecuencias que en los procesos psíquicos de la población de Uzbekistán tuvieron las transformaciones sociales derivadas de la revolución rusa de 1917 que

"[...] las formas primordiales de los procesos cognitivos -la percepción y generalización, la deducción y el razonamiento, la imaginación y análisis de vida interior- tienen un carácter histórico y se modifican al modificarse las condiciones sociales de vida y al asimilar el individuo nuevos conocimientos" (LURIA, 1987, pág.186).

Ciertamente la revolución supuso una transformación radical de las formas de vida de los pueblos estudiados por Luria, en los que no sólo se dieron cambios socio-económicos trascendentales sino que se operó en ellos una auténtica revolución cultural. Pero lo que interesa destacar aquí es el papel que tuvo la enseñanza sistemática, realizada a través de la escolarización, en la modificación de los procesos cognitivos de los individuos. La alfabetización, con su bagaje de conocimiento científico, o lo que es lo mismo, de

pensamiento categorial o abstracto, es decir de actividad teórica, actuó como parte esencial del contexto socio-cultural postrevolucionario en el que tuvieron lugar profundas modificaciones de las estructuras cognitivas de los pueblos estudiados por el gran psicólogo soviético. Nótese que en el párrafo de este autor que acabo de citar se señala expresamente el papel de la asimilación de nuevos conocimientos en la modificación de los procesos cognitivos. Aunque seguramente esa asimilación sólo fue posible por el cambio contextual más amplio, que propició el hecho de que tal conocimiento cumpliera unas funciones inexistentes antes de la revolución. El conocimiento y las funciones que éste cumple son inseparables para que se dé una auténtica asimilación y ello depende de que el contexto social sea capaz de generar una praxis en los individuos donde esas funciones sean posibles.

La idea de que la educación escolar no da una respuesta satisfactoria al problema de la formación humana, al menos tal y como se entiende ésta en la antropología marxista (LERENA, 1983 a, págs. 253-327; 1983 b, págs. 73-75; FERNÁNDEZ ENGUIA, 1985) es seguramente tan acertada como el reconocimiento de que la interacción sistemática de la conciencia ordinaria o el pensamiento vulgar con el pensamiento categorial, que tiene lugar a través de la enseñanza, constituye una parte esencial del contexto socio-histórico en el que el ser humano se produce.

Plantearse como intención el favorecer el cambio conceptual en los alumnos resultaría ingenuo si se olvidasen los efectos de otros elementos no escolares del contexto, efectos que pueden muy bien ser dominantes en las representaciones que los individuos tienen de la realidad social en la que viven. Desde la misma psicología social se señala que

"[...] los grandes cambios en las Representaciones Sociales deben ir asociados a cambios globales de las prácticas sociales" (URSUA y PÁEZ, 1987, pág. 360).

Pero esta limitación de la enseñanza, que no deber ser ingenua y voluntaristamente menospreciada, y que ciertamente sitúa a la educación escolar como un elemento más del contexto en el que se da la formación del individuo, no anula todas las posibilidades de hacer algo desde la escuela por conseguir una revisión crítica de esas representaciones. Existen aportaciones de lo que genéricamente denominamos fuentes del currículum, suficientemente desarrolladas como para que los profesores de ciencias sociales puedan formular hipótesis acerca de las modificaciones cognitivas que pueden provocar o favorecer en los individuos a través de la enseñanza, como también existen aportaciones respecto a los límites con los que tropieza un intento tal; unas y otras, ofrecen contenidos suficientes, como para que este propósito de procurar el desarrollo conceptual del pensamiento de los alumnos, sea interesante para el profesor que quiera desarrollar no sólo una práctica docente sino también las dimensiones intelectuales de la misma.

Comentario

Este texto pertenece también al trabajo ya citado "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales" que fué publicado en el nº 7-8 del Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (Mayo, 1991), de los Centros de Profesores de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo, aunque había sido escrito en 1987

La argumentación acerca de las limitaciones y las posibilidades de la escuela para llevar a cabo una formación que incluya el polo de la praxis y no se quede sólo en el

nivel de lo mental, debe ser enriquecida con las lecturas que se sugieren en temas anteriores, referidas a las cuestiones del sentido y de los sistemas de actividad, porque ese tipo de trabajos arrojan luz sobre la escuela considerada como subsistema de actividad ella misma, si bien esas posibilidades deben siempre manejarse dialécticamente con la crítica de los sociólogos referida a la segregación de la infancia del mundo y los problemas de los adultos, llevada a cabo fundamentalmente por la escuela, y por lo tanto la condena de ésta a tener que arrostrar una dosis de idealismo cuando formula sus finalidades, incluso desde un punto de vista crítico.

En los diez años transcurridos desde que fue escrito este texto hasta hoy, me he planteado muchas veces dos problemas que no son sino sendas caras de uno mismo, a saber: por un lado la orientación que desde una perspectiva crítica se ha de propugnar para ese cambio teórico y conceptual, y por otro la cuestión de si además de ese cambio la escuela debe inculcar directamente valores, es decir, implantarlos en los alumnos no a través de la influencia del conocimiento académico (A) sino trabajando sobre la conciencia ordinaria (B), mediante la utilización de prácticas y recursos emocionales dirigidos a movilizar los afectos directamente y no a través de la “fría” razón.

El punto de llegada ha sido siempre el de que la única actitud y el valor supremo que una docencia crítica puede proponerse fomentar, es justamente la actitud y el valor de la crítica misma, entendida ésta como la disposición favorable del individuo para procurar acercarse a lo que en el texto segundo se representa como A4, B4 y C4; es decir, una predisposición a recurrir al saber más elaborado fruto del trabajo sistemático de los científicos sociales (por muy controvertido que sea el significado de “científicos” aplicado al conocimiento social), una vigilancia permanente del propio pensamiento, estando dispuesto a revisarlo cuantas veces sea necesario a la luz de la razón, y la búsqueda de una convergencia con las actividades que materialmente se llevan a cabo. Una escuela crítica sólo puede implicarse, en la medida de sus posibilidades, que no son muchas, en una enseñanza orientada hacia esa complejidad. De modo que una escuela crítica no puede propugnar directamente, y mucho menos mediante estrategias que pongan en juego mecanismos emocionales acrílicos, el desarrollo de actividades favorables por ejemplo al feminismo, al ecologismo, al europeísmo, o al nacionalismo de éste o de otro tipo, a no ser en la medida que éstos pudieran justificarse como cristalizaciones del pensamiento crítico en campos determinados. Pero ésta justificación es a su vez objeto de controversia, porque habrá que ponerse a discernir cuándo bajo estas rúbricas operan meras ideologías que acaban por sustituir unos estereotipos conservadores o viejos por otros de signo progresista o moderno, difundiéndose con ellas un pensamiento tan acrílico como el que se combate, y cuándo, por el contrario, lo que hay tras esos enunciados está realmente inspirado en el conocimiento más racional. En cada uno de estos movimientos, lo mismo que en las propias ciencias sociales, a mi modo de ver vuelve a replantearse la relación dialéctica entre el conocimiento académico, la ideología y la praxis, lo que viene a significar que el todo está de nuevo en cada una de las partes, lo cual es uno de los postulados del denominado pensamiento complejo (MORIN, 1994).

Claro que llegado a este punto, no puedo sino confesar mi temor a caer en una especie de pensamiento circular incapaz de llevarme a parte alguna, dejándome instalado en una crítica entendida como método para moverse en la complejidad, pero sin contenido doctrinal de ningún tipo, lo que convertiría a la enseñanza basada en una idea de

formación como la que aquí venimos siguiendo, en una especie de gimnasia mental, incluso vital, para adiestrarse a vivir en la incertidumbre del ejercicio permanente de la crítica. Ante ello considero necesario intervenir rompiendo ese círculo mediante la interrupción en algún punto de la idea de que el todo se reproduce en cada una de las partes, para lo cual, situando el punto de ruptura en la esfera del conocimiento académico, habría que aceptar la existencia de un contenido doctrinal como elaboración científico social, que pudiera explicarse sin recurrir a la dialéctica entre el conocimiento académico, la ideología y la praxis. Tal contenido doctrinal podría ser el materialismo histórico capaz de dar cuenta de lo estructural en la dinámica social y de la historia, y único referente “científico” capaz de depurar de ideología a plataformas de pensamiento como las mencionadas (feminismo, ecologismo, nacionalismo, etc.), al remitirse a los aspectos estructurales y no meramente culturales de los fenómenos sociales. Pero he aquí que un materialismo histórico no cientificista, no mecanicista, no positivista, ha de contemplar las relaciones dialécticas entre estructura y cultura, entre ciencia social e ideología, así como entre ambas y las prácticas materiales en las que se resuelve la existencia, con lo cual el materialismo histórico no es ya la parte, sino otra vez el todo, y con ello no hacemos sino volver al punto de partida.

¿Acaso no reproducen estas dudas, al modesto nivel de mi pensamiento, el conflicto planteado por quienes habiendo renunciado estos últimos años al materialismo histórico como ciencia de la sociedad, consideran hoy que no procede apelar a explicaciones estructurales sino que se ha de aceptar un mundo atomizado, disgregado en “pequeñas cosas” (las ballenas, los gays, las mujeres, los asturianos, etc) ? ¿Acaso no es ésta una parte importante del debate entre la modernidad y la postmodernidad, entre el pensamiento fuerte y el débil ? ¿No es éste, aunque expresado de manera distinta, el dilema que está en el fondo de lo que se plantea Pilar BENEJAM (1996) cuando realiza su interesante reflexión sobre la enseñanza de la geografía y la postmodernidad ? Séalo o no, que en ello no se juega otra cosa que mi buen tino o mi desatino a la hora de complicarme la vida, lo que sí parece inexcusable es que para plantearse la enseñanza de las ciencias sociales hay que tener en cuenta estos debates, y no precisamente para resolverlos en una tarde, o pretender superarlos cogiendo una bandera o una pegatina, acaso expresión a su vez de una ideología resistente a la crítica, reclamándose sin más abanderado de esta última.

La dificultad es grande y cabe preguntarse: ¿cómo se puede ser profesor de ciencias sociales con estas dudas ?; aunque consuela pensar que quizás es peor serlo sin ellas. Mientras tanto el requerimiento del MEC y de los tecnócratas a los profesores, es para que se entretengan en desmigajar y secuenciar objetivos y contenidos a fin de componer un proyecto curricular de centro, sin importarles para nada si acaso andamos todos sin un proyecto elemental de vida.

TEXTO XVII.- Criterios para organizar actividades coherentes con una enseñanza crítica

Tanto las Orientaciones Pedagógicas del 70 como los preámbulos que precedieron a los Programas Renovados del 82, incluyeron algunas orientaciones metodológicas en las que

de manera muy general y brevísima, se daban algunas indicaciones sobre la forma o el modo de enseñar las Ciencias Sociales.

Por su parte, los grupos renovadores, buena parte de ellos encuadrados dentro de los MRPs, centraron sus alternativas fundamentalmente en el desarrollo de la metodología hasta tal punto que, como se ha señalado, ésta llegó a ocupar todo el espacio teórico y práctico que corresponde a la didáctica (LUIS, 1982).

En uno y otro caso (en el de los MRPs con mucho más desarrollo), la metodología vino a ser un conjunto de propuestas acerca de la organización y realización de la actividad de enseñar inspiradas en un pensamiento más bien difuso, en el que concurrían ideas de carácter pedagógico, científico-disciplinar, didáctico, político, etc. Presidiendo ese conjunto de propuestas estuvieron sobre todo las ideas de la Escuela Nueva y las críticas que desde ella se realizaron a la Escuela Tradicional: evitar el memorismo, el verbalismo, conectar con los intereses de los alumnos, partir de lo cercano, de lo conocido, etc. En el caso de los MRPs, tuvieron incidencia en general todas las tendencias pedagógicas actuales: reformistas, antiautoritarias y socio-políticas (PALACIOS, 1979 y 1982).

Se deja ver en estos planteamientos una clara orientación hacia los procedimientos, mucho más que hacia los conceptos y principios, interpreto que como consecuencia de un entendimiento de la enseñanza activa y el aprendizaje por descubrimiento, que se caracterizan por el intento de aplicar en la enseñanza los procedimientos o técnicas de investigación propios de cada disciplina. Seguramente la máxima expresión de esto se da en el proyecto "Historia 13-16" en lo que respecta a la Historia, y en los cuadernos de "iniciación a la Geografía", en lo que se refiere a esta otra disciplina (COLE y BEYNON, 1978, 79 y 80), así como en la propuesta de Beyer (1974) de enseñar el método científico en ciencias sociales.

En las reformas iniciadas a partir del 83 no se hace otra cosa que recoger, con el amparo oficial, estas tendencias.

Lo que quiero señalar aquí respecto a estas propuestas es el hecho de que en ellas se sugieren o prescriben una serie de actividades de enseñanza sin que, en general, se acompañe una fundamentación suficiente en las teorías del aprendizaje. Es verdad que con frecuencia se citaba a Piaget, sobre todo para destacar el apego de los niños a lo concreto antes de los once o doce años, y la posibilidad que se abría a partir de esa edad de formular hipótesis que pudieran ser investigadas por los alumnos, pero lo cierto es que las propuestas de actividades carecían de una ordenación, de una estructura que permitiese al profesor ser consciente de estar desarrollando alguna secuencia de instrucción que pudiera ser observada como estrategia de enseñanza correspondiente a una manera de entender el aprendizaje, de modo que pudiera servir para mantener una actitud investigadora en el docente.

Con tales orientaciones metodológicas, el profesor no tenía más opción que seguirlas o no, decidirse a figurar entre los renovadores o permanecer entre los tradicionales, y, en cualquiera de los dos casos, quedando a merced de los sentimientos de satisfacción o insatisfacción personal que pudiera provocarle la realidad cotidianamente vivida en el aula. Lo que surgió de todo aquello no fueron conocimientos nuevos que permitiesen avanzar sobre la situación anterior, sino la acumulación de centenares de "experiencias" que se enarbolaban en el combate frente a las rutinas, pero que a fuerza de repetirse acabaron por

no ser sino nuevas rutinas sin potencialidad alguna para encauzar a los profesores hacia el conocimiento aplicable a la racionalización de la actividad de enseñar ciencias sociales.

Con la última versión de las reformas, es decir, la que se plasmará en los Diseños Curriculares Base, la falta de fundamentación de las propuestas oficiales parece que va a corregirse si se sigue la propuesta de Coll (1986) de incluir en los mismos unas orientaciones didácticas tendentes a proponer criterios para el diseño de actividades inspiradas en una concepción constructivista del aprendizaje. No sabemos cuál será el grado de normatividad de esas orientaciones, en función del mismo estará la existencia o no de problemas de apertura curricular, en primer lugar, para quienes legítimamente se inscriban en una perspectiva psicológica no constructivista, y, en segundo lugar, para quienes suscribiendo una concepción constructivista pudieran adscribirse a una corriente distinta a la que inspira tales orientaciones (1).

No es un asunto fácil el de establecer un tipo y una secuencia de actividades suficientemente fundamentadas. La principal fuente para ello, que es la psicología, nos ofrece una serie de principios básicos que

"[...] no son prescripciones educativas en sentido estricto, sino más bien principios generales, ideas fuerza [...]" (COLL, 1986 b, pág.12).

Pero es conveniente recordar que ni la psicología es la única fuente del currículum, ni las fuentes se aplican directamente a éste, sino que existe un contexto condicionante que no permite una reducción cientificista de la teoría y la práctica de enseñanza, por ello la búsqueda de fundamentos para el establecimiento de las actividades, no pretende encontrar la vía "científica" para conseguir que los alumnos aprendan, sino la de garantizar la existencia de referencias teóricas a las que poder remitir las observaciones de la práctica, de tal manera que hagamos posible esa profesionalización-desalienación que nos hemos planteado.

Expondré aquí brevemente, a modo de ejemplificación, los fundamentos de una propuesta acerca de un tipo y una secuencia de actividades que deben formar parte del método o estrategia general, e inspirar las actividades a proponer en el nivel más cercano a la realidad, es decir, en el diseño de instrucción.

En mi caso estoy trabajando con dos tipos de aportaciones procedentes de la psicología ya utilizadas en el desarrollo de otras didácticas: unas específicamente referidas al cambio conceptual y otras relativas a los procesos de comprensión y de expresión de la locución verbal.

A pesar del importante trabajo realizado por un reducido número de psicólogos acerca de los problemas relativos al desarrollo o la enseñanza de los conceptos geográficos (GIL, 1982) e históricos (CARRETERO, POZO, ASENSIO, 1983; 1986; POZO, CARRETERO, 1983; POZO, CARRETERO, 1984; ASENSIO, CARRETERO, POZO, 1986; POZO, ASENSIO, CARRETERO, 1986), así como algunas aportaciones realizadas por otros especialistas (PIÑEIRO, 1980, 1984, 1985, 1987; FERNÁNDEZ CORTE, 1986), lo cierto es que en otras didácticas especiales, como la de las ciencias naturales, se ha avanzado más en el tratamiento de estos problemas.

Es precisamente del área de la didáctica de las ciencias naturales de donde he obtenido mayor información acerca de las estrategias que parecen más adecuadas para promover el

cambio conceptual. En diferentes trabajos (SOLIS, 1984; DRIVER, 1986; DRIVER, OLDHAM, 1986; BARANDIARAN, 1987) se presenta una secuencia de actividades tendentes a provocar este cambio que a mi entender se podría sintetizar en estos cuatro momentos:

Autoconciencia de las ideas previas

Se trataría de promover en los alumnos el reconocimiento de las ideas (conceptos y principios o teorías) previas con las que interpretan unos determinados hechos sociales. Esta propuesta de favorecer la autoconciencia se ve apoyada en nuestro caso por algunas aportaciones procedentes de la psicología social que señala la conveniencia de favorecer la explicitación de las teorías implícitas para favorecer su transformación (RODRIGO, 1985). Para ello se plantearán actividades apropiadas, como puede ser un debate inicial sobre cuestiones relacionadas con el tema que se va a tratar, la realización de una encuesta y su comentario posterior, etc. En realidad se trata de crear situaciones que favorezcan la emergencia del pensamiento de los alumnos y la observación por ellos mismos de ese pensamiento, es decir, que reflexionen sobre sus propias ideas.

Confrontación con conceptos superiores

Lo que se pretende es provocar el "conflicto cognitivo" situando al alumno ante explicaciones más desarrolladas que la suya. En mi caso no entiendo este conflicto en términos de liquidación por crisis total de lo que el alumno piensa, sino más bien en la dirección que Vygotski (1977) y luego Luria (1980) plantearon la modificación de los conceptos espontáneos por los científicos, tal y como he señalado en otra parte de este trabajo. Para ello se realizarán actividades como la explicación por parte del profesor y la toma de notas por parte de los alumnos, o la búsqueda de información por parte de éstos a partir de una orientación bibliográfica ofrecida en clase.

Aplicación a nuevas situaciones

Provocar situaciones en las que el alumno deba utilizar las ideas nuevas a fin de generalizar su aplicación y consolidarlas. Para ello los alumnos realizarán comentarios sobre textos o imágenes en los que tratarán de poner en juego las nuevas ideas trabajadas durante las fases anteriores.

Autoconciencia del cambio teórico y conceptual producido

Se trata de que los propios alumnos reconozcan las modificaciones producidas en los conceptos y principios que reconocieron utilizar al comienzo. Para ello se fomentará la reflexión sobre los cambios que se observen entre el resultado de los últimos trabajos realizados y las actividades iniciales relativas a las ideas previas.

Momentos estos a través de los cuales creo que se pueden atender los requerimientos que plantea una concepción constructivista del aprendizaje (COLL, 1986, ppág. 62-63).

Además de adoptar esta secuencia, he procurado fundamentar también mi intervención en la misma. Para ello, dado que el lenguaje constituye no sólo el principal agente de interacción humana y por lo tanto también de interacción profesor-alumno, sino que además como señala Vygotski, el lenguaje no es sólo vehículo del pensamiento sino la misma realización de éste, he buscado en la didáctica del lenguaje una parte importante de mi didáctica de las ciencias sociales. He tomado la sugerente propuesta que realiza César Cascante (1986) a partir de la aportación de Luria (1980) respecto a los procesos de codificación y decodificación del discurso verbal, es decir, de su expresión y comprensión,

y que consiste básicamente en convertir los momentos de ese microproceso estudiado por Luria, en fases de un macroproceso que correspondería en este caso a una unidad de enseñanza-aprendizaje.

Toda mi interacción con el alumno como "agente del desarrollo" (RIVIÉRE, 1985, pág.60), en este caso agente profesional, la entiendo como un proceso dialéctico, es decir, no sometible estrictamente a descomposición en partes discretas, que se da en cualquier momento del desarrollo de una unidad de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, la fase del tema en la que mi intervención es más destacada, se estructura siguiendo los momentos que Luria establece respecto a la decodificación de la locución y que Cascante propone aplicar a la comprensión de un tema. De ahí que el profesor plantee su intervención favoreciendo el "sentido general" (que resulta ser algo parecido a los organizadores previos de Ausubel (1982), pero mucho menos analítico, es decir, más holista, más dialéctico, imposible de someter, como el resto de la intervención del profesor, a un diseño tan minucioso como el que propone la Teoría de la Elaboración), haciendo énfasis y favoreciendo la conciencia de las "ideas principales" y del "significado de las palabras" como conceptos, sin olvidar nunca que tales ideas y palabras, no se utilizan para que sean aprendidas a un nivel científico por los alumnos, sino ofrecidas como elementos de modificación de preconcepciones que éstos ya tienen, situándolos siempre en esa zona, verdaderamente indeterminable con precisión, del "desarrollo potencial".

La expresión se dará en cualquier momento, pero será objeto de planificación en la fase de "aplicación a nuevas situaciones". Esa planificación la realizo buscando la creciente emancipación del alumno respecto a un contexto en el que ha destacado la ayuda del profesor y de otros compañeros, de ahí que vayan a proponerse actividades en las que decrece, hasta desaparecer, el apoyo prestado al alumno, intervención decreciente que debe ser puesta también en relación con el "área de desarrollo potencial" como aquella que vendría determinada por las tareas que el alumno puede realizar primero con ayuda y posteriormente solo.

Con el objeto de observar la expresión del alumno, se tienen en cuenta en esta fase los tres momentos por los que según Luria pasa la elocución verbal: "motivo", "registro semántico" y "comunicación verbal desplegada", dado que las dificultades detectadas en la expresión del alumno al requerirle la aplicación de lo aprendido, se podrán atribuir a dificultades en alguno de esos tres momentos.

Aun consciente del camino que me queda por recorrer en la adecuada comprensión y desarrollo de estos fundamentos que estoy utilizando hoy, no me parece imprudente afirmar que desde la perspectiva de un profesor que enseña ciencias sociales, me parecen de una enorme potencialidad como fuentes del currículum verdaderamente inexploradas, ideas tales como: los momentos de la comprensión del discurso verbal, los momentos de su expresión, el desarrollo de los conceptos ligado a los cambios en el significado de las palabras, la evolución de los conceptos espontáneos en su encuentro con los conceptos científicos, el área de desarrollo potencial, la progresiva emancipación del contexto y el largo etcétera que puede obtenerse de una lectura atenta de las obras básicas de Vygotski y de Luria, tal y como ha hecho el profesor Cascante en el área de la didáctica de la lengua. Si se me permite llamaré a esto "constructivismo dialéctico" para distinguirlo del constructivismo mucho más analítico de Ausubel (1982) y Novak (1982) que, aplicado estrictamente a la enseñanza pudiera llevarnos, recién salidos de la pedagogía por objetivos, a una especie de pedagogía por contenidos, o, más precisamente, por conceptos.

Con la combinación de estas dos fuentes: la psicológica que trata de las preconcepciones, ideas previas, teorías implícitas, etc, y parte de la psicolingüística que se ocupa de los procesos de comprensión y de expresión, espero articular un conjunto de referentes científicos con los que poder observar el proceso de enseñanza a fin de avanzar en un mayor conocimiento y consiguiente dominio del mismo.

(1).- Mantengo intacto todo este párrafo escrito en 1987, a pesar de su manifiesto desfase temporal, porque me parece importante dejar constancia de la preocupación que ya entonces tenía por la cuestión de la apertura curricular. Aunque frente a estas reticencias se puede aducir que el constructivismo es de por sí un espacio de pensamiento muy abierto, y, ciertamente, creo que así es, siempre podrá haber alguien que en todo o en parte se sitúe fuera de él, y un currículo abierto debiera también abarcar una opción así. De todos modos, es justo señalar que el cierre de los programas oficiales no vino tanto por la imposición de un determinado tipo de concepción del aprendizaje, sino por la forma en la que se impuso la elaboración de los proyectos curriculares de los centros, las pautas que se dieron para su elaboración, además del establecimiento de unos criterios de evaluación prescriptivos y, en general, de la política de implantación curricular, que prácticamente ahogó toda posibilidad de llevar a cabo un trabajo más sereno, creativo y respetuoso con el pensamiento y la cualificación del profesorado más innovador.

Comentario

Este texto es también una parte del trabajo “Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales” (ROZADA, 1991a): En él las actividades se planteaban siguiendo los cuatro momentos básicos por los que atraviesa un proceso de enseñanza aprendizaje según parece desprenderse de las aportaciones de la psicología constructivista. Corresponde a una fase en la que mi pensamiento, estando ya distante de las posiciones tecnicistas más estrictas, todavía mantenía una búsqueda de secuencias de aprendizaje a ser posible científicamente fundamentadas, de modo que hay en este texto todavía muchas incrustaciones o restos de “metralla” tecnicista. Se habla de secuencias y diseños de instrucción relacionados con maneras de entender el aprendizaje, de los profesores como agentes profesionales, y se hace una crítica que hoy me parece un tanto excesiva a las “experiencias” llevadas a cabo por los sectores del profesorado más renovadores., lo que pone de manifiesto que mis prevenciones acerca del tecnicismo eran entonces menores que lo son hoy.

Basándose en la aplicación que diversos autores habían realizado de los principios del constructivismo a la enseñanza de las ciencias naturales, planteé entonces que las actividades en la enseñanza de las ciencias sociales podrían ser pensadas para dar respuesta a cuatro momentos con los que parece que se puede favorecer la adquisición de aprendizajes: la autoconciencia de las ideas previas, la confrontación con conceptos superiores, aplicación a nuevas situaciones y autoconciencia del cambio teórico y conceptual producido.

Esta secuencia ha sido tenida en cuenta por influyentes grupos de profesores interesados en la didáctica de las ciencias sociales, quienes la han incorporado a sus propuestas enriqueciéndola con diferentes variaciones o matices.

Comenzaba ésta por "la autoconciencia de las ideas previas", lo que ya significaba una revisión por mi parte de uno de los aspectos más difundidos del constructivismo, y, más en concreto, del aprendizaje significativo: la necesidad de tener en cuenta lo que el alumno ya sabe, a fin de conectar con ello lo que se le va a enseñar. Yo planteaba esta cuestión,

no como algo que debiera ser llevado a cabo por el profesor sino por los propios alumnos, es decir, que se trataba de la búsqueda de una autoconciencia de las ideas previas como paso necesario para su modificación:

"Se trataría de promover en los alumnos el reconocimiento de las ideas (conceptos y principios o teorías) previas con las que interpretan unos determinados hechos sociales. Esta propuesta de favorecer la autoconciencia se ve apoyada en nuestro caso por algunas aportaciones procedentes de la psicología social, que señala la conveniencia de favorecer la explicitación de las teorías implícitas para favorecer su transformación"(ROZADA, 1991a, pág.13)

Hoy plantearía esta idea como un proceso que no puede limitarse a una estrategia inicial en una secuencia de actividades, sino que más bien hay que llevarla a cabo de manera recurrente a lo largo de dilatados períodos de tiempo. En el campo de lo social, generalmente, las ideas previas son ideologías que vienen a constituir episodios de la ideología dominante, por lo que son enormemente resistentes a su modificación; dificultad que se incrementa en estos tiempos de horas bajas para la reflexión.

Pero no se trata sólo de procurar que los alumnos se hagan conscientes de lo que piensan, sino también de por qué lo piensan, es decir, de los condicionantes contextuales que inducen determinadas ideas. La idea de significatividad que procede manejar en ciencias sociales, va más allá del denominado pensamiento previo, alargándose hasta llegar a la praxis que lo determina. En la terminología introducida en el texto II de esta guía, se trataría de fomentar B1, procurando elevar su conciencia acerca de la influencia que sobre él se ejerce a través de C2, de manera que se favorezca el desarrollo de B4 y C4, preparando así su encuentro con A4.

Este es, pues, un tipo de actividad que se habrá de cultivar de muy diversas maneras. Quizás la más sencilla de ellas sea mediante un diálogo inicial con los alumnos acerca de lo que piensan y por qué creen que piensan así, un diálogo que puede iniciarse directamente mediante preguntas, o a partir del análisis de las respuestas a un cuestionario, e incluso adelantándoles el profesor lo que él cree que son sus ideas acerca de la cuestión que se va a tratar, pidiéndoles su confirmación o no de las mismas después de una reflexión seguida de un debate lo más parecido posible a un diálogo; pero también puede llevarse a cabo mediante la presentación a la clase de una especie de "autoanálisis" a través del cual un grupo de alumnos trata de interpretar el pensamiento dominante entre los jóvenes a propósito del tema que se está estudiando.

Estas actividades de inicio (no sólo las finales "autoconciencia del cambio teórico y conceptual producido") son fundamentalmente reflexivas. Eso no quiere decir que la reflexión, tan necesaria para llevar a cabo una formación como la que aquí se defiende, deba quedar circunscrita a unos momentos específicamente pensados para ejercitarla, sino que la reflexión debe ser cultivada como una actitud de permanente disposición para volverse sobre el pensamiento propio, y para utilizar las ideas o los saberes del conocimiento más elaborado como apoyos para interpelarse a uno mismo acerca del sistema de ideas que al respecto mantiene. Por eso la reflexión se puede y se debe ejercer en cualquier (en todo) momento; la misma explicación del profesor, tan denostada como está, puede dar lugar a intensos momentos de reflexión en muchos alumnos, porque un buen profesor, si comunica bien, y eso requiere entre otras cosas capacidad para ponerse en el lugar del otro, puede hacer pensar mucho a quien le escucha. Es obvio que para tener esa virtud hay que practicarla, y que a las mentes no reflexivas o solamente eruditas

en un sentido memorístico, esta posibilidad les estará vedada, porque sólo puede transmitir a sus alumnos cierta capacidad para manejar reflexivamente los saberes académicos, aquél que es capaz de hacerlo consigo mismo como profesor; una razón más para cultivar esta faceta en la propia formación permanente.

En el texto se plantea un segundo momento de actividades tendentes a la "confrontación con conceptos superiores", en la que se intentará que tenga lugar una modificación de los conceptos previos del pensamiento ordinario, en virtud del desequilibrio o entrada en conflicto (si se plantea la cuestión en términos piagetianos), o de su desarrollo (si se plantea en términos vygotskianos). En referencia a esta fase, en dicho trabajo digo:

"lo que se pretende es provocar el "conflicto cognitivo" situando al alumno ante explicaciones más desarrolladas que la suya. En mi caso no entiendo este conflicto en términos de liquidación por crisis total de lo que el alumno piensa, sino más bien en la dirección que VYGOTSKI (1.977) y luego LURIA (1.980) plantearon la modificación de los conceptos espontáneos por los científicos [...] Para ello se realizarán actividades como la explicación por parte del profesor y la toma de notas por parte de los alumnos, o la búsqueda de información por parte de éstos a partir de una orientación bibliográfica ofrecida en clase" (págs. 13-14).

Esto es algo que se deriva del papel crítico que le concedemos al conocimiento académico a través de su influencia en el pensamiento ordinario, y responde a lo que en términos más generales hemos señalado como la necesidad de estudiar. Por estudio se entiende tanto la lectura como la atención a las explicaciones dadas por el profesor y la consiguiente toma de apuntes o notas de clase(1).

En general, las explicaciones del profesor se adelantarán a las lecturas, de manera que éstas últimas resulten más significativas, al haberse ofrecido los "inclusiones" necesarios para contextualizarlas y comprenderlas adecuadamente.

Esto significa que en toda unidad didáctica habrá uno o varios periodos de tiempo en los que el profesor expondrá los aspectos fundamentales del tema, ofreciendo las informaciones básicas acerca del mismo, planteando los problemas pendientes, señalando lecturas adecuadas, etc.

Pero las ideas no se deben contrastar solamente con otras superiores en cuanto a su rango académico, sino que sabemos por Vygotski el alto valor que tiene en el aprendizaje lo que él denominó la interacción entre iguales, en la que los alumnos no sólo pueden relacionar sus conceptos con otros que les son próximos, sino que la propia exigencia de hacerse entender por los compañeros ayuda al alumno a organizar su pensamiento y explicitarlo como no la haría si sólo hablara para sí mismo y para el profesor en situaciones de examen. Aquí es donde deben introducirse técnicas de diálogo y debate, aunque procurando no incurrir en la ingenuidad y el relativismo de la búsqueda de la verdad como consenso. Unas controversias y un diálogo que se justifican también por las características epistemológicas del propio conocimiento social, porque es evidente que hay más lugar para la controversia ante las causas de la primera guerra mundial, que ante el algoritmo de la suma (2).

En todo caso, siempre ha de estar abierta la posibilidad de que se produzcan estas situaciones de diálogo o debate, de hecho, durante la intervención del profesor y en otros momentos, se habrán producido con frecuencia debates interesantes que no pueden ser obstaculizados por ninguna programación rígida; sin embargo, creemos que conviene

organizar este tipo de actividades dándoles una mínima sistematización sin dejarlos a merced de la improvisación. El momento más adecuado para desarrollarlos será una vez que se haya alcanzado una buena introducción en el tema mediante las explicaciones del profesor y las lecturas realizadas.

Puesto que la actividad más potente para formalizar el pensamiento es la escritura, siempre propongo o exijo (según las circunstancias) a mis alumnos, la plasmación de buena parte de su trabajo por escrito, en un cuaderno o dossier en el que desarrollará cada tema o unidad didáctica dada en clase, utilizando las explicaciones del profesor, las lecturas y los debates habidos, buscando con ello superar la fugacidad a la que la propia institución aboca los saberes que en ella se imparten. El desarrollo de este trabajo debe estar apoyado por el profesor mediante la realización de tutorías.

Las cuestiones de forma serán también objeto de atención con el fin de iniciarles, según la edad, en procedimientos como: la estructura de un trabajo, las citas textuales, las referencias bibliográficas, lo cual no quiere decir que haya que estar programando a cada paso el procedimiento concreto que se va a enseñar.

La construcción de este trabajo, siempre personal, aunque pueda tener todos los apoyos y colaboraciones por parte del profesor y del grupo o grupos que en su caso se formen, está también en estrecha relación con el momento tercero del texto que estamos comentando: “aplicación a nuevas situaciones” con una progresiva disminución del apoyo recibido, porque es el tipo de actividad que más requiere de búsqueda de nueva información por parte del alumno, tratándose además de una búsqueda significativa, es decir que el alumno activa aprendizajes anteriores, fruto de las primeras fases y de las explicaciones del profesor, para buscar esas informaciones nuevas.

Pero el concepto de formación que venimos manejando exige también atender al vértice de la práctica, al de la actividad que dé sentido al aprendizaje escolar. Y algo de eso se puede hacer, porque, ciertamente, muchas actividades escolares pueden llevarse a cabo insertándolas en subsistemas de actividad de segundo, tercero o cuarto orden que les den algún sentido. Así, por ejemplo, la elaboración de un cuaderno por parte del alumno que, a modo de su libro vaya recogiendo todo el trabajo que realiza, constituye una especie de subsistema de actividad capaz de dotar de cierto sentido a una serie de actividades insertas en él, como la de atender al profesor, buscar nueva información, etc; lo mismo pasa con las simulaciones que se pueden hacer en clase; pero el problema radica en que construimos subsistemas de actividad escolar que sólo tienen capacidad para dotar a las actividades de un sentido a su vez escolar también. Se podría decir con razón que “algo es algo” y que, además, en este caso no es poco, estando tan necesitadas las aulas de factores de motivación, pero desde un punto de vista consecuente con una formación crítica, eso no es suficiente sino que es necesario llevar a cabo acciones concretas en la realidad vital y no restringidamente escolar del alumno. Pero este ¡hay que hacer algo!, viene a ser una especie de pintada reivindicativa en los muros que cercan y limitan las posibilidades de la institución escolar, porque la escuela no está habilitada para desarrollar acciones verdaderas, incluso cuando se llevan a cabo algunos sucedáneos, tales como participar en los órganos de gobierno de la institución o cosas por el estilo, la propia organización tiene fuerza suficiente como para darles la vuelta y convertirlos en lo contrario de lo que se pretende (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986). Hay que decir claramente que en la escuela no se pueden realizar todas las actividades sobre cuya necesidad se puede argumentar. Conviene recordar esto a la hora de especular sobre las

posibilidades de la didáctica como disciplina, porque la exigencia de remitirse siempre al contexto escolar, que hemos planteado desde una perspectiva crítica, no es cualquier cosa, sino algo fundamental. La escuela no es una institución para la formación de los individuos, sus muros lo impiden en un sentido pleno, y traspasarlos no es mandar a los niños a hacer una encuesta al supermercado.

Se podría afirmar que en la escuela se puede decir casi todo pero no se puede hacer casi nada que no sea meramente escolar, así que la institución está muy limitada para desarrollar plenamente una idea de formación como la que aquí hemos planteado, por eso no conviene olvidar que cualquier diseño de actividades que pretenda responder a la idea de una enseñanza crítica ha de conducir necesariamente (no exclusivamente) a una crítica de la enseñanza misma.

Mi propuesta de actividades, sigue estando bastante escorada hacia el desarrollo conceptual del pensamiento de los alumnos. Creo que he corregido una cierta reducción cognitivista que se puede ver en el texto, pero la exigencia teórica de equilibrar o buscar el encuentro entre el conocimiento procedente del ámbito académico, el mundo de ideas, actitudes, sentimientos, etc. que componen la conciencia ordinaria del alumno, y su actividad práctica vital, no puede llevarse a cabo plenamente en la escuela, porque la actividad práctica que puede incorporar esta última, no puede ir mucho más allá de las propias prácticas escolares, lo que supone una gran limitación, pero, efectiva y afortunadamente, ello no creo que suponga la liquidación de todas las posibilidades.

(1).- Espero como autor de esta guía, que a estas alturas de la misma (ya casi estamos terminando), habré podido ganarme el reconocimiento del lector, al menos en cantidad suficiente como para que no me suponga defensor de lo que ordinariamente se entiende por dictar apuntes en clase; con esa confianza utilizo tal expresión para destacar la importancia que me parece que tiene el que un alumno aprenda a tomar notas escritas, durante la audición de un discurso oral. El aprendizaje de cómo se toman esas notas y para qué, debe iniciarse ya muy temprano, en los primeros cursos de primaria incluso, para lo cual habrá que afrontar la destrucción de otro de los topicazos que según yo creo están haciendo tanto daño en la enseñanza, esta vez se trata de ése que consiste en decir que todo lo que sea hablar, explicarles a los alumnos, desarrollar ante ellos un tema determinado, o como se quiera decir, es algo propio de los niveles superiores de enseñanza.

(2) Aunque ya sé que los didactas de las matemáticas son capaces de plantear esta cuestión también de manera mas abierta y discutible de como lo hacemos quienes sólo sabemos sumar de una manera.

TEXTO XVIII.- Ese tipo especial de actividad llamado examen

Pérez Gómez realiza un clarificador estudio de los diversos modelos existentes en torno a la evaluación: enfoque de análisis de sistemas, por objetivos de comportamiento, como información para la toma de decisiones, basado en la crítica artística, basado en la negociación, evaluación iluminativa y estudio de casos, así como el modelo sin referencia a objetivos, de Scriven (PÉREZ GÓMEZ, 1983); considerando que los tres primeros se habrían desarrollado dentro de un enfoque experimental, los cuatro siguientes estarían dentro del paradigma cualitativo, y el de Scriven se situaría a medio camino entre ambos.

Justamente a partir de la distinción realizada por este último entre evaluaciones *sumativa* y *formativa*, considera Josetxu Arrieta (1985, 1989) que se pueden abordar los cambios habidos en la evaluación.

En general, se podrían distinguir dos grandes tendencias en este campo: por un lado, la que corresponde a los enfoques tecnicistas en sentido estricto, que serían aquellos modelos que en la clasificación de Pérez Gómez aparecen agrupados bajo el paradigma experimental, también la que Scriven denominó sumativa, o la que se ha denominado cuantitativa; y por otro, estarían los modelos cualitativos, la evaluación formativa, etc.

Aunque las cosas en detalle son más complicadas, puesto que las clasificaciones no son sencillas (1), creemos que, en líneas generales (que es como resulta oportuno considerar las cuestiones de didáctica general desde la didáctica específica), se puede decir que la evaluación entendida predominantemente como una medida de resultados, es decir, de productos obtenidos, así como el interés por cuantitativizar, pretendiendo la objetividad en la medición, viene a constituir el enfoque propio de las perspectivas tecnicistas más estrictas. En éstas, la orientación hacia la eficacia lleva al establecimiento de una estrecha interdependencia entre la forma en la que se expresan los objetivos y la evaluación de los mismos. No debemos olvidar que las propias taxonomías de objetivos surgieron con la finalidad de ayudar a los profesores a evaluar los resultados del aprendizaje. En una programación en la que se especifiquen los objetivos operativos, los ítem de evaluación no son otra cosa que la reproducción fiel de los objetivos formulados.

Bajo el enfoque práctico (2) cabe situar las orientaciones cualitativa y/o formativa de la evaluación. El interés por los procesos más que por los productos, así como el mayor papel concedido al profesorado en la valoración de su trabajo, orientarán la evaluación hacia una búsqueda que tendrá más que ver con la indagación que con la medida. Esta corriente, en el campo de los objetivos, como se sabe, renuncia a determinar los resultados finales, y se orienta más hacia formas de guiar la acción del tipo de “principios de procedimiento”, “objetivos expresivos”, etc., en los que su formulación toma una forma más parecida al enunciado de actividades (ejemplo: los alumnos conversarán en torno a sus opiniones sobre ...), que a los ítem de una prueba objetiva, de modo que los criterios para evaluar resultarán más difusos, menos medibles, lo que supondrá admitir que la evaluación es algo mucho más parecido a un *juicio* que a una medida.

En contra de lo que muchas veces se dice, ninguno de los enfoques reduce la evaluación a la mera calificación de los alumnos, si bien se puede decir que bajo el enfoque tecnicista es mucho más fácil asociar evaluación y calificación, por cuanto que la estimación de los resultados del aprendizaje llevado a cabo por los alumnos, vendría a ser la cuestión central tanto si se habla de evaluar como si se trata de calificar, de modo que es frecuente que se llegue a identificar la evaluación sumativa con la calificación, lo que resulta excesivamente simplificador (ROSALES, 1981, ppág.17 y 18), y creemos que no responde al concepto manejado por Scriven, que no atribuye a este tipo de evaluación sumativa la función de calificar a los alumnos necesariamente, sino que la define por su orientación hacia la comprobación de la eficacia de los resultados (PÉREZ GÓMEZ, 1983, pág.437). Ciertamente, insistimos, que dicha comprobación puede surtir el efecto de poner unas notas, pero tal y como la concibió Scriven, no necesariamente ha de ser así, porque este autor no identificaba la evaluación de la enseñanza con las notas que se ponen a los alumnos.

Todo esto lo traemos aquí, aunque resulte un poco escabroso, para dejar claro que las divergencias entre los modelos técnico y práctico no se establece en torno a la cuestión de la calificación de los alumnos, sino a la manera en la que unos y otros abordan la evaluación de los programas, los proyectos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no por la posición que toman respecto al hecho de que los alumnos sean objeto de una calificación.

No se puede enseñar sin un objetivo (aunque sea poco consciente), como tampoco se puede enseñar si no hay un contenido (del tipo que sea), lo mismo que resulta absolutamente necesario hacer algo para enseñar-aprender (actividades), sin embargo es perfectamente posible enseñar y aprender sin poner notas. A pesar de ello, el sistema de enseñanza puede tolerar casi todo en lo que respecta al incumplimiento de los objetivos, al uso que se haga de los contenidos o al tipo de actividades que se llevan a cabo, pero no tolera que un solo profesor, en una sola convocatoria decida que no califica a sus alumnos. Aunque se demuestre que los no calificados hubieran aprendido mucho más que el resto, su profesor sería expeditivamente apartado de la docencia. Esto pone con toda claridad de manifiesto que las calificaciones de los alumnos son un elemento didáctico, o, más exactamente, que lo son en tanto que el objeto de la didáctica en absoluto puede reducirse a las cuestiones técnicas relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es más que ni siquiera ésta es el elemento clave de cuanto ocurre en la institución escolar.

Esto es así, sin duda, porque la calificación de los alumnos no es verdaderamente un elemento didáctico, en cuanto que, de por sí, no es necesaria ni para enseñar ni para aprender. En lo que respecta a estas cuestiones relativas a la función social que tienen las notas, los tecnicistas, no quieren entrar, ocupándose sólo de diseñar tipos de pruebas que se pueden pasar a los alumnos; y sus opositores los prácticos, o bien no entran tampoco, o lo hacen de refilón, prefiriendo centrarse en la idea de que hay que evaluar los procesos y no los productos.

Desde los enfoques críticos, también habría que distinguir entre evaluación y calificación, pero no para olvidarse de la segunda sino para traerla a primer plano, que es el lugar que ocupa en la realidad educativa, como puede comprobarse en el hecho de que prácticamente cuantos escriben acerca de la evaluación, comienzan señalando que ésta se halla confundida con el examen y la calificación de los alumnos.

Bajo un enfoque crítico, se tiene interés en la evaluación del proceso en la línea que hemos visto bajo el enfoque práctico, si bien, no exclusivamente en la dirección de corregir errores que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza (expectativa ésta que encierra algunas posibilidades y mucha ideología), sino en la medida que se quiere para mejorar el dominio teórico y práctico de la actividad de enseñar, con el fin de conocer mejor sus posibilidades y sus límites, y distinguir así, con mayor claridad, lo real y lo ideológico. Entendida así la evaluación puede ser abordada como un proceso de investigación-acción, tal como por nuestra parte hemos planteado en el texto V.

Pero decíamos que la cuestión central está en la calificación. Aquí los enfoques críticos se interesan por cuestiones como el "etiquetado" de los alumnos que se lleva a cabo a través de las notas, o por la relación entre dichas calificaciones y el diferente status concedido a los conocimientos, es decir a las asignaturas (APPLE, 1986), etc., pero, sobre todo, por el papel del examen en la criba del alumnado, destacando entonces su función social y no didáctica.

Carlos Lerena dejó escrito sobre esta cuestión un párrafo que yo suelo leer cuando se me “dispara” el discurso de la enseñanza crítica y sospecho que me conviene atemperarlo; dice Lerena:

"Situado más allá de lo que se considera que en sentido estricto constituye la operación de enseñar y aprender, el examen y la insustituible función social del examen, demuestra bien patentemente la imposibilidad de autonomizar las relaciones pedagógicas. Aquellos que quieren ver en éstas unas relaciones puramente interindividuales tienen que reconocer que todo profesor no es sólo un enseñante, sino un funcionario, un miembro de un aparato burocrático, y, al mismo tiempo, que todo alumno no es sólo un aprendiz, sino un aspirante a un puesto en la estructura social. Para ambos, el examen constituye una manifestación expresa de la imposición y la servidumbre de sus papeles escolares a sus papeles sociales, o en todo caso, de su imbricación" (LERENA,1980, pág.285)".

La evaluación como calificación de los alumnos, vista desde un enfoque crítico, aparece como un *juicio*, tal y como destacan los prácticos, pero me parece a mí que no sólo en el sentido de juicio de valor frente al de medición que ellos le dan, sino en el sentido de "proceso" a través del cual emiten sentencias las instituciones académicas, en su papel de elementos de un sistema social que utiliza el conocimiento, entre otras cosas, con la finalidad de contribuir a legitimar una sociedad estructuralmente desigual. De modo que la perspectiva crítica pone de manifiesto estas funciones para que no sean ejercidas por los profesores de manera inconsciente; recuérdese que en el tema segundo de esta guía hemos dicho que esta perspectiva se interesa por la figura de los profesores como intelectuales, tratando de añadir a su condición de tales, la capacidad de ser críticos.

(1).- Esto puede verse, por ejemplo, en el hecho de que la evaluación formativa no sea, sin más, incompatible con la pedagogía por objetivos tal y como se pone de manifiesto en Stenhouse (1984, ppág. 150 y ss.)

(2).- En este punto, creo que mayoritariamente neotecnicista, aunque habría que rastrear detalladamente todas las aportaciones para ver los casos en los que aparece la puesta de la evaluación al servicio de los evaluados con una pretensión desalienante y contrahegemónica, a fin de incluirlos en la intersección con el enfoque crítico.

Comentario

Creo que los profesores no deben centrar su atención en la búsqueda de instrumentos precisos para medir cada uno de los tipos de aprendizaje que pueda estar produciendo su acción docente, o para calificar a los alumnos con mayor exactitud y pretendida justicia, sino que su interés debiera orientarse en dos direcciones: por un lado hacia la investigación o la atención sistemática a lo que se está haciendo, y por otro hacia las funciones sociales que tiene la calificación de los alumnos, y con las que cumple el profesor como expedidor de notas.

En lo que respecta a la primera cuestión, hoy no soy muy partidario de emplear expresiones muy técnicas del tipo “diseño de investigación”, ni de perfilar estrategias de investigación - acción siguiendo una serie de pautas muy definidas y estructuradas. El peligro de acabar escorado hacia el tecnicismo está también en las propuestas de investigación que no se conforman con una actitud o talante indagador y reflexivo por parte del profesor, y propugnan la aplicación de unas técnicas muy definidas para investigar la práctica docente. Soy por tanto partidario de aligerar mucho el concepto de investigación - acción cuando se propugna entre el profesorado que trabaja en las aulas, tal y como ya puse de manifiesto en el texto V de esta guía

En lo que respecta a la calificación de los alumnos, el párrafo citado de Carlos Lerena, aunque referido al examen, es perfectamente aplicable al hecho de poner notas a los alumnos, independientemente de que éstas se obtengan a través de un examen tradicional o por métodos más modernos, llámense controles, corrección de cuadernos, entrega de trabajos, autoevaluación o lo que sea.

Es verdad que resulta bastante absurdo estar poniéndoles a los alumnos unas actividades para que aprendan, y en un momento determinado ponerles otras (exámenes) para adjudicarles una nota. Parece más “normal” derivar esa nota de la evaluación de las actividades que éstos realizan diariamente para aprender. Pero, en cualquier caso, el problema no está en dar con la prueba o el procedimiento para obtener las notas, sino en las notas mismas como barrera infranqueable que toda enseñanza crítica tiene por delante, y que cuando se llega a sus inmediaciones obliga a dar media vuelta y convertir la enseñanza crítica en una crítica de la enseñanza.

Con la conciencia de esas funciones sociales de la evaluación es natural que muchos profesores se pregunten ¿qué hacer? a la hora de poner notas. Esta es una cuestión que cada cual habrá de resolver en el marco de unas contradicciones que no se pueden eludir y que no conviene voluntaristamente olvidar. Faltaba más que la didáctica tuviera que decirles a los profesores cómo se pone y se califica “adecuadamente” un examen. La didáctica, como cualquier ciudadano, puede considerar auténticos delincuentes a esos profesores que suspenden a treinta de cada treinta y dos alumnos, pero no puede venir a librarles de la responsabilidad moral que implica hacer eso, o la que pudiera haber en hacer lo contrario.

TEXTO XIX.- La actividad de asesorar a otros. Un ejemplo breve.

En la actualidad, los maestros (el profesorado en general) están siendo conducidos hacia formas de planificar su trabajo tan penosas como estériles, al estar imponiéndose una versión brutalmente tecnocrática de la llamada reforma educativa. Lo que ha pasado con la elaboración de los proyectos curriculares de centro y en buena medida también con los proyectos educativos, es una muestra evidente de ello, que todo el mundo conoce, que todo el mundo comenta, pero que nadie parece estar dispuesto a corregir.

La Asesoría de Educación Primaria del CPR de Oviedo orienta su actividad al fomento de formas de trabajar que tratan de situarse en la línea de lo que fue el espíritu original de la reforma: que sean los mismos profesores los que mejorando día a día su formación y reconsiderando sistemáticamente su práctica, vayan mejorando el nivel de conocimiento, comprensión y dominio de los problemas con los que tratan, sin estar a merced de lo que quieran imponerles los pseudotécnicos que cada vez más y con mayor insolencia pululan en el sistema de enseñanza.

La actividad de programar unidades didácticas, es prácticamente la única parcela de la organización escolar que queda libre para que el profesorado pueda tomar iniciativas

adecuadas a su saber y manera de ver las cosas, puesto que permite un abanico muy abierto de posibilidades de llevarla a cabo. Esta circunstancia debe ser utilizada de manera muy combativa por el profesorado, a fin de evitar la expropiación de la libertad mínima que todo profesor necesita para articular de manera coherente su pensamiento, su práctica docente y la responsabilidad que tiene ante sus alumnos, sus padres y la sociedad, lo cual no es reducible a meras prescripciones burocráticas controladas por experto alguno.

Por ello mismo, la actividad de programar o, si se prefiere, de preparar las clases, es una responsabilidad individual e intransferible de cada profesor concreto que no puede ser delegada en nadie, si bien puede ser compartida, dialogada, realizada en colaboración con otros, lo que quiere decir que el trabajo en equipo no debe entenderse como la liquidación de las personas para sustituirlas por el grupo.

La propuesta de esta Asesoría (que no pretende tener ningún carácter vinculante para nadie, sino que simplemente se pone sobre la mesa para participar en un debate en el que, como se ha dicho, los profesores han de tener la última palabra) es que cada profesor prepare sus unidades didácticas y se disponga a ponerlas en común con las que hagan sus compañeros, manteniéndose siempre abierto a un diálogo que combine el respeto de cada uno con la predisposición a aprender de los demás cuando sus argumentos y sus prácticas le resulten convincentes. Los individuos deben mantener su identidad, mientras que los grupos deben constituirse como instancias de diálogo permanente.

Las unidades didácticas no están bien ni mal en sí mismas, sino que siempre han de ser juzgadas conforme a los presupuestos explícitos o implícitos que traducen. La que ahora se presenta debe ser considerada a la luz de las suposiciones didácticas de su autor, que se exponen de manera muy abreviada a continuación:

1º.- El autor trata de desarrollar sus planteamientos didácticos en coherencia con un enfoque crítico de la enseñanza, cuyo rasgo principal es el de negar el reduccionismo técnico-burocrático de la misma, reivindicando la recuperación del compromiso y la responsabilidad ideológica y moral de la actividad de enseñar, orientándose hacia una puesta de la escuela al servicio de los ideales de emancipación humana que, en concreto, debe traducirse en el fomento y apoyo de la lucha de los hombres y las mujeres por liquidar todas las formas de opresión ideológica y explotación económica de que son objeto.

2º.- El autor comienza la preparación de sus unidades didácticas tomándose un tiempo de estudio acerca del tema sobre el que va a tratar, lo cual parece absolutamente necesario para evitar que el conocimiento de los maestros acerca de lo que enseñan, vaya empobreciéndose paulatinamente, como realmente ocurre cuando año tras año apenas se maneja otra fuente de conocimiento que el propio manual confeccionado para los niños.

3º.- El autor suscribe la crítica que desde hace años se viene haciendo en ámbitos académicos y prácticos, a la denominada “pedagogía por objetivos”, que tuvo y tiene la funesta consecuencia de orientar el trabajo de programación docente hacia la tediosa tarea de formular y entretejer “objetivos operativos”, con el fin de intentar precisar al máximo los criterios con los que podría ser evaluada la eficacia docente. Como

consecuencia de ello adopta la forma de expresar lo que pretende mediante objetivos abiertos que no se someten a formalismo alguno en cuanto a su formato externo, ni internamente tratan de establecer con precisión lo que el alumno ha de aprender. Siendo ésta además la mejor vía para la **“atención a la diversidad”**.

4°.- Como consecuencia de lo anterior, el autor cree que es un error el partir de los objetivos generales del área que se enseña para ir desmenuzándolos a la búsqueda de su acomodación a cada trocito de actividad docente, un error que tiene como efecto la desconexión entre la finalidad global para la cual se dice que se enseña algo, y los miles de migajas en los que se convierte la programación docente; migajas o infinitos trocitos programados que a su vez son imposibles de “operativizar” como guías de la multiforme y riquísima vida del aula.

5°.- Así pues, el autor no procede reproduciendo o multiplicando los objetivos prescriptivos que figuran en los programas oficiales, sino interpretándolos y reduciéndolos a algún tipo de finalidad general que resulte verdaderamente orientativa de todas las unidades didácticas que vayan a planificarse en dicha área. Nadie ha establecido de una vez por todas que para programar haya de procederse analíticamente, es decir, descomponiendo los programas oficiales en partes cada vez más pequeñas y más “operativas”, y por lo tanto muy bien puede procederse en sentido contrario, es decir, yendo hacia formulaciones de síntesis. Cualquiera que no tenga el sentido común destrozado por la tecnocracia, o interesadamente vendido a la última moda importada de cualquier gabinete de psicopedagogos, sabe que para afrontar una realidad tan compleja y global como es la actividad en el aula, lo más “operativo” es tener alguna finalidad general potente, es decir, capaz de activarse y estar presente en cualquier momento, surtiendo efectos orientadores de la acción concreta. Por eso al comienzo de cada unidad didáctica, el autor recuerda lo que es para él el principio rector, el ideal de formación o, dicho en términos más usuales, la **finalidad del área**.

6°.- Esa finalidad general del área vuelve a ser pensada a propósito de la unidad didáctica que se va a preparar, dando lugar a la **finalidad de la unidad didáctica**, que no es otra cosa que la formulación que surge después de una reflexión en profundidad acerca de lo que se puede pretender hacer, al amparo del tema formulado, para responder a la finalidad general del área.

7°.- Puesto que resulta imposible pensar objetivos sin contenido, el autor expone también al comienzo de la unidad didáctica que va a desarrollar, lo que llama **conocimiento deseable**, en el que trata de expresar cuál es el tipo de saber, de saber hacer y de sentir, que considera deseable que un ciudadano adulto debiera poseer con respecto a lo que es el enunciado de la unidad didáctica.

8°.- Las Unidades didácticas se estructuran sólo con cuatro elementos (**objetivos, contenidos, actividades y evaluación**), puesto que el autor considera que la organización de éstas en un número elevado de partes constituye una desviación tecnicista.

9°.- Tal es la intención de evitar esas desviaciones y el consiguiente interés por reducir al máximo el trabajo superficial e inútil, que aun considerando esos cuatro elementos, el primero y el segundo de ellos, es decir, **los objetivos y los contenidos**, no dan lugar a formulaciones diferentes, sino que se expresan en un mismo texto tal y como por su

parte hizo el MEC cuando ofreció sus secuenciaciones de objetivos y contenidos por ciclos.

Por las mismas razones, tampoco se procede a descomponer los contenidos según la última moda, absolutamente injustificada didáctica o legalmente, de separar los conceptos, los procedimientos y las actitudes, asunto éste que figura por ahí como una prescripción técnica de la reforma a la que han de someterse (y se someten dócilmente) todos los profesores, lo cual es absolutamente falso, y constituye uno de los exponentes más claros de cómo en la enseñanza se pueden decir las mayores barbaridades y encontrar pseudotécnicos que acriticamente tratan de imponerlas, así como profesores didácticamente desarmados que “manos a la pared” se dejan robar el inalienable derecho de planificar su trabajo según sus convicciones y su responsabilidad moral.

10°.- **Las actividades** constituyen el apartado de mayor grado de especificación en la unidad didáctica programada. Ello es así porque como ponen de manifiesto numerosas investigaciones realizadas en el marco de lo que hoy se conoce como “el pensamiento del profesor”, lo que realmente preocupa al profesorado, en lo que verdaderamente piensa cuando trata de planificar el futuro, es en lo que va a hacer con sus alumnos en clase. El autor considera que esto no debe plantearse ni tratar de responderlo al margen de los problemas relativos al contenido y a los objetivos, pero también es cierto que a la hora de procurar que el trabajo de programación realizado resulte una guía útil para el aula, así como la formulación de 35 ó 40 objetivos por unidad no sirve absolutamente para nada como guía práctica, la preparación de las actividades con sus consiguientes materiales resulta enormemente práctica a la hora de presentarse en clase.

11°.- En la unidad didáctica se recorre por dos veces el ciclo “**autoconciencia de las ideas previas -confrontación con conceptos superiores - búsqueda de nueva información - aplicación de lo aprendido - autoconciencia del cambio producido**”. Esta es una secuencia que trata de responder a una orientación constructivista del aprendizaje. Esto no quiere decir que se introduzca una rigidez mecánica en el desarrollo de las clases y que cuando se está por ejemplo en la fase “autoconciencia de las ideas previas” no aparezcan otros momentos como la “confrontación con conceptos superiores”. En realidad cualquiera de estos momentos puede aparecer en el desarrollo de la clase. Lo que se quiere indicar dándole a la unidad esa estructura es que las unidades didácticas deben prestar atención a esas fases procurando que cada una tenga su momento dominante o de especial presencia. En una unidad didáctica se puede recorrer ese ciclo cuantas veces se quiera. En ésta se ha optado por recorrerlo una vez a propósito de la industria y otra cuando se aborda la parte correspondiente a las vías de comunicación.

12°.- **La evaluación** se restringe en la misma medida que los objetivos. El intento de evaluar cada movimiento del maestro o de los alumnos en el aula, es una pretensión que se corresponde con el intento de planificarlo todo por objetivos operativos, así que el autor se distancia también de esa opción. Se admite aquí que de hecho se da una evaluación continua cuando el profesor está constantemente revisando y valorando el trabajo que se lleva a cabo en la clase, y que la pretensión de especificar cómo se van a enjuiciar todas y cada una de las actividades que se planifican, constituye uno más de los excesos tecnicistas. Nadie, en ninguna actividad humana, evalúa cada paso que da; no se sabe por qué habrían de hacerlo los profesores.

De una manera no planificada previamente el profesor tomará nota de las observaciones que le parezcan más interesantes para la redacción de un informe final con el que va a comparecer ante sus compañeros y dar cuenta del desarrollo de la unidad didáctica. Esas observaciones irán siendo recogidas en eso que podemos llamar “diario del profesor”.

Además de esto en la unidad didáctica se especifican algunos momentos clave en los que se debe recoger información que ponga de manifiesto lo que los alumnos hayan aprendido.

El informe final se referirá tanto a los aprendizajes de los alumnos como a las observaciones realizadas respecto a éstos, al propio profesor y en general a la dinámica de la clase.

Comentario

Siempre habrá alguien que después de haber leído este libro se plantee qué es lo que hace el autor en el día a día de la formación inicial y permanente en la que trabaja. Para que no quede sin contestar esa cuestión, por aquello de evitar la siempre terrible acusación de predicar pero no dar trigo, diré que en la formación inicial desarrollo un programa en la asignatura de “didáctica general” que tiene una estructura similar a la de esta guía, y un contenido que se adecua en la medida de mis posibilidades a la especialidad de los alumnos de Magisterio que se me asignan cada año. “En la medida de mis posibilidades” quiere decir que la didáctica general aislada de toda didáctica específica tiene dificultades para recorrer el camino existente entre lo más general y lo más concreto, por lo que también las tiene todo profesor de didáctica general que quiera conectar cada año con la didáctica específica de la especialidad en la que le corresponda enseñar, porque esa conexión requiere un dominio del contenido que da identidad a la didáctica específica y, obviamente, un profesor de didáctica general no puede dominar todas las didácticas específicas posibles.

Cuando me corresponde encargarme de la asignatura “Organización del Centro Escolar”, el programa, claro está, es otro, y no ha lugar a exponerlo aquí, si bien su orientación general es la que vendría a recogerse en el texto VII de este libro.

En lo que respecta a la formación permanente, procuro orientar mi intervención en coherencia con las ideas que se exponen en esta guía. Me ha parecido que quizás una manera de dar cuenta de ello fuera la de publicar aquí el texto entregado a un grupo de maestros del Colegio Público de Morcín (Asturias), escrito como introducción a una unidad didáctica (“La industria y los medios de comunicación”), preparada para ser impartida en el tercer ciclo de primaria. Dicha introducción vendría a jugar el papel del un “método” (ver texto VI), expresado muy sintéticamente, y debe ser contextualizado de la siguiente manera:

1º.- Como asesor de formación siempre me he negado a decirle al profesorado lo que tiene que hacer, sino que accedo a exponer lo que yo haría y por qué, de modo que pueda ser discutido exactamente igual que aquello que hacen los profesores que me reclaman asesoramiento.

2°.- Cuando se trata de elaborar unidades didácticas, mi posición, como se dice en el texto que vamos a ver, es que éstas sólo pueden ser juzgadas por la coherencia que tengan con planteamientos de carácter más general, que son los que sobre todo tiene sentido y potencialidad formativa discutir, por ejemplo: ¿cómo se deciden los objetivos y por qué?, ¿con qué criterio se van a seleccionar y organizar los contenidos?, ¿cómo se justifica una determinada propuesta de actividades?, etc.

3°.- Cada profesor (y el asesor también) tiene que componer su propia unidad didáctica para comparecer con ella ante el grupo, explicándola en función de unos presupuestos que han de ser explicitados, y cuyo creciente desarrollo iría configurando eso que podríamos llamar “método” propio de cada profesor, que en un momento inicial puede tener la forma de una “introducción” válida para las primeras unidades didácticas, pero que debe incorporar el compromiso de ir fortaleciéndose, de manera que se huya de toda rutina y se asuma el compromiso de vincular el desarrollo profesional, el del currículo y el de la fundamentación de lo que se hace en el aula, así como de la conciencia de las posibilidades y los límites de la enseñanza.

4°.- Las sesiones del grupo o seminario de profesores (en este caso con el asesor cuya presencia se había reclamado), consisten en exposiciones argumentadas del trabajo de cada uno de los miembros, procurando una atmósfera de diálogo, es decir, en donde se procure hablar y escuchar con la mayor sinceridad posible, con la menor acritud, procurando no dejar que actúen las que pueden ser intenciones ocultas a la hora de hablar de uno mismo o de juzgar lo que hacen los demás. Pero también sin la ingenuidad de creer que esto es plenamente posible, o que todas las posiciones son igualmente válidas, por lo que también habrá que dejar que aflore el debate, la discusión acalorada en torno a argumentos distintos, incluso a posiciones o sentimientos que anidan acriticamente en la gente, y por la tanto también en los asesores, aun en aquellos que nos reclamamos críticos. Estas no son batallas que se ganan o se pierden de una vez y para siempre, sino que se trata del conflicto permanente en cada individuo, en cada grupo, en la realidad en general.

5°.- Se podría decir que el texto anterior constituye la versión mínima del “método” del autor; la máxima sería esta misma guía. Aunque podría haber sido incluido en el tema tercero como ejemplificación de un instrumento práctico muy abreviado, hemos preferido incluirlo aquí porque en él se recogen decisiones que se expican más ampliamente en los diversos temas de esta guía y quizás no habría sido procedente anticiparlas al comienzo de la misma.

6°.- La unidad didáctica de la que dicho era una especie de introducción para comenzar a trabajar, no puede publicarse porque está realizada sobre materiales de un determinado libro de texto, además de otros procedentes de muy diversas publicaciones que en muchos aspectos han sido alterados y cuya publicación conculcaría derechos que la leyes obligan a respetar. Además, contrariamente a lo que suele ocurrir: que se hagan unidades didácticas sin que se expongan los presupuestos a los que obedecen, aquí se defiende que el verdadero interés está justamente en esos presupuestos.

7°.- Hemos respetado el texto completo, incluso en aquellos aspectos que se refieren a la unidad didáctica concreta.

Algunas lecturas más para continuar formándose

INSULA BARATARIA, Grupo (Coord.): Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Mare Nostrum, Madrid, 1994

En este libro, ya recomendado como lectura en el tema anterior, además de otros muchos aspectos relativos a los planteamientos didácticos que una serie de grupos están actualmente realizando en la enseñanza de las ciencias sociales, pueden encontrarse distintas versiones de la manera de organizar las actividades bajo una concepción crítica.

A modo de presentación y como estímulo para acercarse a ellas, las presentamos en un cuadro que reproduce casi íntegramente el contenido del que el grupo Asklepios elaboró como material interno para el encuentro que tuvo lugar en la ciudad de Santander los días 19, 20 y 21 de Septiembre de 1994

SÍNTESIS DE SECUENCIAS DE ACTIVIDADES

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase		
CRONOS	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Experiencia primaria	OBTENCIÓN DE NUEVA INFORMACIÓN B1) recepción-aplicación- profundización-indagación B2) indagación-ampliación- generalización Ampliación experiencia y Reconstrucción del conocimiento		RECAPITULACIÓN Nuevas ideas
SEMINARIO II (Salamanca)	PRESENTACIÓN O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	OBTENCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE NUEVA INFORMACIÓN B1) información-aplicación- investigación B2) investigación –ampliación- generalización		RECAPITULACIÓN
ÍNSULA BARATARIA	CONFLICTO INTELECTUAL Y AFECTIVO Presentación del problema	INCORPORACIÓN DE INFORMACIÓN Hipótesis	APLICACIÓN Indagación y estudio de casos	RECAPITULACIÓN Síntesis integradora y reinterpretación del problema
AULA SETE	ACTIVIDADES INICIALES	ACTIVIDADES DE REESTRUCTURA- CIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS	ACTIVIDADES DE APLICACIÓN	ACTIVIDADES DE REVISIÓN
I.R.E.S.	ACTIVIDADES INICIALES	ACTIVIDADES PARA TRABAJAR NUEVAS INFORMACIONES		ACTIVIDADES DE CONCLUSIÓN

Como se ve, todos estos grupos, cada uno con sus matices, tratan de utilizar algunas de las ideas básicas del constructivismo (partir del alumno, poner su pensamiento en contactos con saberes de orden superior siguiendo distintas estrategias y finalmente recapitulando lo aprendido). Ninguno de ellos alcanzará jamás la secuencia de actividades que garantice un aprendizaje de lo social a todo el mundo, pero en esa búsqueda, mejorarán sus clases, se formarán ellos mismos en esa labor creativa y de contraste con la realidad, y la didáctica se enriquecerá con sus aportaciones y el debate sobre las posibilidades y los límites de éstas. Yo creo que no es poco.

PUIG ROVIRA, Josep M^a.: “Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación ética y moral. (Educación secundaria)” Didácticas CL&E, Madrid, 1989

Una enseñanza de las ciencias sociales como la que se plantea en esta guía tiene mucho de educación moral. Los procedimientos de reflexión y de diálogo son fundamentales en el

desarrollo de secuencias de aprendizaje como la que propugnamos, pero a la vez son muy difíciles de llevar a cabo en las aulas y fuera de ellas. Con frecuencia los profesores son incluso reticentes a dar la palabra a los alumnos porque si lo hacen pierden el control de la clase. En los propios grupos de formación permanente existe muy poca capacidad de diálogo, de modo que se pierden muchas horas sin poder avanzar porque los debates discurren por vías que atrincheran a los participantes en sus propias posiciones. Por eso creo que no está de más un adiestramiento en ciertas formas de dialogar, y no sólo por lo interesante que es el conocimiento de procedimientos y habilidades que facilitan el diálogo, sino por el efecto que el propio entrenamiento tiene en la toma de conciencia de nuestras dificultades para dialogar.

Los autores rechazan la concepción innatista de la capacidad de dialogar y consideran que ésta puede ser aprendida mediante la experiencia y la toma de conciencia acerca de la misma, presentando un programa bien fundamentado de ocho unidades en las que se tratan los aspectos más importantes de cuantos se requieren para dialogar.

Es un material muy interesante en el que llegan a describirse pormenorizadamente las actividades concretas que, a mi modo de ver, puede ser adaptado por cada profesor o grupo, tanto para su propia participación en seminarios o grupos de formación permanente, como para enseñar críticamente ciencias sociales en el aula.

Aunque el material está pensado para la educación secundaria, constituye una fuente de inspiración para pensar dinámicas a seguir en primaria, que vayan desarrollando la capacidad dialogar y la conciencia de la misma.

JOYCE, Bruce y WEIL, Marsha.: Modelos de enseñanza. Anaya, Madrid, 1985

El hecho de que defendamos en todo momento la creatividad del profesorado y su inalienable responsabilidad de concebir maneras concretas de trabajar que sean coherentes con “plataformas de pensamiento” generales, no niega la conveniencia de merodear por este tipo de libros en los que con frecuencia se encuentran propuestas que, debidamente reconstruidas en relación con nuestras propias ideas, pueden ser muy interesantes como fuentes de inspiración para el desarrollo de nuestro propio método. Que algunos tomen estas aportaciones como recetas, no quiere decir en absoluto que todo interés por las mismas constituya una desviación tecnicista.

El libro ofrece una amplia panorámica de formas de enseñanza expuestas siempre en relación con sus fundamentos, y admite explícitamente que no existe el mejor modo de enseñar. Se recomienda aquí, no como un libro de lectura sino de consulta, tratándose con ello de llamar la atención sobre la conveniencia de no descartar la búsqueda de ideas en este tipo de obras.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AA. VV.: La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación. Edit. Ciencias Sociales, La Habana, 1985, tomo II

AEBLI, Hans.: Una didáctica fundada en la psicología de Piaget. Kapelusz, Buenos Aires, 1973

ALONSO HINOJAL, Isidoro.: Sociologías de la Educación. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1980

ALVAREZ, Amelia.: “Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural” Infancia y Aprendizaje, nº 51-52, 1990, págs. 41-77

ALVAREZ, A y DEL RIO, 1990 .: “Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación.” Infancia y Aprendizaje, nº 59-60, 1992, págs 43-61

- ANGULO RASCO, J. Félix.: "El gato por liebre o la descentralización en el sistema educativo español". Cuadernos de Pedagogía, nº 222, Febrero, 1994, págs 74-83
- ANTÚNEZ, Serafin.: El Proyecto Educativo. Graó, Barcelona, 1987
- ANTÚNEZ, S., DEL CARMEN, L., INBERNÓN, F. y ZABALA, A.: Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. Graó, Barcelona, 1992
- APPLE, Michael W.: Ideología y currículo. Akal, Madrid, 1986
- AROSTEGUI, Julio.: "La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales", En RODRÍGUEZ FRUTOS, Julio (edit.): Enseñar historia: Nuevas propuestas. Laia, Barcelona, 1989, págs 33-52
- AROSTEGUI, Julio.: "Enseñar historia en el marco de las ciencias sociales (Problemas de la reforma del Bachillerato)." En MONCLÚS ESTELLA, Antonio (Coord.): La enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales. Editorial Complutense, Madrid, 1992
- AROSTEGUI, Julio.: "Historia: Conciencia de lo social y temporalidad". Tarbiya, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, nº 10, Mayo-Agosto, 1995, págs. 91-100
- ARRIETA, GALLASTEGUI, Josetxu.: "Hacia una evaluación formativa". Escuela Asturiana, nº 14, Diciembre 1985, pág. 4-5
- ARRIETA, GALLASTEGUI, Josetxu.: "Elementos de la enseñanza". En ROZADA, J.M.; CASCANTE, C y ARRIETA, J.: Desarrollo curricular y formación del profesorado. Cyan, Asturias, 1989, págs. 143-179
- ASENSIO, Mikel, CARRETERO, Mario y POZO, Juan Ignacio.: "La comprensión de la Historia. Pensamiento relativista." Cuadernos de Pedagogía, nº 133, Enero 1986, págs. 24-27
- ASKLEPIOS (Grupo): "De la plataforma de pensamiento a las unidades didácticas: ocio-consumo y tener normas". En AULA SETE, Grupo (Coord.): Proyectos curriculares de Ciencias sociales. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, Coruña, 1993, págs. 93-116
- AULA SETE, Grupo (Coord.): Proyectos curriculares de Ciencias sociales. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, Coruña, 1993
- AUSUBEL, David P.: Psicología educativa. Un punto de vista cognocitivo. Trillas, México, 1982
- AYUSTE, Ana y otros.: Plantemientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar. Graó, Barcelona, 1994
- BALAGUER, María Luisa.: Ideología y medios de comunicación: la publicidad y los niños. Diputación Provincial de Málaga, Málaga, 1987
- BALL, Stephen.: La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós-MEC, Barcelona, 1989
- BARANDIARAN PIEDRA, Josefina: El modelo de enseñanza aprendizaje de las ciencias en la reforma de las enseñanzas medias. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de la Enseñanza de las Ciencias y de las Matemáticas. Valencia, Septiembre, 1987
- BARANDIARAN PIEDRA, Josefina y otros.: Proyecto Curricular de Ciencias de la Naturaleza (Enseñanza Secundaria Obligatoria). Centro de Profesores del Nalón, Asturias, 1990 (Mecanografiado inédito)
- BARRAGÁN MEDERO, Fernando.: La educación sexual. Guía teórica y práctica. Paidós, Barcelona, 1991
- BAUDELLOT, Charles y ESTABLET, Roger: La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI, Madrid, 1976
- BENEJAM, Pilar.: "La Didáctica de la Geografía en el caontexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo". Iber, nº 9, Julio, 1996, págs 7-14
- BERNSTEIN, Richard J.: La reestructuración de la teoría política y social. Fondo de Cultura Económica, México, 1982
- BEYER, B. K.: Una nueva estrategia para le enseñanza de las ciencias sociales. La investigación. Paidos, Buenos Aires, 1974.
- BIDDLE, Donald S.: "La programación en geografía", en GRAVES, Norman J (Coord.): Nuevo Método para la enseñanza de la geografía. Teide, Barcelona, 1989, pág. 289-331

- BLANKERTZ, Herwig.: "Didáctica". En SPECK, Josef y WEHLE, Gerhard (Eds.): Conceptos fundamentales de pedagogía. Herder, Barcelona, 1981, págs. 130-189
- BORRELL FILIP, Nuria.: Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas. Humanitas, Barcelona, 1989
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Caude.: La reproducción. Laia, Barcelona, 1970
- BUENO MARTÍNEZ, Gustavo.: Ensayos materialistas. Taurus, Madrid, 1972
- BUENO MARTÍNEZ, Gustavo.: Platón: Protágoras. Pentalfa, Oviedo, 1980
- BUENO MARTÍNEZ, Gustavo.: "Gnoseología de las ciencias humanas". En Actas del I Congreso de Teoría y Metodología de las ciencias. Oviedo, 12-16 Abril, 1982, Biblioteca Asturiana de Filosofía, Pentalfa ediciones, Oviedo, 1982, págs. 315-337 (Coloquio págs. 338-347)
- BUENO MARTÍNEZ, Gustavo.: ¿Qué es la filosofía? Pentalfa, Asturias, 1995
- BUENO, Gustavo; HIDALGO, Alberto e IGLESIAS, Carlos.: Simploké. Filosofía (3º BUP). Júcar, Barcelona, 1987
- BUNGE, Mario A.: "Epistemología de las ciencias naturales: la psicología como ciencia natural". En Actas del I Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias. Oviedo, 12-16 Abril 1982, Biblioteca Asturiana de Filosofía, Pentalfa Ediciones, Oviedo, 1982, págs. 25-32 (Coloquio, págs. 33-49)
- CABLLERO, Domingo.: "El encuestador encuestado". La Nueva España, Sábado 17 de Diciembre de 1994, Cultura, pág. XII
- CAÑAL de LEON, Pedro y otros.: "Investigando nuestro mundo". En Proyecto curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES), (Versión provisional), Sevilla, 1991
- CAPEL, Horacio.: "Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos." Geocrítica, nº 8, marzo 1977 y nº 9, mayo 1977
- CAPEL, Horacio.: Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Barcanova, Barcelona, 1981
- CAPEL, Horacio y URTEAGA, J. Luís.: Las nuevas geografías. Salvat, Colección Temas Clave, nº 70, Barcelona, 1982
- CAPEL, Horacio y otros.: Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española. 1814-1857. Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1983
- CAPEL, Horacio y URTEAGA, Luis.: "La geografía en un currículum de ciencias sociales." Geocrítica, nº 61, Enero 1986
- CARDENAS OLIVARES, Isabel (et. al): Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria. Universidad de Murcia, Murcia, 1991
- CARDOSO GARCÍA, Honorio y otros.: "Modelo didáctico para la producción y aplicación de materiales curriculares". En ÍNSULA BARATARIA (Grupo): Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Madrid, 1994, págs. 163-179
- CARIDE, A. Y TRILLO, F.: "El paradigma ecológico en la investigación didáctica." Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica, nº1, Ediciones de la Unv. de Salamanca, 1983, págs. 337-351
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen.: Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca, Barcelona, 1988
- CARR, Wilfred.: Hacia una ciencia crítica de la educación. Laertes, Barcelona, 1990
- CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio y ASENSIO, Mikel.: "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia." Infancia y Aprendizaje, nº 23, 1983, págs. 55-74
- CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio y ASENSIO, Mikel.: "Desarrollo cognitivo y enseñanza de la Historia". En Simposio Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular. Oviedo 10-13 Septiembre 1986, págs. 58-69
- CASCANTE, César.: Proyecto curricular para la enseñanza de la lengua (11-16). Materiales presentados en el Simposio sobre Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular. 10-13 de Septiembre, Oviedo, 1986 (Síntesis en volumen de ponencias, materiales curriculares y comunicaciones, pp 84-85). Y también: "Método para el desarrollo del lenguaje en la escuela infantil". Volumen de ponencias págs. 89-98.

- CASCANTE, César y ROZADA, José María.: "Proyectos curriculares y formación en el trabajo" Cuadernos de Pedagogía, nº 168, Marzo 1989, págs. 28-32
- CASCANTE, César.: "El sentido de la reforma educativa I y II". Trabajadores de la Enseñanza, nº 116 y 117, Octubre-Noviembre, 1990
- CASCANTE, César.: "Diseños para la acción y la investigación". En ROZADA, José María; CASCANTE, César y ARRIETA, Josexu.: Desarrollo curricular y formación del profesorado. Cyan, Gijón, 1989, págs. 84-142
- CASCANTE, César.: "Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda". Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 15, Abril-Junio, 1995, págs. 42-61
- CASTÁN, Guillermo, CUESTA, Raimundo y F. CUADRADO, Manuel.: "Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales". Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 7, Octubre-Diciembre, 1992, págs 62-79
- CASTÁN, Guillermo, CUESTA, Raimundo y F. CUADRADO, Manuel.: "Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias Sociales. Balance provisional de cinco años (1990-1995)." En IRES (Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales)(Coord.): La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos perspectivas. Alfar, Sevilla, 1996. Págs. 151-175
- CAVALLINI, Graziano.: "Realidad y materias en la programación didáctica". Reforma de la escuela. nº 22, Octubre 1980, págs.29-31
- COLE, J.P. y BEYNON, N.J.: Iniciación a la geografía. Ejercicios de análisis territorial. Fontanella, Barcelona, 1978, 79 y 80 (Cuatro cuadernillos para el alumno y dos guías para el profesor)
- COLECTIVO DE ESTUDIOS MARXISTAS (Coord.): Marxismo y Sociedad. Propuestas para un debate. Sevilla, 1995, págs. 107-120)
- COLL SALVADOR, César.: Marc curricular per a l'ensenyament obligatori. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona, 1986
- COLL SALVADOR, César.: "Bases psicológicas." Cuadernos de Pedagogía, nº 139, Julio-Agosto 1986 b, págs.12-16
- COLL SALVADOR, César.: Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar. Laia, Barcelona, 1987
- COLL, César.: "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". Infancia y Aprendizaje, nº41, 1988, págs. 131-142
- COLL, César y otros.: Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes. Santillana, Madrid 1992
- COLL, César y VALLS, Enric.: "El Aprendizaje y la Enseñanza de los Procedimientos". En COLL, César y otros.: Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza de Conceptos, Procedimientos y Actitudes. Santillana, Madrid, 1992, págs.81-132
- COMBS.: Claves para la formación de profesores. Magisterio Español, Madrid, 1979
- CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEON (Grupo): "Hacia una práctica educativa escuela entorno escuela entorno en Castilla y León", Noviembre de 1995 (mecanografiado inédito)
- CONTRERAS DOMINGO, José.: Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Akal, Madrid, 1991
- CONTRERAS DOMINGO, José.: "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado." Revista de Educación, nº 227, Mayo, 1985, págs. 5-27
- CRONOS Grupo (Coord.): Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Amarú, Salamanca, 1991
- CRONOS (Grupo): "Los contenidos de la enseñanza comoproblema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales". Aula de Innovación educativa, nº 8, Noviembre, 1992, págs. 10-16

- CRONOS (Grupo): "Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales: el modelo didáctico". En ÍNSULA BARATARIA (Grupo): Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Madrid, 1994, págs. 139-162
- CRONOS-ASKLEPIOS (Grupos): "Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (Educación Secundaria Obligatoria)". En CRONOS (Coord.): Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Amarú, Salamanca, 1991, págs. 51-77
- CUELI RUIZ, María Asunción y GUTIERREZ FERNÁNDEZ, Benito.: "La globalización. Panacea e ilusión I y II." Quima, nº 31-32, Diciembre 1991 y Mayo 1992, págs. 3-6 y 3-6 respectivamente.
- CUESTA, Raimundo.: "La enseñanza de la Historia en España". En CRONOS (Grupo)(Coord.): Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España. ICE de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 1988, págs. 99-118
- CUESTA, Raimundo.: Funciones, experiencias y espacios vitales. Ideas para un proyecto curricular (E. Primaria), 1990, (mecanografiado inédito).
- CUESTA, Raimundo.: "Entre ilusiones y rutinas. La enseñanza de la historia en el bachillerato". En CUESTA y otros.: Aspectos didácticos de geografía e historia. (historia). 10. ICE Universidad de Zaragoza, 1996
- DAVÍDOV, Vasili.: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Progreso, Moscú, 1988
- DELAHANTY, Guillermo.: Génesis de la noción de dinero en el niño. Fondo de Cultura Económica, México, 1989
- DEL CARMEN, Luís.: "Conocimiento del medio". Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 8-9, Enero-Junio, 1993, págs 72-83
- DELVAL, Juan Antonio.: "La transmisión de los conceptos sociales". En Anuario de la educación 74. Santillana, Madrid, 1974, págs. 166-175
- DELVAL, Juan y otros.: "El conocimiento de los niños de su propio país." Cuadernos de Pedagogía, nº 75, Marzo 1981, págs. 33-36
- DELVAL, Juan.: "La representación infantil del mundo social". Infancia y Aprendizaje, nº 13, Madrid, 1981, págs 35-67. También en TURIEL, Elliot, ENESCO Ileana y LINAZA, Jostetxu.: El mundo social en la mente infantil. Alianza, Madrid, 1989, págs. 245-328.
- DELVAL, Juan; BARRIO, Cristina del. y ECHEITA, Gerardo: "El conocimiento de los niños de su propio país". Cuadernos de Pedagogía, nº 75, Marzo, 1981, Págs 33-36
- DELVAL, Juan y ECHEITA, Gerardo.: "La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia" Infancia y Aprendizaje, nº 54, 1991, págs. 71-108
- DOMINGUEZ CASTILLO, Jesús.: "El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia." En CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio y ASENSIO, Mikel (compág.): La enseñanza de las Ciencias Sociales. Visor, Madrid, 1989, págs. 33-60
- DOMINGUEZ CASTILLO, Jesús.: "Una propuesta de categorías y niveles para la evaluación del aprendizaje en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia." En INSULA BARATARIA, Grupo (Coord.): Enseñar y aprender Ciencias sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Mare Nostrum, Madrid, 1994, págs. 229-252
- DRIVER, Rosalind.: "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos." Enseñanza de las Ciencias, nº 4, 1986, págs. 3-15
- DRIVER, Rosalind y OLDHAM, Valerie.: "A constructivist approach to currículum development in Science". Studies in Science Education, nº 13, 1986, págs. 105-122
- EISNER, E.: "Instructional and Expresive Objectives". En GOLBY, M; GREENWALD, J. y WEST, R. (Eds.): Curriculum Design. Open University Press, Croom Helm, London & Sydney, 1975, págs. 351-354
- ELLIOT, John.: La investigación-acción en educación. Morata, Madrid, 1990
- ENESCO, Ileana y LINAZA, Jostetxu. (Compág.): El mundo social en la mente infantil. Alianza, Madrid, 1989, págs. 245-328

- ENESCO, Ileana y otros.: La comprensión de la organización social en niños y adolescentes. CIDE, MEC, Madrid, 1995
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel.: “El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración”. En GAIRÍN SALLÁN, Joaquín y ANTÚNEZ MARCOS, Serafín (Coord.): Organización Escalar. Nuevas aportaciones. PPU, Barcelona, 1993, págs. 227-286
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel.: “La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización”. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a T.: Escuelas y profesores. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente? Ediciones Pedagógicas, Madrid, 1994a, págs. 171-219
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel.: “El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional, pero ya necesario”. Revista de Educación, n° 304, Mayo - Agosto, 1994b, págs. 113-145
- FARRINGTON, Benjamín.: Mano y cerebro en la antigua Grecia. Agora, Madrid, 1974
- FEITO, Rafael.: Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares. MEC, Madrid, 1990
- FERNÁNDEZ de CASTRO, Ignacio.: “Democrático y público, ideas inseparables.” Cuadernos de Pedagogía, n° 248, Junio, 1996, págs. 76-80
- FERNÁNDEZ de CASTRO, I., y ELEJABEITIA, Carmen.: **(Citados en pág 73) 81 del ordenata**
- FERNÁNDEZ CORTE, Teresa.: Objetivos, esquema y organizador previo para una lección de Historia: el Antiguo Régimen. Materiales presentados en el Simposio "Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular", Oviedo, 10-13 Septiembre, 1986 (Síntesis en Volumen de ponencias, materiales curriculares y comunicaciones, pág. 80)
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano.: Trabajo, escuela e ideología. Akal, Madrid, 1985a
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano.: “¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en educación.” Educación y sociedad, n° 4, Madrid, 1985b, págs 5-32
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano.: “Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento”. Educación y sociedad, n° 5, 1986
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano.: La escuela a examen. Eudema, Madrid, 1990
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano.: "El aprendizaje de lo social." Educación y Sociedad, n° 8, 1991, Madrid, págs. 7-24
- FONTANA, Josepág.: La Historia. Análisis del pasado y proyecto social. Crítica, Barcelona, 1982
- FONTANA, Josepág.: La Historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica. Crítica, Barcelona, 1992
- FREIRE, Paulo.: Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, Madrid, 1988
- FULLAN, Michael.: “La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental”. Revista de Educación, n° 304, Mayo-Agosto, 1994, págs. 147-161
- GÁLLEGO, José Fernando.: Un método para la enseñanza de las ciencias sociales. Avilés, 1991 (mecanografiado inédito)
- GARBI (Grup):. Proyecto Experimental de Geografía para 2º de BUP. Vicens-Vives, Barcelona, 1980
- GARCÍA MADARIA, José María.: Teoría de la organización y sociedad contemporánea. Ariel, Barcelona, 1985
- GERMANÍA- GARBÍ (Grupo):. A través de cuatro años. Proyecto de desarrollo curricular para el Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de la ESO. Valencia, 1994a
- GERMANÍA- GARBÍ, (Grupo):. “Aprendizaje en transversalidad y conocimiento”. En INSULA BARATARIA, Grupo (Coord.): Enseñar y aprender Ciencias sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Mare Nostrum, Madrid, 1994b, págs. 55-66

- GIDDENS, Anthony.: La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu, Buenos Aires, 1995
- GIL CARNICERO, Purificación.: Génesis de la noción de espacio en el niño: un estudio sobre la formación de conceptos geográficos. Tesis Doctoral inédita. Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, 1982
- GIMENO LORENTE, Paz.: Teoría Crítica de la Educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis. UNED, Madrid, 1995
- GIMENO SACRISTÁN, José.: La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Morata, Madrid, 1982
- GIMENO SACRISTÁN, José.: Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Anaya, Madrid, 1981
- GIMENO SACRISTÁN, José.: “La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares.” Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 13, Octubre-Diciembre, 1994, págs 4-20
- GIMENO SACRISTÁN, José.: “Neoliberalismo y vaciado de la educación pública”. Trabajadores de la Enseñanza, nº 179, Enero, 1997, págs 12-16
- GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Angel I.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid, 1983
- GIROUX, Henry A.: “La formación del profesorado y la ideología del control social.” Revista de Educación, nº 284, Septiembre-Diciembre, 1987, págs 53-76
- GÓMEZ MENDOZA, Josefina.: “Geografías del presente y del pasado. Un itinerario a través de la evolución creciente del pensamiento en Geografía humana (1970-1985)”. AA.VV. Teoría y práctica de la geografía. Alhambra, Madrid, 1986, págs 3 - 43
- GÓMEZ MENDOZA, Josefina; MUÑOZ JIMÉNEZ, Julio y ORTEGA CANTERO, Nicolás.: El pensamiento geográfico. Alianza, Madrid, 1982
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a Teresa.: “Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general”. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a T.: Escuelas y profesores. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente ? Ediciones Pedagógicas, Madrid, 1994, págs. 35-59
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a Teresa.: “La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la Organización Escolar”. En MARTÍN-MORENO CERRILLO, Quintina (Coord.): Organizaciones Educativas. UNED, Madrid, 1989, págs. 105-131
- GOYETTE, Gabriel y LESSARD-HEBERT, Michelle.: La investigación-acción. Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación. Laertes, Barcelona, 1988
- GRAMSCI, Antonio.: La formación de los intelectuales. Grijalbo, México, 1967
- GRISONI, Dominique y MAGGIORI, Robert.: Leer a Gramsci. Zero, Madrid, 1974
- GRUNDY, Shirley.: Producto o praxis del currículum. Morata, Madrid, 1991
- GUIMERÁ, Carmen y CARRETERO, Mario.: “El pensamiento del profesor de Historia de secundaria.” Studia Paedagogica, nº 23, 1991, págs. 83-89
- HABERMAS, Jürgen.: Conocimiento e interés. Taurus, Madrid, 1986
- HARGREAVES, Andy.: Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata, Madrid, 1996
- HELLER, Ágnes.: La revolución de la vida cotidiana. Península, Barcelona, 1994
- HIDALGO TUÑÓN, Alberto.: “Falacias sociales y monstruos burocráticos: un viaje alrededor del siglo”. Cuadernos del Norte, nº 50, Julio-Agosto-Septiembre, 1988, págs 28-37
- HOBSBAWM, Eric J.: “La historia como narrativa”. Debate entre L stone y Eric J. Hobsbawn. Debats, nº 4, 1882, págs 91-110
- IBAÑEZ, Jesús.: “perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural.” En GARCÍA FERRANDO, Manuel, IBAÑEZ, Jesús y ALVIRA, Francisco.: El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Alianza Editorial, Madrid, 1986, págs. 31-65

- IBAÑEZ GARCIA, Tomás (Coord.): Ideologías de la vida cotidiana. Sendai, Barcelona, 1988
- INSULA BARATARIA (Grupo): "La elaboración de unidades didácticas". Cuadernos de Pedagogía, nº 213, abril, 1993, págs. 28-34
- INSULA BARATARIA, Grupo (Coord.): Enseñar y aprender Ciencias sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Mare Nostrum, Madrid, 1994
- INSULA BARATARIA (Grupo) .: Ciencias Sociales. Akal, 1995-1996 (Cuatro libros para el alumno correspondientes a los cursos de la ESO y tres libros del profesor)
- IRES (Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales)(Coord.): La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos perspectivas. Alfar, Sevilla, 1996
- IRES (Grupo): "El currículo para la formación permanente del profesorado". Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES) III. (Versión provisional).
- JIMENEZ JAEN, Marta.: "Los enseñantes, el currículo y el problema del cambio y la reproducción en la escuela". Revista de Educación, nº 282, Enero-Abril, 1987, págs. 341-348
- JOYCE, Bruce y WEIL, Marsha.: Modelos de enseñanza. Anaya, Madrid, 1985
- KAYE, Harvey J.: Los historiadores marxistas británicos. Un análisis introductorio. Prensa Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 1989
- KEMMIS, Stephen y McTAGGART, Robin.: Cómo planificar la investigación-acción. Laertes, Barcelona, 1988
- KEMMIS, Stephen.: El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata, Madrid, 1988. Capítulos II y III, págs. 46-94
- LANDA, L. N.: Algoritmos para la enseñanza y el aprendizaje. Trillas, México, 1978
- LANDSHERE, Viviane y Gilbert de.: Objetivos de la educación. Oikos-tau, Barcelona, 1976
- LASO PRIETO, José María.: "Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci". Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 4, Julio-Diciembre 1991, págs. 4-11
- LERENA ALESON, Carlos.: Escuela, ideología y clases sociales en España. Ariel, Barcelona, 1980
- LERENA ALESON, Carlos.: "El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España". Sistema, nº 50-51, Noviembre 1982, Madrid, págs. 79-102
- LERENA ALESON, Carlos.: Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea. Akal, Madrid, 1983a
- LERENA ALESON, Carlos.: "Cien años de Marx." Cuadernos de Pedagogía, nº 107, Noviembre 1983 b
- LOMAS, Carlos.: El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria. Octaedro, Barcelona, 1996
- LUIS GÓMEZ, Alberto.: "La crisis de la geografía regional y del paisaje en Alemania." Geocrítica, nº 14, 1978
- LUIS GÓMEZ, Alberto.: "El geógrafo español, ¿aprendiz de brujo? Algunos problemas de la geografía del paisaje." Geocrítica, nº 25, 1980
- LUIS GÓMEZ, Alberto.: "¿Didáctica o metodología? Algunas reflexiones críticas acerca del grupo de trabajo de Ciencias Sociales de "Rosa Sensat". Cuadernos de Pedagogía, nº 89, Mayo, 1982, págs.51-55
- LUIS GÓMEZ, Alberto.: "La revista 'Didáctica Geográfica': ¿estímulo u obstáculo para la renovación de la enseñanza de geografía española?". En III Coloquio Ibérico de Geografía (Barcelona 27 Septiembre-2 Octubre 1983, Barcelona, 1984, págs. 75-82
- LUIS GÓMEZ, Alberto.: La geografía del bachillerato español (1836-1970). Historia de una crisis. Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1985
- LUIS GÓMEZ Alberto y GUIJARRO FERNÁNDEZ, Alfonso.: La enseñanza de la geografía: guía introductoria. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, Santander, 1992 a
- LUIS GÓMEZ, Alberto y ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "La renovación de la Enseñanza de la Geografía en E.G.B. (1970-1984): Nuevos proyectos y viejos problemas" Revista de Innovación e Investigación Educativa, nº 1, Abril, 1986, págs. 65 - 87. (Distintas versiones de este artículo fueron publicadas con el mismo título en Anales de Geografía de la Universidad Complutense, nº 5, Ed. Univ.

- Complutense, 1985, págs. 71 - 91; y en CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio y ASENSIO, Mikel (Compág.): La enseñanza de las Ciencias Sociales. Visor, Madrid, 1989, págs. 241-261)
- LUIS GÓMEZ, Alberto y URTEAGA, Luis.: "Estudio del medio y 'heimatkunde' en la geografía escolar." Geocrítica, nº 38, Marzo 1982
- LUNGARZO, Carlos.: Aspectos críticos del método dialéctico. Editorial Buenos Aires, Buenos Aires, 1970
- LURIA, A. R.: Conciencia y Lenguaje. Pablo del Rio, Madrid, 1980
- LURIA, A. R.: Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Akal, Madrid, 1987
- MAESTRO, Pilar.: Historia. Propuesta de proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria 12-16. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Valencia, 1987
- MAESTRO GONZALEZ, Pilar.: "Epistemología histórica y enseñanza". En RUIZ TORRES, Pedro (de.): La historiografía. Marcial Pons, Ayer, nº 12, Madrid 1993, págs 135-181
- MAILHIOT, Bernard.: Dinámica y génesis de grupos. Marova, Madrid, 1971
- MAINER BAQUÉ, Juan.: "Historiografía y currículum. Studia Paedagogica, nº 23, Enero-Diciembre, 1991, págs. 33-41
- MAINER BAQUE, Juan.: "Algunas propuestas para el trabajo didáctico en el Area de Ciencias Sociales, Geografía e Historia." En AULA SETE, Grupo (Coord.): Proyectos curriculares de Ciencias Sociales. ICE de la Universidade de Santiago de Compostela, Coruña, 1993, págs. 67-91
- MAINER BAQUÉ, Juan y otros.: "Proyecto curricular de Ciencias Sociales para la Etapa Secundaria Obligatoria" En CRONOS (Coord.): Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Amarú, Salamanca, 1991, pág. 79 - 106
- MAINER BAQUÉ, Juan.: Modelo didáctico. Proyecto curricular del grupo 'Insula Barataria'. (Documento interno mecanografiado. Sin fecha)
- MARCELO GARCIA, Carlos.: El pensamiento del Profesor. Ceac, Barcelona, 1987
- MARTÍN SERRANO, Manuel.: Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960 y 1990. Instituto de la Juventud, Madrid, 1994
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume.: "Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente." Cuadernos de Pedagogía, nº 230, Noviembre, 1994, págs 58-65
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume.: "La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica". En AA.VV.: Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. Paidea-Morata, Madrid, 1995
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume y SALINAS, Dino.: Programación y evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas. Mestral, Valencia, 1988
- MARTÍNEZ, Miquel y BUXARRAIX, M^a Rosa (Coord.): "Educación moral". Comunicación, Lenguaje y Educación, nº 15, 1992 (monográfico)
- MATEOS MONTERO, Julio y ENCINAS CARAZO, Angel.: "Las unidades didácticas como tercer nivel de concreción del desarrollo curricular y estrategias para su elaboración". en CRONOS, Grupo (Coord.): Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Amarú, Salamanca, 1991, págs. 123-146
- McNEE, Robert B.: "La geografía, ¿posee una estructura? ¿Se la puede 'descubrir'? El caso del 'Proyecto de Geografía para la Enseñanza Secundaria'." En CHORLEY, R.J.: Nuevas tendencias en Geografía. Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1975, págs. 427-473
- MELCON, Julia.: La enseñanza de la geografía y el profesorado de las Escuelas Normales (1882-1915). Ediciones de la Universidad de Barcelona, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Barcelona, 1989
- MENZE, Clemens.: "Formación" en SPECK, Josef y WEHLE, Gerhard. (Eds.): Conceptos fundamentales de pedagogía. Herder, Barcelona, 1991, págs 267-297
- MERCHÁN IGLESIAS, F. Javier y GARCÍA PÉREZ, Francisco F.: "El Proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el área de Ciencias Sociales. Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 13, Octubre-Diciembre, 1994, págs. 58-69
- MERCHÁN IGLESIAS, F. Javier y GARCÍA PÉREZ, Francisco F.: "La unidades didácticas de Ciencias Sociales en el Proyecto IRES." En IRES (Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales)(Coord.): La

- experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos perspectivas. Alfar, Sevilla, 1996, págs. 103-138
- MORIN, Edgar.: Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona, 1994
- MORADIELLOS, Enrique.: El oficio de historiador. Siglo XXI, Madrid, 1994
- MÜTTER, Bernd.: "Consideraciones sobre la relación entre la ciencia de la Historia, didáctica de la Historia y enseñanza de la Historia: la tesis de la 'independencia de la historia' ". En PEREIRA, Miguel (Compág.): La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia. ICE, universidad de La Laguna, Tenerife, 1982
- NAVARRO SADA, Alejandra.: "Algunos estudios acerca del desarrollo de la concepción infantil de la organización social." Boletín del ICE de la Universidad Autónoma, nº 19, Noviembre 1991, págs. 63-73
- NAVARRO, Alejandra y ENESCO, Ileana.: "¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños". Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 10, Octubre-Diciembre, 1993, págs. 54-61
- NOVAK, Joseph.: Teoría y práctica de la educación. Alianza Editorial, Madrid, 1982
- NOVAK, Joseph D. y GOWIN, D. Bob.: Aprendiendo a aprender. Martínez Roca, Barcelona, 1988
- OSORO HERNÁNDEZ, Andrés.: "Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en educación secundaria". Signos. Teoría y Práctica de la Educación, Enero-Marzo, 1991, págs. 20-36
- PAEZ, Darío y colaboradores.: Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social. Fundamentos, Madrid, 1987
- PAEZ, Darío.: "Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales", en PAEZ, Darío y Colaboradores." Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Fundamentos, Madrid, 1987, págs. 297-317
- PAGÈS, Joan.: "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico". En RODRÍGUEZ FRUTOS, Julio (Edit.): Enseñar historia: Nuevas propuestas. Laia, Barcelona, 1989
- PAGÈS, Joan.: "Psicología y Didáctica de las ciencias sociales". Infancia y Aprendizaje, nº 62-63, 1993, págs 121-151
- PAGÈS, Joan.: "La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado." Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 13, Octubre-Diciembre, 1994, págs. 38-51
- PAGÈS, Pelai.: Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos. Barcanova, Barcelona, 1983
- PALACIOS, Jesús.: La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Laia, Barcelona, 1982
- PALACIOS, Jesús.: "Tendencias contemporáneas para una escuela diferente." Cuadernos de Pedagogía, nº 51, marzo 1979, págs. 3-19
- PALOP JONQUERES, Pilar.: "Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación", en BASABE BARCALA, J y otros.: Estudios sobre epistemología y pedagogía. Anaya, Salamanca, 1983, págs.33-74
- PALOP JONQUERES, Pilar. : "Educación y Ciencia". El Basilisco, nº 7, Mayo-Junio, 1979
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. "El peligro de un nuevo reduccionismo. Comunicación didáctica y psicología escolar". Cuadernos de Pedagogía, nº 69, Septiembre 1980, págs.36-40.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel.: Investigación en el aula y paradigma ecológico. Ponencia presentada al I Congreso Internacional de Didáctica, Murcia, 1982
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I.: "Modelos contemporáneos de evaluación". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid, 1983, págs. 426-449
- PÉREZ GÓMEZ, Angel.: "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica." Revista de Educación, nº 284, Septiembre-Diciembre 1987, págs. 199-223
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I.: "Cultura escolar y aprendizaje relevante". Educación y Sociedad, nº 8, Madrid, 1991, págs. 59-72
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I.: "Diálogo con la práctica docente". Cuadernos de Pedagogía, nº 252, Noviembre, 1996, págs 8-16 (Entrevista)

- PERROW, Charles.: Sociología de las organizaciones. McGraw-Hill, Madrid, 1991
- PIÑEIRO PELETEIRO, María del Rosario y GIL CARNICERO, Purificación.: "Los juegos de simulación en la EGB: una investigación en el área de las Ciencias Sociales". Infancia y Aprendizaje, nº 27-28, 1984, págs. 185-204
- PIÑEIRO PELETEIRO, María del Rosario.: "Desarrollo de técnicas y habilidades en Geografía". Actas del I Encuentro de Profesores de Geografía de Escuelas Universitarias de Magisterio, Barcelona, 2,3,4 y 5 de Octubre de 1985, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, págs. 155-167 (en separata).
- PIÑEIRO PELETEIRO, María del Rosario.: "La lectura del mapa en el niño de peescolar". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 0, 1987
- PIÑEIRO PELETEIRO, María del Rosario.: "Esbozo de un trabajo sobre la evolución de los conceptos base de Geografía Física". Andecha Pedagógica, 1980, págs. 16-23
- POCZTAR Jerry.: Definir los objetivos pedagógicos. ¿nuevas técnicas?, Narcea, Madrid, 1981
- PORLÁN ARIZA, Rafael.: Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Díada, Sevilla, 1993
- POZO, Juan Ignacio y CARRETERO, Mario.: "El adolescente como historiador". Infancia y Aprendizaje, nº 23, 1983, págs 7-90
- POZO, Juan Ignacio y CARRETERO, Mario.: "La enseñanza de la historia, un cambio frustrado". El País, martes 12 de junio de 1984, Suplemento Educación, págs.1-4
- POZO, Juan Ignacio, ASENSIO, Mikel y CARRETERO, Mario.: "¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia." Infancia y Aprendizaje, nº 34, 1986, págs. 23-41
- POZO, Juan Ignacio, CARRETERO, Mario y ASENSIO, Mikel.: "Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Obsevaciones sobre la didáctica de la historia". Infancia y Aprendizaje, nº 24, 1983, págs. 55-68
- PRATS, Joaquín.: "las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias 'Germanía-75' e 'Historia 13-16'", en CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio y ASENSIO, Mikel (Compág.): La enseñanza de las Ciencias Sociales. Visor, Madrid, 1989, págs. 201-210
- PUIG ROVIRA, Josep Mª.: "Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación ética y moral. (Educación secundaria)" Didácticas CL&E, Madrid, 1989
- QUINTANILLA, Miguel Angel.: "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación", en ESCOLANO, A. y otros.: Epistemología y Educación. Sígueme, Salamanca, 1978, págs. 92-118
- QUINTANILLA, Miguel Angel.: "El mito de la ciencia". En QUINTANILLA, Miguel Angel.: Diccionario de Filosofía Contemporánea. Sígueme. Salamanca, 1979, págs. 65-81
- QUINTANILLA, Miguel Angel.: "La tecnología, la educación y la formación de los educadores". Studia Pædagógica, nº 6, julio-diciembre 1980, págs. 101-114
- RIVIÉRE, Angel.: La psicología de Vygotski. Visor, Madrid, 1985
- RÖD, Wolfgang.: La filosofía dialéctica moderna. EUNSA, Pamplona, 1977
- RODRIGO, María José.: "Las teorías implícitas en el conocimiento social". Infancia y Aprendizaje, nº 31-32, 1985, págs. 145-156
- RODRIGO, María José; RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier.: Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor, Madrid, 1993
- RODRÍGUEZ FRUTOS, Julio.: Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia. Aula Abierta-Monografías 2, Oviedo, 1985
- RODRÍGUEZ FRUTOS, Julio.: "Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de historia". En RODRÍGUEZ FRUTOS, Julio (edit.): Enseñar historia: Nuevas propuestas. Laia, Barcelona, 1989a, págs 55-105
- RODRÍGUEZ FRUTOS, Julio.: "Variables y decisiones del profesor para la realización de un proyecto curricular de Ciencias Sociales". Aula Abierta, nº 53, Junio, 1989b, págs. 23-48
- RODRÍGUEZ PANIAGUA, José María.: Marx y el problema de la ideología. Tecnos, Madrid, 1972

- ROMERO MORANTE, Jesús.: ¿Herramientas o cacharros? Los ordenadores y la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria Obligatoria. Trabajo de investigación dirigido por el Dr Alberto Luis Gómez, presentado para obtener la suficiencia investigadora en el Programa de Doctorado "Diseño y desarrollo del currículum" (bienio 1991/93), impartido por los Departamentos de Educación de las Universidades de Oviedo y Cantabria. Cantabria, Febrero, 1994, (Inédito)
- ROMERO MORANTE, Jesús.: "¿Nuevas tecnologías para renovar la enseñanza de la Historia?". Comunicación y Pedagogía, nº 137, Enero- Febrero, 1996, págs 5-12
- ROSALES LOPEZ, Carlos.: Criterios para una evaluación formativa. Narcea, Madrid, 1981
- ROSALES LOPEZ, Carlos.: "Características del paradigma ecológico en la investigación didáctica." Revista de Ciencias de la Educación, nº 29, Buenos Aires, 1983, págs. 433-446
- ROSSI-LANDI, Ferruccio.: Ideología. Labor, Barcelona, 1980
- ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "Las relaciones entre una geografía que se hace y una geografía que se enseña." Aula Abierta, nº 29, Mayo 1980, págs. 60-66
- ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "Didáctica de la Geografía: notas para un programa de la asignatura." Ería, nº 5, Oviedo, 1983, págs. 159-169
- ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "¿Podemos los profesores racionalizar la práctica docente?". Escuela Asturiana, nº 12, Octubre 1985 b, págs. 4-6. Posteriormente reproducido con el mismo título en Trabajadores de la Enseñanza, nº2, época III, Diciembre 1986a, págs. 12-15
- ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "El subdesarrollo curricular." Simposio sobre psicología del aprendizaje y desarrollo curricular. Dirección Provincial del MEC de Asturias, Oviedo 10-13 Septiembre, 1986b, págs 11-15
- ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico", en ROZADA, José María; CASCANTE, César y ARRIETA, Josetxu.: Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado. Cyán, Gijón, 1989, págs. 39-81
- ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "Los contenidos como caballo de batalla". Boletín Geografía, Historia y Ciencias Sociales, CEPs de Oviedo y Nalón, nº 2, Enero 1990, pág. 1
- ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". Boletín Geografía, Historia y Ciencias Sociales, CEPs de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo, nº 7 y 8, Mayo 1991a
- ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza". Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 2, Enero-Marzo 1991b, págs. 4-15
- ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "La enseñanza de las Ciencias Sociales: una cuestión 'indisciplinada', necesariamente". Aula de Innovación Educativa, nº 8, Noviembre, 1992, págs. 5-9
- ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "Educación y enfoques críticos". Signos. Teoría y Práctica de la Educación, Abril-Junio, 1995, págs. 32-33
- ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "Los tres pilares de la formación: el estudio, la reflexión y la acción. Notas sobre la situación en España." Investigación en la Escuela, nº 29, 1996, págs. 7-21
- RYKIEL, Zbigniew.: Geografía dialéctica. Una perspectiva polaca. E.U. Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, Colección "Geo-crítica. Textos de Apoyo", nº 4, Barcelona, 1984
- SAN FABIÁN MAROTO, José Luis.: Estructura y organización del trabajo en los Centros docentes. Curso de formación de equipos directivos, Unidad temática nº 3, MEC, Madrid, 1991
- SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo.: Filosofía de la praxis. Grijalbo, México, 1967
- SCHAFF, Adam.: El marxismo a final de siglo. Ariel, Barcelona, 1994
- SCHRAMKE, Wolfgang.: "La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico." Geocrítica, nº 26, Marzo 1980
- SEOANE REY, Julio.: "Panorama actual de la psicología científica". En Actas del I Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias. Oviedo, 12-16 Abril 1982, Biblioteca asturiana de Filosofía, Pentalfa Ediciones, Oviedo, 1982, págs. 413-425 (Coloquio, págs. 426-439)
- SHARP, Rachel.: Conocimiento, ideología y política educativa. Akal, Madrid, 1988

- SHEMILT, Denis J.: "El proyecto 'Historia 13-16' de *Schools Council*: pasado, presente y futuro", en AA.VV.: La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado. MEC, Madrid, 1987, págs. 173-207
- SOLÉ, Isabel.: "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje." En COLL, César y otros.: El constructivismo en el aula. Graó, Barcelona, 1993, págs. 25-46
- SOLIS VILLA, R.: "Ideas intuitivas y aprendizaje de las Ciencias" Enseñanza de las Ciencias, 1984, págs. 83-89
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel y RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos.: "Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas". *IBER*, nº 9, Julio, 1996
- STENHOUSE, Lawrence.: Investigación y desarrollo del currículum. Morata, Madrid, 1984
- STODOLSKY, Susan S.: La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Paidós-MEC, Barcelona, 1991
- TABA, Hilda.: Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Troquel, Buenos Aires, 1983
- TERHART, Ewald.: "Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado ? Revista de Educación, nº 284, Septiembre - Diciembre, 1987, pág. 133 - 158
- THOMPSON, E.P.: La miseria de la teoría. Crítica, Barcelona, 1981
- TOULMIN, Stephen.: La comprensión humana. 1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Alianza Universidad, Madrid, 1977
- TORRES, Jurjo.: Glogialidad e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid, Morata, 1994
- TRILLO ALONSO, Felipe.: "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. Cuadernos de Pedagogía, nº 228, Septiembre, 1994, págs. 70-74.
- TURIEL, Elliot.: El desarrollo del conocimiento social. Debate, Madrid, 1984
- TYLER, William.: Organización escolar: Una perspectiva sociológica. Morata, Madrid, 1991
- URSUA, Nicanor y PAEZ, Darío.: "Psicología del desarrollo, Filosofía de la ciencia y Representaciones sociales", en PAEZ, Darío y colaboradores.: Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Fundamentos, Madrid, 1987, págs.347-361
- VALDEÓN BARUQUE, Julio.: "Pero qué historia. Los acontecimientos están ausentes de los nuevos programas de EGB". El País, martes 20 de enero de 1987a, suplemento "Educación", pág. 2
- VALDEÓN BARUQUE, Julio.: "La historia en la escolaridad obligatoria". Historia 16, nº 135, Julio, 1987b, págs 93-96
- VALDEÓN BARUQUE, Julio.: En defensa de la Historia. Ámbito, Santander, 1988
- VALDEÓN BARUQUE, Julio.: "¿Enseñar historia o enseñar a historiar?". En RODRÍGUEZ FRUTOS, Julio (edit.): Enseñar historia. Laia, Barcelona, 1989, págs. 19-31
- VALLS PLANA, Ramón.: La Dialéctica. Un debate histórico. Montesinos, Barcelona, 1981
- VARELA, Julia.: "The marketing of education: noetaylorismo y educación." Educación y Sociedad, nº 1, Akal, 1983, págs. 167-177
- VARELA, Julia.: "El triunfo de las pedagogías psicológicas". Cuadernos de Pedagogía, nº 198, págs. 56-59
- VEGAS GONZALEZ, Serafín.: "Filosofía de la educación y currículum". Revista Española de Pedagogía, nº 158, Octubre-diciembre 1982, págs. 73-87
- VIEJO FERNÁNDEZ-ASENJO, María.: Proyecto curricular de Historia del Arte. Gijón, 1989 (mecanografiado inédito)
- VILLALBA MORENO, Eustaquio.: "El fin de la Historia... y de la Geografía." Didáctica de la Geografía, Grupo de Trabajo de la Asociación de Geógrafos Españoles, Boletín nº 1, 1990, págs. 8-11
- VOLOSHINOV, Valentín N.: El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. Nueva Visión, Buenos Aires, 1873
- VYGOTSKI, Lev S. Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones Psíquicas. La Pléyade, Buenos Aires, 1977

ZEICHNER, Kenneth.: "El maestro como profesional reflexivo". Cuadernos de Pedagogía, nº 220, Diciembre, 1993, pág. 44 - 49