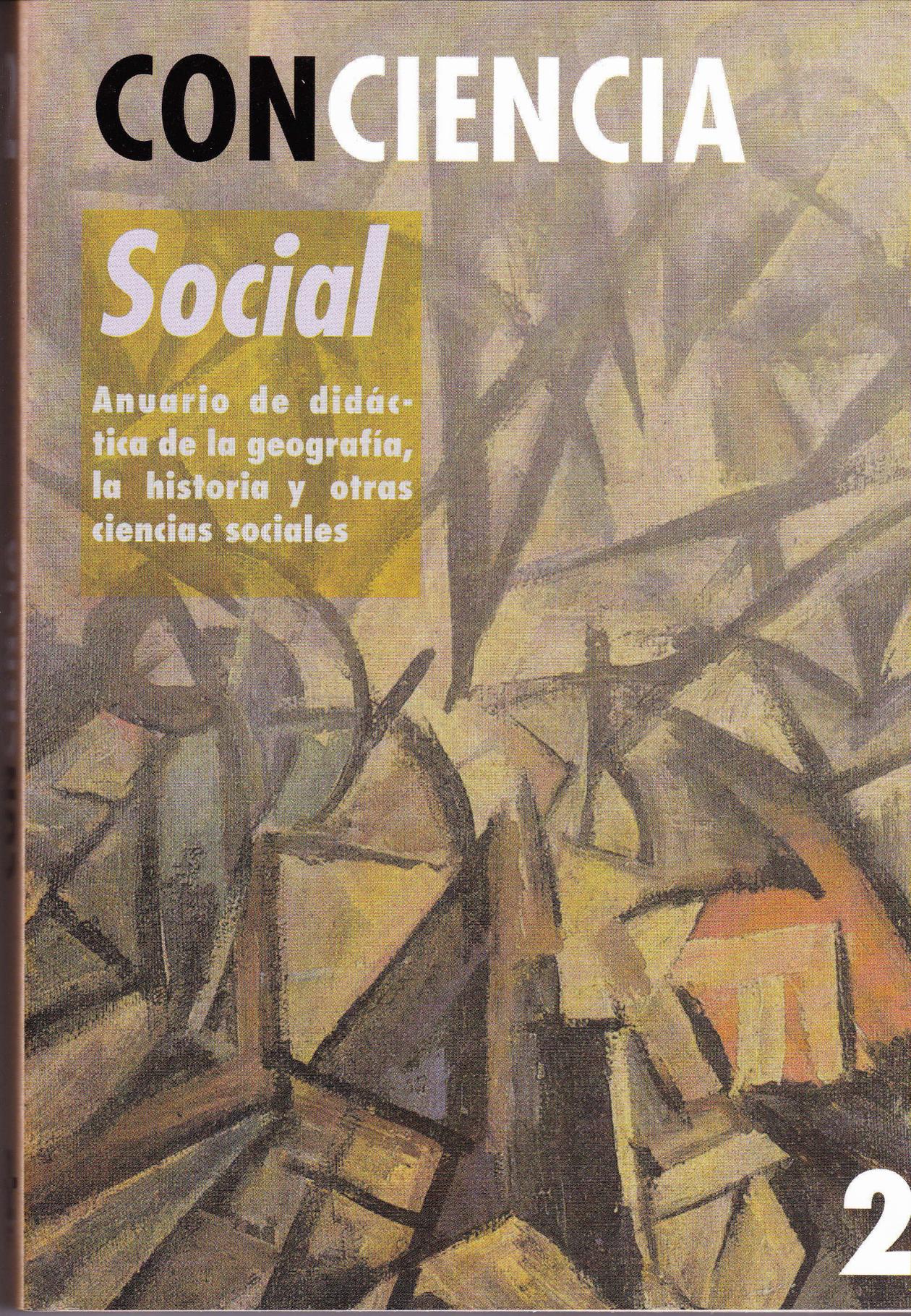


CONCIENCIA



Social

Anuario de didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales

2

A propósito de la segunda tesis de Asklepios

José María Rozada Martínez

(Trabaja en el CPR y la Universidad de Oviedo
Miembro de la Plataforma Asturiana de
Educación Crítica)

El día 16 del pasado Septiembre se leyó en la Universidad de Oviedo, aunque el acto tuvo lugar en la capital de Cantabria, la tesis realizada por el hoy ya Doctor Alfonso Guijarro Fernández con el título *«El Diseño Curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas relevantes»*, dirigida por el Dr. Alberto Luis Gómez.

Por encargo de «con-Ciencia Social» me ocuparé de ella, aunque no voy a realizar una reseña al uso porque considero más interesante ensayar otra forma distinta de trabajo; seguramente una más de las que irán surgiendo en los próximos años para aprovechar las ventajas que ya nos están ofreciendo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Me refiero a que me ahorraré el esfuerzo de exponer descriptivamente el contenido de la tesis, remitiendo al lector al amplísimo y exce-

lente resumen de la misma realizado por el Dr. Horacio Capel, que fue además presidente del Tribunal que la juzgó otorgándole, a mi modesto entender, la merecida calificación de Sobresaliente por unanimidad. Este amplio resumen, seguido de los comentarios con los que el autor del mismo nos ofrece su punto de vista acerca de los aspectos más polémicos de la misma, se encuentra en la siguiente dirección de Internet: <http://www.ub.es/geocrit/b3w19.htm>

El ensayo consiste en que el lector vaya primero a esa dirección y lea dicha reseña incluso antes, si es que tiene a mano los medios para ello, de continuar con la lectura de este comentario que, planteadas así las cosas, ya no tiene, como decía, el carácter ni la forma de la clásica reseña, sino que adoptará más bien la de un texto orientado a participar en el debate que la propia tesis provoca de manera noble pero contundente¹.

¹ De todos modos, considerando que puede haber lectores con dificultades para acceder inmediatamente a la reseña realizada por Capel en Internet, transcribimos aquí los primeros párrafos de la misma en los que se realiza una apretada síntesis de su contenido, que luego el recensionista amplía y comenta a lo largo de 17 páginas:

«La tesis consta de cuatro partes. En la primera, titulada “El peso del pasado. Cambio y continuidad en las propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales (1970-1985)”, estudia la revolución histórica de las propuestas de reforma de la enseñanza realizadas desde la promulgación de la Ley General de Educación a comienzos de los 70. La segunda parte, sobre “Los discursos curriculares para la educación secundaria obligatoria (1985-95)”, analiza los debates que condujeron a la aprobación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En estas dos partes se realiza una descripción y valoración de las propuestas oficiales y extraoficiales que se han realizado en el último cuarto del siglo para la enseñanza de las ciencias sociales.

El subtítulo de la segunda parte anuncia ya la tesis de autor: “¿Una apuesta por el reformismo lampedusiano?”, en alusión a esa idea que tan bien expresó el Príncipe de Lampedusa en la famosa novela *El Gatopardo*: “Que todo cambie para que todo quede igual”. El autor distingue entre unas propuestas más renovadoras y otras que califica como “academicismo activo pedagógicamente conservador”, ya que según él, están llenas de confusión y conducen a “la instauración de lo que podríamos llamar una renovada pedagogía de la banalidad” (pág. 11).

La tercera parte lleva por título “De la ciencia social a la conciencia cívica. Luces y sombras de algunas propuestas innovadoras para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria”. Se examinan en ella los proyectos y materiales de algunos grupos de profesores dedicados a la renovación educativa (*Investigación en la Escuela, Cronos y Barataria*) para mostrar sus logros y limitaciones; estas últimas vienen producidas especialmente —según el autor— por el hecho de que se han mantenido dentro de la cultura academicista, es decir, la cultura de la geografía y la historia como disciplinas académicas autónomas.

Mi situación a la hora de comentar este interesante trabajo es la siguiente: dispongo de amplias notas tomadas durante el acto público de presentación y defensa de la tesis al que tuve la suerte de poder asistir²; puedo además hacer mía con mucho gusto la parte descriptiva de la recensión que nos ofrece el Dr. Capel a través de Internet, la cual contiene, como dije, unos primeros comentarios suyos sobre los que opinaré también porque algunos de ellos los suscribo plenamente pero con otros tengo que manifestar algunas discrepancias; y por último dispongo de un ejemplar de la tesis que amistosamente me ha hecho llegar el autor. Los lectores, por su parte, cuentan con la recensión anteriormente citada, con una parte importante de dicha tesis (la tercera, en la que se analizan muy críticamente los proyectos de los grupos IRES, Cronos e Ínsula Barataria) que ya fue publicada en el número 1 de «con-Ciencia Social».

La lectura de la tesis inicialmente se salda por mi parte con doce folios de notas manuscritas que he ido colocando en dos columnas separadas por una raya central, anotando a la izquierda de la misma los acuerdos y a la derecha los desacuerdos. Sin

duda porque en mí, como en el propio Alfonso Guijarro, pesa más una tendencia a fijarse en las discrepancias que en las coincidencias, la columna de la derecha contiene muchas más anotaciones que su contraria. De todos modos, esto puede resultar un tanto engañoso porque gran parte de lo que figura entre los desacuerdos se refiere a cuestiones de matiz a las que él saca punta por un lado y yo por el otro; y es que, como digo, a él y a mí, como sin duda a muchos lectores, nos pasa algo parecido: que procedemos de una especie de cultura del desacuerdo. Hemos crecido diciendo no a tantas cosas que estamos perfectamente adiestrados para seguir el rastro y levantar cualquier veta discrepante. Quizás, con respecto a esto, lo único que podemos hacer sea cultivar formas fraternales de disenso, dado que el signo negativo de nuestra crítica parece a estas alturas imposible de cambiar ya.

Debo confesar que me extrañó bastante el contenido de esta tesis porque siempre imaginé a su autor trabajando teorías, tal y como apuntaba en el prometedor trabajo de investigación «*El estatuto gnoseológico de la pedagogía y sus implicaciones para la for-*

En la cuarta parte, por fin, «Hacia una enseñanza de las ciencias sociales en la ESO articulada en torno al estudio de problemas actuales y relevantes», el autor desarrolla las propuestas elaboradas por el grupo santanderino *Asklepios*, en el que él mismo está integrado, las cuales están dirigidas a articular la enseñanza de las ciencias sociales en torno a problemas actuales y relevantes, y en particular los planteamientos que se refieren al papel de la historia en relación con la enseñanza de problemas actuales. En relación con ello, se defiende la tesis de que han de hacerse «aquellas incursiones en el pasado que forman parte de un eje explicativo de alguna problemática relevante de nuestro presente».

Finalmente, en el último capítulo se plantea el tema de si la formación actual del profesorado en España permite ese nuevo tipo de enseñanza que se propone, y que exige la puesta en marcha de procesos de actualización docente. En las conclusiones se presenta una reflexión general sobre el papel de las ciencias sociales en una escuela para la democracia.

La Tesis tiene dos anexos. En el primero se recogen las propuestas oficiales para la enseñanza de las ciencias sociales; en el segundo los temarios de geografía, historia y otras ciencias sociales propuestos en la enseñanza española a partir de 1953 por el Ministerio de Educación y por las diferentes Comunidades Autónomas con competencias educativas.

La amplia bibliografía, el aparato crítico extraordinariamente cuidadoso y los ricos anexos documentales valoran todavía más esta Tesis, que se presenta como una aportación académica de carácter histórico y teórico a una línea de investigación más general en la que se articulan otras Tesis doctorales en elaboración, dirigidas igualmente por el profesor *Alberto Luis Gómez* en la Universidad de Cantabria, de Santander. (CAPEL, Horacio. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, n.º 49).

² El acto de lectura de la tesis fue un modelo de dignidad académica gracias en primer lugar al talante del presidente quien, contra la cada vez más extendida costumbre de aconsejar brevedad a todo el mundo, señaló que tratándose del acto académico de más alto nivel de cuantos contempla una carrera universitaria, lo deseable era poder profundizar en las cuestiones planteadas sin que el tiempo supusiera el más mínimo abstráculo para ello; gracias también a la actitud del doctorando que eligió responder a cada una de las intervenciones de los miembros del tribunal, rechazando la estratagemas (unas veces elegida por los doctorandos u opositores y otras lamentablemente aconsejada y hasta impuesta por los mismos tribunales) de agrupar las respuestas con el fin de eludir más fácilmente el entrar en los aspectos más comprometidos; y, por último, también ha de resaltarse la disposición del público asistente, que se mantuvo interesado a lo largo de las cinco horas que duró el acto.

mación del profesorado presentado en Septiembre de 1991. Me sorprendió que dejase a un lado sus inquietudes teóricas para concentrar su esfuerzo en una tarea, a mi modo de ver un tanto trivial y por ello bastante ingrata, destinada a poner de manifiesto que ni los programas oficiales del MEC, ni los de las comunidades autónomas, ni los que por su parte están llevando a cabo tres de los grupos más importantes dedicados a la enseñanza de las ciencias sociales (IRES, Cronos e Ínsula Barataria), hayan conseguido distanciarse suficientemente de la tradición consistente en tomar la geografía y la historia como base de los contenidos que sobre la sociedad se han de enseñar en la etapa secundaria obligatoria; y, con las diferencias que sean entre los distintos programas y proyectos considerados, venir a decir que ninguno de ellos es suficientemente funcional para la finalidad de preparar a los alumnos para un mejor conocimiento del mundo en el que viven, propugnando el autor la única vía que le parece posible (no por suficiente sino por necesaria) para evitar el «conservadurismo pedagógico»: la organización de los programas de ciencias sociales en torno al estudio de problemas sociales relevantes; unos problemas en cuyo tratamiento escolar no cabría ya una historia cronológicamente contada, necesitándose, por el contrario, una mayor presencia de otras ciencias sociales entre las que destacaría, a juzgar por los contenidos que echa de menos el autor, la economía fundamentalmente. Las propuestas oficiales, al no haberse decantado por esta solución, habrían resultado ser «lampedusianas» por su capacidad para cambiar las cosas de modo que todo siga igual; y el resto de las propuestas o proyectos habrían acabado siempre saliendo por alguna de las tangentes (esta es la expresión preferida por el autor) del círculo cerrado que Alfonso Guijarro viene a trazar alrededor de su propuesta de seleccionar y organizar los contenidos de enseñanza en torno a problemas sociales relevantes.

Aún me sorprende más que previamente al desarrollo de todas sus argumentaciones no haya una parte en la que se exponga eso que tan atinadamente Asklepios (junto con Cronos) han bautizado como «plataforma de pensamiento». Sabemos a través de distintos trabajos firmados por Asklepios que ellos definen esa plataforma como racionalista, considerando que algunos de los ideales heredados de la Ilustración han de mante-

nerse vigentes hoy. Aunque la tesis carezca de fundamentación explícita, creo que es con relación a esa referencia última como tiene interés tratar de interpretar los rasgos principales de este trabajo; y pienso que es así porque no es cuestión de enfascarse en una discusión acerca de si son o no los «problemas» que han de configurar los programas oficiales de enseñanza, sino que procede remontarse a lo que puede estar detrás de esa propuesta; y lo que a su vez inspira mi posición con respecto a ella, caracterizada por un menor convencimiento de que ésa sea una cuestión tan radicalmente importante como plantea el autor; asunto éste, el de mi tolerancia con los programas y mi mayor inclinación a situar los problemas en torno a los profesores y su formación, ampliamente contestada por Alfonso Guijarro en su tesis.

En primer lugar hay que decir que aunque Asklepios, otros grupos de Fed-Icaria y yo mismo, estamos de acuerdo en que toda propuesta didáctica debe contar con una parte de fundamentación en la que se exponga esa «plataforma de pensamiento» desde la que se dice lo que se diga, ésta es una asignatura más pendiente que superada por parte de todos nosotros, al menos en lo que se refiere a una exposición sistemática de dicha «teoría». Reclamarse hoy defensor de la razón y de la crítica no da demasiadas pistas acerca de la posición con respecto a la cual habrán de juzgarse posiciones como las que se adoptan en la tesis que estamos comentando. De esto son conscientes los componentes de Fed-Icaria y por eso se proponen tratar este asunto en su próximo encuentro anual. Estoy convencido de que es por aquí, y no por la producción de materiales (por ejemplo), por donde está el trabajo inmediato más necesario e interesante que se ha de llevar a cabo, aunque, claro, por ahora sólo podrá serlo en grado de inicio porque el asunto no es cosa que se pueda resolver de paso.

Justamente la reclamación racionalista hecha desde esa «plataforma de pensamiento» hace más injustificable dicha ausencia en la mencionada tesis, porque uno de los rasgos que se suelen atribuir a la razón ilustrada es la de exigir una fundamentación. Claro que racionalista puede entenderse también que es la división del trabajo y que es ésta la que explica que en el marco de Asklepios le haya correspondido a Alfonso Guijarro encargarse de resaltar las insuficiencias de los programas oficiales del MEC, de las

comunidades autónomas y de algunos grupos de la misma Fed-Icaria, en lo que respecta a la organización de los contenidos según problemas sociales relevantes, dando por hecho que la «plataforma de pensamiento» es algo que corresponderá abordar a otro trabajo.

Aquí se ve ya la necesidad de ir aclarando esa fundamentación porque yo estoy de acuerdo con el racionalismo que exige esos fundamentos, pero ya lo estoy menos con el que, aplicado a la organización del trabajo, llega a «liberar» a un doctorando de tener que dar cuenta de los aspectos más teóricos en los que se basa una determinada argumentación.

Sin embargo se puede decir que lo fundamental del contenido de la tesis defendida por Alfonso Guijarro es, ciertamente, de raigambre racionalista. Yo creo que la reiterada idea de que, si bien no es suficiente, sí es absolutamente imprescindible que los programas de enseñanza de las ciencias sociales dejen de organizarse de manera más o menos próxima a como lo hacen determinadas disciplinas (la geografía y la historia básicamente), para hacerlo según una serie de «problemas sociales relevantes», responde a un trasfondo racionalista, pero de un tipo de racionalismo (ya he dicho que esta cuestión está realmente sin aclarar y por lo tanto sólo puedo vislumbrar aquello a lo que me refiero) de los que yo creo que habría que superar, porque pienso que obedece más a una racionalidad lineal medios-fines que a una racionalidad más dialéctica o procesual.

La tesis de Alfonso Guijarro constituye una pieza de un proyecto que tiene ya un largo recorrido y está pensado como conjunto de medios para tratar de alcanzar un fin relativamente determinado. Ese proyecto fue concebido hace ya casi dos décadas por el profesor Alberto Luis Gómez. Sus memoria de licenciatura y luego tesis doctoral, podrían considerarse las primeras piedras del mismo. La cuestión aquí es si ese tipo de macroproyectos organizados en torno a una idea tan definida, no obedecen a un tipo de racionalidad que puede resultar inapropiado para adentrarse en unos problemas como los de la enseñanza y en una época como la actual en la que todo o casi todo está en discusión. Me pregunto si la firmeza que es necesario tener para concebir, articular y sacar adelante un proyecto de esta envergadura (por su contenido y por el largo recorrido que requiere), no choca, o por lo menos dificulta, el desarrollo de otras for-

mas de racionalidad que no requieren tanto de seguridades que se confrontan con otras, como de la disposición y las habilidades dialógicas necesarias para tratar sobre asuntos tremendamente impregnados de incertidumbre como son los que se refieren a una enseñanza formativa en el contexto de una sociedad como la nuestra. Aparece aquí de nuevo la necesidad de la «plataforma de pensamiento» que aclare el tipo de discusión que Alfonso Guijarro mantiene con todo el mundo, porque me temo que está cortado por un patrón de racionalidad muy discutible hoy a la hora de abordar problemas sociales tan relevantes y complejos como los de la enseñanza.

Quizás una de las partes de esta tesis donde se expresa con mayor claridad el concepto de racionalidad que está latente en ella, es aquella en la que considera que dar prioridad a la formación del profesorado con respecto a lo que es el establecimiento de un marco curricular, es algo así como poner el carro delante de los bueyes. Esto coincide plenamente con su preocupación preferente, a lo largo de toda la tesis, por todo aquello que figure en los programas de enseñanza, antes que por lo que podríamos llamar el mundo de los profesores. Plantear que los programas de enseñanza (o los marcos curriculares) son los bueyes y el carro los profesores y su formación, supone anteponer lo formal a todo aquello que «huela a humanidad», y eso también es otro rasgo de un tipo de racionalismo discutible.

Hay a lo largo de toda la tesis de Alfonso Guijarro, y yo diría que de la trayectoria de Asklepios, una cierta resistencia a reconocer en toda su plenitud el papel que los profesores juegan en lo concerniente a la enseñanza que realmente se imparte en las aulas; y todavía mayor reticencia u olvido de todo lo que se refiera al pensamiento de éstos en sus dimensiones ideológicas, políticas, morales y hasta relativas a su personalidad en su sentido más subjetivo. No es que se niegue su papel, pero nunca consiguen desplazar a la formalidad de los programas de enseñanza que parecen condicionarlo todo de manera casi inexorable, y yo creo que esto expresa una resistencia a tomar en consideración al individuo en todas sus dimensiones, a los contextos, a lo situacional, a lo particular, a lo «práctico». Hay, en la trayectoria de Asklepios, un distanciamiento de lo que en el campo del currículum se conocen como los «enfoques prácticos». Por ejemplo, nunca les he visto muy interesados en la

Investigación-Acción, ni en los estudios de casos, ni en explorar in situ lo que ocurre en las aulas, ni lo que piensan los profesores, ni un interés por trabajar con ellos de manera estable en contextos no estrictamente académicos, ni por abordar todo aquello que requiera cierta interpretación y por lo tanto suponga un reconocimiento de lo que se escapa a los esquemas de racionalidad objetiva. Es más, veo en ello la prolongación de una parte de los presupuestos en los que en su día se apoyó Alberto Luis Gómez para realizar la radical e interesante crítica a la geografía regional y del paisaje, a saber: un rechazo de toda contaminación hermenéutica, de la reflexión, de la interpretación, de las relaciones empáticas, etc. por considerarlas más bien cosa de «brujos». Y no es que yo propugne o esté planteando esto porque me identifique con los enfoques prácticos del currículum y su concepción de la racionalidad, sino porque la perspectiva crítica que en principio comparto con Alfonso Guijarro, con Asklepios y con otros miembros de Fed-Icaria, no creo que deba identificarse tampoco con una racionalidad restrictiva que niegue un lugar a la comprensión para otorgárselo en exclusiva a la explicación.

Les daré un argumento, aunque sea un tanto retórico, a mi buen amigo Alfonso Guijarro y a los colegas de Asklepios con la esperanza de que sea definitivo para conseguir que me comprendan cuando me muestro bastante despreocupado por los programas oficiales de enseñanza³, demasiado tolerante con su organización disciplinar

más o menos encubierta, y un tanto descreído respecto a la promesa de que los cambios en los programas vayan a suponer avances sustantivos en el camino hacia una enseñanza más crítica. Les invito no tanto a fijarse en mí sino a volverse sobre sí mismos.

Algunos miembros de Asklepios imparten clases en la Universidad de Cantabria de la asignatura «Ciencias Sociales y su Didáctica». A pesar de tratarse de una materia cuyo contenido no es menos social que aquellos que son propios de las ciencias sociales, y a pesar también de que la finalidad de la enseñanza de la misma no puede cabalmente ser planteada hoy como una formación específica para el ejercicio profesional de la función docente, sino que, dadas las relaciones actuales entre los estudios universitarios y el mundo del trabajo, sólo tiene sentido abordar esa enseñanza bajo un ideal formativo orientado hacia la preparación de los jóvenes estudiantes de magisterio o de pedagogía para abordar los problemas que la sociedad actual les presenta, lo cierto es que la selección de los contenidos en dicha asignatura se parece más a un «código disciplinar» de la misma que a una serie de problemas sociales relevantes. Yo sé sin embargo que al amparo de un programa así en las clases de Ciencias Sociales y su Didáctica impartidas por los miembros del grupo Asklepios, no dejan de estar considerándose permanentemente toda una serie de problemas escolares (sociales) muy importantes para la formación de los jóvenes universitarios, que van desde la ne-

³ Debo recordar que, ante todo, por encima de cualquier otra consideración pragmática (que también las he hecho), siempre he sido beligerante en favor de currículos abiertos para aquellos sectores del profesorado dispuestos a realizar propuestas alternativas fundamentales y democráticamente gestionadas con los alumnos, con los padres y con otros sectores interesados en la educación, donde tendrían cabida, entre otras, las propuestas de organizar el programa en torno a problemas sociales relevantes. No encuentro en absoluto justificado que en su tesis Alfonso Guijarro no tome en consideración este tipo de posiciones, despachando la fundamental cuestión de los currículos abiertos diciendo simplemente que «[...] es un asunto demasiado importante como para maltratarlo en unas breves líneas. Así que pasaremos a tratar otras cuestiones [...]» (pág. 360).

Éste es un tema importantísimo porque nos lleva de la mano a ver las fechorías de los tecnócratas del currículum y la organización escolar, cuyo alcance me parece a mí infinitamente mayor que el que puedan tener los contenidos que se hacen figurar en los programas oficiales, porque si no fuera por la intervención de aquéllos, cada vez más impunemente prepotentes, cientos de buenos profesores se las arreglarían mucho mejor, como por otra parte han hecho siempre, para tratar temas relevantes aunque sea aprovechando que infinidad de «Pisuegas» del programa pasan o pueden hacerse pasar por éste o aquél «Valladolid» de problemas relevantes. Pero este aspecto quedó sin tratar en la tesis, como tampoco lo fueron todos los relativos al contexto político, económico e ideológico más general en el que cabe buscar explicación a dichos fenómenos.

cesidad de leer la prensa todos los días, hasta la de reconstruir su propia praxis como ciudadanos estudiantes. ¿Por qué les cuesta tanto a los miembros de Asklepios admitir que en la realidad concreta de las aulas, con los programas que sean, se llevan a cabo prácticas docentes muy diversas, en cuya configuración los programas oficiales de enseñanza tienen un papel menos determinante que el que les atribuye Alfonso Guijarro en su tesis y el grupo Asklepios en su larga marcha hacia unos cuestionarios organizados en torno a problemas sociales relevantes?

Estoy de acuerdo con el Dr. Capel en que no es imposible para un buen profesor encontrar estrategias para aligerar el peso de unos programas siempre densos. Incluso voy a atreverme a confesar aquí que yo he llegado a explicar la sucesión de hechos políticos y militares de La Reconquista, en sexto curso de EGB, en una sola sesión de clase, evitando así a mis alumnos una sobrecarga de memorismo y liberando el mucho tiempo que necesitábamos para tratar de la vida de los campesinos, de los señores, del clero y de todo aquello que resulta más formativo a la hora de formar cabezas con esquemas mentales y sensibilidad social y moral para reconocer, fijarse y tal vez inter-

venir en las cuestiones sociales de nuestro tiempo. Es más, si ha lugar, así volveré a hacerlo, aun bajo el ministerio de Dña. Esperanza y tal vez del acoso de los neotecnócratas que nos dejó el hoy Secretario General de la OTAN y su sucesor el autor de la LOPEG.

Es verdad que, como en una ocasión me decía Alfonso Guijarro: ¿por qué vamos a resignarnos a tener que jugar siempre en campo contrario, es decir, bajo programas que no responden a nuestras preferencias sobre la selección y organización de los contenidos? Pero, a mi modo de ver, la cuestión no está en darle la vuelta a la tortilla, sino en plantearse los programas de enseñanza de una manera democrática y por lo tanto abierta. Y en esto ya no coincido con el Dr. Capel cuando se muestra reticente hacia esta cuestión que, desde luego, es imposible de ser tratada solamente como un asunto didáctico sino que tiene implicaciones organizativas muy serias. Pero, como dijo Alfonso Guijarro cuando me dejó con la miel en los labios, negándose en su tesis a entrar a considerar la importantísima cuestión de los currículos o programas abiertos: Este [...] es un asunto demasiado importante para maltratarlo en unas breves líneas. Así que [...] no lo abordaré aquí.