

T.E.



Federación
de Enseñanza

CC.OO.



ATENEO OBRERO DE GIJÓN
PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA

fedIcaria

La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias

Materiales para el desarrollo curricular en Asturias



ASTURIES

Ideas para una didáctica crítica del conocimiento social

Por: José María Rozada Martínez

Ciclo de Conferencias y Tertulias

“La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias”

Conferencias en Oviedo

17.30 h. los jueves
en el IES Alfonso II

Octubre - jueves 26 y viernes 27 -

“Fedicaria: una alternativa democrática a la didáctica academicista”
por Julio Mateos Montero

Noviembre - jueves 30 y viernes 01 -

“Tradiciones inventadas: la historia escolar, los profesores y la didáctica.”
por Raimundo Cuesta Fernández

Enero - jueves 25 y viernes 26 -

“El conocimiento social que se construye en la escuela”
por Francisco F. García Pérez

Marzo - jueves 01 y viernes 02 -

“Lo que realmente ocurre en el interior de las aulas en las que decimos enseñar ciencias sociales”
por Javier Merchán Iglesias

Tertulias en Gijón

18.30 h. los viernes
en el Ateneo Obrero de Gijón

Marzo - jueves 29 y viernes 30 -

“La desnacionalización de las mentes”
por Antonio Martín Domínguez

Abril - jueves 26 y viernes 27 -

“Las posibilidades de educar en la convivencia plurinacional”
por Ramón López Facal

Mayo - jueves 31 y viernes 01 -

Los “problemas sociales relevantes” como alternativa a los programas orientados por las disciplinas académicas
por Alberto Luis Gómez

Junio - jueves 21 y viernes 22 -

“Ideas para una didáctica crítica de las ciencias sociales”
Por José María Rozada Martínez

Organizado por el Sindicato de Enseñanza de CC.OO. de Asturias, Fedicaria y el Ateneo Obrero de Gijón (Plataforma Asturiana de Educación Crítica).

P r e s e n t a c i ó n

Llegamos con esta conferencia al final del ciclo organizado por la Federación Icaria, el Sindicato de Enseñanza de Comisiones Obreras y la Plataforma Asturiana de Educación Crítica (Ateneo Obrero de Gijón).

Como ya señalamos en reiteradas ocasiones, la finalidad de dicho ciclo era doble. Por un lado se trataba de enriquecer el debate que visiblemente habría de producirse en Asturias a propósito de las decisiones que habrían de tomarse con respecto al curriculum tras la asunción de competencias plenas en educación, interesándonos nosotros por la parte correspondiente a la enseñanza de las ciencias sociales; por otro lado, pretendíamos dar a conocer algunos de los trabajos realizados por miembros de la Federación Icaria, preparando con ello el camino al encuentro de grupos pertenecientes a la misma, que tendrá lugar en Asturias a comienzos de Julio de 2002.

Ambas finalidades se plantearon contando con la esperanza de que las transferencias supusieran para Asturias la apertura de un marco político orientado a profundizar la democracia mediante la participación de los asturianos y asturianas más interesados en las cuestiones educativas. Pero no ha ocurrido así. Las transferencias no han supuesto más que un traspaso de poder de gestión que se ejerce sin el menor deseo de articular una democracia más viva, en donde la cuestión del curriculum asturiano sobre el conocimiento social pudiera ser tratada como un importante problema que afecta a toda la ciudadanía, y que por tanto no puede ser dejada en manos de una comisión de tres personas para que, sobre la marcha, vayan improvisando el "nivel de concreción" que le corresponde a esta maltratada tierra.

No se puede decir, sin embargo, que el trabajo realizado vaya a resultar inútil. No ha encontrado el contexto regional más adecuado pero, afortunadamente, las entidades convocantes están activas y, aun en condiciones poco favorables, son capaces de llegar a una parte del profesorado que tiene interés por estas cuestiones. La página Web Fedicaria.org garantiza que dichas conferencias puedan ser leídas por quienes no asistieron al ciclo organizado ni tuvieron oportunidad de disponer de los cuadernillos publicados. Es posible también que se reúnan recopiladas en un libro, dado el interés que han suscitado fuera de nuestra región.

Mi intervención de hoy pretende poner un ejemplo, sólo uno de los varios que serían posibles, de que en Asturias "hoy no empieza todo",



José María Rozada

y de que, como se dice en el texto de la conferencia, esta región "no ha sido un erial sin ideas, sino más bien sin políticas (centralistas antes, autonómicas ahora) capaces de arriesgar algo a la hora de explorar nuevos caminos ..." y de articular un marco de trabajo y de debate democrático. Se trataría de configurar un espacio diferente, donde además de la gestión que pudiera corresponder a los funcionarios especializados, existiera una dimensión política democrática que abriera la posibilidad de pedir la palabra y de ser escuchado con respeto, en el marco abierto y plural en el que deben abordarse las cuestiones relativas al qué y al cómo enseñar.

Asturias estaba en buenas condiciones para abrir ese proceso entre los sectores más motivados, pero la obsesión por el control impide el avance de la democracia en la educación regional. Claro que esto puede hacerlo la sociedad civil, y así lo intentamos, pero en las circunstancias actuales las limitaciones son muy grandes si las políticas educativas van en otra dirección. Tal y como están las cosas, en lo que se refiere a las prescripciones y las orientaciones pedagógicas, el papel de la administración generando espacios abiertos, dando confianza, creando condiciones, impulsando la innovación, abriendo el curriculum, amparando el pluralismo y valorando el trabajo creativo de los profesores, es bastante determinante de lo que se puede llegar a cambiar en la enseñanza. Por razones de coherencia, a ciertas administraciones cabría exigirles más que otras, aunque cada vez está más claro que no puede esperarse mucho de ninguna de ellas.

José María Rozada Martínez

Hoy no empieza todo

JOSÉ MARÍA ROZADA MARTÍNEZ

Quizás no esté de más recordar, en este momento en el que, a propósito de las transferencias educativas a la Comunidad Autónoma de Asturias, vuelve a suscitarse, aunque débilmente, la cuestión del *curriculum*, que hace años, a propósito de aquella reforma tantas veces contrarreformada por unos y por otros, ya dijimos que lo más interesante del *curriculum* no era su diseño sino su desarrollo, y que éste y la formación del profesorado no eran sino caras de una misma moneda.

Reducido hoy el *curriculum* a poco más que un listado de contenidos impuestos como programa oficial, se ha habilitado un nuevo espacio para la simulación de batallas entre quienes, sin embargo, están bastante de acuerdo en las cuestiones de fondo. Hoy, lo mismo que ayer, nos parece que lo mejor es no dejarse enredar demasiado en tales cuitas, porque no es ahí donde están los verdaderos problemas de la enseñanza que, además, no tienen nada de nuevos.

El *curriculum* oficial actual es una monstruosidad, sobre todo por su carácter extemporáneo, lo mismo que el anterior era una barbaridad por su desmesura burocrática. Pero lo más grave, ahora y antes, no es eso, sino el hecho de que no surja una legión de profesores insumisos en defensa de una enseñanza más democrática, y si no se llega a tanto, por lo menos de una política que los respete aunque sólo sea profesionalmente.

Sin transferencias o con ellas, los problemas del *curriculum* y de la formación del profesorado son ahora los mismos que antes o muy parecidos. Así pues, dado que esta tierra no ha sido ni es un erial sin ideas, sino más bien sin políticas (centralistas antes, autonómicas ahora) capaces de arriesgar algo a la hora de explorar nuevos caminos para cam-

biar lo peor del sistema de enseñanza que tenemos, resulta oportuno recordar lo que hemos ido pensando y diciendo desde hace ya bastantes años.

Con la mayor modestia, pero a su vez con la convicción de su vigencia, recordaré algunas de las ideas y propuestas que he ido haciendo, precisamente pensando, antes y ahora, en esos compañeros y compañeras un tanto rebeldes, al menos pedagógicamente hablando, a quienes su trabajo les atrae política, moral y profesionalmente.

Mis aportaciones a la teoría del *curriculum*, a la didáctica general y de las ciencias sociales, y a la formación del profesorado, son inseparables, dado que sólo en muy escasa medida han sido pensadas y expuestas por separado. Todas ellas han quedado recopiladas, con desigual extensión, en mis últimos trabajos. De manera muy resumida, que es como procede abordar estas cuestiones aquí, daré cuenta de cuáles han sido tales aportaciones organizándolas en tres bloques. En el primero agruparé las ideas básicas defendidas en los campos del *curriculum*, el profesorado, la organización y los elementos de la didáctica. Posteriormente daré cuenta de mi propuesta de cultivar el estudio, la reflexión y la acción, como elementos básicos de un determinado modelo de formación que podría utilizarse tanto pensando en los alumnos como en los profesores. Y finalmente expondré la parte más reciente y concreta de mis propuestas para la enseñanza del conocimiento social en la educación primaria, recogidas en el Proyecto "Libres desde pequeños".

Recordando lo dicho sobre la enseñanza, el profesorado, los centros y la didáctica

He defendido la teoría de la enseñanza (o del *curriculum*, ya que no he visto razones para diferenciarlas claramente) como una vía para que el profesorado pueda hacer frente a

la situación alienada en la que se da su trabajo, procurando dotarse de una teoría general que le permita ir más allá del conocimiento meramente vivencial del mismo. No puede justificarse que, siendo la teoría de la enseñanza una parte más del conocimiento social, el profesorado del área considere sin la menor duda que los asuntos relativos, por ejemplo, al debate historiográfico, son cosa suya, mientras considera ajenas y hasta faltas de todo interés las cuestiones relativas a los distintos modos de entender la enseñanza que dan lugar a los diferentes enfoques, corrientes, tendencias, desde las que cada asunto relativo a la misma es abordado de diferente manera. Y no se puede justificar, porque en el fondo, es decir, en el nivel de la filosofía que está detrás de estas teorías, se dilucidan exactamente las mismas cuestiones cuando se trata de la historia (o de la geografía, o de cualquier ciencia social) que cuando hablamos de la enseñanza o del *curriculum*. En dos palabras, que ser positivista en historia, no es nada diferente a serlo en la enseñanza, lo mismo que ser cualquier otra cosa tiene similares consecuencias en uno y otro campo, de modo que ocuparse de ello cuando se trata del contenido de la asignatura, pero despreocuparse cuando de todo lo demás se trata, resulta absolutamente injustificable.

En lo que respecta al profesorado, cabe recordar que lo hemos conceptualizado como un intelectual, en el sentido gramsciano, destacando, sin embargo, que la historia y el sistema que lo construyen tienen contradicciones suficientemente grandes como para no renunciar a comportarse críticamente dentro de él. Para ello nos pareció importante, y así lo propusimos, vincular más estrechamente la didáctica y la política, entendiendo al profesor en una doble dimensión: la técnico-profesional y la ético-política, las cuales habrán de ser conjugadas. Para hacerlo, la figura del profesor reflexivo e investigador es muy inte-

resante, albergando dentro de sí un alto potencial transformador del tipo de profesores que hoy son, por una lado, los maestros (gente con más compromiso moral que intelectual con la enseñanza que practican) y, por otro, los profesores de secundaria (un grupo que propende a buscar sus referentes en la universidad, trazando con ello el camino de su permanente frustración).

Sobre los centros de enseñanza, como escenario de toda didáctica, hemos propuesto que se acepten las características de las organizaciones traspasadas por la incertidumbre, la ambigüedad y la debilidad estructural que destacan los teóricos de la organización escolar, para, lejos de combatir burocrática y estérilmente estas peculiaridades, aprovecharlas para habilitar espacios de diálogo en los que puedan desarrollarse las ideas didácticas por vías democráticas, sencillamente hablando entre colegas dispuestos a compartir sus prácticas y sus teorías departiendo regular y sistemáticamente sobre ellas.

Y, por último, sobre los principales elementos que componen una didáctica (que para nosotros, dicho sea de paso, puede ser concebida como una "no disciplina" en la terminología de Toulmin), hemos afirmado que carece de sentido y por lo tanto de interés para el profesorado que pretenda adoptar una orientación crítica, el trabajo de "desmigajar" objetivos y contenidos troceándolos en conceptos, principios, hechos, procedimientos, actitudes, normas, valores, etapas, ciclos, cursos, programaciones y todo el sinfín de propuestas traídas a la escuela por los nuevos tecnócratas de la educación. Al respecto hemos defendido que técnicamente basta con dotarse de unos principios generales pensados para orientar las decisiones que habrán de tomarse durante el proceso de enseñanza, sin preocuparse por definir unos objetivos que, como metas de llegada o productos a obtener, funcionen como criterios de evaluación. Una evaluación que, por el contrario, creemos que ha de ser devaluada, tal y como ha propuesto Paz Gimeno (1995). Incluso hemos proclamado, siguiendo a Rafael Altamira, que hay que enseñar poco. Todo lo cual nos parece imprescindible para ir aligerando ese carácter

examinatorio que tiene el conocimiento escolar, al cual se han referido varios de los conferenciantes de este ciclo que estamos cerrando.

Estudiar, reflexionar y actuar

Estas tres palabras sintetizan mi propuesta de formación, tanto si se refiere al profesorado como a sus alumnos. Se deriva de un concepto de formación entendido como un sistema de relaciones entre el conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica tanto social como material. La complejidad de tales relaciones impide su traducción en una simple tecnología didáctica. Para que la didáctica tuviera alguna posibilidad como tecnología siempre fue necesario referirla a la instrucción, dado que se trata de un concepto más científico y operativo que el de formación, que es de carácter más antropológico o filosófico.

Estudiar significa buscar nutrientes que ayuden a la conciencia ordinaria a desarrollarse, no tanto en la dirección de responder directamente a los problemas de la acción práctica, como en la de distanciarse de dicha acción para no quedar atrapado por ella y por sus efectos sobre el pensamiento. Y significa también adquirir habilidades técnicas para dominar aquellos aspectos de la práctica (no muchos en la enseñanza de las ciencias sociales), que admiten ese tratamiento.

En lo que respecta a la formación del profesorado, lo que estamos diciendo significa que para formarse, un profesor necesita estudiar, pongamos por caso, sobre la evaluación, no porque haya una ciencia o una tecnología didáctica que le vaya a decir lo que tiene que hacer, sino como manera de considerar dicha tarea con cierto distanciamiento académico, a fin de no resolver ese asunto como una actividad práctica guiada sólo por la conciencia que ha desarrollado de la misma a través de su experiencia escolar, primero como alumno y luego como profesor.

Con respecto a los alumnos, por supuesto que pueden y deben aprender técnicas para hacer cosas, pero el conocimiento académico que el profesor de sociales representa, debe servirles para repensar la conciencia que tienen de la realidad social, de lo contrario esta-

rán adquiriendo, si lo consiguen, un conocimiento con valor de cambio en el mercado de las credenciales escolares, pero sin valor de uso para el desarrollo de una vida más consciente, y por lo tanto más libre y digna.

El cultivo de la reflexión como mecanismo de formación, tal y como queda dicho en los párrafos anteriores, es complementario del estudio o, si se quiere, del estudio que verdaderamente tiene efectos formativos. En los últimos años se ha escrito mucho sobre la vertiente reflexiva de una formación del profesorado que aspire realmente a tener alguna incidencia allí donde están muchas de las claves de lo que se hace en las aulas y en los centros, a saber: en el pensamiento (y los sentimientos) de los profesores.

Por último, la necesidad de actuar, no necesita ser argumentada para quien asuma el papel que la actividad práctica tiene en la producción de la conciencia.

Se trata pues de tres aspectos (el estudio, la reflexión y la acción) que han de ir siendo cultivados sin dejar de actuar sobre ninguno de ellos, dado que los tres son necesarios y ninguno suficiente por sí mismo, determinándose entre sí mutuamente.

Esto tan genérico, constituye sin embargo todo un programa, o es capaz de inspirarlo, para la formación de las personas, profesores y alumnos indistintamente. Basta con probar a organizar un seminario con otros colegas, o las clases con los alumnos, procurando ser consecuente con estos tres requerimientos, para ver la potencialidad formativa que tiene el intento de establecer relaciones (si se puede de coherencia y si no de conflicto) entre lo que se lee, lo que se piensa y lo que se hace.

Desglosado en un programa pedagógico, que puede ensayarse tanto en la formación de alumnos como de profesores, aunque aquí, por razones de espacio que nos impiden entrar en matices, nos referiremos sólo a la formación de alumnos, podría formularse más o menos como sigue (y este "más o menos" quiere decir que se trata de una cuestión muy abierta, que, como hemos dicho, no admite su reducción a una secuencia técnicamente establecida):

- Ofrecer "pensamiento enriquecido"

- Fomentar la capacidad de conocerse a sí mismo
- Cambiar el escenario y los papeles de los participantes

Ofrecer "pensamiento enriquecido"

Es decir, enseñar conocimientos más estructurados y elaborados que los que ya poseen los alumnos. Conocimientos que permitan reestructurar aquello que ya piensan/sienten, lo cual exigirá que estén estructurados a un cierto nivel, lo que no quiere decir que dichas estructuras hayan de ser necesariamente las que el epistemólogo identifica para cada unas de las disciplinas académicas. Seguramente dichas estructuras estarán en la mente de los profesores, fruto, sobre todo, de su formación inicial, pero habrán de ser reconstruidas *ad hoc* con el fin de acercarse no sólo a la mente de los alumnos, para lo cual podría bastar una transposición de signo puramente cognitivo, sino que habrán de acercarse también a las formas de vida en sociedad y a la relación que tienen nuestros alumnos con los objetos materiales, lo cual exigirá, sin duda, un pluralismo disciplinar en el nivel de las fuentes, y una integración o interrelación de los saberes para abordar problemas capaces de ser identificados como suyos por los alumnos, hasta el punto de que lleguen a encontrarle sentido al esfuerzo por conocerlos, comprenderlos y dominarlos mejor.

Se podría decir que debemos enseñar un conocimiento tan disciplinar como sea necesario para que no sea meramente vulgar, pero a la vez tan "indisciplinado" como sea preciso para que llegue a conectar con los alumnos y su mundo; y, al mismo tiempo, tan práctico como haga falta para que no sea sólo repetido en situaciones de examen.

Fomentar la capacidad de conocerse a sí mismo

Una enseñanza formativa ha de ser reflexiva, con objeto de movilizar, desde un punto de vista cognitivo, los esquemas mentales, el mundo de los conocimientos previos, o como se les quiera llamar, cuyo conflicto con

el conocimiento más elaborado que la escuela debe ofrecer, será el motor del aprendizaje y del desarrollo del alumno. Pero también la reflexión debe ayudar a explorar los contenidos ideológicos y morales de la conciencia de los alumnos, porque la más efectiva inoculación contra el dogmatismo es el propio reconocimiento de la existencia de tales contenidos, paso previo e indispensable para modificarlos críticamente, si procediera. Y, sabiendo el papel que lo emocional juega como trasfondo de todo, la escuela no puede abdicar de ayudar a los alumnos a reconocer y controlar, hasta donde sea posible, ese submundo. Que, por diversas razones, nos esté muy limitado el éxito en esa empresa, no quiere decir que vayamos a negarla, porque con ello esa parte de la realidad no deja de estar ahí y de formar parte esencial de la formación humana. Sabemos, además, que ahí se depositan muchos de los efectos que tienen para los individuos las relaciones sociales, y que al mismo tiempo ahí está la raíz más profunda de muchas actitudes y conductas de las personas de cuya formación nos ocupamos.

Cambiar el escenario y los papeles de los participantes

Si las prácticas sociales y materiales que un sujeto lleva a cabo determinan (bien que no mecánicamente o unidireccionalmente) su conciencia, y también influyen dichas prácticas en el tipo de relación que va a establecer con la ciencia, o, más extensamente y mejor, con el conocimiento académico que la escuela distribuye, es obvio que una didáctica realmente formativa habrá de tener en cuenta esta cuestión de las prácticas en las que resuelven su vida académica los alumnos. El desarrollo de una conciencia crítica será muy limitado, puede que incluso sea imposible, si no hay prácticas que lo apoyen. Estas prácticas, en su grado más alto de materialidad, habrán de significar acciones corporales espacial y temporalmente situadas, es decir, que habrán de resolverse en lo que en concreto hagamos con nuestro cuerpo y sus sentidos en el espacio y en el tiempo. Se materializan, pues, en acciones relacionadas con los objetos materiales y con los cuerpos de los otros, afectando

entonces a la manera de sentarse en clase, a la de situarse en relación a los compañeros y al profesor, al tiempo que empleamos en leer y en escribir, el que dedicamos a hablar y a escuchar, a la expresión corporal con la que hacemos estas cosas, etc.

Significa esto, que una enseñanza formativa requiere abordar como un aspecto esencial, no menos importante que el propio conocimiento que se trabaja en la clase, la cuestión del orden material dentro del aula, y que esto no es una simple manifestación de cierta sensibilidad o estilo pedagógico, que hablaría más bien de alguno de los rasgos de la personalidad del profesor, sino que se trata de una cuestión tan determinante como lo son los propios contenidos de enseñanza.

En síntesis se podría decir que para conseguir una enseñanza más formativa, hay que actuar hasta el mismo nivel de la posición del cuerpo de los alumnos en clase, en la medida que condiciona el tipo de prácticas sociales que se crean. Unas prácticas que debieran orientarse a favorecer el desarrollo del diálogo como estrategia didáctica más adecuada para tratar los asuntos sociales en su complejidad. Y una modificación del uso del tiempo y del espacio que favorezca el encuentro entre lo formal (el conocimiento académico) y lo vital (el pensamiento práctico y las actividades cotidianas).

"Libres desde pequeños"

Este es el título de un proyecto en el que se han formulado una "principios generales" y una "metodología concreta", presentados como material para trabajar en la formación permanente de maestros interesados en darle un enfoque crítico a su docencia, explorando sus posibilidades en la educación primaria.

Sintetizamos aquí sólo los puntos referentes a la metodología, por ser la parte más concreta del proyecto y que viene a suponer una revisión de la propuesta realizada en su día para la enseñanza de la ciencias sociales (ROZADA, 1991). Formulados a modo de "principios de procedimiento" o pautas para orientar un proceso, los puntos básicos de la metodología del Proyecto pueden sintetizarse así:

- Fomentar la reflexión necesaria para que

los alumnos tomen conciencia de sus ideas y de la procedencia de las mismas, así como de la influencia que sobre ellas ejerce el aprendizaje escolar

- Garantizar el encuentro con conceptos, argumentos y explicaciones de orden superior a los manejados por los alumnos, aprendiendo además a juzgar el distinto valor de las fuentes de la información y del saber
- Procurar la aplicación del pensamiento a situaciones distintas a aquellas en las que fue aprendido, en la medida de lo posible, a situaciones extraescolares, siguiendo un proceso de progresiva autonomía del alumno para llevar a cabo esta tarea, mediante una creciente retirada del apoyo del profesor
- Favorecer la participación en realidades escolares y extraescolares que impliquen una actividad social consciente
- Crear contextos de diálogo donde se aprenda a hablar y a escuchar buscando los mejores argumentos y autocontrolando las intenciones con las que se habla o se discute
- Formalizar frecuentemente el pensamiento a través de la exposición oral y la escritura bien sistematizadas.

Mirando hacia delante

Un pesimismo generalizado y un sentimiento de derrota y resistencia recorren hoy las salas de profesores, sobre todo de los institutos, aunque ni las escuelas que los preceden, ni las facultades (al menos algunas) que los siguen, dejan de verse afectados. El autor de este texto no está dispuesto a perder la iniciativa e incorporarse a ese amplio grupo de docentes que, declarándose vencidos, buscan la orilla de la jubilación nadando ya sin ningún estilo, acaso atenuando el sufrimiento mediante el recurso a las bajas por depresión (real o fingida); y mucho menos está dispuesto a unirse a quienes se atrincheran para resistir disparando contra todo lo que se mueva, incluidos sus propios alumnos. Lo dicho hasta aquí y lo poco que ya queda por decir hasta el final de este texto, está escrito pensando sólo en quienes ya tengan, o sean capaces de generar, un interés intelectual por su trabajo y un compromiso con la dimensión ética de su profesión.

En la didáctica de las ciencias sociales son muchas y muy interesantes las ideas, las pro-

puestas y las experiencias realizadas; desde luego, se puede decir que hay muchas más ideas que cambios reales, o, dicho de otra manera, que es mucho más lo que hemos sido capaces de concebir que de hacer. Así que el futuro más atrayente no está, al menos para el autor de este texto, en dedicarse a afinar el instrumental didáctico como si de una tecnología se tratara. Esto no quiere decir que estemos a punto de proclamar el fin de la didáctica, sobre todo aquellos que desde hace años la venimos entendiendo en un sentido tan amplio que prácticamente la hemos llegado a identificar con el desarrollo curricular y la formación del profesorado; pero sí que quizás ha llegado el momento de ir poniendo en primer plano un asunto que hasta ahora estuvo presente, pero no enfocado como principal, en concreto, temo que sabemos poco de nuestros alumnos y de los tiempos que los configuran.

Los problemas que se viven en las aulas tienen que ver con la inadecuación de los contenidos del *currículum*, de los métodos pedagógicos que se emplean, de las tradiciones y rutinas de los gremios docentes, en definitiva, de la escuela entera con relación a los niños y los jóvenes. Estos y la sociedad que los construye han cambiado más, y más deprisa, que la institución escolar. Decir que hay que responder a dichos cambios es fácil, pero hacerlo no lo es tanto, tal y como la situación actual lo demuestra. Para un profesorado nacido en su mayoría más cerca de mediados del siglo pasado que de comienzos del actual, resulta muy difícil adecuarse a los cambios sociales y familiares que parecen estar dejando obsoleta una escuela de la que, por otra parte, los profesores nunca hemos salido.

Sabemos que el devenir de la historia es una conjugación de continuidades y cambios, de modo que la escuela y sus maestros han estado siempre inmersos en la dialéctica de los procesos contrapuestos de enculturación y aculturación. Una de las más notables características de la crisis actual de la escuela y de "nuestra didáctica", tiene seguramente mucho que ver con sus dificultades para situarse con un mínimo de seguridad en el torbellino en el que se ha convertido esta dialéctica. La vertiginosa rapidez actual de los

cambios trastoca radicalmente algunos de los elementos sobre los que la acción docente se asentaba. Los alumnos no son ya objeto de la doble acción enculturadora y de aculturación realizada por la escuela, como ya no lo son de la enculturación familiar, sino que son objetos a merced de dinámicas sociales que desbordan completamente el *tempo* en el que la escuela y la familia actuaban; y a su vez son sujetos activos en la aculturación de sus propios padres y de sus maestros (nunca éstos se habían visto obligados a tener que consultarles tantas cosas a los niños, y sobre todo a los jóvenes, porque ellos mismos no las supieran), lo cual no puede tener lugar sin una alta dosis de conflicto en el seno de instituciones como la familia y la escuela, que se asientan sobre la lógica contraria.

En los últimos años hemos hecho propuestas didácticas con las que aspirábamos a que nuestros alumnos asumieran el papel de sujetos en sus relaciones con la escuela y con el conocimiento. Ahora que de hecho actúan como protagonistas y se nos enfrentan o nos niegan, percibimos que no lo hacen porque se hayan emancipado, sino porque nos llegan como objetos transformados por agentes mucho más potentes que jamás hemos sido la escuela y nosotros. Ya decíamos que algunos profesores sólo esperan a que los salve una jubilación cuyo anticipo reclaman angustiosamente; están profesionalmente muertos, de ahí que las salas de profesores se parezcan cada vez más a aquellos legendarios cementerios a los que tan lenta como triste y dignamente se dirigían los elefantes malheridos.

En Fecidaria se está desarrollando un creciente interés por la historia de la educación enfocada desde una u otra perspectiva. Creo que es un acierto. El pasado nos ayudará a entender el presente, pero sólo en la medida en que seamos capaces de captar el carácter vertiginoso de la sucesión actual de los cambios, lo que está trayendo consigo un vuelco en las relaciones intergeneracionales. Quizás haya llegado la hora para que se realice aquella vieja máxima de la pedagogía que propugnaba que el maestro se convirtiera también en aprendiz. Es posible que esto sea tan inevitable como difícil, aunque, desde luego, no hay por qué descartar que pueda resultar apasionante.

Bibliografía Citada

GIMENO LORENTE, Paz.: Teoría Crítica de la Educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis. UNED, Madrid, 1995

ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, CEPs de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo, nº 7 y 8, mayo 1991

Algunas Lecturas que Justifican y amplían lo que decimos

ROZADA MARTÍNEZ, José María; CASCANTE, César y ARRIETA GALLASTEGUI, Jose txu.: Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado. Cyán, Asturias, 1989

Este libro recoge un trabajo realizado por los autores para el Servicio de Programas Educativos de entonces, el cual estaba interesado en generar en Asturias un documento similar al producido en Cataluña por César Coll ("Marc curricular per a l'ensenyament obligatori"), que, a la postre, significaría el comienzo del fin de la reforma emprendida pocos años antes por el equipo de Maravall. El resultado del trabajo asturiano fue tan distinto del catalán y tan distante de las expectativas de la administración educativa regional de entonces, que fue rechazado antes de su conclusión. No gustó que se pretendiera vincular el desarrollo curricular a la formación del profesorado y se negara la potencialidad transformadora que se le quería atribuir al diseño y la implantación curricular que el MEC estaba llevando a cabo. Del mismo modo fue rechazada su apelación a los aspectos alienantes de la función docente, así como la interpretación del currículum como un espacio plural traspasado por una variedad de corrientes legítimas, cuya adscripción a las mismas tiene implicaciones intelectuales que no permiten la prohibición gubernamental de ninguna de ellas, y tampoco fueron bien recibidos otros aspectos que ponían de manifiesto la necesidad de que el currículum fuera configurado como un espacio realmente abierto.

Los mismos tres autores, en 1985 habían realizado en la Casa del Maestro de Gijón, convertida ya en Centro de Profesores, lo que fue seguramente el primer análisis crítico de la reforma que había comenzado el MEC, lo cual está recogido en un documento que, con el título "El Modelo Didáctico" fue editado por la entidad convocante, aunque sin Depósito Legal, sin ISBN y hasta sin paginar.

ROZADA MARTÍNEZ, José María.: Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. Akal, Madrid, 1997

En este libro se recogen las principales aportaciones del autor referidas a la teoría del currículum, la didáctica general, la didáctica de

las ciencias sociales, la formación del profesorado y la organización escolar, todo lo cual, tal y como se dice en el texto de la conferencia, fue cultivado de manera conjunta, llegando a carecer de sentido el intento de discernir nítidamente cuándo se está en uno u otro campo. La mayor parte de los contenidos de esta conferencia se encuentran en este libro ampliamente desarrollados, de modo que la referencia al mismo excusa la que se pudiera hacer a otras muchas publicaciones en las que lo dicho aquí pudiera ser ampliado.

El libro está confeccionado como un conjunto de textos comentados por el propio autor, a veces autocríticamente, ofrecidos al profesorado como materiales susceptibles de ser utilizados como lecturas en contextos formativos (grupos, seminarios o trabajos individuales), precisamente como apoyo a la dinámica de leer (o estudiar), reflexionar y actuar, que se defiende en el libro y en esta conferencia.

"Reflexiones sobre el Debate curricular". Cuadernos de Pedagogía, nº 177, Enero 1990, págs.68-70

Este es un texto firmado colectivamente por un significativo grupo de profesores y profesoras de la Comunidad Autónoma de Asturias, si bien no todos ellos mantendrían posteriormente, ni a día de hoy, conductas coherentes con lo que entonces firmaron, lo cual evidencia que valen lo mismo para una causa que para la contraria. En él se denunciaba la pantomima que supuso el debate organizado por el MEC en torno al DCB (Diseño Curricular Base) en el curso 89-90, y se planteaban otras alternativas de debate y de desarrollo curricular verdaderamente abierto.

"Investigación educativa y apertura curricular". Cuadernos de Pedagogía, nº 205, Julio-Agosto 1992, págs. 31-32

Este también es un texto colectivo firmado, entre otros, por profesores de la Comunidad Autónoma de Asturias, en el que se aboga por el reconocimiento y la potenciación de la actividad investigadora por parte del profesorado no universitario; ofreciendo ideas acerca de cómo hacer esto posible.

"Por una revisión crítica de la reforma educativa. Ante el traspaso de competencias a la Comunidad Autónoma de Asturias" Plataforma Asturiana de Educación Crítica, Gijón 1995.

Este documento ha sido producido en el marco de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, recogiendo en él una crítica de las políticas llevadas a cabo por el MEC en los campos del currículum, la organización escolar, la formación permanente del profesorado, la investigación educativa y la evaluación del sistema de enseñanza. En todos estos campos se realizaron aportaciones dirigidas a la administración educativa regional pero, como dicen los jóvenes cuando quieren abreviar el comentario, "ni caso".