

Litorales

teoría, método y técnica en geografía y otras
ciencias sociales



Revista Electrónica. Instituto de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ISSN 1666-5945

Año I, N° 1, Buenos Aires, noviembre de 2002.

@-mail

Presentación del número n°1

La enseñanza social bajo la impostura territorial. Una crítica

fedecariana a los programas autonómicos

***Reseña: "La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica".
Jesús Romero Morante. Madrid, Akal, 2001, 353 páginas***

José María Rozada Martínez: Profesor asociado. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo y Maestro en el Colegio público Villar-Pando Oviedo.

Cuarto libro de la colección "Referentes" a través de la cual se han publicado trabajos propuestos por la Federación Icaria que pueden encuadrarse dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Aunque tres de los títulos publicados remiten a la enseñanza de la Historia, la concepción amplia que se tiene en dicha Federación acerca de las didácticas específicas permite afirmar que su lectura está igualmente indicada tanto para quienes se interesen por la enseñanza de las ciencias sociales como para quienes lo hagan por los diversos elementos y fuentes del currículum en un plano mucho más general.

Siguiendo esta línea la lectura del libro de Jesús Romero resultará provechosa no sólo a quienes se ocupen en la enseñanza de la Historia, sino también a quienes dirijan su mirada hacia la didáctica de las ciencias sociales, o a quienes se interesen por el lugar de los ordenadores en la enseñanza, o, más en general, por las cuestiones referidas a los medios, y también para los que busquen respuestas teóricas y prácticas a los dilemas que plantea la toma de decisiones sobre cada uno de los elementos que componen la didáctica general, comenzando por la cuestión misma de las relaciones entre la teoría y la práctica, y hasta para quienes busquen ejemplos de inmersión etnográfica en la organización de un instituto y por lo tanto en las culturas profesionales e institucionales que configuran esa realidad. Es decir, que al libro le ocurre lo mejor que le puede pasar a un texto de trescientas cincuenta páginas escritas sobre algún aspecto relativo a la enseñanza: que tenga que ser catalogado atendiendo a numerosas claves de entrada. Buena señal de que, incluso tratándose del grueso de una tesis doctoral, no hay una focalización reduccionista de esa realidad tan amplia y compleja que es la enseñanza. Contra lo que pueda parecer, no es un libro sólo para los aficionados a los ordenadores, ni para los que restringen su identidad profesional a la enseñanza de algo perfectamente reconocible que se llama Historia; es más, lo que contiene para estos dos grupos, que no es poco, es más bien la invitación a dejar de ser como habitualmente son: los primeros, hábiles instrumentistas del nuevo artefacto y, generalmente, acrílicos difusores de las más abultadas expectativas (o catástrofes) con respecto al futuro, según sea el dominio (o la incompetencia) alcanzada en el manejo de la máquina. Los segundos, defensores de unas tradiciones (si son pedagógicamente conservadores), o de una particular epistemología (si promueven la innovación). Por eso en el título no se menciona al ordenador sino que se habla de "recursos informáticos", en relación, además, con otra cosa. Y por eso tampoco el título habla de enseñanza de la Historia sino de "educación histórica", que no es exactamente lo mismo.

El libro de Romero debe situarse en un contexto, cual es el del grupo cántabro Asklepios y el de la Federación Icaria. En ellos el autor encuentra un terreno en parte roturado, desbrozado al menos, sobre el que Jesús Romero va a llevar a cabo labores de fina labranza, contribuyendo a enriquecer notablemente las formas de decir, de fundamentar y de argumentar ideas arraigadas en los mencionados colectivos, amén de dar él mismo nuevos y sabrosos frutos. Desde la crítica al "herramientismo" didáctico, ya vieja en Asklepios, hasta los rasgos básicos de una didáctica crítica, en general aceptados en el seno de la Federación, pasando por el empeño de la orientación hacia los "problemas relevantes" como alternativa al currículo oficial de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, son numerosas las ideas a las que este trabajo presta una notable contribución. Bien se podría decir que el libro es el resultado del fructífero encuentro entre un contexto enriquecido y una mente bien formada, además de proclive al meticuloso escudriñamiento crítico. Pero recorramos la obra pegados a su estructuración y contenido.

Ya en las primeras líneas de la introducción adelanta el autor su actitud instigadora tomada de Asklepios (grupo y personaje literario), frente a la dominante visión optimista, propagandística incluso, con respecto a la incorporación del ordenador a la enseñanza. Un discurso que forma parte de ese otro más general que presenta los cambios científicos y tecnológicos como la única vía posible para resolver los problemas de la humanidad, invitándonos el autor a tomar en cuenta las revisiones que, con respecto a la supuesta autonomía, neutralidad y potencialidad innovadora de los cambios tecnológicos, se han ido produciendo ya. Su libro se ocupará precisamente de, en primer lugar, teorizar sobre el carácter dependiente que los materiales informáticos, como medios didácticos, tienen con respecto a las diferentes maneras de abordar la enseñanza, las cuales, consciente o inconscientemente, se incrustan en ellos en el mismo momento de su constitución como tales medios para la misma. En segundo lugar se presentan evidencias empíricas que permitan sostener lo dicho anteriormente. Luego tratará de poner en cuestión las falacias y mistificaciones que al respecto provoca la publicidad sobre este medio; pasando posteriormente a esbozar una propuesta didáctica que incorpora el uso del ordenador en la enseñanza de la Historia, lo cual se materializa en la unidad didáctica que el libro recoge inmediatamente después, para ser finalmente puesta en práctica y evaluada.

Los ocho capítulos (hay un noveno dedicado a la bibliografía) se agrupan en tres partes. En la primera de ellas se aborda el estado de la cuestión de la Didáctica de las Ciencias Sociales y del lugar del ordenador vistos desde la perspectiva del autor ya advertida en la introducción del libro. A ello dedica los tres primeros capítulos.

En la parte segunda, que engloba los capítulos cuarto y quinto, se nos presenta una propuesta concreta de uso del ordenador para la enseñanza de la Historia, de cuya puesta en práctica se da cuenta en la tercera y última parte a la que corresponden los capítulos séptimo y octavo.

Desmenuzada por capítulos la obra se podría decir que constituye un camino desde la teoría hasta la práctica, respondiendo así a la línea por la que en la Federación Icaria aboga el grupo Asklepios, y que consiste en señalar que toda aportación a la Didáctica de las Ciencias Sociales debe afrontar un "hueso que roer" (contenido específico que, según se defiende, debe responder a algún problema social relevante), es decir, que se debe dar cuenta didácticamente del plano de los fundamentos y de todas las mediaciones hasta el nivel de la puesta en práctica en el aula.

En el primer capítulo el autor comienza señalando la escasez y el carácter desigual de las aportaciones que sobre la cuestión de los medios (entendidos en su versión restringida de recursos y materiales) se ha dado hasta ahora en el panorama educativo español, donde los barbechos dominan sobre los sembrados, particularmente si se exceptúan las aportaciones que específicamente se ocupan de los libros de texto, materiales sobre los que, en términos comparativos, se ha trabajado más. Un panorama que obligará al autor a salirse del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España para visitar otras disciplinas y otros países a la búsqueda de orientaciones teóricas sobre el tema de los medios. De todos modos antes de proceder a ello, el autor se detiene para observar un fenómeno de gran relevancia para quien aborde cualquier aspecto relativo a la Didáctica de las Ciencias Sociales, cual es el "disciplinamiento" del área que ahora mismo, es decir, desde hace pocos años a esta parte, se está llevando a cabo. Parada esta que juzgamos muy pertinente, porque cuanto se diga de los medios o de cualquier otro elemento didáctico en la Didáctica de las Ciencias Sociales, habrá de tener en cuenta cuál es el territorio que se está acotando con vistas a su asentamiento institucional. Aclaro que tenerlo en cuenta no significa necesariamente aceptarlo. Precisamente el autor se sitúa del lado de quienes cuestionan la delimitación de fronteras que se está llevando a cabo, posición crítica que constituye una de las señas de identidad de la Federación Icaria, en la que interesa la construcción sociohistórica de las disciplinas escolares, y por lo tanto también ésta a la que estamos asistiendo "en directo", podríamos decir.

En Asklepios y en la Federación Icaria se atribuye al "grupo de referencia" de la Universidad Autónoma de Barcelona el liderazgo de esta especie de refundación de la Didáctica de las Ciencias Sociales tendente a dotarla de una singularidad que favorezca su institucionalización académica.

Serían pilares de esta estrategia: el concepto de "transposición didáctica", una profesionalidad basada en el dominio del contenido disciplinar y su relectura en clave de una pedagogía de raigambre psicológico-constructivista, así como un interés por el pensamiento del profesor como mediador principal en la mencionada transposición. Un enfoque de la Didáctica de las Ciencias Sociales que Jesús Romero considera poco acorde con la orientación crítica que para esta didáctica se reclama desde los círculos que la desarrollan. Considera el autor que la lectura "barcelonesa" de Shulman y Chevillard resulta simplificadora del pensamiento de estos autores.

Delimitado el campo de juego, el libro ofrece un acercamiento a los distintos enfoques que se han dado a la cuestión de los medios en la enseñanza, distinguiendo tres grandes perspectivas: la que se orienta a la búsqueda del medio más eficaz, la que se ocupa de los atributos simbólicos del medio y los procesos mentales y habilidades que supuestamente desarrolla, y, por último, la que trata de situar la cuestión en el campo más amplio del currículo, posición a la que está más cercano el autor, lo que le obliga a plantearse el tema con relación a las diferentes racionalidades curriculares y de investigación que muy sintéticamente se han expuesto como la empírico-analítica, la interpretativa y la crítica.

Antes de terminar este primer capítulo argumentando a favor de la inclusión del debate sobre los fines como característica distintiva de la opción crítica frente a la técnica y a la interpretativa, realiza el autor lo que, a mi modo de ver, constituye una destacada aportación de gran potencialidad conceptual y heurística: la "doble contextualización" que todo medio requiere para alcanzar su "significación didáctica". La primera, a la que el autor denomina "genético-constitutiva", es aquella por la cual un medio se construye pedagógicamente a efectos de quedar disponible para su utilización en el aula, lo cual le impregna de alguna de las maneras de entender la enseñanza, es decir, que todo medio didáctico no es un mero artefacto sino que trae consigo un "alma insuflada" constituida a partir de opciones explícitas o implícitas acerca del entendimiento de los fines y los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que se dirige. La segunda contextualización, a la que el autor pone el nombre de "práxica", es la que tiene lugar en el aula y corre a cargo de los esquemas de pensamiento y acción de cada profesor, aunque no de manera meramente subjetivista sino enmarcada en la institución donde la práctica tiene lugar. Las relaciones entre una y otra contextualización determinan la adopción, el rechazo o, en su caso, las adaptaciones de que dicho medio será objeto. El autor explica estas relaciones recurriendo con fortuna a la metáfora de un sistema de fuerzas en el que la resultante viene determinada por la dirección, el sentido y el valor de los vectores considerados. Esta metáfora provee al lector de una imagen altamente capaz de dar cuenta de todas las situaciones reales que se pueden dar en el encuentro que se produce entre cualquier medio didáctico y los profesores invitados a utilizarlo en el contexto de sus prácticas institucionalizadas. Sin menoscabo del interés y la densidad de otras partes del libro, sobre todo

para quienes se incorporen ahora al cultivo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, esta es, para el autor de esta reseña, la parte del libro que le ha resultado más novedosa y de mayor provecho para su aplicación en el futuro, aunque, como hemos dicho y veremos, ni mucho menos es la única aportación interesante.

Ya en el capítulo segundo del libro muestra su potencialidad este principio de la "doble contextualización" al utilizarlo el autor en primer lugar como herramienta de análisis del software promovido desde el proyecto ministerial "Atenea", así como en algunos paquetes multimedia de carácter comercial. El estudio detallado de los mismos pone de manifiesto una gran pobreza pedagógica si se consideran desde los distintos elementos didácticos (objetivos, contenidos, actividades), dominando la superficialidad y la orientación memorística y descriptiva, lo que constituye una triste evidencia de la impregnación de estos medios en las formas de enseñar más cuestionadas, llevada a cabo ya en su primera contextualización "genético-constitutiva".

En el mismo capítulo repasa el autor las corrientes que sobre la Didáctica de la Historia han influido en la configuración del currículum oficial de la LOGSE, encontrando que en este se ha buscado una solución de compromiso entre las principales tendencias en liza: una más orientada a los contenidos y la secuenciación cronológica, y otra que, concibiendo la Historia como una específica forma de conocimiento, apunta más hacia la enseñanza de los procedimientos y las habilidades propias del historiador, siendo sin embargo esta última orientación la que será más reconocible tras las orientaciones ministeriales acerca de la introducción del ordenador de la clase de Historia.

En lo que respecta a la contextualización "práctica" del ordenador, dada la escasez de estudios al respecto, el autor recurre a la base de datos EXPER en la que se pueden encontrar pistas de lo que ocurre en el encuentro entre el ordenador y las prácticas docentes establecidas. El resultado de sus pesquisas es que la repercusión innovadora del ordenador está muy lejos de las optimistas proclamas acerca de su virtualidad transformadora, acomodándose sin dificultad a las tradiciones docentes de larga duración.

Termina la primera parte del libro con un tercer capítulo en el que el autor pone de manifiesto la debilidad, en cuanto a respaldos conceptuales se refiere, de los interesados discursos sobre los potenciales beneficios del ordenador en todos los campos, incluido el educativo, así como de las supuestas consecuencias catastróficas de un descuido en su pronta incorporación a la enseñanza. Discursos que haciéndose pasar por descripciones anticipadoras del futuro no son sino elementos que

contribuyen precisamente a su construcción en una línea determinada. Argumenta el autor documentada y convincentemente que los cambios tecnológicos no pueden ser considerados al margen de las relaciones de producción y de las culturas empresariales, ni, por otra parte, inducen necesariamente mejoras culturales, siendo perfectamente factible un analfabetismo informatizado. Igualmente cuestionable, por inconsistente, resulta buena parte de la literatura destinada a proclamar la pretendida contribución de los ordenadores a la producción de los más variados efectos cognitivos y situaciones de enseñanza.

La segunda parte de la obra, en la que el autor nos ofrece su propuesta didáctica se divide en dos capítulos. El primero de ellos está dedicado a la discusión de los fines de la enseñanza de la Historia. Para ello primero lleva a cabo una revisión crítica de finalidades tales como la de "preservar la memoria histórica", llenar de erudición las cabezas de los jóvenes o procurar la adquisición de la forma específica de conocimiento que una parte de la vanguardia pedagógica de la enseñanza de la Historia defiende como propia de esta disciplina, confundiendo, según el autor, las fronteras académicas con las demarcaciones gnoseológicas. Tras ello inicia la exposición de su propuesta didáctica orientada al desarrollo de una conciencia cívica a través del estudio de problemas sociales relevantes, que el autor, buen lector de Giddens, justifica basándose en la necesidad de "desentrañar las condiciones de la acción en nuestro mundo y el modo en que nosotros contribuimos a su perduración" (pág. 146), lo que le sitúa en la perspectiva interdisciplinar que viene defendiendo su grupo Asklepios y otros de la Federación Icaria, a la que Jesús Romero hace referencia brillantemente de modo metafórico: "para aventurarse por estos mares el balizamiento histórico debe concertarse con la lectura de las cartas náuticas confeccionadas por otras Ciencias Sociales" (pág.146).

Desvelados los fines hacia los que el autor propone orientar la enseñanza de la Historia, se interroga a continuación sobre el tipo de aprendizaje y de tareas para los que el ordenador puede constituir una herramienta facilitadora. Va así perfilando la justificación de las actividades de enseñanza que propondrá más adelante, alguna de las cuales pueden beneficiarse del concurso de los medios informáticos.

En el capítulo segundo de esta parte B (quinto del libro) se nos presenta una unidad didáctica ("Se busca piso") a modo de materialización del recorrido y los compromisos teóricamente adquiridos en los capítulos precedentes. La planificación de una unidad didáctica resultaba obligada una vez que el autor había insistido en que los medios no pueden ser considerados sino en relación con otros elementos didácticos como los objetivos, los contenidos, etc. Aclara Romero que la unidad didáctica no ha sido concebida específicamente para este ensayo sino que se incardina en el proyecto más

general ya iniciado en el colectivo Asklepios en torno a la faceta "habitar", una de las seleccionadas como objeto de trabajo a partir de la ya mencionada orientación didáctica interdisciplinar hacia el estudio de los problemas socialmente más relevantes. Posteriormente da cuenta de la estructura de la unidad y la secuencia de actividades que se propone desarrollar, pasando después a exponer pormenorizadamente cada una de las que constituyen la unidad didáctica, con atención específica a la exposición de aquellas tareas en las que el ordenador será el instrumento necesario.

La parte C está dedicada a la "prueba de la práctica". En el primer capítulo de la misma (sexto de la obra), muestra el autor sus preferencias por un tipo de evaluación diferente a la que se pretende objetiva y neutral orientada a la medición de la eficacia, entendiéndola en su caso más bien como dirigida a favorecer "la comunicación recíproca entre teoría y práctica, con vistas al desarrollo de la autonomía profesional de los profesores" (208), es decir, capaz de incorporar su discurso práctico, orientándose en la dirección de aquella profesionalidad amplia de la que hablara Stenhouse.

Sitúa el autor esta orientación con respecto a la Federación Icaria, en el seno de la cual hasta el momento se habría atendido más a las características internas de sus elaboraciones curriculares (fundamentación, congruencia, articulación interna, etc.) que a la evaluación de la puesta en práctica de las mismas. En términos del heurístico creado por el propio autor (la doble contextualización "genético-constitutiva" y "práxica"), se trataría de atender a la segunda más de lo que en el contexto citado se ha venido haciendo hasta ahora.

Considera el autor que lo más importante en las decisiones sobre la evaluación no son las cuestiones relativas al procedimiento sino su ubicación con respecto a cuestiones no técnicas, por lo que pasa a ocuparse de ellas preferentemente. En primer lugar pone en relación las opciones que al respecto cabe tomar, con la manera de entender las mediaciones entre la teoría y la práctica en el mundo social, a propósito de lo cual escribe párrafos de gran interés sobre las características gnoseológicas de las ciencias humanas cuya "incorporación a una acción sólo marginalmente es 'tecnológica'" (216), dice citando a Giddens, decantándose por una evaluación entendida como estrategia para aprender de la experiencia, mejorar los materiales y enriquecer los elementos de juicio del profesorado, suscribiendo la estrategia asklepiana de buscar interlocutores para sus propuestas más que consumidores de las mismas.

A renglón seguido se nos explica quiénes fueron los agentes que llevaron a cabo la evaluación, hacia qué partes de la acción y hacia qué contenidos fue dirigida la observación, cuáles fueron los

referentes para juzgar y, finalmente, cuáles fueron las decisiones metodológicas, situándose en las proximidades de la investigación-acción e insistiendo en que no es tan importante "el cariz de los métodos como el aliento que los anima" (231). Dadas las preferencias expresadas, lógicamente dominarán las técnicas cualitativas.

El capítulo séptimo, correspondiente al "informe de la evaluación" es de alto valor etnográfico, resultando difícil juzgar si son más interesantes las actividades realizadas o las observaciones y el relato del autor, implicado como observador participante. Sin recrearse en los hechos y con observaciones tan breves como agudas, va dejando el autor perfectamente retratada la acción docente correspondiente a la unidad diseñada y el contexto de un instituto de enseñanza secundaria. No duda el autor en recoger los aspectos que resultaron verdaderamente problemáticos, lo cual añade credibilidad al conjunto del relato.

En el capítulo octavo, dedicado a las conclusiones, el autor se ratifica en su defensa de la opción por enseñar problemas sociales relevantes, tanto más justificada cuando más verdadero sea el argumento que algunas veces se ha esgrimido en su contra: el de no formar parte de las preocupaciones de los alumnos, entendiéndolo el autor que este "enseñar a ver" lo que está oculto u oscuro es precisamente la razón de ser de la educación. Considera también haber aportado buenas pruebas contra la muy extendida idea de que con los alumnos no cabe apelar al raciocinio. Reconoce que, tal y como gran parte del alumnado le señalara, la longitud de la unidad didáctica resultó excesiva. Defiende una combinación de introspección, ilustración y acción que ayuden a los alumnos a relativizar sus esquemas de pensamiento, y desconfía del centro como unidad de cambio educativo, confiando más en el diálogo entre colegas que en el fingimiento de una colegialidad realmente inexistente, conclusiones estas con las que el autor de esta reseña no puede sino sentirse plenamente identificado. Y termina Jesús Romero señalando que "los materiales no desencadenan per se dinámicas de cambio, pero una enseñanza crítica agradecerá el concurso de materiales críticos" (317).

Como decíamos al principio, la obra es una excelente contribución teórica y práctica al estudio de las distintas caras de una cuestión educativa que resulta ser "poliédrica", como se suele decir en el entorno asklepiano. En adelante, un libro de lectura y referencia obligada para quienes se adentren en la enseñanza de las ciencias sociales y en el uso de los medios informáticos, pero también para quienes se ocupen de la Didáctica General y la Organización Escolar, tan poco proclives, por cierto, a tomar en consideración estos trabajos que, catalogados como pertenecientes a las didácticas específicas, a veces un tanto a la ligera, albergan en su interior páginas en las que se realizan aportaciones de gran interés para el estudio de los distintos elementos de la enseñanza y de sus

interrelaciones. Libros como este contribuyen a borrar las artificiosas fronteras entre las Didácticas Específicas y la Didáctica General, entre la Organización Escolar y la Formación del Profesorado, y no digamos nada con respecto a la tentación de generar un discurso casi autónomo (y casi autista) sobre la cuestión de los medios, en particular los relacionados con la informática.

Oviedo 2 de Agosto de 2002
