

## *La Escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales<sup>1</sup>*

---

Xosé M. Souto, Vicent Llàcer  
y Alejandro Roig  
(Grupo Gea Clío)

La pretensión de transformar la sociedad a través de la escuela ha sido uno de los objetivos que han perseguido algunos maestros y profesores que han reflexionado sobre su tarea. La tarea socializadora de la escuela en aras de una democratización de las relaciones entre personas y colectivos ha sido teorizada desde, al menos, la configuración de los sistemas escolares en el siglo XIX. En esta labor ha sido constante la pugna por ejercer el poder social a través del sistema escolar, pues se tenía la confianza de que desde las instituciones era posible incidir en el orden social y en la creación de una cultura común.

En los momentos actuales, inicio del siglo XXI, parece que tal posibilidad ha quedado reducida o relegada por la influencia que ejercen otros medios de socialización y de educación, en especial los medios de comunicación de masas. La extensión del acceso a la información por medio de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación y el desarrollo de una cultura global han creado la ilusión de una ciudadanía universal. Sin embargo, esta meta dista mucho de ser alcanzada, pues las diferencias sociales y territoriales han aumentado en el último decenio. En este contexto entendemos que la escuela como institución puede crear un espacio y un tiempo de

reflexión pública, abierto a la construcción de una cultura racional entre alumnos y profesores, entre familias y vecinos, que representan algunas muestras de la ciudadanía planetaria.

Entendemos por escuela democrática aquella situación en la cual las personas pueden ejercer su derecho cívico a la educación. Para ello es preciso que el Estado ofrezca a los ciudadanos un espacio público (material y simbólico) en el cual confrontar sus opiniones y formar sus ideas racionales, lo que permitirá ejercer sus derechos cívicos. Pero la acción estatal no puede interferir la autonomía personal a través de la imposición de una cultura oficial que coaccione el diálogo educativo de las personas.

En consecuencia, los requisitos de un espacio público<sup>2</sup> serán el libre acceso, gratuito y universal, y la posibilidad de gestionar la acción educativa desde la escuela. En este frágil equilibrio entre las decisiones individuales y las acciones coercitivas del Estado juega un papel relevante la didáctica crítica de las ciencias sociales. Por una parte, colaboran en el establecimiento de unos contenidos y una metodología que favorecen la reflexión racional sobre la toma de decisiones que conforma la vida social desde su autonomía personal. Por otra, debe impugnar la imposición, sutil o mani-

---

<sup>1</sup> El presente artículo constituye el núcleo fundamental de la ponencia marco presentada por los autores, en nombre del Grupo Gea-Clío, al X Encuentro de Fedicaria, celebrado en Valencia los días 1, 2 y 3 de julio de 2004.

<sup>2</sup> En este mismo número -en el artículo siguiente- se recoge la aportación de Jaume Martínez Bonafé acerca del espacio público educativo, donde se expone con más detalle las características de este espacio y sus implicaciones sobre el saber y el conocimiento.

fiesta, de una cultura hegemónica que ahoga la libertad de decidir a las personas sobre su futuro democrático, al transformar los derechos ciudadanos en reclamaciones de clientes.

La conexión entre ambas partes de esta ponencia, o sea la función social del sistema escolar y la didáctica de las ciencias sociales, se procura realizar a partir del análisis de las propuestas curriculares que se presentan en foros como éste de Fedicaria. Como recordaba L. Stenhouse, al evaluar el legado del movimiento curricular en el Reino Unido, no podemos dejar de apreciar la importancia de los materiales y manuales, “un legado tangible y, a veces, más olvidado, o incluso ridiculizado... estos artefactos englobaban ideas, a menudo de gran fuerza, que permanecían ocultas a muchos profesores, porque los proyectos curriculares se veían oscurecidos por el gerencialismo, con lo que éste entraña de dirección desde fuera del aula”<sup>3</sup>. El estudio de las aportaciones de los grupos de innovación educativa en la didáctica de las ciencias sociales –entre los cuales están los componentes de Fedicaria– nos permitirá valorar la fuerza de esas ideas que han quedado marginadas en su difusión empresarial. Porque, no lo olvidemos, la difusión del conocimiento escolar se inscribe en las coordenadas de las formas de distribución mercantil, que sigue unos principios de rentabilidad económica que casi nunca casan con los principios de una didáctica crítica.

## I. La escuela como espacio público

La aparición y desarrollo de la escuela como espacio “público” diferenciado, como sistema de educación formal y reglada, supuso, a lo largo del siglo XIX, una ruptura histórica importante, puesto que pasó de ser una forma educativa minoritaria o casi inexistente durante el Antiguo Régimen a convertirse en hegemónica a lo largo del siglo XX<sup>4</sup>. Antes del siglo XIX, la escuela era una institución extraña para grandes capas de la población. La forma “escuela” estaba asociada a la Iglesia y a la cultura “alta”. De hecho, las sociedades preindustriales se caracterizaban por una especie de “dualización” entre una minoría rica, “escolarizada” en instituciones privadas y eclesiásticas, y una mayoría, encerrada en el mundo de los oficios y excluida de dicha “escolarización”<sup>5</sup>. Así, con la configuración del nuevo sistema escolar se empiezan a poner las bases de un posible espacio escolar “común”, “público”, de titularidad estatal, al que podrá acceder la mayoría de la población, hasta ahora excluida del aprendizaje de los “saberes cultos”.

Sin embargo, la aparición y configuración de la escuela está estrechamente ligada al desarrollo de las revoluciones liberales decimonónicas, al triunfo político de la burguesía como clase social dirigente, a la construcción de los Estados nacionales y al progresivo auge del capitalismo industrial. Este contexto histórico de ruptura y cambio condicionará, de manera decisiva, las cuatro

<sup>3</sup> Stenhouse, Lawrence. El legado del movimiento curricular. En Galton, M. y Moon, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca., Original en inglés en 1983, pp. 363-372; la cita se corresponde con la página 371.

<sup>4</sup> Asimismo, la aparición del nuevo espacio escolar generará el surgimiento del concepto de tiempo escolar como específico y separado del resto de los tiempos sociales, lo que consolidará, por una parte, el concepto social de infancia, entendido como una etapa separada del adulto en la que el menor necesita ser tutelado y segregado cautelarmente en espacios y tiempos pedagógicos específicos, y, por otra, la propia profesión docente, con sus rutinas y su cultura. En este sentido se puede ver Escolano Benito, Agustín (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 31, 32 y 49.

<sup>5</sup> Pineau, P., Dussel I., Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Barcelona: Paidós, pp. 21 y 22.

funciones fundamentales de la enseñanza en las sociedades capitalistas modernas: su función económica, su función ideológica, su función de reproducción social y su función de socialización<sup>6</sup>. Todas ellas contribuirán a "privatizar" la naciente escuela en aras de unos intereses minoritarios.

Precisamente esta dialéctica público /privado es la que vamos a utilizar para aproximarnos al proceso de génesis, desarrollo y crisis del sistema educativo español a lo largo de los siglos XIX y XX, con la intención de analizar tanto los progresos e innovaciones como las rutinas y obstáculos en la construcción del espacio escolar. En este análisis de la construcción histórica del espacio escolar utilizaremos tres elementos básicos que nos servirán de hilo conductor:

a) la configuración de una alianza entre las instituciones del poder político (Iglesia y Estado) para regular el acceso de la población al espacio público;

b) la búsqueda de alternativas democráticas: la educación integral de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y la formación ciudadana de grupos dirigentes en el Instituto Obrero;

c) la ilusión de la gestión democrática del espacio escolar: la transición democrática en los años ochenta del siglo XX.

### *Las alianzas del sistema escolar en el Estado Liberal: Iglesia y Estado se unen para regular el acceso al espacio educativo*

Fue el primer liberalismo español, de carácter progresista, y en el contexto revolucionario de las Cortes de Cádiz, el que planteó los principios fundamentales de la concepción educativa liberal. El Informe Quintana de 1813 definía la instrucción

como pública –para que nadie tuviera cerradas las puertas del saber–, universal –en relación a la importancia que tenía la primera enseñanza para la formación de futuros ciudadanos–, uniforme –en sus métodos y en el uso de los libros elementales–, nacional –con el objeto de formar verdaderos españoles– y gratuita, para que todos pudieran gozar de la libertad que da la instrucción<sup>7</sup>.

En esta declaración educativa podemos ver cómo el pensamiento liberal ubicó la educación en un doble juego de derechos y obligaciones. Por un lado, observamos derechos que se acercan a la definición de escuela democrática. Se trata de los principios que definen a la instrucción como pública, universal y gratuita. Esta caracterización supone el establecimiento del derecho incuestionable de los individuos a la educación y la formulación del Estado docente como su garante, con la obligación de costearla. Por otro lado, también se pueden constatar obligaciones en conexión con los elementos más privatizadores y de reproducción social del programa educativo liberal. Nos referimos a la uniformidad y al carácter nacional de la instrucción, que conducirían a la necesidad de regular y hacer obligatoria la escuela (Pineau et al., 2001, 42-43).

Sin embargo, la génesis y primera configuración del sistema educativo español se produjo después del triunfo definitivo de la revolución liberal, en la etapa isabelina, cuando el liberalismo moderado se había establecido en el poder y había impuesto un concepto de ciudadanía más restrictivo. Ello era un signo evidente de la hegemonía de la nueva burguesía moderada, producto de la alianza que se había fraguado entre las fuerzas sociales y políticas del Antiguo Régi-

<sup>6</sup> Estas funciones las plantea Hirtt, Nico, *Los nuevos amos de la escuela*. Madrid: Editorial Digital, 2003, páginas 148 y 149. En relación con ello, la escuela se configurará como un dispositivo "espiritual" propio de las sociedades capitalistas orientado a disciplinar la fuerza de trabajo y a facilitar la reproducción social. En este último sentido se puede ver Fernández Vitores, Raúl, *Sólo control. Panfleto contra la escuela*. Madrid: Páginas de Espuma, 2002, páginas 55-67.

<sup>7</sup> Esta caracterización general del sistema escolar del primer liberalismo aparece en Ruiz Berrio, Julio (1996). *La educación en España*. Madrid: Actas, pp. 155 y 156.

men y los nuevos empresarios enriquecidos con el comercio y la propiedad inmobiliaria. Propiedad y ciudadanía eran sinónimos y ello se traduce en la configuración restrictiva del nuevo sistema escolar.

El sistema educativo liberal se articuló en torno a dos normas fundamentales. Por una parte, la Ley Moyano de 1857<sup>8</sup>, por la cual se establecía el intervencionismo centralista del Estado en materia educativa y, por otra, el Concordato de 1851 que consagraba el intervencionismo eclesiástico en la escuela. Dichas normativas suponían el definitivo maridaje entre Iglesia y Estado –no exento de tensiones y conflictos– que regulará a través del sistema escolar el acceso de la población al recién creado espacio educativo. Esta alianza sellada entre el moderantismo, las clases medias y altas beneficiarias del nuevo orden liberal y la Iglesia católica –que se reforzará en el período de la Restauración– supondrá una clara apropiación del sistema educativo, lo que impulsará sus elementos privatizadores y condicionará el escaso desarrollo de los rasgos propios de un espacio público y democrático.

En efecto, la definitiva configuración del sistema educativo liberal degradará los principios originarios de instrucción pública, universal y gratuita, lo que invalidará, en gran parte, el incuestionable derecho a la educación. De hecho, se restringe el principio de gratuidad a los “pobres de solemnidad”, con lo cual se devalúa tam-

bién la pretendida universalidad de la enseñanza. Al mismo tiempo se conculca el carácter público de la instrucción al establecer una gradación de niveles (primaria elemental, primaria superior, secundaria, universidad)<sup>9</sup> que era el reflejo de las concepciones sobre el valor que poseía la escuela como medio de ascenso social y que aseguraba la función de reproducción de las desigualdades sociales del nuevo sistema educativo, al considerar el primer nivel –con un reducido currículum– como imprescindible para las clases populares, quedando definidas la enseñanza secundaria y superior como un instrumento fundamental para la formación de las nuevas clases rectoras de la sociedad liberal. Con todo ello queda configurado el carácter elitista y dual<sup>10</sup> del sistema escolar liberal español, marcado por la renuncia a la comprensividad de la instrucción secundaria, lo que caracterizará al llamado modo de educación tradicional elitista<sup>11</sup>.

Esta configuración dual y elitista del sistema educativo español es claramente tributaria de la labor educativa realizada por las congregaciones religiosas durante el Antiguo Régimen. El corte que se produce entre la instrucción primaria y la secundaria reproduce la doble especialización que tenían los jesuitas, cuyos colegios apuntaron hacia las élites, y los escolapios, que se dedicaron a la educación de los pobres. Asimismo, la diferenciación curricular entre primaria y secundaria también tiene matriz

<sup>8</sup> Según Fernández Soria, J. M. (2002). *Estado y educación en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis, pp. 32-36, la Ley Moyano reguló definitivamente el sistema educativo liberal a partir de las aportaciones hechas por diferentes normativas anteriores como el plan Rivas de 1836, la Ley de Instrucción Primaria de 1838, el Plan Pidal de 1845 y el propio Concordato de 1851.

<sup>9</sup> En realidad, el Informe Quintana calificaba a la primera enseñanza como “universal”, reconocía a la segunda enseñanza sólo como “general” y a la superior únicamente como “particular”. Con ello ya establecía una clara segregación social a través de la organización de niveles excluyentes.

<sup>10</sup> Antonio Viñao (*Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004, pp. 123 y 133) habla de carácter dual porque se separaban dos subsistemas: el de la enseñanza primaria –con carácter terminal– y el de la segunda enseñanza, a la que se accedía tras un examen de ingreso, y que abría las puertas a los estudios universitarios.

<sup>11</sup> La periodización de los modos de educación es propuesta por Cuesta Fernández, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, inspirándose en Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel, y en Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta.

eclesiástica, puesto que lectura, escritura y cálculo junto a la religión, fueron los elementos curriculares que definieron la enseñanza escolapia, y también serán la base de los saberes elementales de la primaria del sistema educativo liberal (Fernández Vitores, 2002, páginas 11-30 y Pineau, op. cit., 31-39).

Asimismo, las amplias atribuciones que el Estado liberal reconoce a la jerarquía eclesiástica consolidarán lo que se ha denominado el subsistema educativo de la Iglesia católica en el seno del propio sistema educativo español, subsistema que se especializa en la enseñanza secundaria –gracias al reconocimiento de los seminarios eclesiásticos como centros de segunda enseñanza– y que fragmenta y privatiza más aún el espacio escolar (Viñao, 2004, 201-206).

En relación con esta labor de garante del derecho a la educación, el “Estado docente” se limitó a decretar la obligatoriedad de escolarización entre 6 y 9 años, que fue insuficiente para desarrollar un importante proceso de escolarización y alfabetización en España a lo largo del siglo XIX –dada la importancia de la difusión del trabajo infantil y del absentismo escolar–, lo que produjo una escasa incorporación de las clases populares al sistema educativo, teniendo que buscar éstas su escolarización en los niveles periféricos del sistema educativo –escuela de adultos–, deficientes y poco desarrollados en esta época, en los no formales –círculos y sociedades educativas– o, simplemente, socializándose en los espacios educativos informales, la familia, la calle y el trabajo, que en esta época, tiene mucha más influencia que la misma escuela en el proceso de socialización de las clases populares (Viñao, op. cit., 211-245).

Por otra parte, el nuevo sistema educativo liberal desarrolló aquellos principios

que tenían mayor capacidad de privatización del espacio escolar. Impuso la obligatoriedad de escolarización y estableció una rígida centralización jerárquica para conseguir la uniformidad y el principio nacional de la instrucción. Así, el intervencionismo estatal se desarrolló a través de la articulación de un entramado burocrático en el que las decisiones educativas las tomaban los máximos órganos centrales de carácter político –la Dirección General de Instrucción Pública–, y los agentes territoriales, tanto políticos –gobernador civil y alcalde– como educativos –rector, inspector de primera enseñanza, director de centro y profesores– eran los encargados de ejecutarlas. Esta jerarquización docente se introdujo también en las mismas aulas, estableciendo una relación de desigualdad entre docentes y alumnos. Asimismo se desarrolló un fuerte reglamentismo que reguló minuciosamente los planes de estudios y su organización académica y docente, el acceso y las categorías del profesorado de los diversos niveles a través del sistema de oposiciones, imponiendo un control de los libros de texto basado en el sistema de listas entre las que pueden elegir los profesores (Ruiz Berrio, 1996, 200-203). El reglamentismo del nuevo orden liberal-burgués estableció, pues, la uniformidad de la organización de la escuela y de su forma de enseñar para hacer de ellas un mecanismo de control social<sup>12</sup>.

Pero la uniformidad escolar impulsada por el Estado pretendía el desarrollo de la función ideológica nacionalizadora de la enseñanza, referida a la formación de “ciudadanos españoles responsables” a través de la difusión de un sentimiento patriótico común que consiguiera la cohesión política de la sociedad española. En este sentido se utilizaron las disciplinas de la geografía, la historia y la literatura, vehiculadas por la

<sup>12</sup> También, en estos aspectos, la escuela liberal fue tributaria de la labor educativa religiosa del Antiguo Régimen. La concepción del espacio y del tiempo escolares, las características esenciales de la organización de la escuela, y la forma de enseñar (jerarquía, vigilancia, competencia, castigo, aprendizaje memorístico, repetición y separación entre teoría y práctica) se heredan de los jesuitas y de las Escuelas Pías. Ver Fernández Vitores, R., op. cit., pp. 11-30; Pineau, P., op. cit., pp. 31-39, y Escolano Benito, A., op. cit., p. 49.

difusión del castellano, para difundir la conciencia nacional española. Esta labor de formación de identidades volvió a estar mediada por la intervención y el control eclesiásticos en educación, que elevó la importancia de la disciplina religiosa difundiendo, así, una fuerte identidad católica entre la población escolar, y que llegó a convertirse en uno de los componentes –junto a la monarquía– de la idea nacional española (Álvarez Junco, 2001, 305 y sucesivas). Con ello, el principio nacional de instrucción cumplía escrupulosamente la función ideológica de legitimar la sociedad conservadora de finales del siglo XIX.

Asimismo, cabe señalar no sólo la influencia que el objetivo nacionalizador tuvo en el nacimiento y configuración de las distintas ciencias universitarias, en manos de profesionales-funcionarios, sino también el dominio de los saberes académicos sobre los contenidos y la didáctica escolar, consistente en la simple transmisión de los conocimientos proporcionados por la ciencia a través de profesores y maestros, también funcionarios, que utilizaron el método del resumen simplificador, compendiado en los libros de texto autorizados, lo que se traducía en un aprendizaje pasivo del alumno, evaluado a través de exámenes memorísticos<sup>13</sup>. Con ello, aparecía un nuevo elemento “privatizador” del espacio escolar a través de la influencia ejercida desde las parcelas de poder académico financiadas por el Estado y relacionadas con el nuevo poder político.

En definitiva, pues, la apropiación que la nueva burguesía liberal –a través del Estado– y grupos dirigentes del Antiguo Régimen –a través de la Iglesia– realizan del naciente sistema educativo va a desarrollar sus principios más reproductores, más acordes con sus propios intereses sociales e ideológicos, privatizando el espacio escolar a través de mecanismos intervencionistas, jerárquicos, reglamentistas y uniformizado-

res, que devaluarán los principios más definitorios de una escuela pública, restringiendo y graduando, de manera selectiva, el acceso de la mayoría de la población al espacio escolar. Ello produjo no sólo un sistema educativo elitista, dual y fragmentado sino enormemente desequilibrado en el que la Iglesia y el Estado ponen el acento en la formación de las élites dirigentes a través de los niveles educativos secundario y superior, pero ralentizan el desarrollo de la enseñanza primaria, restringiendo el acceso al espacio escolar de los sectores populares como consecuencia, entre otras razones, de las pocas necesidades de adiestramiento de la mano de obra propia de una economía aún muy ruralizada y de baja tecnificación, de la mayor importancia de la lucha por el dominio político por parte de las clases dirigentes de los niveles medio y superior del nuevo espacio escolar, y del predominio de las formas de control no culturales de las clases populares en la España del siglo XIX.

### *La búsqueda de una educación ciudadana y democrática: la obligatoriedad escolar y la intervención estatal*

Frente a las insuficiencias del sistema educativo institucionalizado por la burguesía conservadora en España, se desarrollará, a lo largo del primer tercio del siglo XX, un proceso de progresiva renovación educativa auspiciada por los sectores más modernizadores de la burguesía española. Ya desde finales del siglo XIX, y en el contexto de la crisis finisecular que generó la aparición del regeneracionismo político, se entra en una coyuntura en la que confluyen los intereses políticos y económicos con los educativos: se plantea que la regeneración de España es un problema pedagógico tanto o más que económico o financiero. La burguesía comercial e industrial no quiere desaprovechar la modernización que supone la

<sup>13</sup> Sobre la relación entre escuela y nacionalización puede verse, entre otros, Pérez Garzón, J. S. (2000). *La gestión de la memoria*. Barcelona: Crítica, y Carreras Ares, J. J. y Forcadell Álvarez, C. (eds.) (2003). *Usos públicos de la historia*. Madrid: Marcial Pons.

segunda revolución industrial, para lo cual necesita “más escuela y más moderna”: el aumento de la mano de obra cualificada. Se empieza a insistir en el papel económico de la enseñanza (Viñao, op. cit., 20; Hirtt, op. cit., 146 y Fernández Vítóres, op. cit., 62).

Esta importancia política del discurso educativo inicia el intento de desarrollar una reforma que pretenderá democratizar la enseñanza. En este proceso democratizador participan dos instituciones que han sido un referente fundamental en el camino hacia la búsqueda de un espacio escolar público, la Institución Libre de Enseñanza y los Institutos Obreros. La primera, desde ámbitos privados y externos a las instituciones estatales y con planteamientos ideológicos de progresismo burgués, propició un modelo educativo distinto al impuesto por la burguesía conservadora y la Iglesia. Los segundos, utilizando los resortes del Estado y desde posiciones ideológicas obreristas, impulsaron el acceso al sistema escolar de masas laborales que no tenían capacidad económica.

El proyecto de reforma educativa de la Institución Libre de Enseñanza (ILE)<sup>14</sup> intenta eliminar los elementos más privatizadores del sistema educativo decimonónico. En primer lugar, se plantea la “neutralidad” de la enseñanza ante el intervencionismo eclesiástico, entendiéndola como principio de libertad de cátedra del docente respecto a las confesiones religiosas, sin menoscabo de su tolerancia frente a ellas. Dicho concepto se corresponde con una educación laica que pueda dar una formación moral y cívica al servicio de la sociedad. En segundo lugar, se defiende la “desjerarquización” docente frente al intervencionismo estatal. Esto implicaba no sólo la creación de un único estamento docente –aunque se ejerciera en diferentes niveles– y la desaparición de las oposiciones sino también la mejora en la formación docente –donde hubiera conexión de la teoría y la práctica educativa– y en sus condiciones de

trabajo. En tercer lugar, se propone la “unificación” de los diferentes niveles educativos considerando la enseñanza secundaria una prolongación natural de la primaria y un nivel educativo fundamental, merecedor de una verdadera reforma. Con ello se pretendía abrir la escuela a todos, promoviendo una verdadera educación popular que incluyera la coeducación y que acabara con la dualidad y el elitismo escolar. Por último, se intentaba romper el “encerramiento” del sistema escolar, abriéndolo a su entorno natural –pensemos en las excursiones y visitas– y familiar, lo que conllevaba la posible intervención de las familias en la tarea educativa. Estas propuestas reformistas suponían una aproximación a un espacio escolar más democrático, universal y público.

Una vez erosionadas las “presiones externas”, el institucionismo –en consonancia con los principios de la Escuela Nueva– planteaba la creación de un “espacio escolar libre” donde adquirieran protagonismo los elementos internos de la propia escuela, los verdaderos actores del proceso educativo, los alumnos y los profesores, lo que conllevaba un replanteamiento global de la educación, del currículum y de la metodología educativa. Así, se defiende el carácter integral y activo de la educación que intenta, por una parte, superar la enseñanza como simple interacción informativa o traslación de conocimientos para convertirse en una formación intelectual, física y afectiva, capaz de dar paso al pensamiento autónomo del alumno sobre las cosas del mundo. Por otra parte, se entiende la educación como un acto de participación real del alumno en su proceso formativo, lo que da paso a una metodología activa en la que el libro de texto y los exámenes –elementos jerarquizadores– son sustituidos por el aprendizaje por descubrimiento y una enseñanza más individualizada. Estos principios daban una enorme trascendencia al currículum en la organización escolar, a su enriquecimiento y diversidad.

<sup>14</sup> Sobre la ILE véase Molero Pintado, Antonio (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sin embargo, la ILE no supo desligarse de algunos elementos "privatizadores" del sistema educativo relacionados con las instituciones estatales a través de su colaboración política con el regeneracionismo liberal y el republicanismo. En primer lugar, prosiguió —aunque desde interpretaciones diferentes al conservadurismo— el afán nacionalizador de la enseñanza, que también se incluía en su concepto de educación integral (Fox, 1998, 55-64). Asimismo, el institucionismo puso, para desarrollar su proyecto reformista, enormes esperanzas en la Universidad, a la que quería autónoma y a la que concedía autoridad rectora en el proceso de mejora educativa. Con ello colaboraba en la apropiación del espacio escolar por los saberes académicos a través de las diferentes disciplinas escolares.

Por otra parte, los Institutos Obreros<sup>15</sup> asumen gran parte de los planteamientos pedagógicos de la ILE. De hecho, existe un cierto paralelismo entre éstos y el Instituto-Escuela, ambos relacionados con la importancia de la segunda enseñanza. Sin embargo, los Institutos Obreros presentan algunos rasgos específicos que los diferencian de ciertos planteamientos institucionistas. Uno de ellos fue el objetivo de formar grupos dirigentes procedentes de la clase obrera a partir de su incorporación a los niveles educativos superiores a través de la ampliación de la segunda enseñanza.

Este obrerismo facilitó también la democratización educativa en el sentido de impulsar una mayor participación de los alumnos en la gestión escolar. Éstos participaban en el Claustro de Profesores, puesto que tenían cinco representantes, quienes daban cuenta públicamente de lo tratado en él. Asimismo, participaban en Comisiones integradas por profesores y alumnos que se encargaban de realizar actos culturales de interés general. Cuando surgía algún problema en el funcionamiento de las clases era bastante normal realizar asambleas de alumnos para tratar de solucionar las dificultades.

Asimismo, la práctica de los Institutos Obreros supuso una mayor relación de la enseñanza con la realidad social y sus necesidades ya que la difusión cultural y educativa no se entendía sólo como enseñar las primeras letras al analfabeto o proporcionar elevados conocimientos literarios o científicos, sino también como moldear a futuros ciudadanos fortaleciendo su conciencia política para que no permanecieran ajenos a los valores morales y de justicia social. Este planteamiento quitó peso a los saberes académicos y universitarios en la labor educativa e impulsó un enorme desarrollo de la educación en los espacios escolares no formales e informales, lo que supuso una mayor apertura social, pública, de la institución escolar.

Sin embargo, la carga ideológica del obrerismo educativo impulsó, por una parte, el intervencionismo estatal y, por otra, fomentó la apropiación del espacio escolar por parte de las organizaciones políticas y sindicales de los trabajadores. En este sentido, cabría señalar la vinculación de los alumnos con dichas organizaciones obreras o la existencia de la figura del Director-Comisario, único responsable ante el Ministerio de Instrucción Pública que podía asumir las atribuciones reservadas al Claustro de Profesores, pudiendo llegar a suspender algunas de sus decisiones.

Así pues, en el balance global de este primer tercio del siglo XX podemos señalar fundamentalmente elementos que favorecen el carácter público y democrático de la escuela. Sin embargo, también podemos constatar elementos que restringieron el espacio escolar. De hecho, el intervencionismo estatal estuvo presente en todo este período, bien desde la óptica del objetivo nacionalizador bien desde la perspectiva obrerista. Pero fue este decidido intervencionismo del Estado docente el que consiguió neutralizar el papel educativo de la Iglesia en la época republicana, aunque su rechazo a ejercer el monopolio escolar le

<sup>15</sup> La información sobre los institutos obreros procede, fundamentalmente, de Fernández Soria, Juan Manuel (1987). *El Instituto para obreros de Valencia*. Valencia: Generalitat Valenciana.



hizo compartir el ejercicio docente con otros organismos privados, lo que facilitó que los colegios religiosos no sólo no desaparecieran sino que se incrementaran bajo la fórmula de sociedades privadas (Fernández Soria, *ibid.*).

Sin embargo, fue la concepción de la educación como instrumento de transformación social –presente sobre todo en el período republicano– la que impulsó la actuación decidida del Estado docente, lo que supuso el desarrollo de elementos que facilitaron una mayor democratización de la enseñanza. Se puede constatar una mayor incorporación de las clases populares al sistema educativo y un progresivo descenso del analfabetismo a través de diferentes mecanismos, como la ampliación de la obligatoriedad de escolarización hasta los 12 años, la mayor atención a la enseñanza primaria, que repercutió en un mayor impulso en las construcciones escolares y en una ampliación de las plazas de maestros y su mejora profesional, o la mejora de la segunda enseñanza a través de la expansión de los Institutos– Escuela e Institutos Obreros.

La actuación de este Estado educador republicano vio la necesidad de que todas las instituciones educativas estuvieran enlazadas por el sistema de escuela unificada, desde la escuela maternal a la universidad. Con ello, pues, se intentaba poner fin al sistema elitista y dual de bifurcación a los 10 años entre una enseñanza primaria superior y el bachillerato, lo cual era un antecedente de lo que en la segunda mitad del siglo XX se llamará la escuela comprensiva. Sin embargo, dicho proyecto no llegó a realizarse.

Asimismo, en este período se intenta ampliar la participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar. En este sentido, la mejora de la formación docente, su dignificación profesional y el fin del sistema de oposiciones facilitaba la actuación autónoma de los docentes. Pero lo más sig-

nificativo fue la previsión de establecer consejos escolares con representantes de los municipios y de las asociaciones de padres, con el propósito de combinar un modo de gestión unipersonal y jerárquico con otro de índole colegiada y participativa. Éste es el primer intento en nuestra historia de participación de maestros y padres en la gestión educativa. A ello, hemos de añadir las citadas experiencias de participación de alumnos en la gestión de los Institutos Obreros.

En términos generales, pues, los planteamientos institucionistas y las prácticas de los Institutos Obreros influyeron en la política educativa de las autoridades políticas a lo largo de la mayor parte del primer tercio del siglo XX, consiguiendo debilitar parte de los elementos privatizadores del sistema escolar –sobre todo el intervencionismo eclesiástico y estatal, así como el académico– e impulsar no sólo la ampliación del espacio escolar con la incorporación de sectores populares sino su conversión en un espacio más público al plantear la eliminación de su carácter elitista y dual y al posibilitar una actuación más autónoma de los miembros de la comunidad escolar tanto en el desarrollo del proceso educativo como en la gestión de la propia escuela. De hecho, se ha dicho que en este período fue posible el desarrollo de una verdadera reforma de la enseñanza<sup>16</sup>. Sin embargo, la victoria militar franquista supondrá el final del proceso de modernización y de reforma escolar y el retorno de los planteamientos tradicionales del siglo XIX.

*La vuelta a las cavernas: el franquismo.  
Control de acceso, gestión  
y difusión de la cultura escolar  
por la santa alianza Iglesia  
y Estado*

En efecto, la dictadura franquista supondrá –al menos hasta la década de los 60– el retorno oficial de los planteamientos educa-

<sup>16</sup> Ver Viñao, Antonio (2001). "Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas". *Con-Ciencia Social*, nº 5, pp. 42 y 43.

tivos decimonónicos más tradicionales, puestos, ahora, al servicio del adoctrinamiento y legitimación ideológica de la dictadura franquista. De hecho, la política educativa franquista de las primeras décadas concedió al falangismo el ámbito de la educación no formal, y puso la educación formal en manos de la Iglesia y de los grupos de conservadores católicos<sup>17</sup>, con lo que desapareció cualquier atisbo de espacio público.

El régimen franquista aprobó una serie de leyes educativas<sup>18</sup> mediante las que reorganizó la escuela, revitalizando los aspectos más privatizadores de la experiencia decimonónica. En primer lugar, se recuperaba el carácter elitista y dual del sistema educativo, después de la propuesta republicana de escuela única, regulando el llamado bachillerato universitario para las clases acomodadas, coronado por un examen de Estado final dependiente de la universidad, que fue sustituido después por una enseñanza secundaria fragmentada por el sistema de reválidas que desembocaba en un curso preuniversitario y una prueba para acceder a estudios superiores. Se volvían a jerarquizar los niveles educativos y se constreñía, de nuevo, el acceso al espacio escolar.

Asimismo, el franquismo aseguraba el control eclesiástico de la primera enseñanza, poniendo el magisterio primario al servicio del nacionalcatolicismo, al reconocer a la Iglesia el derecho de fundar escuelas normales. Se declaraba la confesionalidad de toda clase de enseñanza y la obligatoriedad de la religión como disciplina en todos los niveles educativos. También se asumía la soberanía educativa de la familia al reco-

nocerle el derecho inalienable y el deber ineludible de educar a sus hijos y de elegir los centros donde recibir educación. Con ello, se declaraba el principio de subsidiariedad del Estado respecto de la iniciativa privada en materia educativa y se facilitaba la extensión del subsistema educativo eclesiástico, que acogía a los hijos de las clases pudientes. Esta política educativa tuvo escasos resultados en el proceso de escolarización y de alfabetización, que se ralentizó en comparación con las dos décadas precedentes, lo que condicionó la existencia de un espacio escolar público.

### *Los cambios sociales y escolares en la segunda mitad del siglo XX.*

#### *La escuela al servicio de la producción laboral*

Desde finales de los años cincuenta hasta finales de los años setenta y en un contexto de fuerte crecimiento del capitalismo y de progresiva apertura y crisis del régimen franquista, se produce en España el paso de una sociedad agraria y rural a otra industrial y urbana. Estos cambios sociales y culturales exigirán una elevación general del nivel de instrucción de trabajadores y consumidores<sup>19</sup>. Esto exigía un papel más relevante de la educación y para ello era necesario acabar con la inhibición educativa del Estado e impulsar un mayor intervencionismo estatal en la enseñanza para potenciar la construcción escolar, la gratuidad de la enseñanza y lograr la erradicación del analfabetismo, una escolarización básica más eficiente, el establecimiento de un sistema de formación profesional más eficaz y

<sup>17</sup> Una referencia a los primeros años del franquismo, a sus divisiones ideológicas y su pragmatismo autoritario, se puede consultar en Saz Campos, Ismael (2003). *España contra España. Los nacionalismos franquistas*. Madrid: Marcial Pons.

<sup>18</sup> En concreto, se trata de la Ley de 1938 de Reforma de Enseñanza Media, la Ley de Ordenación de la Universidad Española de 1943, la Ley de Educación Primaria de 1945, la Ley Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 y el Concordato del mismo año.

<sup>19</sup> Nico Hirtt (op. cit., p. 146) señala que en esta época aparece en un primer plano la función económica de la enseñanza a la vez que ésta ofrece perspectivas de promoción social. Por otra parte, Fernández Víttores (op. cit., pp. 66-73) subraya que se asiste al momento final de la escuela como dispositivo disciplinar.

un mayor desarrollo de las enseñanzas medias y superior. Todo ello se concretará en un aumento espectacular de la escolarización obligatoria y en la progresiva masificación de la enseñanza secundaria y, en menor medida, de la superior, lo que significará el fin del carácter dual y elitista del sistema educativo creado a mediados del siglo XIX y la aparición del llamado "modo de educación tecnocrático de masas" (Viñao, op. cit., 71-75). Por esta vía se socavaron los cimientos autoritarios y doctrinarios del franquismo.

Evidentemente, esta modificación socio-económica y las rupturas democráticas que conllevaron determinaron un viraje en la orientación del sistema escolar. Este cambio empieza a notarse tímidamente en algunos rasgos de la legislación educativa de los años sesenta, que trata de adecuar la escuela a la nueva realidad emergente. Pero será más apreciable durante la crisis del franquismo, con la Ley General de Educación (LGE, 1970), y la transición democrática, con el desarrollo de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs) que recuperan el legado de la política educativa republicana, con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) y, en parte, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)<sup>20</sup>.

Gran parte de los rasgos de esta nueva normativa educativa impulsaron tendencias que favorecieron el desarrollo de los aspectos públicos de la escuela. Así, es ahora cuando se produce la definitiva incorporación de las clases populares al espacio

escolar con la consecución de la ampliación de la gratuidad y la universalidad de la enseñanza. Así, pues, el espacio escolar no sólo se ensancha con la ampliación legal y real de la obligatoriedad hasta los 16 años con la LOGSE, sino que se articula mejor al enlazar los diferentes niveles educativos eliminando gran parte de los filtros selectores entre ellos e imbricando tanto los saberes académico-escolares como los técnico-profesionales, con la intención de crear una escuela única y comprensiva que pretende conseguir el objetivo de una mayor equidad social<sup>21</sup>. Asimismo, la incorporación de las clases populares al sistema educativo dio pie a su participación en la gestión democrática de la enseñanza, sobre todo con la aparición de los Consejos Escolares de la LODE, donde estaban representados todos los sectores de la comunidad educativa<sup>22</sup>.

La incorporación popular al espacio escolar vuelve a poner en el centro de la labor educativa los elementos internos de la propia escuela, planteándose la posibilidad de crear un espacio público, capaz de ser gestionado autónomamente por sus distintos componentes, y de generar una cultura común en torno a los valores de igualdad, tolerancia e interculturalidad. Así, adquirió una relativa importancia la formación del profesorado con la creación, primero, de ICEs y, posteriormente, de CEPs, como centros de innovación educativa y de desarrollo de experiencias reformistas en las que los docentes tuvieran un mayor protagonismo. Asimismo, se produce el triunfo de las llamadas pedagogías paidocéntricas<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> El análisis de las reformas educativas entre 1970 y la actualidad puede consultarse en Rozada, José María (2002). Las reformas y lo que está pasando. *Con-Ciencia Social*, nº 6, pp. 15-57.

<sup>21</sup> Así, la LGE amplía la enseñanza comprensiva de la escuela primaria instaurando un período uniforme de escolarización gratuita y obligatoria entre los 6 y los 14 años, la Educación General Básica, que supondrá el primer estertor de la enseñanza media elitista, creando un Bachillerato Unificado Polivalente de sólo tres años y un Curso de Orientación Universitaria. Más tarde, la LOGSE dilatará el período de obligatoriedad en dos años, comprimiendo el bachillerato en sólo dos cursos. Asimismo la LODE incluye elementos de corrección social como la integración y la educación compensatoria.

<sup>22</sup> Esta participación se inició, tímidamente, con los Consejos Asesores creados por la LGE, se amplió con los Consejos de Dirección de la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE, 1980) y se consolidó con la creación de los Consejos Escolares con la LODE.

<sup>23</sup> Estas "pedagogías blandas" que, en España, se inician con la LGE y se consolidan con la LOGSE, suponen la introducción de la función orientadora en la labor docente.

Esta deriva pedagógica pretende construir un sistema educativo que pueda desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos, postulando un profundo cambio metodológico que insiste en el fomento de la originalidad y la iniciativa del alumno y la asimilación activa del conocimiento, restando importancia a los exámenes como instrumento de valoración del rendimiento escolar. Esto supone el rechazo del aprendizaje memorístico y repetitivo e implica la impugnación de la práctica metodológica del sistema escolar imperante hasta ahora. Unos deseos que no se materializaron en un cambio sustancial del sistema escolar, pues las rutinas educativas y la masificación del alumnado abrumaban el trabajo diario.

Sin embargo, la crisis del Estado de Bienestar, iniciada a mediados de los 70, la reconversión industrial y la terciarización económica desarrollada en los 80, que culminará con la revolución informática y la globalización económica y las migraciones de los 90<sup>24</sup>, que provocarán desregulación económica, descualificación profesional, precariedad laboral y empobrecimiento social, condicionarán una serie de cambios sociales y culturales que reconvertirán también la función social de la escuela<sup>25</sup>. Ésta desarrollará sobre todo los elementos más selectivos, mercantilizadores y privatizadores del sistema educativo. Estas nuevas tendencias privatizadoras, aunque ya se encuentran en normativas anteriores, van a desarrollarse con la LOGSE y, de manera especial, con la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1995) y la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE, 2002).

En primer lugar, se consolida la triple red escolar –pública, concertada y privada–

a través de la política de conciertos y subvenciones a los centros privados, que favorece, fundamentalmente, al subsistema educativo de la Iglesia católica y que supone la progresiva privatización del espacio escolar. Esta fragmentación del sistema educativo ha sido espoleada por el proceso de mercantilización de la escuela impulsado por la globalización actual y favorecido por la progresiva inhibición del Estado a favor de las organizaciones empresariales de la enseñanza. Todo ello se ha producido en un contexto de un predominante conservadurismo cultural y a través de la progresiva extensión de la enseñanza como servicio público que pretende el objetivo de la calidad frente al de la equidad, y mediante el proceso de “autonomización” de los centros escolares que ha facilitado la diferenciación selectiva de los centros según las condiciones sociales de su población escolar, lo que ha favorecido el empobrecimiento de la escuela de titularidad pública y ha supuesto la ampliación de las desigualdades sociales.

La mercantilización de la enseñanza también ha colonizado la participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar y, en especial, de las familias, ya que su relación con la escuela se ha transformado en “clientelar”: bien buscando la mayor calidad posible del producto, bien exigiendo la ampliación horaria escolar –a través de la oferta de comedores, actividades extraescolares, etc.– que potencia la función de custodia de la escuela frente a su labor educativa. Todo ello condicionado por la necesidad de ampliar los horarios de trabajo de los padres y la inhibición familiar en la labor educativa y de primera socialización de los alumnos.

<sup>24</sup> Tal como recoge el Consejo Escolar de Estado (2002). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 2000/2001*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 234-237, la llegada de inmigrantes repercutirá en la composición cada vez más multicultural de la sociedad, lo que aumentará la diversidad de los centros escolares, sobre todo en las periferias urbanas.

<sup>25</sup> Fernández Vitores (op. cit., sobre todo pp. 73-76) señala que la escuela deja de ser un dispositivo eminentemente disciplinar para convertirse en una herramienta de control cuya finalidad esencial es la de distribuir o asignar nichos a la población. Asimismo N. Hirtt (op. cit., p. 147) habla, parafraseando a Bourdieu, del fracaso escolar actual como el reflejo de la función de reproducción de las desigualdades de clases de la escuela de hoy.

La precariedad laboral de los años finales de los noventa<sup>26</sup> determina que los jóvenes y adolescentes dependan cada vez más de sus familias, que a su vez se constituyen a edades más tardías y con menor número de miembros<sup>27</sup>. Esta situación social incide en la educación básica que se genera en el ámbito familiar, el denominado proceso de socialización primario, que determina el comportamiento de los niños en el sistema escolar. Una familia que vive con un salario precario está mucho más preocupada por aumentar los ingresos económicos que por cualquier otra tarea educativa.

Ante este panorama gran parte de la sociedad española reclama mayores tasas de escolarización; primero para vencer al analfabetismo, que todavía en los años sesenta alcanzaba a uno de cada diez de la población y, en segundo lugar, para liberarse del tiempo de dedicación familiar y aumentar el tiempo de trabajo asalariado. De esta manera los cambios se hacen evidentes: en 1960 sólo dos tercios de la población de 13 años estaba escolarizada, mientras que en 1974 un porcentaje semejante ya coincidía con los 14 años. En 1960 no llegaba a una quinta parte de la población de 16 años la que estaba escolarizada, que aumentaba al 43 por ciento en 1974, a más del sesenta en el curso 1987/88, mientras que en el 1996/97 se superaban las cuatro quintas partes. A la altura del año 2000 el 100 por ciento de la población de 16 años está *obligatoriamente* escolarizada, mientras que la cohorte de los 17 años se sitúa en una tasa de escolarización que ya supera el 80 por ciento.

La expansión del sistema escolar y la necesidad de trabajo de los progenitores ha condicionado el aumento de las tasas de escolarización de tres años (del 16,5% en 1985/86 se pasa al 94,7% en el curso 2002/03). Es decir, estamos ante un aumento de la escolarización que refuerza la función de custodia escolar, ante la necesidad de más tiempo para el trabajo productivo salarial para los padres y madres. Esta función de custodia plantea dos situaciones diferentes: por una parte, la posibilidad de generar una cultura común para todos los infantes, que crecen lejos de su familia en el seno de una escuela infantil; por otra, la privatización del sistema escolar a través de un sistema de guarderías que genera desigualdades y configura esta etapa inicial como un servicio de "aparcamiento de niños". Por eso es tan importante que desde las administraciones públicas se pueda asegurar un servicio gratuito a todas las familias que elijan para sus hijos la educación pública infantil y no la socialización en el ámbito familiar o en guarderías, con la conversión de la educación infantil en tarea asistencial.

Por otra parte, también se ha desarrollado un proceso reglamentista que ha recuperado la acción estatal en el terreno no sólo de la gestión de los centros sino también en la organización de la acción metodológica educativa. Este reglamentismo, aprovechando el gremialismo docente y las propias rutinas profesionales, ha propiciado una reapropiación de los contenidos escolares por parte de la función nacionalizadora del Estado y de los poderes académicos, retornando al esquema curricular y a los códigos disciplinares del siglo XIX<sup>28</sup>. Todo

<sup>26</sup> Nos referimos al aumento de las tasas de contratos temporales, que suponen que nueve de cada diez sean por un plazo inferior a tres meses.

<sup>27</sup> Utilizamos como referencia el trabajo de Rodríguez Victoriano, José Manuel (2000). *Sociología de la juventut. L'emancipació de la juventut valenciana en la dècada dels noranta: un llarg camí cap a la precaritat laboral*. En Ninyoles, Rafael. *La societat valenciana: estructura social i institucional*. Valencia: Editorial Bromera, pp. 67-86.

<sup>28</sup> Esta obsesión reglamentista se inicia ya con la LOGSE y la prescripción de contenidos mínimos a través de DCBs, PCCs, y PCAs que, posteriormente, se ampliarán con la LOCE adoptando una función claramente "renacionalizadora" y neoconservadora y de reapropiación por parte de los defensores de las disciplinas curriculares. Asimismo, puede apreciarse el progresivo vaciado de funciones del Consejo Escolar y el fortalecimiento de los cargos unipersonales de gestión como el Director del centro. Esta regulación de

ello ha paralizado el anunciado cambio metodológico y ha redundado en una menor autonomía de los verdaderos protagonistas del proceso educativo, docentes y alumnos.

Así pues, los cambios sociales y culturales de la segunda mitad del siglo XX han culminado el proceso de escolarización y alfabetización consiguiendo el objetivo de la gratuidad y universalidad escolar, con lo que aparecen unas bases claras para el establecimiento de un espacio escolar que amplía su tiempo y su función pública. Sin embargo, la escuela actual padece un vaciado de su función educativa en detrimento de la labor de custodia, y continúa estando fragmentada en subsistemas diferenciados que favorecen las desigualdades sociales, sufriendo un proceso de apropiación no sólo desde el punto de vista empresarial sino también desde las instancias burocrático-académicas. Este proceso dificulta la posibilidad de construir un espacio escolar realmente público<sup>29</sup>.

### *Los retos de un espacio público democrático*

Actualmente, las familias no disponen de criterios claros de socialización. Se han refugiado en un habitáculo hipotecado en lo económico y en lo cultural: el sistema bancario y el sistema empresarial de los medios de comunicación generan unos hábitos y actitudes que rigen el comportamiento de la mayoría de las familias españolas en este umbral del tercer milenio. Y para poder valorar estas actitudes es preciso ponerlas en cuestión. El sistema escolar y una didác-

tica crítica nos permiten acercarnos a este debate sobre los valores sociales en una convivencia de personas y colectivos heterogéneos.

El derecho a la educación en un espacio público se considera como un derecho público de las personas, que tienen los niños por el mero hecho de nacer, y no tanto el patrimonio de los progenitores, a los que se les crea la ilusión de poder elegir un centro escolar para sus hijos. Una ilusión que está mediatizada por la capacidad económica de la familia. En efecto, la situación actual conduce a fuertes diferencias culturales según la procedencia familiar. Es un hecho constatado que los alumnos que disponen de mayores recursos materiales (bibliografía, audiovisuales, informática) y humanos (ayuda familiar) tienen más éxito en estas tareas y, consiguientemente, marginan a otros alumnos, que no pueden competir en igualdad de oportunidades. La posibilidad de estudiar a distancia, con el auge de las nuevas tecnologías, supone, asimismo, un paso más en la privatización de las relaciones sociales escolares.

En consecuencia, la escuela como espacio público puede servirse de las innovaciones didácticas y de las investigaciones educativas para plantear algunos dilemas que afectan en un horizonte próximo a nuestros alumnos. La autonomía de los profesores para decidir la forma de seleccionar los contenidos e impartirlos en el aula choca con los intereses subjetivos y objetivos de la nueva situación social<sup>30</sup>. Pero si la escuela es un espacio público, un espacio de conflicto de intereses y de toma de decisiones, el profesorado ejercerá la labor de ciudadano,

---

lo simbólico contrasta con la desregulación económica actual (ver *Con-Ciencia Social* nº 5, pp. 11-13 y 16-19). La mayor regulación de lo simbólico también puede relacionarse con que la escuela actual está ganando espacio en la función socializadora al volverse más escasos los otros lugares de socialización (calle, familia...), lo que hace que gane terreno la función ideológica, "domesticadora", del sistema escolar (ver Hirtt, N., op. cit., pp. 148-149).

<sup>29</sup> Sin duda hay excepciones de casos concretos, en los cuales centros privados han promovido una actitud de defensa del espacio público escolar, de la escolarización universal y la defensa de las identidades reprimidas. Sin embargo, son eso, excepciones en un panorama general que pretendemos explicar.

<sup>30</sup> A este respecto M. W. Apple (2003) nos indica que los intereses profesionales de los profesores pueden ser muy diferentes a los que reivindica un determinado grupo social (véase *Con-Ciencia Social*, nº 7, pp. 83-127. La cita corresponde a la página 103).

planteando los datos y hechos que permitan adoptar una posición u otra respecto al futuro que se desea. Éste es un principio ético básico que requiere la honestidad intelectual de un análisis técnico bien realizado.

A este respecto hemos destacado algunos elementos imprescindibles para el debate. En primer lugar la concepción del alumno, asociada a las definiciones de infancia y adolescencia como preparación para integrarse en las relaciones sociales de las personas adultas. En segundo lugar, la formación en las habilidades y conocimientos precisos que le permitan adquirir una autonomía de criterio en la sociedad del conocimiento, donde se precisa dominar un conjunto de técnicas e informaciones que superan los umbrales de una alfabetización básica. Igualmente será preciso abordar la diversidad de intereses que surgen en el momento de gestionar un centro escolar, pues las concepciones de alumnos, profesores, familias y administración serán diferentes e incluso opuestas en más de un momento. Y sin olvidar el desarrollo de unas actitudes democráticas en una sociedad cada vez más heterogénea, donde las identidades personales pueden chocar con las posiciones de grupos. En todos estos casos será preciso disponer de un bagaje conceptual y de unos procedimientos adecuados para que el alumnado pueda participar desde el ejercicio de sus derechos individuales.

La clave de todo ello estriba en plantear bien los problemas dentro del marco escolar. Pensamos que un espacio público y democrático determina un análisis del currículum desde la perspectiva de lo que entendamos por didáctica crítica de las ciencias sociales. Y, al mismo tiempo, qué contradicciones aparecen entre una comunicación escolar para una ciudadanía crítica y pública frente a los valores y actitudes que se difunden desde otras instancias sociales. Incluso más, debemos saber analizar las dificultades que aparecen entre un modelo escolar en el que prima la programación de actividades para un conjunto de alumnos pretendidamente homogéneo (la clase) y las continuas alusiones a la individualización

de la enseñanza en virtud de la heterogeneidad familiar y las competencias personales del alumnado. Y es en este contexto donde debemos analizar las posibilidades de una didáctica crítica de las ciencias sociales.

## II. La didáctica crítica de las ciencias sociales

En la primera parte de esta ponencia hemos querido mostrar las características que, a nuestro juicio, representaron los avances y obstáculos en la creación histórica de un espacio público educativo para la ciudadanía en la España contemporánea. En esta segunda parte pretendemos reflejar los esfuerzos que se han venido haciendo en los últimos años por crear una didáctica crítica; esto es, los trabajos que han llevado a cabo los grupos de innovación por articular una propuesta práctica a partir de una reflexión teórica, tal como en el editorial de este número de *Con-Ciencia Social* se indica a partir de la frase "actuar bajo y pensar bien alto". Una praxis escolar que participa de la creación de un espacio público democrático.

Partimos de la premisa de entender que los grupos de innovación son personas unidas por unos principios políticos educativos que les conducen a actuar en la actividad diaria docente. Para ello es preciso un tiempo cronológico que nuestra experiencia nos dice que no puede ser inferior a dos años. Un tiempo en el que las personas aprenden a debatir sobre la práctica escolar y sobre sus posiciones políticas, pues en toda propuesta de didáctica crítica existen planteamientos sociales y culturales que trascienden el ámbito de los centros escolares.

La preocupación de algunos docentes por entender el funcionamiento del sistema educativo, así como por las consecuencias de nuestros actos en las aulas y por la actitud que se genera en nuestros alumnos y alumnas respecto al aprendizaje autónomo, se ha manifestado en la organización de colectivos de innovación. Esta intención se ha visto condicionada por el contexto político en el cual surgen estos colectivos.

Así en el caso del *Seminario de Pedagogía* del Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia en los años sesenta asistimos a la influencia ideológica del Partido Comunista, que organizaba desde círculos sociales la lucha por las libertades reprimidas en la dictadura franquista. Igualmente en el *Movimiento Escola d'estiu* en los ochenta asistimos a la reivindicación de una cultura popular reprimida por la cultura oficial. Por su parte en el caso del grupo *Gea-Clío*, en los noventa, tenemos un ejemplo de las motivaciones políticas educativas de un grupo de personas en un momento en que se abrían expectativas de cambio en la actividad educativa del sistema escolar. En todos estos casos disponemos de unas percepciones de la educación en la cual se relacionan la actividad diaria docente con la reflexión teórica sobre la educación en general. Entendemos que la formación de estos colectivos es un pilar necesario, aunque no suficiente, para ejercer desde el espacio público educativo una didáctica crítica de la sociedad.

Para poder desarrollar esta didáctica crítica es preciso contar con unas sólidas bases teóricas, pero sobre todo con un colectivo de personas que sea capaz de relacionar la reflexión teórica con la práctica diaria en los centros escolares. La comunicación presentada por este grupo *Gea-Clío* en el VII Encuentro de Fedicaria<sup>31</sup> ya anunciaba lo que considerábamos imprescindible. Un requisito sobre el que hemos vuelto a insistir en posteriores reuniones de grupos de innovación<sup>32</sup>.

Un grupo con un proyecto curricular configura un proceso de innovación en el aula con una evaluación de los materiales, acción docente y aprendizaje del alumnado. Y en este ámbito de definición se debe estar muy atento a las presiones gremiales y disciplinares, que buscan reproducir en las aulas de la enseñanza básica los intereses de los gremios universitarios. A nuestro entender lo más importante es saber dar res-

puesta a las demandas sociales, expresadas en las ideas del alumnado. Unas demandas sociales que deben ser transformadas en buenas preguntas que nos permitan plantear hipótesis de trabajo en el aula.

En consecuencia una didáctica crítica de las ciencias sociales supone organizar la actividad educativa bajo los siguientes supuestos:

- a) consolidar un grupo de personas que rompa el aislamiento del aula con una reflexión teórica sobre la práctica del aula;
- b) considerar que las opiniones espontáneas del alumnado reproducen el conocimiento vulgar de la ciudadanía, en el cual se plantean preguntas relevantes;
- c) organizar las actividades de aprendizaje y los contenidos en relación con los problemas sociales y ambientales que preocupan a la humanidad;
- d) formular un trabajo en el aula que se complemente con una actividad política en la esfera pública, para lo cual es imprescindible diseñar algunas alianzas que hagan posible la construcción de un espacio educativo democrático.

Estas premisas son las que vamos a utilizar para organizar la segunda parte de esta ponencia. En primer lugar describimos tres casos de grupos que representan, a nuestro juicio, una continuidad, con sus ritmos diferentes, en la impugnación de una cultura escolar oficial y que desde su trabajo diario en el aula propiciaron la construcción de esferas públicas en el debate educativo. Un espacio que se cimienta en la comunicación franca y dialéctica con el alumnado, que representa una muestra del pensamiento vulgar del territorio donde se inserta el centro escolar, pero que al mismo tiempo muestra las contradicciones propias del poder institucional, que se manifiesta en las calificaciones. Así un tercer punto que abordaremos será la valoración de la construcción de un proyecto curricular alternativo, que facilite la construcción de un espacio

<sup>31</sup> Celebrado en Salamanca en el año 1998.

<sup>32</sup> Por ejemplo con ocasión del *Maratón de Recursos de Aula de Geografía e Historia*, celebrado en Sevilla en abril de 2001. En este encuentro participaron también los grupos de Fedicaria.



público no sólo para el alumnado, sino que sea capaz de traspasar las fronteras del centro; pues de las contradicciones es posible aprender y elaborar una propuesta democrática educativa, que sea un referente para la ciudadanía. Por ello, el último punto analiza las estrategias que se pueden desarrollar en relación con otros grupos sociales y culturales que participan de las mismas ilusiones. Los deseos y voluntades pueden ocultar los obstáculos objetivos en la conquista democrática del derecho público a la educación, pero también es cierto que representan un ideal político al que no queremos renunciar.

Un ejemplo práctico de lo que estamos exponiendo lo constituye la confección de una unidad didáctica por parte de Gea-Clío sobre la evolución del sistema escolar en España<sup>33</sup>. Es decir, se transforma una preocupación social en un problema escolar, que no sólo da lugar a una secuencia de actividades, sino también a la creación de un espacio público en el que participan alumnos, familias, vecinos y profesores<sup>34</sup>. Por parte de otros grupos de Fedicaria asistimos a la misma preocupación<sup>35</sup>, como se ha manifestado recientemente en este encuentro de julio de 2004 en Valencia.

### *Los grupos de innovación y la reflexión teórica de la práctica del aula*

Como hemos anotado en líneas precedentes manifestamos nuestra convicción de

la necesidad de articular las voluntades individuales y las experiencias educativas de cada centro en un proyecto curricular que facilite la creación de un espacio público educativo. En este sentido hemos seleccionado tres casos que nos permitirán ilustrar en palabras de sus protagonistas los deseos individuales que, en coincidencia con otras voluntades, han permitido articular unos colectivos que han tenido una cierta relevancia en el camino de la construcción de una didáctica crítica.

La descripción que nos ofreció Guillermo Gil de los inicios del *Seminario de Pedagogía*<sup>36</sup> nos muestra con claridad las dudas que poseen los profesores en el aula cuando se disponen a llevar a la práctica sus teorías pedagógicas. Su pretensión de establecer una "unidad de criterios y diversidad de práctica" respondía a las dudas de los profesores noveles que se lanzaban a una aventura que era calificada de utópica por muchos colegas. En las clases se encontraron con un problema: cómo comunicarse con los alumnos. Y ello en un contexto presidido por la necesidad de comunicar una política alternativa a la existente, que se ejercía con poder absoluto desde las esferas oficiales.

En el trabajo diario docente estos profesores buscaban argumentos para comunicar mejor sus deseos de libertades públicas en un medio dominado por la represión. Los alumnos representaban el pensamiento vulgar ciudadano, como una réplica lógica de sus vivencias e influencias de la cultura hegemónica. Pero además, lo que suponía

<sup>33</sup> Cerdà, R. et al. (1997). *Historia y escuela. La escuela como objeto de estudio de la historia enseñada. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres. Existe un cuaderno de actividades para el alumnado con el título de *La Escuela Ayer y Hoy*, editadas en valenciano y castellano.

<sup>34</sup> Es lo que ha ocurrido con las exposiciones de materiales escolares y los ciclos de conferencias con profesores y alumnos de otras épocas en los centros escolares donde se ha experimentado esta unidad didáctica.

<sup>35</sup> Ejemplos de estas actividades aparecen reflejadas en la comunicación presentada por el Seminario de Sevilla a esta ponencia central. En ella se destacan actividades que han sido publicadas en revistas (p.e. en *Aula de Innovación Educativa* sobre la guerra de Irak), en Internet (por personas del colectivo andaluz) o trabajos en el mismo centro educativo de colegas de Salamanca.

<sup>36</sup> Nos referimos a la ponencia presentada en las Jornadas *Historia y Memoria*, celebradas en junio de 2003 en Valencia y organizadas por el Seminario *Democracia y Educación*. La edición de las actas está prevista para este año 2004.

una contradicción práctica, eran unas personas en un contexto de autoridad y poder: el sistema escolar, donde se establecían códigos y normas que regulaban las relaciones entre profesores y alumnos. En este sentido es donde pretendemos definir el papel de los proyectos curriculares, pues suponen una manera colectiva de construir el conocimiento escolar, con lo que ello supone de toma de decisiones respecto a la selección de contenidos y, por tanto, de la cultura, y la forma de organizar la secuencia de actividades y su valoración. Entendemos que un proyecto define con precisión la práctica educativa entendida como "un orden de significados socialmente construido e históricamente determinado"<sup>37</sup>.

En el caso anterior nos ha interesado mostrar cómo un grupo de profesores entendían que el alumnado era un colectivo social que manifestaba el pensamiento dominante, que era preciso deconstruir. En el segundo caso presentamos la experiencia de un colectivo que analizó cómo las decisiones sobre la organización del currículum determinan la manera de entender las relaciones con el medio social y cultural: "El treball, elaborant un currículum íntimament lligat al medi i no als desvinculats programes oficials ni als llibres de text, és un mitjà adequat per a trencar la frustració que pateixen tant alumnes com mestres davant el fet educatiu"<sup>38</sup>. Esta frase encierra dos cuestiones básicas desde nuestra perspectiva: por una parte la declaración de intenciones, la voluntad de romper con unos programas enciclopédicos y poco relacionados con la vida escolar; en segundo lugar, la necesidad de definir teóricamente el concepto de medio, que tantas confusiones ha generado en la renovación pedagógica en España. Se quería construir una cultura alternativa a la

oficial, con lo que reafirmaban el valor de lo escolar para cambiar las concepciones vulgares.

En efecto, en las propuestas de innovación didáctica respecto al estudio del medio, entendido como un sistema de factores que condicionan una realidad social y geográfica, podemos encontrarnos dos diferentes interpretaciones que desde nuestro punto de vista muestran las expectativas que surgen en el momento de la innovación y también reflejan sus limitaciones. Nos referimos, por una parte, a las propuestas educativas centradas en la búsqueda de una identidad cultural y, en segundo lugar, a las dificultades para estructurar las unidades didácticas, pues predominaba la buena voluntad y la poca formación teórica. Con todo, hemos de subrayar que los esfuerzos de los MRP por abrir el espacio público a otras instituciones y "voces" del entorno social<sup>39</sup> facilitaron una toma de posición de muchos profesores, lo que derivó en propuestas de formación permanente a través de seminarios y grupos pedagógicos. Pretendemos, pues, mostrar los avances y obstáculos que han ido surgiendo en grupos que han aunado la reflexión teórica ideológica con la actividad práctica docente.

Un tercer caso que nos va a servir de ejemplo es la trayectoria y evaluación del grupo *Gea-Clío*, que comienza su andadura en 1988. En estos catorce años se ha ido modificando la composición de las personas que lo han integrando, lo que corrobora la hipótesis de las etapas en las biografías docentes<sup>40</sup>. En este sentido hemos de subrayar la importancia de organizar grupos de trabajo, con el cometido de innovar en la enseñanza, tal como señala esta compañera:

*Mis motivos para entrar en contacto con el proyecto Gea-Clío fueron, por una parte, que había trabajado con*

<sup>37</sup> Martínez Bonafé, Jaume (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila, p. 195.

<sup>38</sup> IX Escola d'Estiu del País Valencià, en Sansano, Albert (2003). *L'escola que volem (25 anys de l'escola d'estiu del País Valencià a l'Horta)*. València: Tàndem Edicions, p. 68.

<sup>39</sup> En este sentido hemos de valorar las relaciones establecidas con el movimiento feminista, nacionalista, ecologista, con grupos alternativos y ONGs.

<sup>40</sup> Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, nº 2, pp. 139-160.

*materiales y asistido a reuniones donde se hablaba de formas de trabajo innovadoras o diferentes a la clase tradicional, incluso había hecho intentos de formar grupos de trabajo, sin éxito. Y, por otra, en ese momento buscaba gente con quien compartir experiencias, ya que me encontraba muy sola.*

¿Cómo ha incidido este colectivo en la labor del trabajo diario? Según las respuestas que hemos obtenido, de dos maneras fundamentales: en la manera de programar y secuenciar las actividades y en la definición de geografía e historia. Ello nos induce a pensar que la existencia de colectivos, como el de Gea-Clío, puede modificar las rutinas de clase. Para ello, según se dice en las respuestas, es muy útil el debate sobre la valoración de las actividades realizadas y el debate sobre la manera de organizar una unidad didáctica.

*\* En lo que más me ha hecho pensar es en los tiempos, el tiempo para un tema, el tiempo necesario para el aprendizaje, y también, ya que no he llegado a una planificación exhaustiva, si que planifico tiempos más cortos, con más detalle de lo que haré en cada, si no sesión, si en cada actividad. La diversidad es algo que, aunque me lo planteo, las estrategias para abordarla no lo tengo tan claro.*

*\* Els debats sobre la diversitat, desigualtat de l'alumnat ja els havia esta fent en els MRPS. També els altres aspectes, però el PGC m'ha servit molt per poder exemplificar desde la meua concepció pedagògica i política de l'educació, que és un bon professor de Geografia i Història.*

*També utilitze molt en les classes del CAP les actes dels debats del grup i altres aportacions escrites de Fedicaria, etc.*

*\* En la forma de programar y secuenciar las actividades para poder aprender, es muy importante. He aprendido mucho utilizando los materiales pero también mientras los elaborábamos y con la ayuda de otros miembros del colectivo.*

*\* En la manera de entender la labor del profesorado. No he encontrado otros materiales que entiendan que el profesor es una guía y un observador y no un actor principal. Creo que en nuestra sociedad el aprendizaje se ha de desarrollar a lo largo de toda la vida y para eso hay que ser autónomo. Los alumnos han de entender que es necesaria la formación continua tanto para adaptarse al medio y a los cambios como para su desarrollo y satisfacción profesional y su crecimiento personal.*

Dentro del proyecto Gea-Clío sobresalen dos afirmaciones que tienen una incidencia en la vida del centro, que son complementarios en la vida docente cotidiana: la definición de la cultura escolar (con sus fines, calificaciones, libros de texto) y en el intercambio de argumentos sobre la programación de actividades didácticas conjuntas

con los colegas del centro, con una secuencia de actividades que reproduce una determinada metodología. En este sentido hemos de subrayar que las personas entrevistadas nos dicen que la experiencia compartida aporta más seguridad en el momento de trabajar en el aula.

*Aportando más seguridad en la manera de llevar las clases. Las actividades centran los problemas que se tratan y es el punto de partida y la línea básica que se puede estirar o acortar en función de los intereses que muestran los alumnos y sus necesidades. El profesor actúa de moderador y toma decisiones adaptadas a sus alumnos y a sus propias maneras de comunicar: CONSEGUIMOS MUCHA MAYOR INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS.*

De esta manera los retos que aparecen en la evolución del grupo Gea-Clío están relacionados con las expectativas de los miembros del mismo. Podemos diferenciar dos grupos de opiniones complementarias:

a) Constituirse como colectivo que tiene una opinión crítica ante los problemas educativos en general: "*grup de reflexió, debat i opinió pública*".

b) Revisar los materiales ya hechos y avanzar en la evaluación en general del trabajo con los alumnos: "*revisar los materiales hechos para establecer una gradación en los procedimientos*"; "*hacer una página web con material alternativo*" o bien "*concretar el proyecto educativo, revisando el actual*".

Desde estas referencias históricas podemos concluir que las alternativas innovadoras en educación se han preocupado por entender los cambios sociales desde la perspectiva del aula, desde las ideas del alumnado que representan un pensamiento vulgar. Desde el aula se quiso comprender otra manera de entender las relaciones humanas y sociales, teniendo como horizonte una comunicación libre en una comunidad democrática. En este sentido las materias relacionadas con las ciencias sociales, como es el caso de la geografía e historia, tienen una meta esencial en este contexto: programar un conjunto de actividades que facilite la toma de decisiones; en un caso, planteando hipótesis a problemas intelectuales, en otro resolviendo conjeturas acerca de pequeños dilemas históricos o geográficos que permitan una solución pragmática. Una alternativa crítica es difícil de realizar en

poco tiempo, se hace preciso desarrollar las ideas en un proyecto que relacione la investigación didáctica con el debate público.

En este debate no se pueden olvidar las ideas que poseen los alumnos sobre la educación y, más en concreto, sobre los profesores. En una amplia investigación que estamos realizando sobre los recuerdos que poseen los alumnos de sus clases de Historia constatamos que éstos perciben en las estrategias docentes una excesiva preocupación por elementos del control de su aprendizaje y una falta de eficacia en la programación de sus actividades, lo cual repercute en las comunicaciones interpersonales<sup>41</sup>.

En consecuencia, desde nuestra perspectiva, el planteamiento de una alternativa crítica a la didáctica de las ciencias sociales requiere analizar con cuidado las relaciones de comunicación en el aula, así como la organización del tiempo y espacio escolar, pues estas variables condicionan cualquier discurso que hagamos sobre las transformaciones de la educación y su influencia en la comprensión de la realidad social en la cual se insertan los alumnos.

La búsqueda de alternativas críticas a la organización de los contenidos didácticos, con el objetivo de que éstos puedan servir para desarrollar las competencias de una ciudadanía crítica, implica estar alerta ante la organización institucional del saber. En este sentido nos parecen muy adecuadas las palabras de A. Zanden cuando indica que los cambios de la sociología de la educación en Francia deben ser analizados no sólo bajo la perspectiva de la lógica interna de las teorías disciplinares, sino también en relación con la organización interna gremial y la influencia de otras instituciones<sup>42</sup>. También

en el caso que nos ocupa la evolución de la didáctica de las ciencias sociales debe evaluarse a la luz de la evolución teórica, de las posiciones gremiales que reivindican un *status* científico para este tipo de saber<sup>43</sup> y desde la influencia ejercida en los momentos de cambio del sistema educativo.

Desde la perspectiva de un grupo de profesores de enseñanzas básicas, que pretende racionalizar su práctica para mejorar su labor docente, entendemos que los análisis del sistema escolar desde la Pedagogía, en un sentido amplio, nos permiten vislumbrar las funciones del sistema (custodia, inculcación cultural, selección social y formación en habilidades básicas) y las características de organización del mismo (espacios, tiempos y jerarquías escolares). En este sentido conceptos provenientes de estas ciencias nos permiten indagar con más precisión sobre las limitaciones de la escuela en la tarea de contrapesar la reproducción social y en desarrollar una cultura contrahegemónica.

Al mismo tiempo, nos abre el horizonte de posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico acerca de la autonomía personal del alumno en un espacio público. El debate que se ha desarrollado al hilo de la reforma del sistema educativo en los años ochenta y noventa puso de relieve la interrelación de los factores individuales y sociales en la búsqueda de una alternativa crítica a la enseñanza de las ciencias sociales. Es más, estas posiciones se transformaron rápidamente en una pugna gremial entre didactas, psicólogos del aprendizaje y sociólogos de la educación, tan sólo por citar algunos colectivos que hicieron de sus planteamientos institucionales una posición

<sup>41</sup> Los alumnos entrevistados habían cursado en años anteriores Historia de España o Contemporánea de COU y 3º de BUP (LGE) o bien en los dos primeros cursos del Bachillerato LOGSE. Una descripción sobre el modelo de estudio que hemos trabajado se encuentra en *X Conferencia de Sociología de la Educación*, celebrado en septiembre de 2003, con el título de "Narrativas sobre la enseñanza de la historia en bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma".

<sup>42</sup> Nos referimos a la conferencia de A. Van Zanten, directora del Observatorio Sociológico del Centro Nacional de Investigación Científica (Fundación de Ciencias Políticas, París), en el encuentro de Sociología de la Educación celebrado en septiembre de 2003 en Valencia.

<sup>43</sup> En especial desde los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales de las Escuelas de Formación del Profesorado de Enseñanza Primaria.

de combate frente a otras propuestas. Un debate en el que predominaban discursos de una racionalidad distante y fría, lejos de las narrativas sentidas y percibidas por el profesorado en las aulas.

En estos momentos, desde una posición crítica de un grupo de profesores y profesoras que está interesado en mejorar su profesionalidad y contribuir a un debate público sobre el papel de la educación, en la creación de una actitud democrática y una ciudadanía responsable y participativa, creemos que podemos aportar algunos resultados de nuestra experiencia vivida y reflexionada en estos últimos lustros. El sentido de estas líneas reside básicamente en tratar de comunicar una experiencia colectiva que nos ha servido para mejorar nuestra práctica docente diaria, aprendiendo de los errores que hemos cometido en la producción de materiales y en las actividades programadas en las aulas.

Uno de los debates internos más rico que ha mantenido el proyecto Gea-Clío ha sido precisamente el análisis de una propuesta de cultura escolar para el área de ciencias sociales que pudiera facilitar la toma de posiciones plurales por parte del alumnado, pero que al mismo tiempo le dotara de las herramientas intelectuales que no marginara al alumno en el contexto de la sociedad de la información. Además desde la perspectiva del profesorado hemos planteado cómo hacer eficiente el trabajo de evaluación de los aprendizajes individuales en el contexto de una calificación escolar selectiva.

Estos dos problemas han consumido una gran cantidad de energía de tiempo colectivo e individual. Se han confeccionado materiales curriculares con una metodología determinada, lo que facilitaba la

interpretación plural desde los diferentes centros escolares y desde la participación individual del alumnado. Sin embargo, los resultados no eran tal como se preveía. Las variables de una clase fueron superiores a las que esperábamos. Por eso tuvimos que revisar una y otra vez los materiales<sup>44</sup>, con el objetivo de mejorar la comunicación en el aula. Una tarea apasionante, pues generaba el impulso de seguir aprendiendo, surgía esa "tensión esencial" que pronosticaba T. Kuhn.

### *Las ideas de los alumnos y el aprendizaje de una autonomía crítica por los adolescentes*

Cuando abordamos el conocimiento de los alumnos queremos ser conscientes de los estereotipos que se esconden bajo estas palabras y su posible utilización en el campo de la educación. Si nuestra pretensión es colaborar en la construcción de un espacio público y democrático es esencial que precisemos el sentido de las palabras que utilizamos en los debates.

*Las ideas de...* nos remite a todo el debate teórico que se ha mantenido en los últimos lustros acerca de la construcción del pensamiento por parte de las personas, en tanto que seres sociales<sup>45</sup>. Por su parte *...de los alumnos* nos plantea una manera de entender el proceso educativo desde unas normas institucionales, que condicionan así su transformación en súbdito, cliente o ciudadano. En este sentido hemos de resaltar nuestra concepción del *aprendizaje de una autonomía crítica de los adolescentes*, pues ello presupone el dominio de unas técnicas de trabajo y una manera de entender el aula

<sup>44</sup> En algunos casos las unidades didácticas alcanzaron hasta ocho ediciones diferentes, lo que muestra la continua revisión del proceso de aprendizaje no sólo por parte del alumnado, sino del mismo profesorado. Y al mismo tiempo subraya la importancia de contar con una editorial que permita rehacer continuamente los materiales curriculares.

<sup>45</sup> En este sentido hemos de mencionar los estudios procedentes tanto de la psicología, como de la sociología de la educación o de la antropología o de la geografía de la percepción. Son diferentes líneas de trabajo que coinciden en la necesidad de considerar las perspectivas individuales en un estudio más genérico u objetivo.

que es consustancial al espacio público educativo.

Los ritos de paso de un momento a otro en la evolución antropológica se ha ido plasmando en cuentos populares, fiestas religiosas, actos sociales, que han dado lugar a amplios estudios<sup>46</sup>. Estas tradiciones se han transformado en conceptos científicos que planteaban una evolución lineal de este recorrido, con importantes consecuencias educativas: se esperaban unos determinados comportamientos, actitudes y conocimientos<sup>47</sup>. En momentos de cambio del sistema escolar aparecen posiciones diferentes acerca de la manera de entender la didáctica; en unos casos se plantea desde una perspectiva más educativa, pero otras veces se utiliza como instrumental técnico para mejorar la instrucción. La clave estriba en la formación del profesorado y en su capacidad de decisión educativa.

La reforma de la enseñanza secundaria, en los años previos a la promulgación de la LOGSE, facilitó el debate sobre la metodología de enseñanza y las maneras de aprender el alumnado. En este sentido el constructivismo apareció como una fórmula magistral que permitía superar los obstáculos de aprendizaje del alumnado. Guiados por una

fe de recién conversos en unos casos, apoyados en la burocracia de las programaciones otras veces y, finalmente, en la falta de conocimiento teórico sobre estas cuestiones, esta palabra se convirtió en el eje de muchas críticas a la "metodología de la reforma".

Sin embargo, desde nuestra posición, entendemos que este "paradigma emergente"<sup>48</sup> ha supuesto un avance en el conocimiento del pensamiento vulgar y, por lo mismo, una manera de ejercer la crítica sobre los estereotipos que se difunden a través de los medios de comunicación. En efecto, como hemos podido comprobar en los estudios realizados con las opiniones del alumnado, en éstas se refleja no sólo la opinión sobre asuntos concretos (p.e. vivienda, globalización) sino también sobre el mismo sistema escolar y el papel del profesorado y las asignaturas<sup>49</sup>.

En este sentido hemos de manifestar que las ideas previas son algo más que un listado de preconcepciones o una secuencia de conceptos erróneos. Más bien suponen un conjunto de frases y palabras que están relacionadas en una explicación implícita y espontánea del alumnado acerca de su visión del mundo. Igualmente no se trata de considerar estas frases y problemas para

<sup>46</sup> Un ejemplo de lo que decimos lo representa la educación moral e intelectual que se desarrolló históricamente a través de los cuentos populares. Un análisis riguroso y con clara incidencia educativa es el realizado por Bettelheim, Bruno (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Crítica-Grijalbo.

<sup>47</sup> En este sentido lo indican los proyectos de estudio de Marisa Vicente presentados en el X Encuentro de Fedicaria de julio de 2004, dentro del proyecto Nebraska, y, en el estudio crítico de la evolución del pensamiento educativo, las tesis de Pilar Maestro acerca del mecanicismo de aplicar las teorías de Piaget a la evolución del pensamiento histórico en niños y adolescentes: Maestro González, Pilar (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagógica. Revista de Ciencias de la Educación*, nº 23, pp. 53-81.

<sup>48</sup> Una síntesis bien expuesta y argumentada sobre el constructivismo se puede encontrar en el nº 2 del anuario *Con-Ciencia Social* (Madrid: Akal, 1998), en un artículo sobre constructivismo y proyectos curriculares del que son autores miembros del grupo IRES de Sevilla (Véase García Pérez, F. F. y Merchán, F. J., 1998). Igualmente en otros artículos de profesores de ciencias físicas, como de D. Gil o J. I. Pozo, podemos encontrar referencias y ejemplos de la aplicación práctica de las diversas perspectivas de esta tendencia en los estudios de didáctica y aprendizaje escolar.

<sup>49</sup> Es el caso de la investigación coordinada por Nicolás Martínez Valcárcel sobre más de 1.500 alumnos de la Universidad de Murcia: "Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COUBUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: Una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos", cuyo investigador principal es Nicolás Martínez Valcárcel. (Programa Séneca 2001, según resolución de la convocatoria de Ayudas a la Investigación de la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Clave PI-50/00694/FS/01).

plantear un conflicto cognoscitivo, como si fuera un problema de aprendizaje conceptual, sino al contrario se trata de entender la visión de unos problemas concretos desde su perspectiva superficial. Es una manera de entender la educación como un proceso de investigación y racionalización.

La tarea de evaluación e investigación sobre los resultados del aprendizaje escolar, obtenidos a partir de una propuesta metodológica que propicia su intervención en el aula, nos ha permitido conocer con más precisión la autonomía de criterio del alumnado, así como los conflictos y consensos establecidos en la comunicación escolar. En este sentido, hemos podido observar no sólo las relaciones de autoridad con el profesorado, sino también las actitudes que manifiestan obstáculos o elementos favorables a un intercambio de opiniones con "iguales", o con otras personas que participan en las comunidades escolares<sup>50</sup>. Es decir, la idea educativa que tenemos acerca del aprendizaje crítico del alumnado nos ha acercado a la comprensión del ámbito social y cultural en el que se produce la comunicación escolar: unas relaciones individuales entre profesores y alumnos que están mediatizadas por unas determinadas estructuras familiares y sociales. Ello nos ha servido de guía para analizar los factores externos (medios de comunicación, TIC) e internos (la forja de la propia individualidad) que inciden en la comunicación escolar.

Al valorar, con una cierta perspectiva temporal, la incidencia de nuestra experiencia en la práctica comunicativa escolar podemos extraer algunas conclusiones que creemos que son relevantes para una educación que sirva para formar unos criterios respecto a la toma de decisiones en el ámbito del espacio público.

En primer lugar, las estrategias de comunicación en el aula. El debate sobre la

manera de llevar al aula los materiales didácticos facilitó un estudio de las relaciones que se establecían entre el alumnado y el profesorado, mediatizadas por unas relaciones de poder escolar (las calificaciones) y autoridad académica (la capacidad de racionalizar ciertos problemas intelectuales). En este sentido se han utilizado muchos estereotipos vulgares para criticar el constructivismo: el profesorado sólo acompaña y no dirige, el alumno no tiene ideas previas, la clase se convierte en un caos; o bien, por el contrario, el profesorado controla de tal forma el proceso de comunicación que el alumnado es guiado por un camino previamente establecido. Una actitud ante la comunicación escolar que se ha difundido a otros sectores de la comunidad escolar.

Las diferentes prácticas de los profesores que participamos en experiencias de innovación nos indican que la realidad es muy diferente a la situación que describen los tópicos. De este modo hemos comprobado que el proceso de dirección no es algo que se presuponga en el aula, se adquiere por el respeto y carisma que se gana el profesorado cada día y ello tiene que ver con su autoridad para imponer criterios, o sea una crítica constructiva. Así el alumnado estima, a partir de un cierto momento, que el profesorado elabore el conocimiento con ellos/ellas; es decir, que manifieste interés por aprender de los resultados de la comunicación escolar. Además, es preciso diseñar un conjunto de técnicas, que se utilizan para alcanzar resultados que puedan ser interpretados desde cada persona, pero que representen una "idea común" de la clase; es decir, se trabaja para convertir las ideas individuales en parte sustancial de una hipótesis colectiva.

En segundo lugar, el papel de los materiales didácticos. Las guías elaboradas suponen una alteración del orden establecido en rutinas escolares anteriores, y, por

<sup>50</sup> Ejemplos significativos de lo que exponemos son los trabajos "de campo" que desarrollan en las clases de geografía con los vecinos e instituciones del barrio, o las tertulias literarias en las que participan familias, vecinos, alumnos y profesores. Algo semejante se desarrolla en otros centros y lugares de España; falta sin embargo una red que pueda agrupar estas iniciativas individuales.

eso, suponen ciertos momentos de rechazo por parte del alumnado, pues interpretan que puede ser un obstáculo para alcanzar uno de los resultados más inmediatos: aprobar la asignatura. Ello supone un debate en el aula sobre el sentido de los libros de texto, el programa y el saber escolar. Ello no quiere decir que siempre se obtenga el éxito esperado, pero sí que al menos se ha planteado uno de los asuntos más silenciados en los centros escolares: cuál es el papel que cumplen los manuales en la difusión de una cultura hegemónica.

En tercer lugar, las prácticas de evaluación y calificación. Un proyecto crítico en la didáctica de las ciencias sociales no puede obviar que uno de los principales problemas que se presentan en el momento de llevar a la práctica una experimentación reside en la manera de hacer públicas las valoraciones sobre el aprendizaje del alumnado. Y aquí es preciso recurrir a técnicas de trabajo (cuadernos, confección de exámenes) que nos permitan plantear un diagnóstico de la situación actual y cuáles son las medidas que creemos más oportunas para mejorar la comunicación entre los profesores, alumnos y familias.

Una didáctica crítica no puede olvidar que las relaciones entre las personas, en el marco escolar, están condicionadas por relaciones de autoridad<sup>51</sup>. En este sentido la información de las evaluaciones es una práctica que permite desarrollar una comunicación en el espacio público. Para ello es preciso que se rompan los estereotipos de una calificación escolar numérica y se avance en criterios intersubjetivos tanto sobre las actitudes del alumnado ante el saber escolar como en sus habilidades y destrezas; además, es preciso valorar también la funcionalidad del saber escolar y el papel del profesorado. Son formas y maneras que

suelen estar alejadas de la práctica hegemónica de los centros escolares (Hernández, Ramírez, Souto, 2002).

### *Los problemas sociales y escolares como retos y alternativa para una didáctica crítica*

La construcción de una didáctica crítica es una cuestión compleja, diversa y lenta. En primer lugar, es preciso definir el campo de investigación y reflexión teórica, sobre los cuales se construye el andamiaje empírico. Sobre este particular Fedicaria ha hecho una importante aportación en los trabajos de Raimundo Cuesta, quien después de analizar las propuestas de otros colegas universitarios señala seis ámbitos de investigación fedicariana: proyectos y materiales de enseñanza, problemas sociales y problemáticas socioambientales, conocimiento escolar y disciplinas escolares, ideas del alumnado, innovación y transformación de la escuela y fundamentos de una didáctica crítica. Unas temáticas no exentas de contradicciones, o "antinomias fedicarianas que expresan, hasta cierto punto, el terreno resbaladizo y siempre contradictorio en el que debe moverse un pensamiento contrahegemónico dentro de nuestra sociedad"<sup>52</sup>. Sabemos que todas las taxonomías encierran un deseo de acotar la realidad, sin embargo ésta fluye sin considerar las fronteras. Por eso nuestra aportación se podría inscribir en los seis ámbitos fedicarianos, con la particular interpretación que siempre ha hecho Gea-Clío de sus producciones, resultado del debate del momento y de las necesidades sentidas por los miembros del proyecto ante el análisis de la situación educativa.

En cualquier caso, hemos mantenido hasta el presente que una educación crítica

<sup>51</sup> Un ejemplo muy gráfico de lo que decimos lo representan las nuevas medidas adoptadas sobre la promoción y repetición de curso, así como la celebración de exámenes extraordinarios (junio/septiembre) sin tener en cuenta el proceso de aprendizaje global y la evaluación continua, lo que rompe con un modelo de comunicación pedagógica por imposición del poder y asentimiento de la mayoría del profesorado.

<sup>52</sup> Cuesta Fernández, Raimundo (2001). La didáctica de las ciencias sociales en España: un campo con fronteras. En Mainer, Juan (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada, pp. 103-116; la cita corresponde a la página 110.



debe ayudar al alumnado a plantear y resolver problemas acerca de la vida en sociedad. Pero esta labor intelectual tiene sus limitaciones, pues un problema escolar es una situación dialógica que se genera en el marco escolar. En este sentido, hemos querido definir qué entendemos por un problema social y escolar, para ver los límites y posibilidades de éstos. Sobre ellos es posible construir una alternativa crítica para la educación ciudadana, lejos de las pugnas gremiales entre disciplinas y áreas académicas<sup>53</sup>.

Un problema tiene una doble perspectiva. Por una parte, es una situación compleja, incierta, que se muestra confusa ante nuestra capacidad de comprensión; por otra, es un conjunto de hechos que obstaculizan la consecución de una finalidad. En el primer caso estamos ante un problema de tipo cognoscitivo y, en el segundo, de carácter ontológico, pues afecta a la consecución de fines y deseos por parte del ser humano en sociedad.

En un caso debemos precisar cuál es el *problema intelectual* que buscamos precisar. Surgen así las problemáticas científicas, que nos permiten averiguar algunas respuestas, o al menos trazar el camino para llegar hasta las mismas. La situación de incertidumbre nos invita a plantear hipótesis para trazar un camino (una metodología) que nos acerque a las soluciones posibles. En este sentido cobra un mayor protagonismo un proyecto curricular de carácter didáctico, pues relaciona los planteamientos científicos con las preguntas que podemos hacer desde las aulas, a partir del cuestionamiento de la realidad que hacemos profesores y alumnos.

En el otro caso es obvio que el *problema social* vendrá definido por la idea de socie-

dad que tengamos cada uno como persona o colectivo. Si, como es nuestro caso, aspiramos a una sociedad ciudadana, donde se respeten los derechos individuales y colectivos, debemos identificar los obstáculos que impiden la consecución de la ciudadanía universal y la búsqueda de una identidad y dignidad personal. El ámbito de referencia es la concepción política y antropológica, que orienta nuestra acción educativa.

Ambas concepciones de problemas (sociales e intelectuales) se combinan en el *problema escolar*, si bien a ello hemos de añadir las relaciones de enseñanza y aprendizaje en un ámbito de autoridad y poder. Si aspiramos a una comunicación libre y franca, en el sentido de una comunicación ideal de habla, es preciso que desaparezca la amenaza del poder, pero no los criterios de autoridad intelectual, pues es la capacidad de dirigir (educar) el conocimiento hacia la finalidad social: la democratización del conocimiento.

A este respecto, nos vamos a referir a algunas experiencias que nos han permitido progresar en los últimos años en la transformación de un debate público en un cuerpo organizado del saber escolar. Es decir, planteamos que es posible convertir preguntas vulgares (las que se hacen cotidianamente muchas personas de forma espontánea) en un conjunto de actividades con una secuencia determinada; en nuestro caso bajo la influencia de una concepción del aprendizaje y de la geografía e historia en la que se impone una reconstrucción de las experiencias vitales desde la armadura conceptual que nos han aportado las tradiciones e innovaciones disciplinares. Un ejemplo de selección de problemas para ser trabajado en el aula sería el siguiente:

<sup>53</sup> En este sentido manifestamos nuestra convicción acerca del falso debate que se ha suscitado en España sobre la oposición entre la didáctica de las ciencias sociales y la didáctica de la geografía e historia en la organización escolar en secundaria obligatoria. Entendemos que el debate, teñido de una falsa ideologización de las posiciones, encerraba posturas gremiales y rutinas burocráticas. Ciertamente es que el debate internacional, como recordaba Jesús Romero en el *Encuentro de Valencia*, nos presentó posiciones contrastadas de gran riqueza teórica, pero en España en los años noventa del siglo XX se manifestó como una pugna por intereses de poder gremial.

- *No todos los seres humanos tienen un cobijo donde resguardarse de las inclemencias del tiempo atmosférico y desarrollar su vida privada.*
- *Los sentimientos sobre un territorio se utilizan para potenciar políticas localistas y nacionalistas que dan lugar a marginaciones y conflictos.*
- *La internacionalización de las comunicaciones y del mercado financiero crea una "falsa cultura" de carácter universal donde aparentemente todos los seres humanos son iguales.*
- *No todas las personas disponen de un trabajo donde desarrollar sus competencias físicas e intelectuales.*
- *Algunos países son explotados por otros a través de relaciones comerciales injustas.*
- *En el creciente proceso de urbanización hay colectivos de personas que viven en situaciones de marginación social junto a otras que disponen de todos los medios económicos y materiales a su alcance.*

Los grupos asociados a Fedicaria iniciaron en los años finales de la década del ochenta un trabajo de confección de unidades didácticas centradas en el estudio de problemas sociales. Sin embargo los resultados no fueron los esperados. Pese a que en algún caso la difusión de los materiales alcanzó el porcentaje de casi el 5% del mercado total de libros de texto, implicando a más de 150 centros de secundaria<sup>54</sup>, la tónica general fue una difusión entre las personas que componían el grupo de profesores simpatizantes del proyecto. Ello ponía de relieve que para innovar a partir de materiales era, y es, preciso contar con un respaldo institucional en la labor de formación del profesorado, o bien contar con fondos económicos que permitieran superar el marco del voluntarismo. Sin embargo, desde las instancias administrativas no se quiso apostar por la alternativa de los proyectos curriculares de grupo, ofreciendo como panacea unos confusos proyectos curriculares de centro que se ahogaban en una estéril burocracia. Además el material elaborado suponía un notable esfuerzo de adaptación de las metodologías tradicionales, lo que supuso un cierto rechazo a la manera de estar organizados los cuadernos de trabajo. Si a ello le

sumamos los defectos propios de la producción voluntarista (con errores de maquetación formal y un excesivo logocentrismo) y la ausencia de estrategias comerciales propias de las grandes editoriales es fácil adivinar que los libros y folletos de Fedicaria se convirtieran en materiales para "una inmensa minoría".

Si bien no existe una misma manera de concebir los materiales y las tareas, es posible percibir algunos puntos comunes en el programa de actividades, lo que indica una cierta confianza en que una buena metodología ayude a construir un pensamiento autónomo. Así podemos diferenciar tres tareas comunes: una primera que trata de contrastar la información y actitudes que posee el alumnado sobre un determinado problema; una segunda que pretende que el alumnado plantee hipótesis a partir de conceptos elaborados en clase; finalmente una tercera en la cual el alumnado alcanza algunas conclusiones provisionales. De esta manera se pretende que el aprendizaje sea efectivo; o sea, se sabe cuál es el asunto analizado, a la vez que se puede dar cuenta de los pasos que se han trazado para alcanzar un determinado resultado. Y con ello se mejora la interacción en el aula. Entonces cabe preguntarse, por qué no han tenido el éxito esperado estas propuestas.

Entendemos que la respuesta reside en la situación política y social que determina la evolución de las innovaciones educativas. El desarrollo en América y Europa de postulados liberales y de mayores cuotas de autonomía en los centros escolares marcó claramente la evolución de la escuela y sus objetivos en los dos últimos decenios del siglo XX. Esta evolución hizo perder de vista aquello que siempre había resultado evidente, que las rutinas y prácticas escolares habían estado al servicio de las clases sociales dominantes. En el caso de la enseñanza de la Historia y de la Geografía es preciso recordar su génesis, en los orígenes

<sup>54</sup> Nos referimos a la difusión del proyecto *Ínsula Barataria*, a través de la Editorial Akal, según datos expuestos por Juan Mainer en su ponencia "El proyecto *Ínsula Barataria*: lo que va de ayer a hoy", dentro de *Maratón de recursos de aula de geografía e historia*. Sevilla: Centro de Profesorado, 2001. Policopiado.

del Estado liberal, en la Etapa Primaria Superior y en la Secundaria, o sea se configura según lo que caracteriza un sistema educativo que era elitista, centralista y nacionalista, surgiendo el denominado código disciplinar de la Historia (Cuesta, 1997, 89 y scs.). Una tradición que pervive en los años finales del siglo XX, cuando la enseñanza de la historia, así como de la geografía, ya alcanza a todas las cohortes de 6 a 16 años.

En este mismo siglo, las rutinas escolares comienzan a ser estudiadas con profundidad, y es entonces cuando se observa la importancia de las mismas en la construcción de la personalidad de alumnos y alumnas. Desde un planteamiento más pedagógico, como en el caso de Ph. Jackson (1991), la escuela es un lugar complejo y lleno de oposiciones: se aprueban o suspenden exámenes, suceden cosas divertidas o se bostezan de aburrimiento, se tropieza con nuevas perspectivas y se abren nuevas perspectivas, se hacen amigos y enemigos. Un espacio público en el que se adquieren destrezas, pero también un lugar donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan y alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices; o sea donde se adquieren unas normas sociales. Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros, pero estos últimos, aunque sólo sea por el característico desdén de que son objeto, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación.

Desde una perspectiva didáctica, los estudios realizados ponen de manifiesto la continuidad de la transmisión cultural en los diferentes niveles educativos, de tal manera que observamos una simplificación de los modelos académicos en la enseñanza obligatoria. Ello ha sido puesto de relieve en el caso de P. Maestro, quien denuncia la correlación entre el modelo político (un currículum nacionalista y centralista) y su traslación al aula a través del modelo pedagógico del resumen (que aparece en los libros de texto) y una concepción historiográfica que sigue las líneas de las "historias

generales" (Maestro, P., 2002, 3-33). Igualmente en el caso de la didáctica de la geografía, los estudios realizados por Nicolás Martínez o Alberto Luis ponen de relieve esta misma continuidad entre las concepciones universitarias, generalmente caducas, y su traducción resumida al aula.

Desde nuestra perspectiva entendemos que las rutinas escolares que aparecen en nuestras aulas y que provocan más de un bostezo e indisciplina proceden de una concepción social y cultural, pero se materializan en la vida diaria del centro escolar. Por eso resulta importante conocer la interpretación que hacen de la misma los actores sociales que intervienen en la escuela. También conviene pensar sobre qué aspectos de éstas conforman nuestra personalidad individual y son necesarios para el crecimiento de nuestra naturaleza social y cuáles sirven a otros intereses quizás ocultos. En muchas ocasiones las evaluaciones y observaciones que realizamos en los centros educativos se relacionan más con esas rutinas y comportamientos invisibles que con objetivos y contenidos declarados en los currículos oficiales o en las programaciones de seminarios.

El análisis de las rutinas escolares puede ser interpretado con la ayuda de las teorías que desarrolló Bourdieu. Según este sociólogo francés la escuela cumple una función cultural, al inculcar, transmitir y conservar la cultura (por supuesto, la dominante) rutinizando la cultura escolar, codificando, homogeneizando y sistematizando el mensaje escolar y a quien lo trasmite. Ello facilita la función social, al reproducir la estructura social y sus relaciones de clase, enmascarando esa función social bajo la apariencia de ser autónoma, independiente y neutral. De esta manera se transmite un currículum oculto, que genera hábitos y costumbres.

Lo que se produce en el alumno cuando va interiorizando los principios de esa arbitrariedad cultural son *habitus*, prácticas intelectuales, morales y laborales, que perpetúan el poder social. Para él la escuela legitima esas prácticas y hábitos como si fueran universales, cuando en realidad son

impuestos por una determinada clase. La escuela enseña a obedecer y a la resignación. Impone una determinada ideología, con apariencia de neutralidad.

Una didáctica crítica de las ciencias sociales debe procurar establecer los hábitos, normas y comportamientos que regulan el funcionamiento de una clase. Tanto en los aspectos de relaciones sociales, para lo cual es preciso desentrañar también la violencia física y moral que ejercen unos alumnos sobre otros, como en los culturales, inculcando una ideología que conforma una determinada visión del mundo.

En consecuencia, los estudios realizados desde la Sociología de la Educación muestran el carácter de imposición ideológica y asimilación cultural que se desarrolla en la vida del aula. Pero en el caso de la didáctica de la geografía e historia este aspecto es crucial, pues la interacción que se produce en el aula entre alumnos y profesores está mediada por una materia escolar que versa precisamente sobre la visión del mundo que poseen las personas<sup>55</sup>. Y en este aspecto no es lo mismo trabajar con un programa que con otro, con una metodología o con otra. Queremos dejar clara nuestra posición, las posiciones políticas progresistas en educación deben ser coherentes en la actividad diaria en el aula. Para ello es preciso saber cómo piensan, cómo ejercen la autonomía de opinión y comportamiento los alumnos en los centros escolares. Y ello sólo se puede realizar si existe una metodología que permite reconstruir las experiencias personales y colectivas en la vida del aula.

Tenemos que ser conscientes de que muchos contenidos culturales se transmiten, justo a través de estas rutinas diarias, que reflejarían una cierta disociación entre lo que se dice y lo que se hace dentro del aula. Observemos que tenemos de nosotros mis-

mos una autoimagen alejada de todas estas cuestiones. Así en el informe que realiza el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación<sup>56</sup> refleja que "Son altos también los porcentajes de respuestas positivas acerca de la atención prestada a determinados principios, como los siguientes: igualdad de derechos entre los sexos (87%), respeto a todas las culturas (81%), comportamiento democrático (88%), integración de alumnos con necesidades especiales (79%), etc. Por el contrario, las respuestas positivas son relativamente bajas en temas tales como los principios de transversalidad e interdisciplinariedad (inferiores al 50%).". Se observa que el trabajo en equipo resulta todavía insuficientemente practicado en temas tales como la aplicación de los proyectos curriculares, planificación y programación de la enseñanza, preparación de clases, etc. Un alto porcentaje de profesores afirma motivar "siempre/habitualmente" al alumnado (90%) y procurar "siempre/habitualmente" que el clima social del aula sea positivo para estimular el aprendizaje (92%) La gran mayoría del profesorado (92%) considera la evaluación como "una actividad reflexiva y de mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes". Una opinión que no es compartida en estos términos por los alumnos, al menos los que, pasados unos años, recuerdan sus clases de Historia, como hemos podido comprobar en la investigación realizada en Murcia<sup>57</sup>.

Si las rutinas y tradiciones dificultan el proceso de innovación en el aula, debemos plantearnos si las disciplinas constituyen un obstáculo insalvable o, si por el contrario, pueden colaborar a distinguir los falsos dilemas. Nuestra opinión, basada en la experimentación del proyecto Gea-Clío, manifiesta que no es posible participar en un debate en el espacio público si no existe

<sup>55</sup> En el análisis de las propuestas de sociología de la educación hemos seguido los argumentos de Lerena, Carlos (1973). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel, y Gras, Alain (1985). *Textos fundamentales. Sociología de la Educación*. Madrid: Narcea S.A., 3ª edición. Igualmente los debates con José Beltrán, de la Universidad de Valencia, han sido fundamentales para la redacción de estas líneas.

<sup>56</sup> Nos referimos al *Diagnóstico del sistema educativo* realizado por el INCE en el año 2000.

<sup>57</sup> Véase nota 49.

un acceso a la información. Para que ésta pueda ser adquirida por el alumnado es preciso suministrarle las herramientas para que las pueda construir de una forma inteligible. En nuestro caso, la experiencia de secuencia y selección de actividades nos ha permitido enfrentarnos a un conjunto reducido de problemas sociales, pero que han facilitado la adquisición de hábitos y conceptos que les aportan mayor autonomía de criterios a los alumnos.

Así hemos optado por seguir desarrollando materiales de trabajo que nos permitan mejorar la comunicación en el aula. La valoración de la experiencia actual nos indica que la secuencia de actividades desarrollada en los libros editados favorece el intercambio de opiniones críticas, la mejora de la información conceptual, el trabajo de autoridad intelectual del profesorado y el planteamiento de actividades colectivas. Sin embargo todavía queda un amplio camino por recorrer, pese a la gran cantidad de material que hemos editado. Las limitaciones de los horarios de los centros escolares, de los medios disponibles y las actitudes de otros compañeros nos han inducido a diversificar nuestra actuación.

Por eso nuestra posición se ha mantenido en la necesidad de contar con buenos proyectos curriculares. Unos proyectos que se asientan socialmente en la red de personas que poseen sus diferencias y criterios comunes respecto a cómo enseñar a los alumnos a pensar sobre los problemas cotidianos que inciden, en mayor o menor grado, en su cosmovisión. Unos proyectos que permiten pensar sobre la manera de aprender y cómo hacer más eficaz este aprendizaje. Un planteamiento sobre la didáctica de las ciencias sociales que presupone que el profesorado toma sus decisiones individualmente después de un debate colectivo. Por eso defendemos una posición de didáctica crítica que relacione la reflexión teórica colectiva con la praxis en la producción de materiales, que permita evaluar en la práctica escolar la validez de las propuestas.

### *Alianzas y estrategias para conseguir una ciudadanía crítica*

Como hemos dicho, el trabajo desarrollado en el aula lo consideramos un factor necesario pero no suficiente para avanzar hacia un espacio educativo democrático. Es preciso abrir otros frentes de trabajo. Por una parte, investigando en compañía de otros colegas de diferentes materias. Por otra estableciendo equipos de trabajo y seminarios con personas e instituciones que comparten una misma sensibilidad sobre la escuela pública. Ello es lo que abordamos en el último punto de la presente ponencia.

El discurso que hemos querido desarrollar en esta ponencia señala la necesidad de establecer un espacio público sobre el territorio escolar. Crear un tiempo de reflexión teórica en el horario regulado por normas administrativas. Para ello consideramos indispensable establecer alianzas con otras personas e instituciones del sistema escolar, pues estamos convencidos de que en este ámbito se puede generar un debate, sin pretensiones de adoctrinamiento, sobre la ciudadanía democrática. La relación que se pueda establecer con otras personas y colectivos, que no sean profesionales docentes, tiene un valor incuestionable para crear una alianza estratégica en defensa de una educación para la ciudadanía.

Sin duda, las alianzas serán producto de circunstancias concretas, como son las que se derivan de la localización del centro, la disponibilidad de los miembros de la comunidad local, los apoyos y/o obstáculos de las administraciones. Pero en cualquier caso es preciso plantear algunos principios que nos permitan conocer las posibilidades y límites de esta colaboración.

En primer lugar es preciso crear las condiciones de una comunicación libre sobre el marco escolar en la sociedad actual. Diferentes estudios realizados sobre el funcionamiento de los órganos de dirección de los centros escolares nos ponen de relieve las desigualdades existentes entre el valor e incidencia de las opiniones del profesorado y de los demás miembros del consejo escolar en el momento de tomar las deci-

siones<sup>58</sup>. Igualmente en el aula es necesaria una investigación sobre las ideas de los alumnos, que pueda descubrir un pensamiento vulgar que explique algunos de los "problemas escolares" que se perciben en nuestros centros escolares.

Para ello debemos abordar en profundidad una transformación de la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente. En nuestro caso podemos afirmar que uno de los grandes obstáculos de la conversión de los principios críticos de la educación en un compendio de contenidos académicos reside en la falta de conocimientos adecuados para efectuar una buena programación didáctica. Hemos observado que en la mayoría de las veces la programación se establece a través de las lecciones de los libros de texto o de un conjunto de temas que se organizan a partir de la selección de unos contenidos conceptuales. La falta de una cultura profesional colectiva, donde los intercambios de experiencias tendrían que ser práctica común, la insuficiente formación inicial, la falta de estímulos para una formación permanente y la burocratización de las tareas del centro escolar han condicionado la carencia de alternativas a una programación academicista y obsoleta.

En el caso del proyecto Gea-Clío hemos propuesto trabajar desde los criterios de evaluación. O sea, desde las finalidades que aspiramos a conseguir con el alumnado al final de un proceso educativo. Se invierten los elementos del proceso. No se camina de los objetivos a un listado de contenidos, más o menos operativos, sino que desde el análisis de los objetivos en contraste con los criterios de evaluación se obtiene una secuencia de actividades, una metodología para obtener una manera de plantear y razonar los problemas sociales y ecológicos que respon-

den a un planteamiento ideológico y que están sustentados en un cuerpo disciplinar sólido, que permite vislumbrar qué existe bajo la apariencia de hechos y conceptos. Son éstos el resultado y no el origen de la programación didáctica. Esta manera de programar los contenidos nos ha resultado mucho más eficaz para nuestra tarea y nos ha mostrado la necesidad de una reflexión rigurosa sobre nuestra práctica docente, si queremos cambiar las rutinas y tradiciones de la enseñanza.

Manifestamos, de esta manera, el convencimiento avalado por los datos empíricos de muchos años, cursos, seminarios y debates con grupos de profesores acerca de la necesidad de un conocimiento didáctico. Una formación del profesorado que tenga en cuenta los avances del conocimiento científico y las reflexiones empíricas de profesores en el aula. A este menester es preciso contar con las opiniones y argumentos no sólo de colegas de geografía e historia, sino de otras áreas y niveles educativos. Un trabajo que han desarrollado históricamente colectivos como los Movimientos de Renovación Pedagógica, como nos han mostrado en las jornadas de julio de 2004 en Valencia<sup>59</sup>.

Por otra parte, si pretendemos tener una visión amplia, socializadora, de la educación deberemos atender no sólo al sistema escolar formal y reglado sino también a aquellos espacios públicos donde se produce la denominada educación no formal (bibliotecas, medios de comunicación, clubes deportivos, etc.) y la educación informal (la desarrollada por la familia, el trabajo y la calle), lugares que, en determinados momentos históricos, han tenido una importancia trascendental en el proceso de socialización de gran parte de la población española, donde se han originado algunos

<sup>58</sup> En este sentido podemos destacar el trabajo del brasileño De Moraes Santos, Evson Malaquias (2003). *Ambientes topográficos da escola pública. Significações imaginárias patrimonialistas. Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VII, nº. 143, junio 2003.

<sup>59</sup> Para ello hemos invitado al proyecto "Viure la Democràcia a l'escola" del MRP Escola d'estiu del País Valencià, uno de los colectivos con mayor tradición en el análisis de las políticas educativas en España, pues ya han celebrado 28 jornadas estivales sobre el estado educativo. En las actas del X Encuentro de Federcaria hemos recogido su aportación.

de los proyectos políticos y educativos alternativos al sistema educativo formal<sup>60</sup>, y que, además, ayudan a comprender mejor los procesos de escolarización y alfabetización. En este sentido, cobra más importancia la colaboración con instituciones y personas que no se sitúan en el seno del sistema escolar, pero que sí inciden en su evolución.

Las coincidencias en la acción vendrán determinadas por la percepción que se posea acerca de la sociedad y de la persona en particular. La evaluación conjunta de los proyectos de trabajo, del papel asignado a familias, profesores y alumnos en su relación con el contexto social son elementos básicos para conseguir una educación crítica<sup>61</sup>. Para ello no despreciamos el valor que poseen la geografía e historia. Desde la formulación de categorías de análisis procedentes de las ciencias de referencia se puede iniciar un proceso de investigación en la educación básica y obligatoria que nos permite relacionar de una manera más efectiva la teoría con la práctica. Desde estas premi-

sas entendemos que se define con más rigor el papel del profesorado como ciudadano crítico y como profesional docente que investiga e innova.

Un primer ensayo de alianzas posibles estaría condicionado por las funciones que se pretendan desarrollar en el sistema escolar. Así en el cuadro siguiente mostramos algunas de éstas. En un caso nos referimos a la práctica democrática del funcionamiento del centro escolar, para lo cual es preciso implicar a todos los agentes sociales que intervienen en el mismo. En otro entendemos que es preciso desarrollar buenos proyectos de investigación educativa que faciliten la toma de decisiones, respecto a la innovación en el aula, por parte del profesorado en los centros escolares. Estas dos funciones desembocarían, según nuestro juicio en la creación de un espacio público para poder debatir racionalmente sobre la educación en la formación ciudadana y más específicamente el papel que debe cumplir el sistema escolar.

DEMOCRACIA CENTRO	DIDÁCTICA CRÍTICA	ESPACIO PÚBLICO
Alumnos AMPA + familias P.A.S. Profesores Asociaciones vecinos Administraciones públicas	Profesores con misma finalidad, diferente materia Profesores de distinto nivel pero con misma metodología Profesores con otros en la misma organización centro	Sindicatos FAPAs, CEAPA ONGs Partidos Otros MRPs
¿Qué es susceptible de ser gestionado en el ámbito de las competencias escolares?	¿Cómo influyen los proyectos educativos y didácticos en el aula y centro escolar?	¿Cómo se puede favorecer la creación de un espacio público educativo?

<sup>60</sup> En este sentido nos pareció importante invitar al colectivo "Escoles en valencià" al X *Encuentro de Fedicaria*, pues representan una sensibilidad acerca de la cultura y el idioma que no puede ser ignorada en un estado multinacional. Igualmente sus aportaciones las podemos encontrar en las actas del X *Encuentro de Fedicaria*.

<sup>61</sup> Un ejemplo de investigación con alumnos y profesores ha sido presentado en el citado Encuentro de julio de 2004 por José María Rozada, en el cual se puede apreciar la coincidencia con otros trabajos desarrollados en comunidades de aprendizaje de Euskadi o Aragón o en la colaboración de algunos profesores de Gea-Clío con las asociaciones de padres y madres de centros públicos.

Tal como se ha indicado en el caso del grupo que suscribe esta ponencia, la evaluación del trabajo en el aula, el análisis de la práctica escolar en su conjunto y las relaciones con otras personas e instituciones del sistema escolar suponen el camino adecuado para que se pueda ejercer una didáctica crítica dentro de un espacio público escolar.

Cuando surgieron los Centros de Profesores en los años ochenta del siglo XX muchos vimos que en este ámbito era posible establecer un debate teórico sobre la práctica escolar y la formación del profesorado. En estos centros se establecieron modelos democráticos de gestión, que permitieron elegir los Consejos de los Centros de Profesores e incluso votar a los directores<sup>62</sup>. Pero esta apertura democrática pronto finalizó y los Centros de Profesores devinieron en unas instituciones burocratizadas y alejadas del necesario debate entre la acción práctica y la reflexión teórica, entre los proyectos innovadores y las investigaciones educativas.

Entendemos que este ámbito de encrucijada entre la teoría y la acción, entre la reflexión política educativa y la acción práctica docente, es fundamental para ejercer una didáctica crítica. Desde el rigor de los planteamientos y desde el debate ejercido en el espacio público de la educación escolar es posible ejercer la labor de una ciudadanía crítica democrática. Pero en este proceso el profesorado no puede pretender ser el único referente, ni siquiera existirá una cultura docente homogénea. Por eso desde los grupos de innovación, como el caso de los federados en Icaria, parece más factible y aconsejable abrir vías de debate y comunicación con personas y grupos sociales que, sin ser necesariamente docentes, posean la misma motivación que la expresada en líneas anteriores.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ JUNCO, J. (2001). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- APPLE, M. W. (2003). Argumentando contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo: luchas por una democracia crítica en educación. *Con-Ciencia Social*, 7, 83-127.
- BETTELHEIM, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- CARRERAS ARES, J. J. y FORCADÉLL ÁLVAREZ, C. (eds.) (2003). *Usos públicos de la historia*. Madrid. Marcial Pons.
- CERDÀ, R. et al. (1997). *Historia y escuela. La escuela como objeto de estudio de la historia enseñada. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2002). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 2000/2001*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 234-237.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2001). La didáctica de las ciencias sociales en España: un campo con fronteras. En MAINER, J. (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada, pp. 103-116.
- DE MORAES SANTOS, E. V. (2003). Ambientes topográficos da escola pública. Significações imaginárias patrimonialistas. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VII, nº 143. En <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-143.htm>
- ESCOLANO BENITO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1987). *El Instituto para obreros de Valencia*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (2002). *Estado y educación en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, R. (2002). *Sólo control. Panfleto contra la escuela*. Madrid: Páginas de Espuma.
- FOX, I. (1998). *La invención de España. Nacionalismo liberal e identidad nacional*. Madrid: Cátedra.

<sup>62</sup> En los primeros años de funcionamiento, desde 1985 a 1991, los Centros de Profesores de la Comunidad Valenciana elegían a los miembros del Consejo de Dirección, a los que se presentaban los coordinadores de cada grupo de trabajo. En su caso podían optar al cargo de dirección del centro. Este funcionamiento democrático fue sustituido por un control burocrático por parte de la Administración a partir del año 1992.



- GARCÍA PÉREZ, F. F. y MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (1998). Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales: una perspectiva didáctica. *Con-Ciencia Social* 2, 45-89.
- GRAS, A. (1985). *Textos fundamentales. Sociología de la Educación*. Madrid: Narcea S.A., 3ª edición.
- HERNÁNDEZ, J.; RAMÍREZ, S. y SOUTO, X.M. (2002). *Evaluación y aprendizaje*. Valencia: Nau Llibres.
- HIRTT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela*. Madrid: Editorial Digital.
- HUBERMAN, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-160.
- JACKSON, Ph. W. (1991). *La vida en la aulas*. Madrid: Ediciones Morata, 2ª edición.
- LERENA, C. (1973). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagógica. Revista de Ciencias de la Educación*, 23, 53-81.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (2002). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 16, 3-33.
- MARTÍN MARTÍN, T. (2002). Un aula de Geografía en el Madrid de Carlos IV. *Boletín Real Sociedad Geográfica*, tomo CXXXVII-CXXXVIII, pp. 247-257.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- MOLERO PINTADO, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PÉREZ GARZÓN, J. S. et al. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.
- PINEAU, P. ; DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Barcelona: Piados.
- RODRÍGUEZ VICTORIANO, J. M. (2000). Sociología de la juventut. L'emancipació de la juventut valenciana en la dècada dels nonanta: un llarg camí cap a la precaritat laboral. En NINYOLES, Rafael, *La societat valenciana: estructura social i institucional*. Valencia: Editorial Bromera, pp. 67-86.
- ROZADA, J. Mª. (2002). Las reformas y lo que está pasando. *Con-Ciencia Social*, 6, 15-57.
- RUIZ BERRIO, J. (director) (1996). *La Educación en España. Textos y documentos*. Madrid: Editorial Actas.
- SANSANO, A. (2003). *L'escola que volem (25 anys de l'escola d'estiu del País Valencià a l'Horta)*. València: Tàndem Edicions.
- SAZ CAMPOS, I. (2003). *España contra España. Los nacionalismos franquistas*. Madrid: Marcial Pons.
- STENHOUSE, L. (1983). El legado del movimiento curricular. En GALTON, M. y MOON, B., *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca, 1986, pp. 363-372.
- VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, 27-46.
- VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.