

La Escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales.

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

Ponencia Presentada en X Encuentro de Fedicaria. Valencia, 2004

Publicada en las Actas del Encuentro: GRUPO GEA-CLÍO (compilador). *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*, Valencia: Nau Llibres, 2005

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 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 ha 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 una muestra 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**¹ 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 metodología que favorece 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 manifiesta, 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.

¹ En este mismo volumen se recoge la aportación de Jaume Martínez Bonafé acerca del espacio público educativo, donde se explica con más detalle las características de este espacio y sus implicaciones sobre el saber y el conocimiento.

La conexión entre ambas partes de la 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”². 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 construcción del sistema escolar en el seno del Estado liberal se corresponde con el concepto de ciudadanía que poseía la burguesía conservadora en el sistema isabelino. La escasa participación política (no llegaba ni al 3% de la población la que podía votar) era un signo evidente de la alianza que se había fraguado entre las fuerzas sociales y políticas de Antiguo Régimen y los nuevos empresarios enriquecidos con el comercio y propiedad inmobiliaria. **Propiedad y ciudadanía eran sinónimos** y el sistema escolar va a contribuir a la segregación social a través de una organización de niveles excluyentes.

Los **intentos de la burguesía liberal y progresista** por crear un modelo alternativo, que se fundara en una concepción más integral de la educación, con una referencia nítida a la coeducación y a la enseñanza laica **fueron minoritarios**, pero van a servir de guía en el proceso de democratización ejercido en la Segunda República. Nos referimos a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y al Instituto Obrero, pues ambas instituciones han constituido un referente en el camino hacia la búsqueda de un espacio escolar público y democrático. En un caso propiciando otro modelo educativo, con referencias explícitas a la coeducación, laicismo y enseñanza racional; en el otro, propiciando el acceso al sistema escolar minoritario de masas laborales que no tenían capacidad económica. Proyectos que generaron expectativas democráticas, pero que se ven frustrados por la guerra civil y el franquismo.

La dictadura encabezada por el general Franco supuso una vuelta de tuerca más a los principios doctrinarios que dominaron la educación decimonónica: una enseñanza catequística, dogmática, enciclopédica y obsoleta. Los sectores más reaccionarios del catolicismo y del Movimiento ejercieron una vigilancia extrema sobre los valores que se inculcaban desde la escuela, desapareciendo cualquier atisbo de espacio público. La coeducación dejó paso a una enseñanza segregadora, donde el papel asignado a la mujer era la de ser “buena ama de casa” y para ello se le educaba. Y el espacio público estaba en regresión tanto en el número de construcciones como en la esfera de las libertades.

² STENHOUSE, Lawrence. El legado del movimiento curricular. In GALTON, M. y MOON, B. *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*, Barcelona: Martínez Roca, 1986(original en inglés en 1983), páginas 363-372, la cita se corresponde con la página 371.

Los contextos históricos determinan la evolución del espacio público educativo. Así la ruptura de la autarquía económica y la necesidad de “nuevas maneras” políticas permitió algunas manifestaciones de los grupos de renovación pedagógica en los años finales del franquismo, que procuraban identificar el espacio público escolar con la reivindicación de una cultura popular. La ley General de 1970 adopta los rasgos de un modelo tecnocrático, con la pretensión de convertir al sistema escolar en un espacio neutro donde se ejercía una formación de habilidades para ser un “buen operario”, a la vez que se desarrollaban los valores del patriotismo español. La Iglesia y el Movimiento no desertaban, ni mucho menos, de su función de tutela y salvaguarda de las raíces educativas patrimoniales de España: se reforzaba la alianza entre el poder económico y eclesiástico y se fomentaba la educación de un súbdito temeroso de Dios. La separación de alumnos en un bachillerato de “listos” y una formación profesional de “fracasados” era una clara muestra de la funcionalidad del sistema escolar, que facilitaba la relación con las demandas laborales de un Estado que se industrializaba y abandonaba el rural.

La **transición** de la dictadura franquista a un sistema democrático constitucional supuso la ilusión de expropiar de las manos de los poderosos el espacio público escolar. Sin embargo, la presión de los poderes económicos y culturales definió una política de conciertos educativos donde se concedía una legitimidad al valor patrimonial y empresarial del espacio escolar. La cuestión escolar se reducía a un debate sobre la edad obligatoria de inicio y finalización. La función de custodia adquiere una relevancia mayor en los momentos en que aumenta la presión sobre el mercado laboral y los progenitores se incorporan al sistema social de clientes. De esta manera el acceso público a la escuela se controlaba en los procesos de matriculación, donde la integración de las diferencias era asumida por unos centros públicos e ignorada por otros que poseían un ideario de centro específico y eran subvencionados con el dinero de los presupuestos del Estado.

Sin duda, la transformación paulatina de un modelo de ciudadanía, donde la persona es considerada un cliente y las libertades se ejercen en la capacidad de comprar productos, incide claramente en la evolución del sistema escolar. La incorporación de derechos cívicos, sociales y políticos al debate político de la Constitución (como la vivienda, la salud y la educación) no superan la contradicción existente entre un sistema “de mercado” y “de justicia social”. El temor ante Dios se ha transformado en un miedo a no llegar a fin de mes.

En el umbral del inicio del **tercer milenio** se perciben con fuerza las contradicciones que posee el espacio escolar, dentro del sistema social. La autoridad del profesorado queda en entredicho por la ausencia de una valoración social de su función, pues tiene más importancia el juego de protestas y pactos con alumnos y familias en casos puntuales. La formación del profesorado tiene un papel poco relevante, tanto en la inicial como en la permanente, cuando todo el mundo es consciente de las grandes transformaciones de la sociedad de la comunicación y su incidencia en la educación escolar. La didáctica incide en las ventajas del aprendizaje individual, pero las programaciones oficiales deben cumplir con un formato para toda una clase, que se pretende homogénea.

El ideal de convertir a la escuela en un espacio público en el que se pueda debatir una idea común de ciudadanía queda lejos en el horizonte, pero no por ello debe dejar de ser

un referente. Las ideas de justicia social, solidaridad, identidad cultural, democracia o tolerancia deben aparecer en la constitución de un sistema escolar que aspire a la convivencia entre personas diferentes, que permita ejercer la diversidad sin caer en la desigualdad.

El breve recorrido histórico que vamos a realizar quisiera poner de relieve algunos hitos significativos en la búsqueda de un sistema escolar entendido como espacio público. Los progresos e innovaciones y los obstáculos y rutinas son los mojones de este camino de topografía accidentada y de un programa elaborado desde el poder y contestado, y otras veces asumido, desde las bases sociales. Precisamente las diferentes posiciones en este debate deberían hacerse públicas y no ocultarse bajo la apariencia de falsos debates superficiales, como las repeticiones de curso y el aprendizaje significativo.

Como **hilo conductor** de este recorrido por el pasado histórico seguimos tres elementos básicos:

- 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 ILE y la formación ciudadana de grupos dirigentes en el I.O.
- c) la ilusión de la gestión democrática del espacio escolar: la Transición democrática en los años ochenta del siglo XX

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

“Porque digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña domina... entregar la enseñanza al clero es formar hombres para el clero y no para el Estado...”

GIL DE ZÁRATE, Antonio. (1855) *De la instrucción pública en España*, Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos, t. I, páginas 117-118³.

Las palabras de Gil de Zárate muestran con claridad las ideas de la burguesía liberal, que ya desde la Constitución de Cádiz tenían como proyecto la escuela como germen de patriotismo: “La instrucción nos enseña cuáles son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir... y señalando de este modo **el puesto que debemos ocupar en la sociedad...** La enseñanza debe ser uniforme y en lengua castellana” (Informe Quintana, 1813).

En la fase de elitismo educacional, como la ha definido Manuel de Puelles, el sistema escolar se organizaba como una institución que facilitaba la reproducción social, tal como indicaba el informe Quintana. La pugna entre Iglesia y Estado por dirigir la educación de los ciudadanos se materializó con el tiempo en una alianza que **regulaba a través del sistema escolar el acceso al espacio educativo**. La gradación de niveles (Primaria, Primaria Superior, Secundaria, Universidad) era el reflejo de las concepciones sobre el valor que poseía la escuela como medio de ascenso social, por

³ Citado en RUIZ BERRIO, Julio (director). *La Educación en España. Textos y documentos*, Madrid: Editorial Actas, 1996, páginas 136-140.

eso ciertos contenidos, como los de geografía e historia, aparecían en Primaria Superior, que era un nivel no imprescindible para las clases populares.

El Estado liberal representaba los intereses de un grupo social emergente que buscaba en la instrucción escolar un medio capaz de cohesionar a la “nación” en un espíritu común. Un antecedente inicial lo encontramos en la política del despotismo ilustrado, que intentó romper con el monopolio que tradicionalmente había ostentado la Iglesia en el terreno educativo, y se desarrolló toda una política regalista encaminada a conseguir el control de los niveles secundario y superior de la enseñanza. Sin embargo, las acciones pedagógicas del despotismo ilustrado nunca se dirigieron a la exclusión de la Iglesia en materia educativa. Además, los resultados de esta política educativa en España fueron insuficientes puesto que sólo plantearon medidas dispersas que no llegaron a cuajar en un plan educativo global⁴.

Un segundo antecedente, más cercano, es el del **primer liberalismo español** que planteó los principios fundamentales de la concepción educativa liberal. No sólo entendieron que la educación era un asunto del Estado, que tenía la potestad de regularla y la obligación de costearla, sino que se plantearon ya un acusado centralismo y una rígida vinculación de todo el sistema educativo a los poderes centrales del Estado, como organismo representativo de la nueva soberanía nacional. Asimismo, definieron 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.⁵ Estos proyectos generaron una nueva confrontación con la Iglesia, detentadora del papel fundamental en la enseñanza.

En esta declaración educativa liberal observamos, por una parte, derechos claramente democráticos que establecen el incuestionable derecho de los individuos a la educación, como los principios que definen a la instrucción como pública, universal y gratuita. Por otra parte, también se constatan obligaciones en conexión con los elementos más privatizadores y de reproducción social como la uniformidad y el carácter nacional de la instrucción, que conducirán a la necesidad de regular y hacer obligatoria la escuela.

Pero, **la génesis y primera configuración del sistema educativo español** se produjo con el triunfo definitivo de la revolución liberal y fue obra del moderantismo político, que ha renunciado ya a los ideales de la constitución gaditana y ha establecido un régimen político con criterios sociales más restrictivos. Esta nueva situación se traduce en el ámbito educativo en la aprobación de sendas leyes, el plan Rivas de 1836 y la Ley de Instrucción Primaria de 1838, en las que se reserva a la instrucción moral y religiosa

⁴ Los datos respecto las deficiencias de la educación en el Antiguo Régimen o la incidencia de las iniciativas privadas frente al Estado en la creación de Academias, como la desarrollada por Juan Velasco en Madrid para la educación geográfica en 1792 (MARTIN MARTIN, Teodoro: Un aula de Geografía en el Madrid de Carlos IV, *Boletín Real Sociedad Geográfica*, tomo CXXXVII-CXXXVIII, 2001-2002, páginas 247-257) son concluyentes sobre lo que manifestamos.

⁵ Esta caracterización general del sistema escolar del primer liberalismo aparece contenida en el Informe Quintana de 1813 (RUIZ BERRIO, Julio. *La educación en España*, Madrid: Actas, 1996; páginas 155 y 156) en el que se insiste en la trascendencia de la primera enseñanza, a la que se califica de “universal”, aunque se reconoce que la segunda enseñanza sólo podrá ser “general” y la tercera o superior únicamente “particular”.

el primer lugar en todas las clases de la escuela y se establece el abandono del principio de la universalidad y gratuidad de la enseñanza al renunciar la definición de comprensiva de la instrucción secundaria, reservándola para la educación de las clases más acomodadas.⁶ La obra educativa del liberalismo moderado culminó con el **maridaje entre Iglesia y Estado respecto a la regulación del acceso al espacio público escolar** que queda regulado en dos normas fundamentales: el Concordato de 1851, que consagra el intervencionismo eclesiástico en la educación, y la Ley Moyano de 1857, que renuncia definitivamente a la gratuidad y universalidad de la escuela y establece el intervencionismo centralista del Estado en materia educativa.

En efecto, la Ley Moyano consagra el **carácter elitista** de la enseñanza secundaria y superior al definirlos como un instrumento fundamental para la formación de las nuevas clases rectoras de la sociedad liberal. Asimismo establece el **carácter dual**⁷ del sistema educativo al separar la enseñanza primaria –con carácter terminal- y el de la segunda enseñanza, a la que se accedía tras un examen de ingreso, que abría las puertas a los estudios superiores. Estos dos rasgos son los que caracterizan al llamado modo de educación tradicional elitista. Por otra parte, impone los principios de centralización y uniformidad en los estudios universitarios, regulando minuciosamente sus planes de estudios y su organización académica y docente. Además, regula el acceso y las categorías del profesorado de los diversos niveles y establece un control de los libros de texto basado en el sistema de listas entre las que pueden elegir los profesores. Por último, se limita la libertad absoluta que tenía la enseñanza privada, estableciendo ciertos criterios restrictivos para la apertura de colegios de segunda enseñanza, reservando para el Estado la impartición exclusiva de los estudios universitarios.⁸ El **reglamentismo** y la **jerarquización docente** 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 social⁹.

A pesar del intervencionismo centralista del Estado, el nuevo sistema educativo reconocía **amplias atribuciones a la jerarquía eclesiástica** y contemplaba la exención de ciertos requisitos a la enseñanza impartida por las órdenes religiosas. Estas concesiones a la Iglesia están relacionadas con la firma del Concordato de 1851, realizada después de las críticas al intervencionismo estatal realizadas por los sectores sociales más conservadores e integristas. Este Concordato permite a la Iglesia vigilar que la instrucción impartida en todos los centros de enseñanza –desde la escuela primaria hasta la universidad- sea conforme a la doctrina de la religión católica, y establece que el Gobierno dispensará apoyo a los obispos especialmente cuando hubiera

⁶ En este sentido se pronuncia FERNÁNDEZ SORIA, Juan M. *Estado y educación en la España contemporánea*, Madrid: Síntesis, 2002; páginas 28-30. El Reglamento de Instrucción Primaria de 1838 fue importante para la configuración del sistema educativo liberal porque dividió la instrucción primaria en dos niveles: el elemental, para la masa general del pueblo, y el superior, destinado a la clase media.

⁷ VIÑAO, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Marcial Pons, 2004, páginas 123-133.

⁸ RUIZ BERRIO, Julio. *La educación en España*, Madrid: Actas, 1996; páginas 200-203.

⁹ 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, primacía de lo humanístico y separación entre teoría y práctica) se heredan de los jesuitas y de las Escuelas Pías. Ver FERNÁNDEZ VÍTORES, R., *Sólo control. Panfleto contra la escuela*, Madrid: Páginas de Espuma, 2002, páginas 11-30; PINEAU, P. y otros, *La escuela como máquina de educar*, Barcelona: Piados, 2001, páginas 31-39, y ESCOLANO BENITO, A., *Tiempos y espacios para la escuela*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, página 49.

de impedirse la circulación de libros contrarios a la educación religiosa de la juventud. Asimismo se reconocen los seminarios eclesiásticos como centros de segunda enseñanza.

Con ello, podemos, por una parte, constatar la debilidad del proceso de secularización social y educativo emprendido por la revolución liberal en España y, por otra parte, visualizar claramente como queda sellada la alianza entre el moderantismo, las clases medias y altas beneficiarias del nuevo orden liberal y la Iglesia católica. Con esta alianza también se abre la puerta a la posterior expansión de las órdenes y congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza, sobre todo en el período de la Restauración, momento que culminará, de forma claramente conservadora, la obra educativa de la burguesía moderada.

Esto se puede observar en el espíritu de la propia Constitución de 1876, donde se declaraba la confesionalidad católica del Estado junto a la libertad de enseñanza entendida como libertad de creación y sostenimiento de centros docentes. Esta disposición debía ser puesta en relación con el Concordato de 1851 cuando enumeraba las órdenes y congregaciones cuya existencia se admitía en el territorio español (la de San Vicente de Paul y de San Felipe Neri) y una tercera sin concretar, que era interpretada por la Iglesia como la exigencia de un número suficiente de miembros eclesiásticos para hacer frente a la acción asistencial y educativa de la Iglesia católica, lo cual suponía el reconocimiento y expansión de otras órdenes y congregaciones –una tercera por cada diócesis- sin sujeción a la autorización y control estatales establecidos por la Ley de Asociaciones de 1887.¹⁰

Por otra parte, 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 difusión del castellano, para difundir la conciencia nacional española. Esta labor de formación de identidades volvió a estar mediatizada 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 española¹¹. 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 la influencia que el objetivo nacionalizador tuvo no sólo 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, que se traducían en un aprendizaje pasivo del alumno,

¹⁰ VIÑAO, A., op. cit., páginas 17 y 18.

¹¹ Sobre la relación entre nacionalización y religión en España puede verse ÁLVAREZ JUNCO, José, *Mater Dolorosa*, Madrid: Taurus, 2001, páginas 305-464.

evaluado a través de exámenes memorísticos¹². 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 de 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 uniformizadores, 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.

2.-La búsqueda de una educación ciudadana y democrática: la obligatoriedad escolar y la intervención estatal.

Frente al sistema educativo institucionalizado por la burguesía moderada y conservadora a lo largo del siglo XIX en España, aparecen dos instituciones que han sido un referente fundamental 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.

La alternativa burguesa progresista se organiza alrededor de la **Institución Libre de Enseñanza** (ILE), entidad de carácter privado y desligada del sistema educativo institucional y formal. Fundada en 1876 estuvo integrada por intelectuales de signo liberal, progresista, democrático e incluso próximos al socialismo, y sus ideas se expandieron tanto a través de la actividad particular de sus miembros como de las instituciones creadas y controladas por dichas personas.¹³

¹² Sobre la relación entre escuela y nacionalización puede verse, entre otros, PÉREZ GARZÓN, J. S., *La gestión de la memoria*, Barcelona: Crítica, 2000, y CARRERAS ARES, J. J. y FORCADELL ÁLVAREZ, C. (eds.), *Usos públicos de la historia*, Madrid: Marcial Pons, 2003. Por otra parte, el dominio de los saberes académicos sobre los contenidos escolares se produjo después de constituido el *código disciplinar* de las diferentes materias escolares, según CUESTA, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares, 1997, páginas 86-116.

¹³ Sobre la ILE MOLERO PINTADO. *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

El proyecto de reforma educativa de La ILE 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, introduciendo materias más experimentales y científicas.

Pero, 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 integral¹⁴. Asimismo, el institucionismo puso, para desarrollar su proyecto reformista, enormes esperanzas en la Universidad, a la que querían autónoma y a la que concedían autoridad rectora en el proceso de mejora educativa. Con ello, colaboraban en el reforzamiento de la apropiación del espacio escolar por los saberes académicos a través de las diferentes disciplinas escolares.

¹⁴ Sobre nacionalización e institucionismo consultar FOX, Inman, *La invención de España*, Madrid: Cátedra, 1998, páginas 55-64.

A pesar de ello, fue esta labor política y reformista del institucionismo la que más influencia positiva tuvo sobre el sistema educativo liberal a lo largo del primer tercio del siglo XX, y en especial en la formación del profesorado. Así, la ILE colabora en la creación de la Junta de Ampliación de Estudios en 1907 –ideada para mejorar la preparación científica y pedagógica de los profesores e investigadores mediante pensiones y becas en el extranjero-, de la Escuela Superior del Magisterio en 1909 –fundada para la formación de los futuros profesores de las escuelas normales e inspectores de enseñanza primaria a partir de enseñanzas pedagógicas abiertas a las ideas y prácticas innovadoras producidas en otros países-, de la Residencia de Estudiantes en 1911, la de Señoritas en 1915 y el Instituto-Escuela fundado en 1918 – con el doble objetivo de ser centro de experimentación y ensayo para la reforma de la segunda enseñanza y de servir de centro de formación de futuros profesores de este nivel educativo.

Sin embargo, la extensión de la obligatoriedad escolar y la ampliación de materias en la enseñanza primaria tuvieron escasa efectividad en los primeros años del siglo XX. Lo mismo sucedería, más tarde en 1923, con la posterior ampliación de la obligatoriedad hasta los catorce años. El trabajo infantil y la irregular asistencia fueron impedimentos para el avance escolarizador y alfabetizador. Esto reforzado por la discordancia entre estos decretos y la Ley de 13 de marzo de 1900, que prohibía de nuevo el trabajo a los menores de 10 años y regulaba las condiciones del trabajo de los niños entre 10 y 14 años para facilitar su escolarización a tiempo parcial. Otras causas del incumplimiento de los proyectos fueron la presión demográfica, las condiciones materiales y organizativas de las escuelas y la carencia de las escuelas y maestros, así como de maestros formados en las nuevas materias explican este fracaso. Durante el primer tercio del siglo XX sólo se produjeron débiles incrementos en las tasas de escolarización en la enseñanza primaria. En este sentido hemos de destacar la proyección que ejerce la ILE sobre las ideas educativas del bienio reformista de la II República.

No es casualidad que la enseñanza primaria constituyera el centro de atención principal de **la política educativa del republicanismo**. De hecho, la Constitución republicana en su art. 48- hacía referencia a su obligatoriedad y gratuidad, estableciendo el mandato de legislar con el fin de facilitar a los económicamente más necesitados el acceso a todos los grados de la enseñanza sin más condicionantes que la aptitud y la vocación. También se hacía referencia al trabajo como eje de actividad escolar lo que podía verse como una alusión al activismo pedagógico relacionado con la Escuela Nueva. Asimismo se hablaba de la necesidad de que todas las instituciones educativas estuvieran enlazadas por el sistema de escuela unificada. Es decir, una escuela en que todas las instituciones educativas, desde la escuela maternal a la universidad, estuvieran entrelazadas de tal forma que ninguna de ellas fuera un fin en si misma sino un peldaño, graduando o segmentando verticalmente todo el sistema educativo. Con ello, pues, se intentaba poner fin al sistema 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 integrada, común o comprehensiva desde los 11 o 12 años a los 15 o 16 años.

Por otra parte, un Decreto de junio de 1931 creaba, para la **gestión de la primera enseñanza**, una red de consejos universitarios, provinciales y locales, además de prever el establecimiento de 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 era el primer intento en nuestra historia de participación de maestros y padres en la gestión educativa.

Para conseguir sus metas se propone un Estado educador que utilice las instituciones docentes como instrumento que haga posible la evolución del Estado liberal al Estado social. Así pues, esta educación para la ciudadanía requería la conversión de la educación como un instrumento de transformación social. No es extraño, pues, ni el protagonismo de la labor docente de la democracia republicana, ni la enorme actividad política y militante de los docentes en esta época. De hecho, ahora si que empieza a haber una correspondencia entre la importancia de la docencia en las estructuras políticas de la administración estatal y la trascendencia social de la escuela en el proceso de socialización de “todos los españoles” puesto que ambos procesos coinciden en facilitar la universalización de la participación social y política de la ciudadanía.

Otro aspecto de la política educativa republicana fue no sólo la construcción de escuelas y la ampliación de las existentes –el plan quinquenal de creación de 11.000 escuelas y 7.000 nuevas plazas escolares- sino también el de mejorar la formación, selección y condiciones de trabajo del magisterio primario puesto que el maestro debía ser el instrumento básico en la transmisión y enseñanza de los valores republicanos. Se imponía, pues, una dignificación profesional del magisterio primario con la exigencia del título de bachiller para el acceso a los estudios de magisterio, encargando a los institutos de segunda enseñanza la formación cultural de los futuros maestros y maestras. A ello se añadía una mejor formación pedagógica y didáctica adquirida en régimen de coeducación en las escuelas normales y realizando la formación práctica en las escuelas de enseñanza primaria. Este sistema suponía el fin de las oposiciones.

La idea de Estado educador no significaba la de monopolio del Estado, a la que eran contrarios los republicanos por liberales. El republicanismo podía compartir el ejercicio de la función docente del Estado con otros organismos privados y públicos que quisieran colaborar con el Estado. Por otra parte, sabían que el Estado republicano no era tan poderoso que pudiera encargarse de un modo absoluto de organizar toda la enseñanza nacional. En este sentido, se estableció la libertad religiosa en la enseñanza –entendida como respeto a la libertad de conciencia del niño y del maestro- y se suprimía la enseñanza obligatoria de la religión, aunque se reconocía a la Iglesia el derecho a enseñar su doctrina en sus establecimientos. Asimismo, se exigía la titulación correspondiente para poder dedicarse a la enseñanza privada, lo que fue mal recibido por los colegios religiosos.

Por otra parte, se producía la quiebra del sistema educativo centralizado¹⁵, puesto que se otorgaba a las regiones con lengua propia la posibilidad de organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas de acuerdo con sus propios Estatutos, si bien el Estado se reservaba la expedición de títulos académicos y profesiones, el establecimiento de pruebas y requisitos para obtenerlos, así como la posibilidad de crear en dichas regiones las instituciones docentes de todos los grados en lengua castellana, manteniendo la obligatoriedad del estudio de dicha lengua.

El **balance global** sobre este período, pese a ser insuficiente, es positivo si lo comparamos con las etapas anteriores. En el apartado de las construcciones escolares y

¹⁵ Véase VIÑAO, A., op. cit.; páginas 171-172.

las nuevas plazas de maestros fueron menores que las proyectadas, pero mayores que en las etapas anteriores. Sin embargo, los colegios de religiosos no sólo no desaparecieron, sino que se incrementaron, si bien bajo la fórmula de sociedades privadas. Por otra parte, en ningún momento llegó a establecerse una escuela unificada o integrada desde los 6 a los 14, 15 o 16 años que uniera la enseñanza primaria y el primer ciclo del bachillerato. Por lo que respecta al proceso de alfabetización, aunque empieza a acelerarse a partir de la segunda década del siglo XX, será ahora, con la República, cuando se haga mucho más evidente el descenso del analfabetismo (se pasa de 11.876.455 en 1910 a 8.760.694 en 1940). Ello puede estar, en parte relacionado con la eliminación de la discordancia entre la edad obligatoria escolar y la edad laboral desde que en 1934 se prohíbe el trabajo a los menores de 14 años.

Con respecto a la propuesta educativa de la burguesía progresista del primer tercio del siglo XX, podemos señalar que es la que consigue impulsar el progresivo proceso de modernización del sistema educativo decimonónico, aunque sin conseguir transformarlo. Este proceso modernizador es inexplicable sin las aportaciones teóricas y prácticas de la ILE. Quizás los cambios más significativos se den en el ámbito de la creación de una estructura institucional para la formación del profesorado (obra fundamentalmente del regeneracionismo liberal) y en la difusión de las ideas y prácticas renovadoras de la Nueva Escuela.

Sin embargo, en este proceso de modernización hay dos momentos claramente diferentes, el del regeneracionismo liberal de las dos primeras décadas del siglo XX y el del republicanismo. El primero sólo añade algunas modificaciones al sistema decimonónico, centradas sobre todo en los niveles educativos secundario y superior, sin plantear un verdadero cambio en la enseñanza primaria que rompa con el carácter elitista y dual del sistema educativo decimonónico. Sin embargo, el proyecto educativo republicano supone un cambio fundamental en este último sentido porque centra la mayor parte de sus esfuerzos en el desarrollo de la escolarización primaria, llegando a plantear el establecimiento de la escuela unificada como ejemplo claro de una escuela democrática en la que se iniciaría la participación de los diferentes sectores educativos. Asimismo, intenta acabar con los privilegios que la Iglesia tenía en el ámbito educativo, con lo que se intenta ampliar el espacio escolar público en detrimento del privado y confesional. Además, la política educativa republicana intenta utilizar no sólo la educación formal sino también los espacios no formales de educación para hacer avanzar el proceso de escolarización y alfabetización. Por todo ello, se puede afirmar que hay un intento claro de que el sistema educativo gane protagonismo en el proceso de nacionalización y socialización de las clases populares para que éstas sostengan los valores del nuevo sistema democrático. Estos planteamientos educativos son los que intentaron desarrollarse en plena guerra civil.

El triunfo del Frente Popular en 1936 y el inicio de la guerra civil, forzaron un profundo cambio en la política del gobierno republicano. Dicha política estuvo desde entonces supeditada a las prioridades bélicas. La educación, al igual que otros aspectos sociales, se puso al servicio de la consecución de la victoria. Devino un arma de combate en el ámbito de las ideas y de las prácticas. De ahí la ideologización y el carácter adoctrinador de los libros de texto, planes de estudio y programas.

En este contexto histórico se continúa con el proceso, en el ámbito de la enseñanza primaria, de construcción de escuelas, pese a las dificultades impuestas por la guerra.

Además se produce la aprobación de un nuevo plan de estudios con sus orientaciones pedagógicas, en el que las asignaturas eran sustituidas por actividades. El intento de hacer accesible la enseñanza a todas las capas populares se plantea, desde los planteamientos ideológicos ya señalados, con la institucionalización de una enseñanza secundaria diseñada para los obreros.

Nuestro interés por **los Institutos Obreros** –como los de Madrid, Barcelona, Sabadell y sobre todo Valencia- tiene un doble motivo¹⁶. En primer lugar, porque están relacionados con la segunda enseñanza, de gran importancia en el sistema educativo formal puesto que es el eslabón fundamental entre la enseñanza básica, más universal, y otra más elitista, los estudios superiores universitarios. En segundo lugar, porque hacían posible la extensión de la enseñanza secundaria, y, por tanto, también de la Universidad a las clases populares y de forma especial a los trabajadores. De hecho, la creación de los institutos obreros se produce en un contexto de enorme dinamismo pedagógico y cultural y de una intensa preocupación por la educación popular, la extensión educativa y la justa igualdad de oportunidades. Pero no sólo en el ámbito del academicismo o de la estricta escolaridad sino también en aquellos espacios de educación no formal.

Por otra parte, esta necesidad de difusión cultural y educativa no se entendía sólo como enseñar las primeras letras al analfabeto ni 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** que se estaban dirimiendo en la guerra. En relación con esto último podemos entender uno de los rasgos específicos de los institutos obreros, que los diferencia del institucionismo burgués, y que consiste en el objetivo de formar grupos dirigentes de la clase obrera utilizando las propias estructuras estatales.

Es cierto, pues, que los institutos obreros –y este sería el caso del de Valencia como más paradigmático- nacen en el contexto de un planteamiento educativo enormemente ideologizado. De hecho, sus alumnos debían ser propuestos por las organizaciones sindicales y juveniles que luchaban contra el fascismo. Incluso se recomienda que dichos alumnos no se desvinculen durante sus estudios de sus respectivas organizaciones. Esto provocó en algunas ocasiones discrepancias entre diferentes organizaciones políticas –la FUE y la CNT, por ejemplo- por controlar a la mayoría del alumnado. Asimismo, existe la figura de **Director-Comisario**, único responsable ante el Ministerio de Instrucción Pública que, no sólo tiene las atribuciones propias de los Directores de centro, sino que puede asumir también las reservadas al Claustro de Profesores, pudiendo llegar a suspender algunas de sus decisiones. Esta ideologización hace también que se ponga especial énfasis en que sean los sectores sociales más necesitados, y especialmente los obreros industriales y agrícolas, los que puedan desarrollar estos estudios, facilitando para ello las ayudas y pensiones económicas necesarias.

Nos podemos preguntar si las mayores cuotas de accesibilidad al espacio público escolar van acompañadas de una **democratización de la gestión**. Respecto al funcionamiento orgánico del instituto podemos señalar que los alumnos 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

¹⁶ La información sobre los institutos obreros procede, fundamentalmente, de FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel, *El Instituto para obreros de Valencia*, Valencia: Generalitat Valenciana, 1987.

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. No obstante, no podemos ignorar que el contexto bélico y el control ideológico lastraban este proceso democratizador.

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 enseñanza¹⁷. 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.

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

El triunfo de Franco en la guerra civil y el establecimiento de la dictadura militar supondrá la eliminación de la política educativa desarrollada por la II República – recordemos toda la labor de depuración de libros, maestros, profesores e inspectores sospechosos de no ser adeptos al nuevo régimen-, y el retorno de los planteamientos educativos más tradicionales -al menos hasta la década de los 60-, puestos ahora al servicio del adoctrinamiento y legitimación ideológica de la dictadura franquista. Esta educación de signo tradicional hunde sus raíces en los principios desarrollados por la burguesía más conservadora y la Iglesia católica a lo largo del siglo XIX –plasmados entre otros documentos en el Concordato de 1851- y tiene sus antecedentes más inmediatos en la experiencia de la dictadura primorriverista.

Sin embargo, la característica más definitoria de los años 40 y 50 es el **predominio del modelo educativo de la Iglesia católica**. De hecho, desde que la Iglesia apoyó la sublevación del 18 de julio de 1936, declarándola como una “guerra santa” aspiró al control de la educación en España, cosa que consiguió entre el final de la guerra civil y el término de la segunda guerra mundial. En el ámbito de la educación se volvió a unos modelos claramente guiados por una moral católica tradicional, por una represión de los sentimientos del placer, de las relaciones libres interpersonales y un predominio de los valores patriarcales y autoritarios.

Este monopolio educativo de la Iglesia no se consiguió sin antes producirse una pugna con el falangismo¹⁸. Éste, como ideología totalitaria, pretendía el control del Estado

¹⁷ Ver VIÑAO, Antonio, Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas, en *Con-Ciencia Social* nº 5, Sevilla: Díada, 2001, páginas 42 y 43.

¹⁸ Una referencia a los primeros años del franquismo, a sus divisiones ideológicas y su pragmatismo autoritario, se puede consultar en: SAZ CAMPOS, Ismael. *España contra España. Los nacionalismos franquistas*, Madrid: Marcial Pons, 2003.

sobre la educación y quería evitar que éste estuviera mediatizado por el poder de las instituciones eclesiásticas, sin que ello fuera óbice para reconocer la importancia de la tradición católica de España. Pero, el mayor arraigo social de la Iglesia y su más estrecha relación con los grupos sociales que tradicionalmente habían gobernado España daban más legitimidad y menos quebraderos de cabeza la nuevo Estado franquista.

Así pues, la política educativa franquista de las primeras décadas, por una parte, concedió al falangismo al ámbito de la educación no formal -y en algunas otras instancias como la universidad-, controlado por el Movimiento Nacional a través del Frente de Juventudes y de su Sección Femenina. Por otra parte, el franquismo recobró y desarrolló los antiguos privilegios de la Iglesia -financiación estatal, control de la educación a través de los contenidos didácticos- lo que puso el ámbito de la educación formal en manos de la Iglesia, las órdenes y congregaciones religiosas, y los grupos de conservadores católicos. De hecho el ministerio educativo estuvo en manos de dirigentes pertenecientes al catolicismo.

Es paradigmático que las dos primeras leyes educativas del franquismo, la de 1938 de Reforma de Enseñanza Media y la Ley de Ordenación de la Universidad Española de 1943, hagan referencia a la enseñanza secundaria y superior, piezas fundamentales en la extensión y progresiva generalización de la educación y que el nuevo régimen quiere frenar y controlar, **recuperando el carácter elitista** de la educación. Se recuperaba así el carácter **dual** del sistema educativo español después de las experiencias republicanas de escuela única e integrada. De hecho, en la ley de 1938 sólo se regulaba el llamado bachillerato universitario para las clases directoras y profesiones liberales. Un bachillerato coronado por un examen de Estado final, ante un tribunal integrado por catedráticos de universidad, con lo cual se situaba a la segunda enseñanza bajo el control académico de la universidad. Se constreñía, pues, el acceso al espacio escolar y desaparecía cualquier atisbo de espacio público¹⁹.

Reglamentadas la enseñanza secundaria y superior, dirigidas a les élites, en 1945 se aprobaba una Ley de Educación Primaria que aseguraba el control eclesiástico de dicha enseñanza. Así el magisterio primario se ponía al servicio de la religión y la patria, del nacionalcatolicismo. Dicha ley declaraba la soberanía educativa de la familia al reconocerle el derecho inalienable y el deber ineludible de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir las personas o centros donde recibir educación. Asimismo, esta ley también reconocía el principio de subsidiariedad del Estado respecto de la iniciativa privada en materia educativa.

Las escuelas se clasificaban en nacionales, privadas y de la Iglesia, distinguiéndose, en estos dos últimos casos, entre las reconocidas y las subvencionadas por el Estado. Además se reconocía a la Iglesia el derecho de fundar escuelas normales. Así pues, principios defendidos ya desde mediados del siglo XIX por el integrismo católico y reflejados en el Concordato de 1851, se recuperan ahora en esta ley de 1945 y serán refrendados por el nuevo Concordato de 1953, donde se incluyen beneficios y privilegios económicos y jurídicos para la Iglesia a la que se otorga casi un monopolio exclusivo sobre la educación: la confesionalidad de toda clase de enseñanza, la obligatoriedad de la religión como disciplina en todos los niveles educativos, el control

¹⁹ Posteriormente, con la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1953, el bachillerato se fragmentará a través del sistema de reválidas que desemboca en un curso preuniversitario y una prueba para acceder a los estudios superiores.

e inspección eclesiástico sobre ellos, y la facultad de exigir la retirada de todas las publicaciones contrarias al dogma eclesiástico.

Esta política educativa franquista que impulsaba una educación elitista, que ponía la iniciativa escolar en manos de la Iglesia y constreñía al **Estado** a ser instrumento **subsidiario de la iniciativa privada**, tuvo escasos resultados tanto en el proceso de escolarización como en el de alfabetización. Los privilegios concedidos a la Iglesia por el Concordato de 1953 y la inexistencia de una ley específica de financiación de las construcciones, en las que los ayuntamientos continuaban llevando la mayor parte de la iniciativa, hizo que el Estado actuara de forma subsidiaria en la regulación del acceso al espacio público escolar. No es extraño, pues, que frente a los casi 120 institutos estatales, a medidos de los 50 existan casi un millar de colegios privados, en su mayoría de la Iglesia católica, de los que los más prestigiosos acogían a los hijos de las clases acomodadas.

Por lo que respecta al proceso de escolarización no podemos señalar grandes avances puesto que la obligatoriedad entre los 6 y los doce años no se ha movido con el nuevo régimen. Sólo se producirá con la extensión hasta los 14 años en 1965, en un nuevo contexto de cambios económicos, sociales y escolares. Asimismo, las cifras de alfabetización de los años cuarenta y cincuenta muestran, en comparación con las dos décadas precedentes, un freno o ralentización. Las tasas netas de analfabetismo siguen descendiendo lentamente, pasando de 4.834.741 analfabetos (un 23,1 % de la población) a más de un 17% (casi 4 millones) en 1950, llegando en 1960 al 14% de la población. Y ello a pesar de las diferentes Campañas de alfabetización y promoción cultural de adultos, a través de las clases nocturnas.

Esta situación educativa comenzará a cambiar a partir de la segunda mitad de los años 50 cuando se plantee la necesidad de una nueva política económica, de estabilización primero y de desarrollo después, en la que la educación estaba llamada jugar un papel relevante que se vería reflejado en leyes educativas posteriores como la de 1965 y la de 1970, relacionadas con cambios económicos, sociales y educativos importantes que repercutirán también en los procesos de escolarización y alfabetización.

4.-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 consumidores²⁰. 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

²⁰ Nico HIRTT (op. cit., página 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 VÍTORES,(op. cit., páginas 66-73) subraya que se asiste al momento final de la escuela como dispositivo disciplinar.

de formación profesional más eficaz y 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”²¹. Por esta vía se socavaron los cimientos autoritarios y doctrinarios del franquismo.

Evidentemente, esta modificación socioeconómica 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)²².

Gran parte de los rasgos de esta nueva normativa educativa impulsaron tendencias que favorecieron el desarrollo de los aspectos públicos de la escuela, como la definitiva incorporación de las clases populares al espacio escolar con la consecución de la universalidad de la enseñanza, la creación de una **escuela única y comprensiva** que pretende conseguir una mayor equidad social, y una **gestión más democrática** de la enseñanza.

Sin embargo, con 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 90²³ 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 escuela²⁴. 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 ya 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).

Los rasgos más definitorios de este período son la consolidación de la triple red escolar –pública, concertada y privada- que ha favorecido el **empobrecimiento de la escuela**

²¹ VIÑAO, A., op. cit., páginas 71-75.

²² El análisis de las reformas educativas entre 1970 y la actualidad puede consultarse en ROZADA, José María, Las reformas y lo que está pasando, en *Con-Ciencia Social* número 6 (Sevilla: Díada, 2002)

²³ Tal como recoge el CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 2000/2001*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1002, páginas 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.

²⁴ FERNÁNDEZ VÍTORES (op. cit., sobre todo páginas 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., página 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.

de titularidad pública, y el desarrollo de 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 XIX²⁵.

Así pues, los cambios sociales y laborales se hacen más intensos en los últimos años del pasado siglo. Por una parte, entre los años 1980 y 2000 la población española se estanca en su crecimiento demográfico, en gran medida como consecuencia de la fuerte caída de la natalidad. Si en los años setenta la población crecía a un ritmo del 1% anual, en los ochenta había descendido al 0,3%, para subir finalmente al 0,5% en los noventa como consecuencia de la inmigración. Ello genera unas pautas de comportamiento que definen un **conservadurismo cultural** en el mantenimiento del orden social existente. De tal manera que cuando los grupos sociales ven amenazada su concepción del sistema escolar, por la presencia de alumnos que no tienen sus mismas expectativas, buscan refugio en los centros escolares privados o concertados. Así es lógico que se empobrezca el sistema escolar de titularidad estatal, como reconocen los informes de instituciones sociales y económicas²⁶. La formación profesional se degrada y aumentan las exigencias de la función de custodia escolar, con lo que acarrea de otras actividades no curriculares: comedores, actividades extraescolares.

Todos los informes demográficos de inicios del siglo XXI ponen de relieve que la llegada de inmigrantes afectará decisivamente a la evolución de la población. Por una parte incidirá en la recuperación de la natalidad y, por otra, acentuará la concentración urbana²⁷. Ello repercutirá en la composición de la sociedad, que será cada vez más multicultural, lo que aumentará la diversidad de los centros escolares, sobre todo en las periferias urbanas. En este sentido hemos de subrayar que la **heterogeneidad** del alumnado aumenta no sólo por la procedencia étnica de sus progenitores²⁸, sino también por las diferencias internas en los grupos familiares, entre las cuales hay que considerar las relacionadas con el trabajo de los padres y madres, así como la afectividad que desarrollan con sus hijos.

²⁵ 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 lo simbólico contrasta con la desregulación económica actual (ver *Con-Ciencia Social* número 5, páginas 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., páginas 148-149).

²⁶ Es el caso del estudio *La Inmigración en España*, de la Fundación de Cajas de Ahorro. El FUNCAS advierte que “la escuela estatal se está convirtiendo en la escuela de los pobres” (referencia en *El País*, 28 de marzo de 2004, pág. 8 de Comunidad Valenciana)

²⁷ Los datos del Instituto Nacional de Estadística son concluyentes sobre la incidencia de la inmigración en la recuperación de la natalidad, de tal manera que el porcentaje de nacidos de madres extranjeras ha pasado del 3,3% (sobre total de nacidos) en 1996 al 10,4 en 2002.

²⁸ Algo sobre lo que ha llamado la atención la Red de Consejos Escolares Europeos (EUNEC), tal como recoge el CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 2000/2001*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, páginas 234-237

La precariedad laboral de los años finales del noventa²⁹ determina que los **jóvenes y adolescentes dependen cada vez más de sus familias**, que a su vez se constituyen a edades más tardías y con menor número de miembros. Los datos manejados por los sociólogos de la juventud muestran que la independencia económica total de las cohortes entre 15 y 24 años, así como entre 25 y 29 años, descienden entre los años 1984 y 1996³⁰. Esta situación social incide directamente 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, sobre todo entre los agricultores mayores de 55 años 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 (el 62% de la población de 14 años estaba escolarizada). 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 (el 83,8%). Como sabemos 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 estos primeros años del siglo XXI con 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.

Entendemos que el sucesivo aumento de las edades de escolarización obligatoria pueden facilitar el logro de un espacio público educativo, pues hay un mayor acceso de la población a un espacio común, como ha sucedido en España entre 1964 y 1990. Primero

²⁹ 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.

³⁰ Utilizamos como referencia el trabajo de RODRÍGUEZ VICTORIANO, José Manuel. Sociología de la juventud. 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, 2000, páginas 67-86.

con un doble itinerario hasta los 14 años, luego el tronco común de la EGB y posteriormente la prolongación hasta los 16 años con la Educación Secundaria Obligatoria. Pero el derecho a la educación estipulado en el artículo 27 de la Constitución supone algo más. Supone que los alumnos y alumnas puedan ejercer su formación en un amplio criterio de autonomía personal dentro de las finalidades sociales de una sociedad intercultural, tolerante y democrática. Y ello no debe suponer una simple exposición de palabras vacías, sino que debe constituir un principio orientador de cualquier proyecto didáctico.

Podemos concluir, de esta manera, que 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 continua 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 público³¹.

5.-Los retos de un espacio público democrático.

Las familias han entrado en una nueva situación, para la cual no disponen de criterios claros de socialización. Muchos confiesan que no saben cómo educar a sus hijos, otras veces les sobreprotegen y en otras ocasiones las separaciones o la ausencia del hogar por motivo laboral da lugar a que los alumnos no puedan comunicarse con sus padres y madres. La familia se ha refugiado en una habitación hipotecada en lo económico y en lo cultural: el sistema empresarial 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 didáctica crítica nos permite acercarnos a este debate sobre los valores sociales en una convivencia de personas y colectivos heterogéneos. Y desde los centros escolares también es posible abrir el debate público a las familias que participan en la educación de los alumnos³².

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 y que se acrecienta en las nuevas formas de educación “on line”.

En efecto, la situación actual conduce a fuertes diferencias culturales según la procedencia familiar, de tal manera que como ha sucedido en otros lugares (en especial

³¹ 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

³² A este respecto es importante resaltar el papel que pueden jugar las asociaciones de padres y madres de alumnos, su participación en los consejos escolares y el diseño y realización de actividades culturales en las cuales participa toda la comunidad escolar.

en Estados Unidos) la confección de actividades escolares en casa aumenta las desigualdades ante el fracaso escolar. Algo que implica cuestionarse el trabajo que solicitamos fuera de nuestras aulas, los denominados “deberes”. 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 oportunidades³³. La posibilidad de estudiar a distancia, con el auge de las nuevas tecnologías, supone un paso más en la privatización de las relaciones sociales escolares, como se ha mostrado ya en Estados Unidos.

En consecuencia, **la escuela como espacio público** puede servirse de las innovaciones didácticas y de las investigaciones educativas para plantear con criterio algunos dilemas que afectan en un horizonte próximo o inmediato a las personas que están sentados en nuestras aulas. 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. A este respecto coincidimos con las palabras de M. Apple cuando indica que los intereses profesionales de los profesores pueden ser muy diferentes a los que reivindica un determinado grupo social, como él argumenta en el caso de las familias de niños negros en Estados Unidos³⁴. Si la escuela es un espacio público, el profesorado ejercerá la labor de ciudadano, a la par que con su autoridad intelectual podrá educar en criterios de racionalidad democrática.

Todo espacio público es un espacio de conflicto de intereses y de toma de decisiones. Para que ésta pueda ser democrática se precisa contar con una información adecuada. La responsabilidad del profesorado estriba en plantear al alumnado, en primer lugar, y al resto de la comunidad escolar, simultáneamente o no, los datos y hechos que permitan adoptar una posición u otra respecto al futuro que se desea. Es un principio ético básico y que requiere de la honestidad intelectual de un análisis técnico bien realizado.

A este respecto hemos destacado algunos elementos que configuran los elementos de un debate. En primer lugar la **concepción del alumno**, categoría conceptual que va asociada no sólo a la **escolarización** del Estado liberal, sino también a las definiciones de infancia y adolescencia como preparación para integrarse en las relaciones sociales de las personas adultas, aquellas que han obtenido la totalidad de los derechos cívicos. 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 sin duda 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, que hemos seleccionado como hilos conductores de nuestra exposición, será preciso disponer de un bagaje conceptual y de

³³ Esta constatación ha hecho revisar el planteamiento de algunos profesores respecto al carácter innovador de ciertos trabajos, pues presuponían un trabajo en el ámbito doméstico con las consiguientes desigualdades para el éxito de las tareas encomendadas.

³⁴ Utilizo como referencia la conferencia pronunciada por M. Apple en Sevilla el 20 de marzo de 2003 y que ha sido transcrita, con sus correspondientes notas en el *Anuario Con-Ciencia Social*, número 7, Sevilla: Díada, 2003, páginas 83-127. La cita corresponde a la página 103.

unos procedimientos adecuados para que el alumnado pueda participar desde el ejercicio de sus derechos individuales. En caso contrario corremos en grave peligro de caer en un despotismo ilustrado.

Ello supone aceptar y discrepar de soluciones ajenas, pues entendemos que la clave estriba en plantear bien los **problemas** dentro del marco escolar, siendo conscientes de las restricciones que éste nos presenta. Por eso mismo, entendemos que un espacio público y democrático determina un análisis del curriculum desde la perspectiva de lo que entendamos, o no, 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 la editorial 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 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 Fedicaria³⁵ ya anunciaba lo que considerábamos imprescindible. Un requisito sobre el que hemos vuelto a insistir en posteriores reuniones de grupos de innovación³⁶.

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 respuesta 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

³⁵ Celebrado en Salamanca en el año 1998

³⁶ 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.

proyecto curricular alternativo, que facilite la construcción de un espacio 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. Dada la complejidad en la construcción de esta alternativa hemos dividido este punto en tres capítulos. 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 España³⁷. 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 profesores³⁸. Por parte de otros grupos de Fedicaria asistimos a la misma preocupación³⁹, como se ha manifestado recientemente en este encuentro de julio de 2004 en Valencia.

1.-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*⁴⁰ 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.

³⁷ CERDÀ, R. *et al.* Historia y escuela. La escuela como objeto de estudio de la historia enseñada. Orientación teórica y praxis didáctica, Valencia: Nau Llibres, 1997. Existe un cuaderno de actividades para el alumnado con el título de *La Escuela Ayer y Hoy*, editadas en valenciano y castellano.

³⁸ 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.

³⁹ 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. em 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.

⁴⁰ 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.

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 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”⁴¹.

En el caso anterior nos ha interesado mostrar como 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 las decisiones sobre la organización del curriculum determinan la manera de entender las relaciones con el medio social y cultural: “*El treball, elaborant un curriculum 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*”⁴². 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 mudar 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, las dificultades para estructurar las unidades didáctica, pues predominaba la buena voluntad y la poca formación teórica. Con todo, hemos de subrayar que los esfuerzos de *los MRP*s por abrir el espacio público a otras instituciones y “voces” del entorno social⁴³ 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.

⁴¹ MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid: Miño y Dávila, 1998, página 195.

⁴² IX Escola d'estiu del País Valencià, en SANSANO, Albert. *L'escola que volem (25 anys de l'escola d'estiu del País Valencià a l'Horta)*, València: Tàndem Edicions, 2003, pág.68.

⁴³ En este sentido hemos de valorar las relaciones establecidas con el movimiento feminista, nacionalista, ecologista, con grupos alternativos y ONGs.

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 integrado, lo que corrobora la hipótesis de las etapas en las biografías docentes⁴⁴. 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 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, sino 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 . Tambè els altres aspectes , però el PGC m'ha servit molt per poder exemplificar desde la meva concepció pedagògica i política de l'educació, que és un bon professor de Geografia i Història.*

Tambè 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 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

⁴⁴ HUBERMAN, M. Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, nº 2, 1990, Universidad de La Laguna, páginas 139-160.

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 entender 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 nos indican 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 interpersonales⁴⁵.

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

⁴⁵ 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 con el título de “Narrativas sobre la enseñanza de la historia en bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma”

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 instituciones⁴⁶. 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 saber⁴⁷ 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 socaire 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 de combate frente a otras propuestas. Un debate en el que predominaban los 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 como hacer eficiente el trabajo de evaluación de los aprendizajes individuales en el contexto de una calificación escolar selectiva.

⁴⁶ 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.

⁴⁷ En especial desde los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales de las Escuelas de Formación del Profesorado de Enseñanza Primaria.

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 materiales⁴⁸, 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.

2.-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 sociales⁴⁹. 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 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 estudios⁵⁰. 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 conocimientos⁵¹. En momentos de cambio del sistema escolar aparecen posiciones

⁴⁸ En algunos casos las unidades didácticas alcanzaron las 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.

⁴⁹ En este sentido hemos de mencionar los estudios procedentes tanto desde la psicología, como desde la sociología de la educación o desde la antropología o desde 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.

⁵⁰ 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. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Crítica-Grijalbo, 1977.

⁵¹ En este sentido los proyectos de estudio de Marisa Vicente presentados en el 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. Una nueva

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”⁵² 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 asignaturas⁵³.

En este sentido hemos de manifestar que las ideas previas son algo más que un listado de preconceptos, 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 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

concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas, *Studia Paedagógica. Revista de Ciencias de la Educación*, 23, pp. 53-81, Universidad de Salamanca, 1990.

⁵² Una síntesis bien expuestas y argumentada sobre el constructivismo se puede encontrar en el número 2 del anuario *ConCiencia Social* (Madrid: Akal, 1998) de la autoría de miembros del grupo IRES de Sevilla. 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.

⁵³ Es el caso de la investigación coordinada por Nicolás Martínez Valcárcel sobre más de 1500 alumnos de la Universidad de Murcia: “Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP 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).

participan en las comunidades escolares⁵⁴. 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. Un 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 escolar⁵⁵. 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 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.

⁵⁴ 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.

⁵⁵ Sirva como anécdota el comentario de los alumnos acerca de los hábitos de ciertos profesores de tomar nota en clase de las ideas del alumnado o de los resultados de sus debates.

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 autoridad⁵⁶. 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 escolares⁵⁷.

3.-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”⁵⁸. Sabemos que todas las taxonomías encierran un deseo de acotar la realidad, sin embargo esta 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.

⁵⁶ Un ejemplo muy gráfico de lo que decimos lo representa 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.

⁵⁷ Algunas ideas sobre este asunto las hemos desarrollado en HERNÁNDEZ, J.; RAMÍREZ, S. y SOUTO, XM. *Evaluación y aprendizaje*, Valencia: Nau Llibres, 2002.

⁵⁸ CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. 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, 2001, páginas 103-116; la cita corresponde a la página 110.

En cualquier caso, hemos mantenido hasta el presente que una educación crítica 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 académicas⁵⁹.

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.

En un caso debemos precisar cual 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 sociedad 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

⁵⁹ En este sentido manifestamos nuestra convicción 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.

impone una reconstrucción de las experiencias vitales desde la armadura conceptual que nos han aportado las tradiciones e innovaciones disciplinares.

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 secundaria⁶⁰, 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 cuadenros 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. 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, 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 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

⁶⁰ Me refiero 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.

Historia⁶¹. 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 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. Jackson⁶², 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 curriculum 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”⁶³. 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 necesarias 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 curriculum 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)

⁶¹ Seguimos las ideas expuestas por CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares, 1997, páginas 89 y scs.

⁶² JACKSON, Ph.W. *La vida en la aulas*. Madrid: Ediciones Morata, (2ª edición), 1991

⁶³ MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar. El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 16, 2002, páginas 3-33

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 curriculum 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 mediatizada por una materia escolar que versa precisamente sobre la visión del mundo que poseen las personas⁶⁴. 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 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 mismos una autoimagen alejada de todas estas cuestiones. Así en el informe que realiza el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación⁶⁵ 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

⁶⁴ En el análisis de las propuestas de sociología de la educación hemos seguido los argumentos de LERENA, Carlos. *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona: Ariel: 1973 y GRAS, Alain *Textos fundamentales. Sociología de la Educación*, Madrid: Narcea S.A., tercera edición, 1985. Igualmente los debates con José Beltrán, de la Universidad de Valencia, han sido fundamentales para la redacción de estas líneas.

⁶⁵ Nos referimos al *Diagnóstico del sistema educativo* realizado por el INCE en el año 2000

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 realizada⁶⁶

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 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.

4.-La construcción del conocimiento social desde las disciplinas. Falsos debates e intereses corporativos.

En la comprensión del mundo donde vive el alumnado reside una de las metas básicas de las denominadas ciencias sociales. Las materias que componen esta área de conocimiento tienen como objetivo presentar una imagen de hechos y conceptos que permita explicar los elementos que definen una situación, así como los factores que la originan. En este sentido se ha entendido que la geografía e historia representaban unos cuerpos científicos que permitían explicar el mundo desde las coordenadas espaciales y temporales, en las cuales se inserta la acción social humana. La crisis de estas materias, la evolución general del pensamiento y la **aparición de nuevos gremios disciplinares** influyó en la creación de un área de conocimiento que agrupó las aportaciones plurales de diferentes tendencias ideológicas y de perspectivas lógico-formales.

En momentos de reforma del sistema educativo, en los años ochenta y noventa del pasado siglo, surgió con fuerza el debate sobre la organización del área. Incluso ésta adoptó diferentes nombres⁶⁷, pues la manera de organizar esta área reflejaba no sólo una concepción respecto al conocimiento y cultura que se quería difundir, sino también a los profesores quienes la podían impartir en las aulas. En el campo de los interlocutores de esta polémica aparecen sin duda presiones gremiales de uno y otro bando, olvidando un aspecto esencial: qué se quería desarrollar en el aula y cómo se podía facilitar el aprendizaje del alumnado, destinatario último de esta disciplina escolar.

⁶⁶ Es el caso de los trabajos desarrollados en la Región de Murcia con más de 1500 alumnos. Ver referencia en nota 33.

⁶⁷ Los nombres del área (Ciencias Sociales, geografía e historia; Geografía e Historia y otras ciencias Sociales, Ciencias Sociales: Geografía e Historia) muestran la evolución errática de su concepción.

Si hacemos un esbozo histórico para conocer cómo se plantean los términos del debate nos encontramos con dos posiciones. Por una parte, quienes aducen que la geografía e historia representan posiciones caducas de planteamientos escolares decimonónicos, en los cuales estas materias se impartían en Primaria Superior y Secundaria, que constituían etapas que “no eran indispensables” para toda la población, o que “sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos”⁶⁸. No obstante, son estudios que “constituyen la civilización general de una Nación”; es decir, que facilitaban la creación de una opinión pública común, un proceso controlado y dirigido por las elites que estudiaban estos niveles vedados a la mayoría.

En consecuencia, los estudios que se presentan como geografía e historia en los programas del siglo XIX, persiguen formar a los grupos dirigentes del Estado-nación, de tal manera que puedan difundir y guiar al resto de la población a través de los componentes básicos de una cultura que se asienta como legítima. Cuando se amplía la escolarización y se incorporan estas materias al ciclo superior de EGB (11-14 años de edad), la oferta educativa para una población heterogénea consiste en “ciencias sociales”, una yuxtaposición de materias que oculta, bajo una descripción neutra y tecnocrática, la problemática social.

Desde esta perspectiva entendemos que muchos grupos de innovación malgastaron las energías en una polémica estéril, pues las concepciones hegemónicas del área de conocimiento reproducían los mismos modelos de enseñanza de la historia y geografía: el orden cronológico adquiere la categoría de causalidad lógica y los elementos regionales del espacio se convierten en factores explicativos de un sistema que no era tal. Y todo ello adobado con un poco de sociología, economía y antropología.

Resulta esperpéntica la deformación de la realidad que se produce como consecuencia de los falsos debates. Mientras que se discutía por parte de los grupos innovadores sobre la organización de la materia, **en las aulas se seguía exponiendo una geografía** que se asentaba en las teorías **davisianas** del ciclo de erosión, en una pretendida linealidad de los modelos de **transición demográfica** o en la evolución de los sectores de producción. Y en Historia los programas y unidades didácticas desgranaban los hechos tal como los presentaba el modelo de las **historias generales**.

Desde otra posición diferente hemos venido defendiendo la necesidad de analizar qué tipo de enseñanza se desarrolla en el aula desde un planteamiento epistemológico. La búsqueda de los factores que explican la lógica de la organización de las explicaciones en el aula revela la existencia de diferentes perspectivas disciplinares que responden a criterios ideológicos y a concepciones ontológicas del saber. Quien explica la geografía de la población según los modelos de transición demográfica de Antiguo Régimen a Nuevo Régimen reproduce un planteamiento lineal de la evolución de las sociedades. Y además es muy probable que ello **oculte otro tipo de planteamientos**. Con ello está contribuyendo a consolidar **una posición ideológica** que justifica y legitima la división del mundo desarrollado y subdesarrollado.

En este sentido hemos defendido que una didáctica crítica de las ciencias sociales debe estar bien fundamentada en un saber disciplinar. Sin duda necesario, pero insuficiente. En efecto, el saber disciplinar nos permite averiguar concepciones del mundo, intereses

⁶⁸ Se han utilizado como fuentes los Reglamentos de Instrucción Pública de 1838 y 1821.

legítimos de los investigadores y tomar nuestras propias decisiones sobre la manera de secuenciar unas actividades en las cuales los alumnos puedan tomar sus propias decisiones sobre la manera de enfocar los problemas y sus soluciones.

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 como 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.

5.-Las propuestas didácticas como proyectos de cambio escolar: límites y posibilidades

Entendemos que la selección de unos determinados objetivos y contenidos didácticos obedece a una determinada opción ética y a un compromiso ideológico con la educación. La lectura ética del conocimiento geográfico no es un asunto frecuente. Tal parece como si de la práctica de los geógrafos no se desprendieran consecuencias relevantes para la vida de las personas⁶⁹. No obstante, se puede considerar que existe una consecuencia inmediata de los estudios geográficos en el planeamiento urbano, pues los informes elaborados pueden facilitar u obstaculizar una determinada idea de crecimiento urbano. Pero, sobre todo, es en el campo de la docencia donde la actuación del profesorado puede resultar decisiva en el comportamiento de sus alumnos. La selección de los contenidos, la metodología didáctica y las formas de evaluar y calificar, tienen una importancia manifiesta sobre la concepción que poseen los alumnos acerca del saber geográfico, su utilidad en las decisiones sociales e inciden en la actitud y motivación del alumnado respecto al saber escolar.

Para poder desarrollar este planteamiento educativo es preciso concretar las metas y declaración de buenas intenciones en actividades concretas, que sean coherentes con aquéllas. Será en este contexto donde deben precisarse las aportaciones de la geografía, teniendo en cuenta las edades de los alumnos a los que se dirigen las tareas y las posibilidades docentes en los marcos escolares precisos (Primaria y Secundaria). Como hemos defendido en más de una ocasión, es preciso realizar un “trasvase” entre las percepciones e intereses de los profesores, como personas adultas con determinadas

⁶⁹ Ya hemos hecho algunas referencias a la importancia de los valores en la didáctica de la geografía, que no es un asunto novedoso en la bibliografía internacional, pero sí algo más en España. Sirva como ejemplo de estas afirmaciones la revista *Teaching Geography*, en su número 2 del volumen 11 del año 1986 y uno más reciente en España de la autoría de GARCÍA NAVARRO, Antonia. Ética y ordenación del territorio. En CAPEL, Horacio (Dir.) *Habitatge, especialització i conflicte a la ciutat catalana*, Tàrraga: Ajuntament de Tàrraga, 1996, pp. 171.180. Igualmente el trabajo de HERIN, Robert: “Las dimensiones personales en la Geografía Social” en GARCÍA BALLESTEROS, Aurora (ed.). *Geografía y humanismo*. Barcelona: oikos-tau, 1992. Colec. Prácticas de Geografía humana, pp. 57-68 aborda cuestiones relativas al mundo de las decisiones y comportamientos personales.

ideologías, y las necesidades de los adolescentes⁷⁰. En concreto, sería posible aportar, desde la geografía, unos conocimientos relevantes acerca de problemas como:

**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*

**en algunos países el crecimiento demográfico crea problemas de superpoblación, mientras que en otros condiciona el proceso de envejecimiento*

**el poco respeto hacia los otros componentes del ecosistema mundial hace que el ser humano ponga en peligro la estabilidad del planeta*

**los recursos ambientales (suelo, agua, aire) sufren un proceso de privatización y mercantilización que determina la presencia de grandes espacios de ocio.*

**la oferta del ocio ha generado una actividad empresarial turística que ha provocado importantes impactos en el medio.*

**la continua mercantilización de los recursos ambientales genera desigualdades en el acceso a los bienes ecológicos*

El listado de problemas que acabamos de efectuar seguramente es aceptado por cualquier político que tenga responsabilidades públicas e incluso es compatible con las declaraciones de intenciones legales que aparecen en los diferentes decretos y órdenes ministeriales, tanto en el caso de los países europeos como en los iberoamericanos, según conocemos por experiencia personal como por referencias bibliográficas⁷¹. Pero al mismo tiempo podemos afirmar que estos objetivos no se materializan en unos contenidos escolares coherentes, sino que éstos suelen reproducir una síntesis del saber académico o de la cultura oficial y que pocas veces guardan relación con la anterior declaración de intenciones. Y aquí aparece el compromiso social del docente, pues debe saber cómo ligar aquellas declaraciones a una selección coherente de contenidos y no buscar excusas en la imposición de unas determinadas normas ministeriales, como a

⁷⁰ Creemos que este “trasvase” guarda una cierta semejanza con la denominada trasposición didáctica, pero en nuestro caso entendemos que no es la difusión del conocimiento científico *per se* lo que constituye la esencia de la aportación geográfica, sino saber difundir una determinada *mirada* sobre la realidad social y ambiental, cuestionando la realidad aparente. En relación con estas proposiciones hemos desarrollado el proyecto Gea-Clío. El lector interesado puede encontrar más información en mi artículo Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y sociales*, nº 13, Valencia, 1999, pp. 55-80, así como en el libro de PÉREZ, P. RAMÍREZ, S. y SOUTO, X.M. *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula?*, Valencia, Nau Llibres, 1997.

⁷¹ En el caso de España y Portugal hemos conocido con un cierto detalle la formulación de la declaración de intenciones educativas. Para otros países hemos utilizado como referencia los comentarios de autoridades educativas que subrayaban la importancia de la educación en el desarrollo de sus países.

menudo se suele afirmar. Y somos consciente de los muchos mecanismos sutiles que existen para mediatizar las decisiones de los profesores en el momento de desarrollar un programa escolar, pero también poseemos ejemplos de buenos profesores que han sabido mostrar y razonar su proceso de selección de contenidos. Y en este punto es fundamental disponer de algunas certezas sobre la metodología.

LA DIDÁCTICA CRÍTICA COMO PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES ESCOLARES

INTERPRETACIÓN DE METAS LEGALES	CRITERIOS DE EVALUCIÓN	SELECCIÓN DE CONTENIDOS
Los relaciones sociales y ambientales como referencia de una justicia ciudadana	El aprendizaje como responsabilidad individual en un contexto social	La secuencia metodológica condiciona la selección de contenidos en referencia a las finalidades

Una ayuda inestimable sería poder contar con líneas de trabajo e investigación desde otras instancias educativas, como es el caso de la Universidad. Pero son escasas las referencias que podemos encontrar, en la perspectiva que hemos anotado⁷². No hay duda que este tipo de reflexiones académicas nos permite roturar el terreno baldío de las superficies periodísticas y superficiales con que nos saturan cotidianamente los medios de comunicación respecto a los problemas sociales y ambientales de la humanidad en sus diferentes espacios geográficos. Por eso en algunas programaciones y proyectos didácticos lo que podemos encontrar es poco más que buenas voluntades.

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 responden 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

⁷² A nosotros nos ha sido útil la celebración de los Coloquios Internacionales de Geocrítica. En éstos se ha abordado de forma monográfica un problema social, desde una perspectiva interdisciplinar. Así las migraciones, el trabajo, la vivienda o el impacto social y espacial de las nuevas tecnologías han sido asuntos sobre los que se han centrado estos encuentros y en los cuales hemos participado diversas personas del proyecto Gea-Clío.

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.

Estas reflexiones didácticas nos permiten adoptar algunas decisiones, pero no nos aseguran el éxito en nuestros centros de trabajo. Sabemos que las rutinas son muy resistentes a las innovaciones, como siempre ha sido en la historia de las ideas científicas, y pretendemos que éstas también sean. Por eso es preciso considerar los límites y posibilidades de nuestras acciones.

En nuestro caso, proyecto Gea-Clío, 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 nos parece importante 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 compartan una misma sensibilidad sobre la escuela pública. Ello es lo que abordamos en el último punto de la presente ponencia.

6.- Alianzas y estrategias para conseguir una ciudadanía crítica.

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 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. Y en este ámbito no podemos obviar la disponibilidad del profesorado: sus deseos ideológicos y su formación profesional son elementos básicos e imprescindibles en esta tarea. Pero en cualquier caso es preciso plantear algunos principios que nos permitan conocer las posibilidades y límites de esta colaboración.

En primer lugar debemos 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 decisiones⁷³. Igualmente en el aula se hace 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.

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 de los proyectos políticos y educativos alternativos al sistema educativo formal, 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. 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 premisas 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 el 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	Profesores con misma finalidad, diferente materia Profesores de distinto nivel pero con misma metodología	Sindicatos FAPAs, CEAPA ONGs Partidos Otros MRPs

⁷³ En este sentido podemos destacar el trabajo del brasileño DE MORAES SANTOS, Evson Malaquías. Ambientes topográficos da escola pública. Significações imaginárias patrimonialistas, *Scripta Nova*, revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, vol. VII, núm. 143, junio 2003.

administraciones públicas	Profesores con otros en la misma organización centro	
<i>¿Qué es susceptible de ser gestionado en el ámbito de las competencias escolares?</i>	<i>¿Cómo influyen los proyectos educativos y didácticos en el aula?</i>	<i>¿Cómo se puede favorecer la creación de un espacio público educativo?</i>

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 directores⁷⁴. Pero esta apertura democrática pronto finalizó y los Centros de Profesores devinieron en unas instituciones burocratizadas y lejos 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.

⁷⁴ 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.