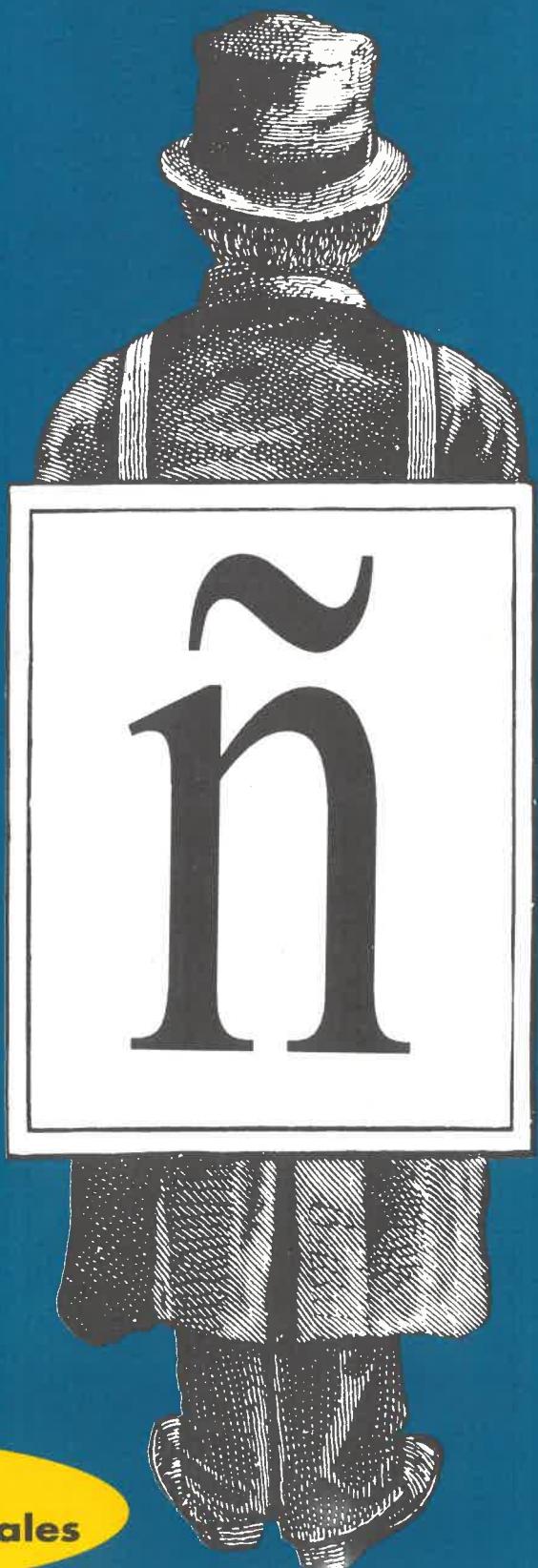


SIGNIOS



la
desregulación
del currículum
y la autonomía
de los centros
escolares

13

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

la enseñanza
de las ciencias sociales

EVALUAR EL APRENDIZAJE

EVALUAR LA ENSEÑANZA

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
Año 5 • Número 13 • Octubre-Diciembre 1994

Está prohibida la reproducción de cualquier parte de esta publicación, salvo autorización expresa por escrito. La redacción no devuelve los originales no solicitados ni mantiene correspondencia sobre los mismos.
SIGNOS no comparte necesariamente las opiniones firmadas por sus colaboradores.

DIRECCIÓN
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL

Carlos López (director CEP), Fernando Alonso, César Cascante, Porfirio Rojo, Susana Puertas, Urbano Rodríguez, Consuelo Carrera, Soledad Liébana, Humberto Fernández, Juan Nicieza, Carlos Lomas (director SIGNOS)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Martín Cabrejas, Carlos Lomas, Jorge Antuña y José Ángel A. Cienfuegos

CONSEJO ASESOR

Carlos López, Jorge Antuña, Josefina Muñoz, Amparo Tusón, Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel Ángel Murcia, Guillermo Palicio, José María Rozada, Clara Llata, Carlos Rodríguez, Martín Cabrejas, Horacio Gutiérrez, Nicanor García, Antonio Reguera, José Ángel A. Cienfuegos, Rosa Calvo, Inés Miret, Pura Gil, Jurjo Torres, José Gimeno Sacristán, Segundo Fidalgo, Ángel Pérez Gómez, Antoni Zabala, Javier Serrano, Javier Tamargo, Teresa López, Aurora García, María Chernicber, Javier Quirós, Jaime Gómez Vilasó, Jesús Villa, Santiago Trujillo

DISEÑO GRÁFICO Y PORTADA
CARLOS LOMAS

ADMINISTRACIÓN

*Maria Fernanda Leonato
Amada Sebastián*

EDITA

*Centro de Profesores de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJÓN (ASTURIAS)
Telfs.: (98) 5342100 - 5354807
Fax: (98) 535 48 63
Printed and made in Spain*

COMPOSICIÓN: Pontizón
IMPRESIÓN: Lidergraf

Depósito Legal:
AS-4507/90

ISSN: 1131-8600

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIONES Y
NÚMEROS ATRASADOS:

Alborá Libros

*Plaza de Romualdo Alvar González, 5
33202 GIJÓN*

Teléfono y fax: (98) 5354213



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General de Formación del Profesorado

S U M A R I O

3

Editorial

52

MARIO CARRETERO
MARGARITA LIMÓN

*La transmisión de ideología
en el conocimiento histórico.*

*Implicaciones para el
aprendizaje-enseñanza de
la historia*

4

J. GIMENO SACRISTÁN

*La desregularización del
currículum y la autonomía
de los centros escolares*

58

F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS -
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

*El proyecto IRES:
una alternativa para la
transformación escolar*

22

MARIANO MARTÍN GORDILLO

*Evaluar el aprendizaje,
evaluar la enseñanza*

70

JOSETXU ARRIETA GALLASTEGUI
*Las matemáticas en la
Educación Secundaria*

38

JOAN PAGÈS

*La didáctica de las ciencias
sociales, el currículum y la
formación del profesorado*

82

Libros

Este número de *SIGNOS*, impreso en papel Conqueror 240 gramos (portadas) y Registro 140 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter Medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvetica Condensada y Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva e impreso con los colores de la guía Pantone 308 U, 012 U, Magenta U, Black U, Violet U, 109 U, Red 032 U, 415 U, 116 U, 872 U, 354 U, 491 U, Reflex Blue U, Purple U, 3975 U y 182 U2X.

La escuela es un lugar donde se aprenden y olvidan cosas, donde se aprueban y suspenden exámenes, donde se difunden saberes y donde se adquieren destrezas, hábitos y normas. Pero es también un lugar donde suceden cosas divertidas y donde uno se aburre, donde las personas hablan entre sí y escriben para otras personas, donde habitan las ilusiones y el desencanto, donde se vive el dolor del fracaso y el placer del éxito, donde las personas se sientan, escuchan, esperan, juegan, alzan la mano, hacen cola y afila los lápices. Es ese escenario de la vida cotidiana en el que se hacen amigos y enemigos, donde se bosteza y donde unos y otras se divierten, donde no sólo se enseñan los **conocimientos legítimos** sino que a la vez se aprende el **comportamiento esperado**, donde se estudia y donde se escriben mensajes a punta de navaja sobre los pupitres. Ese lugar, en fin, donde los niños y las niñas permanecen durante gran parte de su infancia y adolescencia y al que asisten de lunes a viernes, les guste o no.

Cuando se habla o se escribe sobre el currículo escolar se alude habitualmente a lo que las administraciones educativas y los enseñantes planifican por anticipado con el fin de que los alumnos y las alumnas aprendan algunas cosas. Sin embargo, un currículo elaborado tan sólo desde las intenciones de los enseñantes, haciendo caso omiso de lo que ocurre en la vida de las aulas (y fuera de los muros escolares), tiene quizás poco sentido. El currículo no es sólo una retahíla de finalidades y de contenidos debidamente seleccionados: es también hablar, escribir, leer libros, cooperar, enfadarse unos con otros, aprender qué decir, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. Es ese cúmulo de cosas que suceden en la vida de las aulas a todas horas y que quizás por demasiado obvias permanecen con frecuencia demasiado ocultas. Es el habla, es la escritura y son las formas de cooperación mediante las cuales quienes enseñan y quienes aprenden intercambian sus significados y se ponen de acuerdo en la construcción de nuevos aprendizajes. El currículo es entonces, ante todo, una forma de comunicación.

De ahí la importancia de indagar qué piensa el alumno, de conocer qué horizonte de expectativas y de conocimientos trae consigo a la escuela y de saber qué cosas hace para aprender (salvo que creemos que aprender consista tan sólo en sentarse, a ser posible en silencio, esperando a "ser enseñado"). Porque los alumnos y las alumnas también tienen objetivos (no sólo los enseñantes), también saben cosas y también tienen algo que decir.

"Estamos condenados al pensamiento incierto, a un pensamiento acribillado de agujeros, a un pensamiento que no tiene ningún fundamento absoluto de certidumbre" (MORIN, E., *Introducción al pensamiento complejo*, p. 101).

TEORÍA

Uno de los rasgos que caracterizan el debate en el mundo educativo hoy en día tiene que ver con los procesos de desregulación del sistema educativo promovidos por fuerzas y motivaciones muy diferentes que, conjuntadas,

producen iniciativas y

experiencias difíciles de valorar por asirse a justificaciones diversas y, en ocasiones, bastante contradictorias. La búsqueda de una democracia más genuina en la que las pequeñas comunidades rigen el destino de sus instituciones, la necesidad de romper los proyectos culturales homogenizadores, la posibilidad de que los profesores se potencien como profesionales que deciden sobre sus prácticas mejorando su motivación, la promesa de mejorar los resultados académicos y hasta la necesidad de estimular la competencia entre los centros escolares permitiendo que sean diferentes entre sí y rivalicen por la clientela son argumentaciones que apoyan la desregulación.

LA DESREGULACIÓN DEL CURRÍCULUM Y LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ESCOLARES

J. GIMENO SACRISTÁN*

Antes de continuar aclararemos que, referido al sistema escolar, el término *desregulación* significa toda una compleja gama de fenómenos que tienen como consecuencia la pérdida de legitimidad de un modelo de sistema escolar uniforme con un proyecto cultural unitario y dirigido a lograr unas finalidades válidas para todos, rígido por una ordenación administrativa y organizativa estructuradas, al menos en apariencia, que asegure la racionalidad del conjunto al servicio de aquellas finalidades. Esta condición, típicamente postmoderna, tiene múltiples manifestaciones que podemos enunciar de forma resumida en cuatro grandes apartados:

a) Por lo que se refiere al currículum nos encontramos con la revisión de un proyecto cultural aceptado mayoritariamente, con la consiguiente indefinición de los sistemas educativos, el relativismo en los fines o la pluralidad de opciones en su interpretación, la exaltación de las diferencias culturales a las que la educación debe responder, la puesta en tela de juicio del monoculturalismo asfixiante de particularidades y relatos diversos que desestabiliza cualquier propuesta de cultura común tachándola de uniformadora y la revisión de las fronteras asentadas en la cultura escolar revitalizando el conocimiento local y personal como base del aprendizaje subjetiva y socialmente relevante.

b) En el plano organizativo encontramos la descentralización del sistema escolar en subsistemas diferenciados, el destrabamiento de las mismas instituciones escolares despojándolas de normas uniformes claramente establecidas a mantener en su funcionamiento, dotándolas, como contrapartida, de flexibilidad y capacidad de adaptación para poder ofrecer respuesta ante contingencias imprevisibles y a singularidades contextuales o demandas de sus potenciales clientes, favoreciendo, de paso, la participación democrática y los procesos creadores de los que trabajan, habitan y participan de las mismas. Es la plasmación de la crisis del modelo taylorista regido por el orden burocrático en las organizaciones que se asentaba en la separación y especialización de funciones ordenadas de forma vertical y secuenciada.

c) En el plano más genuino de la política educativa, el que hace relación a la configuración de la oferta del servicio educativo, la desregulación significa reclamación para que el Estado renuncie a monopolizar la educación, acentuando la privatización, incluso financiada con fondos públicos, si es que ya es una realidad la concurrencia de ofertas. Se modifica el mismo sistema público para dar cabida a la libre elección de centro, dando satisfacción a las preferencias del consumidor y estimulando mecanismos de competencia por la captación de los usuarios. Todo ello legitimado con los argumentos de la necesidad democrática de reconocer el pluralismo social y el renacimiento de una forma de liberalismo económico, entendiendo la libertad y el derecho a la igualdad de oportunidades como derecho a la acogida y expresión de las diferencias, en lugar de derecho a la equiparación.

Detrás de todo ello se esconde la pérdida progresiva de un proyecto moral del Estado para con la sociedad, bien porque ese proyecto pierde coherencia o porque es tomado como responsabilidad de la sociedad civil diversificada, de la que la comunidad educativa en torno a los centros formaría parte, bien porque se pierde como consecuencia del auge del liberalismo neoconservador que trata de arrebatar al Estado capacidades para intervenir en la sociedad regulada por el mercado.

d) Finalmente, mencionemos la consolidación de una nueva perspectiva epistemológica respecto de la interrelación teoría-práctica con determinantes consecuencias para el concepto de profesionalidad docente y para la legitimación de su práctica. Creemos que se produce una desregulación en la forma de entender la práctica educativa cuando se reconoce la inevitabilidad de tener que ejercer el oficio con incertidumbre porque carecemos de un fundamento seguro, de una norma científico-técnica contrastada y universal, aunque sólo existiese como aspiración. Esta condición postpositivista conduce, no a revitalizar la fundamentación artesanal, aunque se reconozca el valor de la experiencia críticamente acumulada, sino a pensar al docente como un profesional ayudado por un conocimiento que, en el mejor de los casos, sólo tiene capacidad de iluminar las incertidumbres a afrontar en el hacer cotidiano, incluso aumentándolas, para de esa forma sentirse algo más sosegado en la inseguridad personal y colectiva.

Las consecuencias provocadas por las desregulaciones señaladas pueden transformar muy sensiblemente el trabajo de los profesores y la legitimación del mismo, pensados ahora como "profesionales autónomos", "reflexivos" y "cooperadores" entre ellos, valorados por su capacidad de iniciativa, competentes para justificar y hacer valer sus opciones y sus servicios en el desarrollo de un currículum abierto de perfiles difuminados en el que se borran o desdibujan las fronteras entre lo que era conocimiento legitimado como sustantivo y lo que había sido ignorado por acientífico, localista y subjetivo (ARONOWITZ y GIROUX, 1991). Ahora bien, la modificación más sustantiva para la profesionalidad no procede de este discurso que puede ser poco incisivo en las prácticas cotidianas, sino del cambio de condiciones laborales ante las que el profesorado se defiende con la búsqueda de la profesionalización y de un rearne de poderes frente a la administración-patrón y frente a los consumidores (padres, alumnos) que reclaman participación. Estos movimientos de la concepción laboral, adornados con nuevos lenguajes epístémicos, pueden entrar en el camino de la defensa de una imagen de profesionales autónomos que, a semejanza de otras profesiones liberales, deben ganarse su clientela demostrando calidad -rendimientos- en su oficio en un sistema educativo desregulado o más privatizado.

Al referimos a nuestro contexto concreto, expresiones de lo que acabamos de enunciar se aprecian en el proceso de descentralización que se está experimentando y que

va poniendo de manifiesto por la vía de los hechos, ante la vista de profesores y ante el pequeño sector de la opinión pública más informada, que la realización de la educación puede plasmarse bajo proyectos diferenciados y adquirir matices, alcanzar distintos niveles de calidad dentro de un mismo sistema. Ocurre con la autonomía de cada universidad, de la que se dice que es responsable de su funcionamiento, de la enseñanza que imparte y de su investigación. Rasgos del mismo debate general se encuentran en los demás niveles del sistema escolar. Se puede apreciar ya el desarrollo diferenciado que territorialmente muestran las reformas educativas; en algunos aspectos casi se ofrece a los centros la reforma "a la carta"; se habla de centros con más autonomía financiera, curricular y pedagógica, al tiempo que el descenso de la presión demográfica hace tolerable la posibilidad de que los padres elijan centro público; se dice estimular a profesores más autónomos que tienen que definir colectivamente lo que antes les venía decidido desde arriba porque ahora el currículum se declara "abierto" y "flexible"; se recalca la importancia del reconocimiento y fomento de las "diferencias" dentro del sistema educativo, la oferta de opciones, la importancia de adaptarse a las particularidades culturales y de cada alumno, etc. Todavía no ha surgido, pero puede hacerlo pronto, la desregulación del servicio público educativo, y a la legitimación de esta última posibilidad pueden estar contribuyendo sin quererlo determinadas desregulaciones en el funcionamiento de los centros y en el currículum (GIMENO, 1994a).

Da la sensación de que se reblanquece un sistema que era rígido, esclerotizante y uniformador, que se destaponan las compuertas de la libertad para la expresión de la creatividad, que desaparece el monstruo burocrático voraz y totalizador, que la cultura se abre al pluralismo, que se propicia una más fluida permeabilidad entre las instituciones escolares y el contexto en el que viven, que se quitan los límites a la capacidad innovadora de los profesores sometidos a dictados externos. Esta retórica, como no podía ser de otro modo, tiene que ver con el cobijo que ofrece un paraguas ideológico más amplio en un contexto de revitalización renovada de la fe en el poder autorregulador y creador del mercado liberado de trabas.

Este lenguaje plantea contradicciones importantes, dado que la práctica educativa no sigue miméticamente dichas consignas, al re-

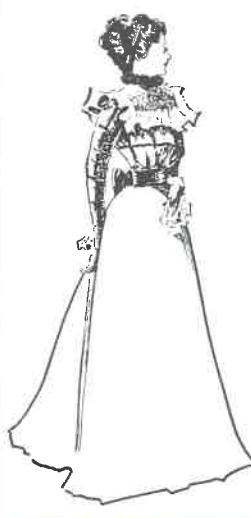
"Por lo que se refiere al currículum nos encontramos con la revisión de un proyecto cultural aceptado mayoritariamente, con la consiguiente indefinición de los sistemas educativos, el relativismo en los fines o la pluralidad de opciones en su interpretación y la revisión de las fronteras asentadas en la cultura escolar revitalizando el conocimiento local y personal como base del aprendizaje subjetiva y socialmente relevante"

caer sobre ella otras presiones hacia la homogeneización que comentaremos más adelante. No obstante, el cambio en el discurso es importante, al menos como legitimación de la aspiración a alteraciones en esa dirección en algunas de las condiciones que regulan el sistema educativo y la práctica en las aulas.

Si no enteramente instaladas estas prácticas en nuestra realidad inmediata, sí que están probándose en otros contextos. Estamos ante la divulgación de unas ideas que reconocen la desregulación de la asentada, teórica o real, homogeneidad del sistema educativo propiciada históricamente por la consolidación de rutinas, por la ordenación administrativa del aparato escolar en todos sus componentes bajo un sistema centralista y uniformador y por los sistemas de control sobre el currículum, los centros y los profesores. En la configuración de los estados modernos ha sido fundamental un sistema de control, de supervisión y de vigilancia directa en el que ha colaborado el aparato escolar, o bien se ha servido a ese fin con medidas indirectas a través del control de la información (GIDDENS, 1993: 62). Ahora esos mecanismos resultan inadecuados y afloran formas nuevas de legitimación, controles con otra apariencia. Por ejemplo, el gobierno del aparato ciencia-tecnología-economía es más eficaz guardián del currículum escolar que cualquier intervención burocrática sobre el mismo.

El simbolismo de la desregulación frente a la práctica regulada: algunas contradicciones

El alcance de estas reformas desreguladoras en lo educativo es en ocasiones poco claro y muy desigual, dado que, cuando se habla de transformar los centros, se está utilizando un lenguaje con desigual trascendencia referido a problemas de más libertad de los padres para elegir centro, de autonomía en la gestión financiera, de opción entre partes optativas del currículum, de respuestas a la diversidad de alumnos, etc. que convendría delimitar. La desregulación puede ir desde la concesión de más autonomía en la gestión económica de los fondos asignados por la administración para gastos de funcionamiento hasta la recomendación de que los centros obtengan fondos por sí mismos, como ya lo hacen algunos, o la de condicionar el puesto de trabajo docente con la elección por parte de los padres. Desde decir que los centros tienen autonomía pedagógica para definir su actuación



DOVER PUBLICATIONS

hasta dejar que el centro defina el currículum total o parcialmente en colaboración con los padres, o el permitir la diferenciación educativa global y que los padres seleccionen la que más les interese. Estamos ante una serie de dimensiones continuas que tienen escalones con significados y consecuencias muy distintos.

En los últimos años están cobrando presencia en nuestro contexto las ideas de que los centros han de ser más autónomos en cuanto a gestión, organización y enseñanza, pudiendo diferenciarse entre sí al establecer y desarrollar proyectos educativos o curriculares, que para nosotros es lo mismo, de acuerdo con las peculiaridades de sus contextos, las de sus alumnos y la voluntad de sus profesores y/o la de los representantes de la comunidad educativa. Esta propuesta forma parte del lenguaje con el que se presentan las reformas escolares desde el gobierno central y se ampara en la posibilidad que permite un currículum ahora regulado de forma más flexible, según lo califica el mismo lenguaje técnico y oficial. Estas sugerencias para encauzar la reforma, que sus responsables llegan a calificarlas como centrales para que su propuesta de renovación fructifique, son las "mayores novedades", "el espacio privilegiado ... para planificar una respuesta educativa ajustada a la diversidad de las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado" (COLL y MARTIN, 1994: 9). No son fruto de la reclamación del profesorado; ni siquiera son aspiraciones para muchos, no lo olvidemos. Por eso resulta poco difícil prever su destino a corto plazo. Digamos que son "concesiones liberalizadoras" para ajustarse en este caso a un esquema técnico de desarrollo del currículum. Tres ideas centrales están implicadas en estas ofertas: a) la de la diferenciación interna dentro de cada centro, b) la diferenciación inexorable entre los centros, puesto que la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones no son las mismas en todos los centros aunque se diga que sólo es a efectos pedagógicos y c) la del estímulo a la coordinación entre profesores.

No deja de ser curioso, como señala SMYTH (1993: 2) refiriéndose a las reformas que en la década de los ochenta se han centrado en la mayor responsabilización de los centros, que estos lenguajes de "devolverles" el poder a instituciones y profesores -que nunca tuvieron en el sistema no universitario- aparezcan en momentos en los que el sistema se recentraliza por otros medios, cuando ascienden los valores conservadores y cuando



© DOVER PUBLICATIONS

"Se modifica el sistema público para dar cabida a la libre elección de centro, dando satisfacción a las preferencias del consumidor y estimulando mecanismos de competencia por la captación de los usuarios. Todo ello legitimado con los argumentos de la necesidad democrática de reconocer el pluralismo social, entendiendo la libertad y el derecho a la igualdad de oportunidades como derecho a la acogida y expresión de las diferencias en lugar del derecho a la equiparación"

se debilita el papel del Estado en la prestación de servicios públicos, cuando decrece la inversión en educación, cuando se pide más rigor y disciplina en las prácticas escolares para volver a los valores básicos de referencia. Estas tendencias afloran, en fin, cuando innovar es más difícil porque los consumidores reclaman desde fuera resultados tangibles para competir en un mercado en el que la posesión de educación es hoy un *capital humano* más visible para los alumnos y para sus familias.

No es, precisamente, una crisis de crecimiento democrático para una mayor participación de profesores y de los ciudadanos lo que está detrás de estas políticas, sino una forma de entender la reforma de la estructura y del funcionamiento del sistema escolar sin aportar nuevos medios al mismo, haciendo que las presiones externas estimulen la reorganización interna y su acomodación a las demandas sociales de los padres o, en el mejor de los casos, presuponiendo que la desregulación por sí misma regenera la capacidad de iniciativa del sistema. Son reformas que, amparadas en la constatación de la obviedad de que la calidad educativa depende del funcionamiento de los centros, cifran en la liberación de éstos y en la concesión de autonomía la mejora de su funcionamiento y de sus resultados, a la vez que aumentan las presiones de la evaluación externa; todo ello sin tomar medidas activas de preparación de profesores, sin mejorar sus condiciones de trabajo y sin aumentar la disposición de medios para instaurar esa nueva cultura organizativa.

El debate y la propuesta de que los centros tengan autonomía para definir el currículum diferenciándolo, estimulando la vertebración horizontal de los profesores para trabajar en "equipos de calidad", quizá no tengan demasiadas consecuencias por sí mismas en la práctica, puesto que existen condiciones que no facilitan precisamente la heterogeneidad y la libertad curricular, ni la posibilidad de que los profesores configuren un tipo distinto de profesionalidad. No tendrían más importancia estos conceptos, aparentemente justificados con argumentos técnico-pedagógicos, divulgados de arriba hacia abajo, si no fuese porque traducen lenguajes correspondientes a reformas conservadoras de los sistemas educativos, autoexculpadoras de la progresiva menor intervención del Estado en la educación, bajo el argumento del mayor protagonismo de los centros, de los profesores y de la comunidad educativa en la búsqueda de la calidad apoyada en la diferenciación y en la com-

“Da la sensación de que se reblandece un sistema que era rígido, esclerotizante y uniformador, que se destapona las compuertas de la libertad para la expresión de la creatividad, que la cultura se abre al pluralismo, que se quitan los límites a la capacidad innovadora de los profesores sometidos a dictados externos. Esta retórica, tiene que ver con el cobijo que ofrece un paraguas ideológico más amplio en un contexto de revitalización renovada de la fe en el poder autorregulador y creador del mercado liberado de trabas”

petitividad de los centros. El lenguaje de la diferenciación postmoderna se fundamenta ahora en enfoques pedagógicos y culturales, encubiertos bajo el proceso de descentralización, con halagadoras propuestas para los profesores.

Advertidos de que no es el lenguaje pedagógico el que transforma inmediata y directamente la realidad, convendría reflexionar un poco sobre las tradiciones y los contextos que se esconden en posiciones que tienen un profundo calado político. Ahora lo que se está discutiendo no es la libertad reconocida de poder elegir entre centros públicos o privados con proyectos educativos diferenciados y una imagen de calidad diferenciada a favor de unos o de otros, según los casos. Sería conveniente refrescar la memoria sobre lo que en su día constituyó un debate sancionado por la LODE, esperemos que por mucho tiempo, entre la aspiración de un sector a ver financiado su modelo diferenciado de educación y la opción de que existiera un sistema público pluralista gestionado democráticamente. Ahora, con la desregulación curricular, de lo que se trata es de diferenciar la oferta pública.

¿Qué sentido tiene plantear la diferenciación de los centros, cuando se acentúan las tendencias centralizadoras? ¿Es una política de profundización democrática reequilibradora o de clara resistencia, practicada pa-

radóamicamente desde la administración, cuando la política económica, cultural y científica escapa al control de los gobiernos? ¿Es una simple fórmula para salvar imágenes sin consecuencias reales? Dicho de otra forma: ¿es una propuesta política con valor simbólico edulcorante para captar lealtades, independientemente de la política real, un tanto más agria por la imposibilidad de ofrecer más medios? ¿Se esconde detrás una forma de responsabilizar a centros y profesores de la calidad y de los resultados de las reformas sin haber puesto antes los medios necesarios? ¿Se quiere deshacer de una rigidez inoperante, del intervencionismo burocratizante, cuando en realidad es una “liberalización” sugerida-impuesta desde arriba? Éstas son las preguntas para ahondar en este discurso. Si bien antes cabría hacer otra: ¿es éste el problema básico o uno de los retos fundamentales de nuestro sistema educativo para mejorar la calidad?

Podríamos olvidar el debate presuponiendo que es una fase más de un relato que primero olvidó que los centros eran las unidades de innovación, que los descubre ahora como elementos básicos y al no poder cambiar cosas importantes hay que llamarlas de otra manera. Como este lenguaje sigue difundiéndose con la aquiescencia de las más diversas opciones ideológicas, porque sirve a intereses muy contrapuestos, hay que polemizar sobre él, sobre todo porque ahora se está entrando en la desregulación de la oferta pública. Las palabras sí crean realidad en tanto configuran la forma de percibirla y las aspiraciones de cambiarla.

Señalaremos algunas condiciones a las que se ven sometidas las instituciones escolares y la cultura externa a las mismas que acaban incidiendo en lo que en ellas se imparte y que no trabajan, precisamente, a favor de la autonomía curricular ni pedagógica en el sistema educativo. En el panorama de la actualidad se aprecian tendencias contradictorias, unas a favor de la regulación y otras a favor de la desregulación.

Factores reguladores

- Dependencia del mercado:
- profesiones, complejo ciencia-tecnología...
- Sistemas de creación-reproducción del conocimiento
- Mundialización de las políticas
- Regulación del sistema educativo y curricular
- Uniformidad de materiales curriculares



Regulación del trabajo de los profesores
Hábitos metodológicos asentados
Controles y evaluaciones

Factores desreguladores

Participación social
Consideración de variaciones culturales
Atención a las diferencias del alumnado
Autonomía en los centros y de los profesores
Pluralidad de materiales curriculares
Métodos educativos variados
Itinerarios curriculares singulares

Ahondaremos en lo que puede ser un falso problema y lo que significa desregular los centros y el currículum cuando otras prácticas los *recentralizan* a través de mecanismos en los que poco o nada puede o quiere incidir el discurso oficial, con una preocupación que expresaremos con palabras ya lejanas de HARGRAVES (1982: 254), cuando se refería al énfasis que las reformas ponían en los centros en los momentos en que se aplicaba una política francamente conservadora en el Reino Unido, que ha llevado a un deterioro del sistema público:

“En un periodo de contracción, con los problemas que esta situación repre-

senta para la gestión interna de los centros, la necesidad de ser cauto acerca del posible avance que representan soluciones internas simplistas para los problemas a larga escala que afectan al sistema educativo como un todo es muy importante, porque el colapso de esas propuestas no sólo podría hacer fracasar la mejora de la motivación del personal sino que podría deprimirla todavía más”.

¿Burocracia o anomia? La flexibilización como falso problema

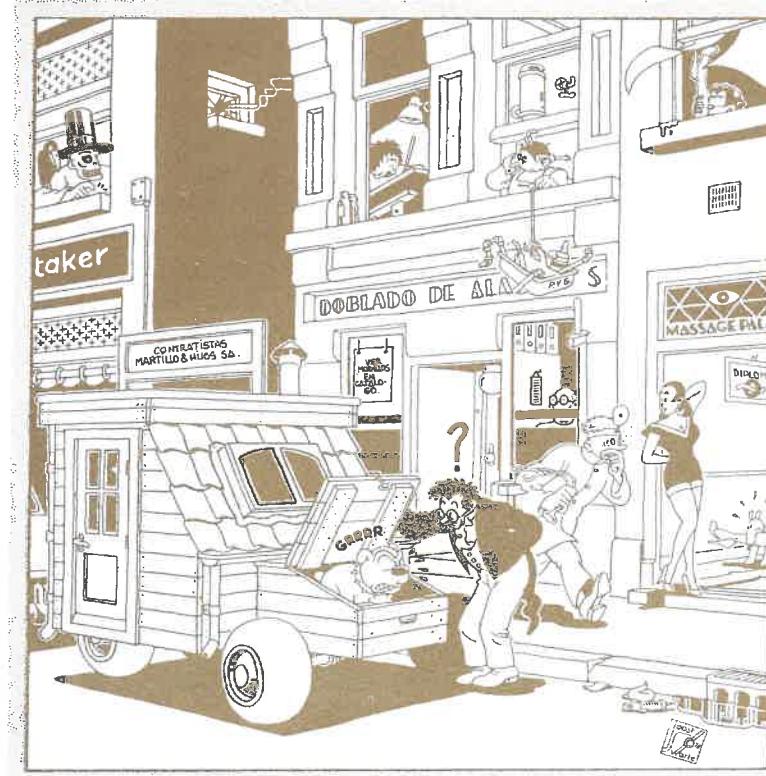
Desmitifiquemos, en primer lugar, el poder de la burocracia en la producción de la homogeneidad avasalladora de la innovación de la enseñanza. Ni en lo organizativo, ni en lo cultural, ha sido nunca ésa una

condición insalvable para los profesores, ya que cada centro era y es, por el grupo de profesores que lo forma, por el contexto y, sobre todo, por la población de la que se nutre, una subcultura particular. Un hipotético currículum idéntico tendrá siempre significados potenciales y consecuencias muy diferentes para los estudiantes que frecuentan un centro u otro (BALL, 1989). Las burocracias perfectas laminadoras de las diferencias no han existido en el sistema educativo, pues bajo el cascarón de la rigidez normativa ordenancista se ha permitido un cierto *laissez faire* notable, achacable tal vez más a la ineeficacia del control que a la intención de disimular, con márgenes para la creación individual de cada profesor y de todos ellos como grupo si hubiesen estado organizados y preparados para ello. Este era y es el problema.

“... las escuelas ocupan un incómodo lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las organizaciones controladas por sus miembros (donde las escuelas difieren unas de otras según los elementos a los que asignen mayor importancia) y por lo tanto entre sistemas de elaboración de productos e instituciones de servicios públicos. El miembro ordinario (el profesor) conserva al menos algún control sobre la organización y la dirección de su labor en ella” (BALL, 1989: 26).

Cada centro respecto de todo el sistema educativo, cada aula y cada profesor respecto de la globalidad del centro, gozan de cierto nivel de autonomía; por eso decimos que el currículum siempre queda abierto y es flexible. El problema reside en la funcionalidad de dicha flexibilidad, para qué se instrumenta *intencionadamente*.

Al sistema escolar se le ha descrito con la metáfora burocrática e industrial taylorista de ser una estructura vertebrada de forma vertical, jerárquicamente, desde la más alta autoridad hasta cada anónimo profesor, sin autonomía en los eslabones de una cadena plegada a las directrices superiores. En ese modelo ideal la racionalidad se difundía de arriba hacia abajo, con tareas definidas, con unos cometidos diseñados por agentes externos a sus realizadores, sin línea de comunicación de doble sentido



JOOST SWARTE

entre la base y quienes toman las decisiones, con un sistema de innovación pensado fuera e impuesto verticalmente y un sistema de control basado en la vigilancia externa. En los sistemas escolares esa imagen de organización se ha plasmado en unos centros bastante burocratizados con un currículum fuertemente regulado y hasta definido en objetivos de rendimientos observables que los profesores están obligados a ejecutar. El modelo de objetivos derivado del esquema de diseño curricular tyleriano ha sido el patrón de racionalidad que ha acompañado a ese entendimiento de la organización escolar (GIMENO, 1982).

Ese modelo no ha dejado de ser una metáfora, que si bien ha tenido algunos efectos y ha producido mutilaciones importantes, no ha dejado ver claramente la dispersa realidad. En contra de la creencia de WEBER de que la organización penetraba todo, y de que el sistema escolar actuaba como institución voraz cuyas normas acaparan todas las lealtades de forma absoluta (LOPEZ NOVO, 1994: 46), parece que las instituciones que lo forman lo hacen con una intensidad baja, de suerte que, como señalaba DURKHEIM, se producen áreas de autonomía y de espontaneidad que hasta resultan más difíciles de obtener en grupos reducidos, en los que el clima de opinión y los mecanismos de toma de decisiones dejan menos margen a los individuos para salirse de las normas (GIDDENS, 1993: 131). Desde luego es más fácil "burlar" a la autoridad lejana de la Administración en el sistema público, con sus inspectores, que al director de centro privado, más autónomo, o al grupo de compañeros imponiendo por mayoría unos valores y un determinado proyecto en un centro. Hoy la burocracia en el aparato escolar tiene más el significado popular y despectivo de estorbo y de pérdida de tiempo en cumplir con determinados ritos que de poco sirven que el de ser un aparato organizado con papeles definidos y unificados por un propósito que implica la homogeneización de las unidades, donde una autoridad vertical integra los esfuerzos de los distintos niveles.

En la realidad, más que ser una organización perfecta, el sistema y cada centro puede ser visto a través de otro modelo metafórico: el de un conglomerado amorfó de células anómicas yuxtapuestas -centros o aulas-, aisladas unas de otras, ignorándose entre sí, sin constituir un orden organizado con una dirección colectiva que aparenta ser ilocalizable, un tanto errática, con dudosa capacidad para cumplir las funciones asignadas.

"Cada centro era, y es, por el grupo de profesores que lo forma, por el contexto y, sobre todo, por la población de la que se nutre, una subcultura particular. Un hipotético currículum idéntico tendrá siempre significados potenciales y consecuencias muy diferentes para los estudiantes que frecuentan un centro u otro. Bajo el cascarón de la rigidez normativa ordenancista se ha permitido un cierto laissez faire notable, achacable a la ineficacia del control"



© DOVER PUBLICATIONS

No quiero negar u olvidar las aberraciones históricas de intervencionismo y de control ideológico sobre la cultura, sobre los contenidos de la enseñanza, sobre los centros y sobre los profesores que existieron en nuestro sistema, cuyos vicios y consecuencias aún perduran. Nuestro problema en ocasiones -el de administradores y administrados- reside en que no podemos todavía disociar del todo el significado de regulaciones en una sociedad pluralista y democrática, interviniendo legítimamente con un proyecto en el sistema educativo, de los referentes que nos trae el pasado no muy lejano, frente al que toda desregulación aparece como buena y progresista. Hay que situar la discusión, más bien, en unas coordenadas de normalización democrática. Si la homogeneidad y la parálisis esclerótica existe hoy en los centros educativos se debe a otras razones que ya operaban en el pasado, sólo que encubiertas y fomentadas por esa costra del autoritarismo burocráticamente ejercido. La burocracia paralizante tuvo más efectos allí donde el profesorado estaba más desarmado intelectualmente.

La necesidad de otra cultura profesional

Si los profesores no se aúnan y no ejercen su creatividad profesional hoy, no es debido sólo al peso de las determinaciones burocráticas. La sociología profesional de los docentes ha insistido siempre en el rasgo del individualismo como nota definitoria de su comportamiento profesional. Pero habría que distinguir dentro de esa conducta matices y motivaciones. Existe el individualismo *forzado*, el *estratégico* y el *elegido* por el propio profesor (HARGREAVES, 1994: 172). El primero se produce por las barreras administrativas, por las estructuras escolares vigentes, por la organización interna de los centros, por la valoración del puesto de trabajo o por otras razones obstaculizadoras. Resolver esas barreras no sólo es un problema de establecer nuevas normativas. El individualismo *estratégico* es una especie de retirada personal para salvaguardia de la propia iniciativa ante las condiciones externas negativas. Esa estrategia puede salvar un fermento innovador o un poso recalcitrante; lo cierto es que cuando los profesores acceden al puesto de trabajo por procedimientos no ligados a un proyecto el encuentro de perspectivas educativas diferenciadas y hasta conflictivas es inevitable. Este problema sólo lo salvaría la descentralización casi total del sistema, de suerte que

cada centro pudiera elegir a sus profesores, y no seremos nosotros quienes recomendemos tal medida. El individualismo *elegido* es una opción que obedece a una forma de ser y de opinar.

Las tres situaciones se amalgaman en el sistema educativo, constituyendo toda una cultura profesional, seguramente crecida al amparo de la mentalidad verticalista jerarquizante, a la vez que anómica, que hace que la vertebración horizontal sea innecesaria, es decir, la constitución de los profesores como unidad "productiva" -educativa- en cada centro escolar. El individualismo forzado dificulta esa cultura, teniendo como resultado a largo plazo el de tipo natural, como una forma de ser que parece elegida. Pero sirve también para disimular otras causas.

Hoy la imagen del "buen funcionamiento" de empresas y de organizaciones no la proporciona la eficiente cadena de producción fordista, como tampoco lo hace en el sistema escolar. Otra imagen de empresa viene a relevar a la anterior justificando la bondad de los centros escolares como entidades menos reguladas, más flexibles, sin una tan estricta definición de papeles expresada en la enorme cantidad de disposiciones que los poderes han vertido sobre el sistema educativo. Se trata del modelo definido por la empresa japonesa con una mayor competitividad, explicada por el mayor compromiso de los trabajadores en su funcionamiento, incluso colaborando en la definición de los procesos de producción.

Este modelo apuesta por la búsqueda de la productividad apoyada en la hipótesis de que ésta depende de la existencia de un personal altamente cualificado, en el uso flexible de los recursos humanos, en la importancia de los grupos en la organización del trabajo y en la asignación de responsabilidades, en la participación colectiva en la toma de decisiones, en la elevada moral y en la dedicación del personal. Su lógica se basa en la maximización del compromiso de sus miembros. No tiene que recurrir a mecanismos de control externos potencialmente alienantes y conflictivos. No hay escisión entre la fase de planificación y la de ejecución, propia del mecanismo organizativo en cadena, porque los trabajadores ahora vertebrados horizontalmente analizan los procesos y proponen las medidas para mejorar la producción, por lo que no es precisa la instancia planificadora minuciosa y externa. El efecto vertebrador de la cadena lo logra ahora la automatización.



© DOVER PUBLICATIONS

"Al sistema escolar se le ha descrito con la metáfora burocrática e industrial taylorista de ser una estructura vertebrada de forma vertical. En los sistemas escolares esa imagen de organización se ha plasmado en unos centros burocratizados con un currículum fuertemente regulado y definido en objetivos de rendimientos observables que los profesores están obligados a ejecutar"

La disminución de la especialización que había sido impuesta por la cadena de producción se compensa ahora con la eficiencia dinámica aportada al proceso global (LOPEZ NOVO, 1994).

Este modelo, más coherente con el actual desarrollo tecnológico, reclama un nuevo tipo de trabajador más capacitado, un nuevo tipo de profesor. Como afirma SOTELO (1994: 70):

"La primera industrialización acabó con el esclavo, que no servía para colocarlo al servicio de la máquina, la destruía. La actual revolución tecnológica elimina al obrero atado a la cadena de producción, dependiente y disciplinado, que sustituye la automatización, a la vez que requiere un nuevo tipo de trabajador, mucho mejor informado y sobre todo capaz de tomar iniciativas y de ejercer la responsabilidad, no sólo para adaptarse a un proceso continuo de renovación en la tecnología y en la organización, sino para impulsar ambos procesos desde el puesto de trabajo. Acoplarse a las nuevas condiciones de la competencia internacional exige una nueva clase trabajadora más independiente y responsable, es decir, mejor cualificada y, desde luego, mejor pagada y con más derechos en los procesos empresariales de decisión".

La calidad y el buen funcionamiento de la empresa (léase los centros como unidades productivas) requieren condiciones organizativas tales como la posibilidad de adaptación a las condiciones rápidamente cambiantes del mercado (flexibilidad de las instituciones para realizar su oferta), para adaptarse a las demandas cambiantes (atención al medio inmediato) y la coordinación horizontal de los trabajadores (equipo colegiado de profesores). Este modelo reclama otro tipo de trabajador que, antes que ser el fiel servidor o el eficaz burócrata cumplidor, es el (profesor) competente con una capacitación que le permita adaptaciones constantes y con una formación permanente que revierta sobre el puesto de trabajo, con una mayor implicación en la mejora de los procesos (participación en la definición del proyecto educativo o curricular) y en la definición de los productos que es preciso lograr (concreción del currículum). En la eficacia de los logros están sus incentivos profesionales. Es decir, se necesitan profesionales especializados discutiendo los procesos que desarrollan y los productos que consiguen, más allá del papel de trabajadores no especializados ocupando los últimos eslabones de la cadena de producción o el de técnicos (funcionarios o trabajadores) fieles ejecutores de

"No quiero negar ni olvidar las aberraciones históricas de intervencionismo y de control ideológico sobre la cultura, sobre los contenidos de la enseñanza, sobre los centros y sobre los profesores que existieron en nuestro sistema, cuyos vicios y consecuencias aún perduran. Nuestro problema reside en que no podemos todavía disociar del todo el significado de regulaciones en una sociedad pluralista y democrática"

las operaciones diseñadas fuera de su ámbito laboral. La sociedad del conocimiento en permanente innovación trastoca definitivamente las categorías laborales, demanda flexibilidad y capacidad de adaptación y de inteligencia creadora.

¿Qué significa este paralelismo?: un marco para entender la racionalidad del trabajo en instituciones y organizaciones, sean empresas industriales o de servicios. Desde luego una forma de entender la mejor consecución de los fines de una institución, la incorporación de los intereses de los trabajadores a los de la empresa, el reconocimiento del valor del conocimiento de los "ejecutantes" en la definición de los procesos, la importancia de la circulación del conocimiento, el afianzamiento de una autoridad apoyada en la eficacia.

La idea de que los profesores se vertebren en organizaciones horizontales, en equipos de trabajo en los centros guarda alguna relación, al menos conceptual, con esta forma postindustrial de entender las organizaciones productivas que altera profundamente las exigencias en el desarrollo del puesto de trabajo. Veamos.

Cualquier ocupación se compone de unidades de trabajo más o menos numerosas y homogéneas. Un puesto laboral globalmente pueden definirse, en lo que tiene de objetivable, como la función resultante de la combinación de tres factores: contenido de la actividad, espacio y tiempo de realización (INBAR, 1990). Si aplicamos esa función al estilo de realización individualista y al estilo cooperativo o colegiado de los profesores podremos comprobar que se provocan alteraciones

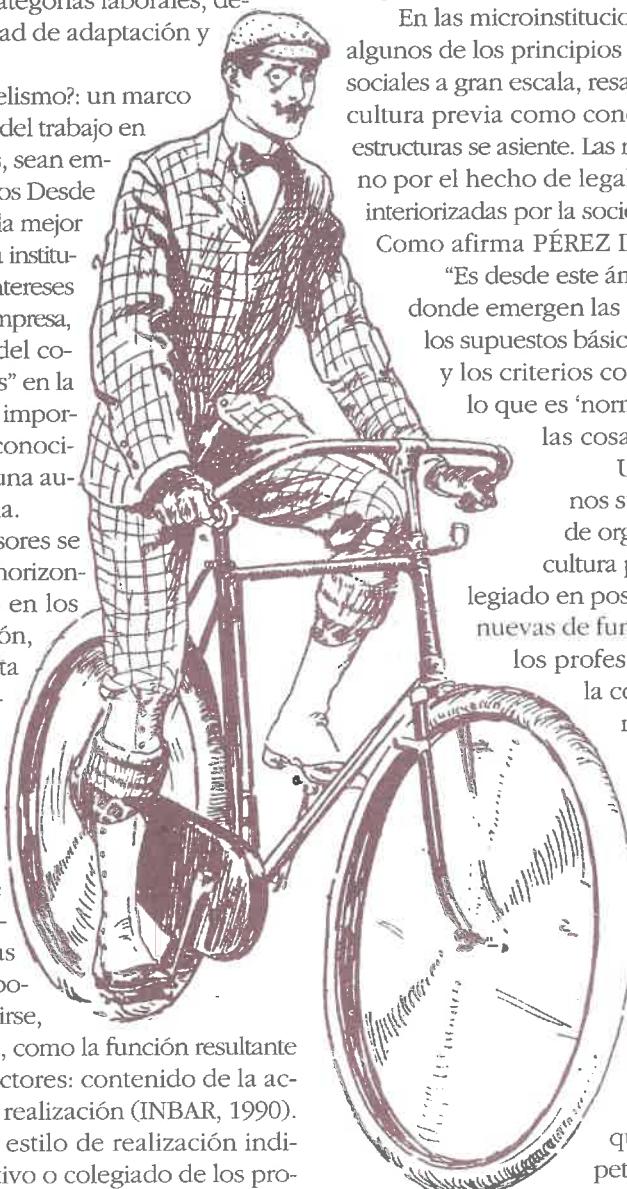
sustanciales, como se resume en el cuadro 1 que presentamos más adelante.

La nueva cultura profesional choca con importantes déficits que hay que superar. Las condiciones de formación, las formas de selección y de adscripción al puesto de trabajo, la desconsideración del trabajo de calidad sometido al criterio todopoderoso de la antigüedad, el intervencionismo burocrático en el currículum por parte de la administración, la despreocupación por el debate sobre la calidad, la ausencia de un control democrático, la carencia de tiempos para pensar y decidir colegiadamente sobre lo que hacen los profesores, la ausencia de liderazgo pedagógico, son explicaciones posibles de la anomia existente, tan ineficaz en el sistema de organización vertical (fordista o taylorista) como en el horizontal (toyotista). La delegación de autonomía a los centros no resuelve por sí misma la distancia entre estas dos culturas profesionales, ni lo puede hacer a corto plazo, y hasta podría empeorar la situación.

En las microinstituciones -centros escolares- operan algunos de los principios de explicación de los cambios sociales a gran escala, resaltándose el papel de una cierta cultura previa como condición para que el cambio de estructuras se asiente. Las nuevas reglas se institucionalizan no por el hecho de legalizarlas, sino cuando han sido interiorizadas por la sociedad civil, por los participantes. Como afirma PÉREZ DIAZ (1993: 45):

"Es desde este ámbito de la sociedad civil desde donde emergen las meta-reglas del juego político, los supuestos básicos, las predisposiciones sociales y los criterios conforme a los cuales se define lo que es 'normal' y se espera que funcionen las cosas".

Una consecuencia importante nos sugiere este alternativo modelo de organización del trabajo. La nueva cultura profesional de compromiso colegiado en pos de la calidad, aparte de reglas nuevas de funcionamiento, competencia de los profesores y rodaje en la cultura de la colaboración, exige el compromiso personal con el objetivo colectivo. En el caso de los trabajadores en la industria ese compromiso consiste en entender que la productividad condiciona sus mejoras y su supervivencia como tales. En el caso de los profesores han de ser razones morales y políticas las que lleven a la convergencia de intereses en torno a un proyecto de calidad, lo que implica otro tipo de "competencia profesional", cuya importancia no se percibe tan claramente por



que no es acuciante. Hablo de razones morales porque se trata de coincidir con un proyecto educativo defendible por su bondad en cuanto a la educación que proporciona, es decir, definido desde reglas morales y no de eficiencia en abstracto. Y menciono las razones políticas porque es la eficacia del sistema público lo que está en juego detrás de unas formas de entender la profesionalidad. Si estuviese en peligro la pervivencia de este sistema ante la competencia con los servicios privados, como están proponiendo los privatizadores en diversos lugares, este riesgo se entendería muy claramente.

Como muestra, obsérvense estas apreciaciones de los mentores de nuevas formas de gobernar en los EE.UU. (OSBORNE y GAEBLER, 1994: 148 y 163)

"... únicamente la competencia puede motivar a todas las escuelas a que mejoren. Pues únicamente la competencia por usuarios crea las consecuencias reales y las presiones reales a favor del cambio cuando las escuelas fracasan".

"... la competencia existe, independientemente de lo que hagan nuestros gobiernos. En el mercado tan rápidamente cambiante de hoy en día, el sector privado está desplazando aceleradamente del mercado a las organizaciones públicas. Las escuelas públicas están perdiendo terreno a favor de las escuelas privadas. El servicio oficial de correos está perdiendo terreno frente a Federal Express y a UPS. Las fuerzas policiales públicas están perdiendo terreno frente a las empresas privadas de seguridad..."

Nuestro sector público puede aprender a competir, o bien puede estancarse y encogerse hasta que sus únicos clientes sean los que no pueden permitirse otra cosa".

Merece la pena trabajar por la cultura de la colaboración democráticamente entendida en los centros, porque es la forma de salir de la anomia indeseable desde el punto de vista profesional para los docentes y por las repercusiones negativas que tienen en la descoordinación de la educación que reciben los alumnos, además de por la imagen externa de calidad que se provoca. Para eso hay que poner en juego las medidas precisas de acción a medio y largo plazo. Pero no hay que hacerlo porque existiera una burocracia

avasalladora con un proyecto monolítico que ahora quedaría desregulado. La anomia, como la colaboración que la supere, en tanto son expresión de una cultura arraigada, son independientes de que se diga que existe un "segundo nivel de concreción del currículum" que corresponde precisar a los centros. Este mandato de colegialidad forzada ni es motivado por un análisis de la cultura contraria a su consecución ni su establecimiento formal generará los comportamientos necesarios en la "sociedad civil pedagógica" para que arraigue. Lo que se precisa es analizar las condiciones para una nueva cultura profesional apoyada en valores morales y políticos. Ése es un debate urgente en tiempos en que los servicios públicos se ven ampliamente discutidos como ineficaces.

Ahora bien, la colegialidad como nueva forma de trabajo, más en las condiciones de adscripción al puesto de

trabajo en la enseñanza pública, ha de guardar la tolerancia hacia el pluralismo. En la educación la unanimidad de percepciones, de intereses y de proyectos es imposible. Aprender a colaborar y a respetar la discrepancia en un ejercicio difícil que no tienen el privilegio de explorar más que los profesores de los centros públicos; en los centros privados la adhesión a la empresa es condición para el trabajo.

En la medida en que la confección de un proyecto educativo puede quedarse en otra exigencia burocrá-

tica, sin entrar en la modificación de las claves que provocan la cultura profesional dominante, esta forma de desregulación curricular en los centros no generará otra cultura; sí potenciará a quienes ya la tengan, aunque estén en sus inicios. Para que ese proyecto sea dinamizador de la vida de los centros necesita de cambios profesionales y organizativos. La deformación burocratizadora no debe confundir la instalación de un proyecto con el hecho de su formulación. Muchos grupos humanos actúan coordinadamente para conseguir determinados objetivos sin escribir lo que cada uno tienen que hacer. Es un cambio en las condiciones de formación, de trabajo y de cultura profesional lo que está en juego.

Es decir, el argumento de que la autonomía delegada y el proyecto curricular devuelven el protagonismo a los



JOOST SWARTE

profesores mejorando la profesionalidad y la coordinación colegiada será, en el mejor de los casos, una posibilidad, sólo posible realidad a medio plazo, puesto que de un cambio cultural se trata, si se toman las medidas para modificar las causas profundas de la cultura profesional que hay que sustituir. En todo caso es una promesa cuyo éxito ha quedado en otros casos sin demostrar (HARGREAVES, 1982: 263), pero con un seguro impacto negativo directo: el aumento del tiempo dedicado a la planificación coordinada que, o bien se añade a las tareas actualmente desempeñadas por los profesores, intensificando así su trabajo y repercutiendo en la vida privada, o bien son obligaciones que detraen tiempo y energías de otras funciones docentes cuya calidad puede verse resentida. Y en muchos casos ni siquiera es un tiempo de planificación, sino, como hemos podido observar, de discusión del significado de las normas a que se ve sometido ese proyecto llamado curricular. La intensificación la hemos podido comprobar en diversas evaluaciones de las reformas, tanto en EGB como en Secundaria (GIMENO, 1993a; PEREZ y GIMENO, 1994).

En los centros siempre se producen diferencias entre alumnos

Nos detendremos ahora en otra serie de argumentos que sirven a la desregulación. Las iniciativas desreguladoras en el currículum suelen utilizar el argumento de la existencia de diferencias culturales e individuales entre los estudiantes. Parece ser una condición democrática, además de un respeto "científico" a la realidad psicológica, la necesidad de que la cultura escolar se diferencie en relación con las categorías culturales de procedencia de los alumnos o la de que se flexibilice el currículum para que las diferencias puedan ser acogidas. Sólo recordaremos aquí algunos de los principios que vertebran este debate.

Ante estas proposiciones hay que recordar otra. La de que los centros se diferencian entre sí y dentro de sí por diversas razones, aunque se parte de un currículum homogéneo. Sabemos desde hace tiempo que la cultura seleccionada en los *currícula* no es neutra y que no tiene la misma relevancia para todos ni da lugar a que todos alcancen los mismos resultados, dada la desigualdad social existente, transportada por cada alumno al sistema escolar bajo las categorías de clase social, género, grupo de edad, raza, procedencia rural o urbana, etc. Los alumnos reciben y reac-

"La nueva cultura profesional choca con importantes déficits. Las condiciones de formación, las formas de selección y de adscripción al puesto de trabajo, la despreocupación por el debate sobre la calidad, la ausencia de un control democrático, la carencia de tiempos para pensar y decidir colegiadamente sobre lo que hacen los profesores, la ausencia de liderazgo pedagógico, son explicaciones posibles de la anomia existente"



DOVER PUBLICATIONS

cionan ante la enseñanza desde esas categorías sociales, por lo que, de hecho, reciben educación diferenciada aunque la propuesta de currículum sea igual para todos. El contexto cultural de origen, el contexto educativo del centro y las peculiaridades subjetivas median entre las propuestas y los posibles resultados. La misma separación de especialidades culturales -ciencias y humanidades, formación cultural teórica frente a formación profesional o práctica- ha servido para diferenciar la cultura que se proporciona a grupos de alumnos diferenciados.

El currículum realizado en la práctica es más heterogéneo de lo que la imagen ordenancista del currículum prescrito u oficial nos haya podido hacer creer y de lo que lo es el currículum presentado a profesores y alumnos a través de los libros de texto (GIMENO, 1994c). Esta heterogeneidad real a que da lugar la homogeneidad establecida en las prescripciones curriculares y en los textos no es resultado de la intencionalidad decidida de diferenciarlo entre los alumnos del sistema escolar ni reside fundamentalmente tampoco en las prácticas pedagógicas de los profesores, sino que tiene lugar porque los alumnos son desiguales ante los contenidos y obtienen del currículum diferentes significados y posibilidades sin que la educación haga mucho por cambiar esa realidad. Las tasas desiguales de fracaso escolar según grupos sociales es una muestra de ello; los resultados de cada centro, las distintas evaluaciones de profesores de un mismo nivel y de la misma asignatura, la acomodación de las expectativas de rendimiento previsible que los profesores hacen de chicos y chicas en diversas áreas de conocimiento, o según el grupo social de pertenencia, guiados por multitud de indicios, son otros ejemplos de diferencias o, simplemente, de desigualdades.

Un currículum más desregulado, más "flexible", definido según el contexto y las características del alumno, puede ser instrumento para ajustarse a las diferencias provocadas por el origen de los estudiantes, para estimular las variaciones, tanto las creativas como las arbitrariiedades, entre centros y entre profesores. Para paliar las "deficiencias" no es precisa la desregulación curricular, sino un claro proyecto cultural y una política y una práctica de compensaciones. Cuando se argumente que la autonomía del proyecto curricular ha de servir "para planificar una respuesta educativa ajustada a la diversidad de las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado" hay que discutir qué significa ese viejo principio de

la pedagogía moderna, tan fácil de asumir como peligroso en algunas de sus posibles consecuencias. Obviamente, habrá que seguir recordando -hay ideas que necesitan refrescarse porque no son tan obvias como a veces podemos creer- que las capacidades, intereses y motivaciones tienen orígenes culturales también. El lenguaje de la diferenciación ha de plantear que las chicas pueden tener distintos intereses que los chicos, que determinados centros cuentan con alumnos de menores capacidades que otros, que los gitanos quizás no tengan ganas de estudiar muy intensamente... El profesorado bajo una pedagogía de mensajes críticos podría entender las desigualdades culturales como diferencias a respetar o desniveles ante los que resignarse, ejerciendo una pedagogía reproductora en vez de niveladora; lo que no significa ahogar las manifestaciones individuales (GIMENO, 1993b).

El lenguaje actual de la liberalización es más dado a proclamar mucho menos la igualdad y más el reconocimiento de la diferencia. Obviamente no se trata de inculcar unos contenidos idénticos donde no quepan singularidades, sino que en determinado momento haya que diversificar el currículum. Lo que en estos momentos ocurre es que el lenguaje de la diferenciación sirve a una renuncia a la búsqueda de la igualdad social como ideal ilustrado, que pierde terreno ante la opción de expresar las diferencias para conquistar la libertad, ante el temor de que el igualitarismo pudiese amenazar la posibilidad de manifestar esas diferencias (BALLESTEROS, 1989). Hágase el cómputo de las veces que últimamente se utilizan términos como "diferencias", "flexibilidad" y "autonomía", por un lado, y los de "igualdad" y "fracaso" por otro.

Se suele repetir esta vieja consigna en favor de una enseñanza que ligue con los significados de los sujetos, engarzada con la de aprovechar la cultura ambiental de la que naturalmente se nutren los significados de los estudiantes, para evitar el efecto alienador de una cultura vacía de significados, que sirve como refuerzo al autoritarismo que la impone. Las consecuencias de practicar este principio a ultranza, que ahora se califica de constructivista, podría anular de hecho muchos contenidos. Tan vieja como esa idea es la de que la enseñanza puede y debe **crear** intereses, motivaciones y bases de referencia hacia contenidos relevantes necesarios para entender y manejarse en el mundo. La experiencia nos dice que eso puede hacerse con métodos y profesores adecuados sin que conectaran pre-



© DOVER PUBLICATIONS

La nueva cultura profesional de compromiso colegiado en pos de la calidad, aparte de reglas nuevas de funcionamiento, competencia de los profesores y rodaje en la cultura de la colaboración, exige el compromiso personal con el objetivo colectivo. En el caso de los profesores han de ser razones morales y políticas las que lleven a la convergencia de intereses en torno a un proyecto de calidad, lo que implica otro tipo de competencia profesional”

viamente con los intereses de los alumnos en un currículum desregulado.

Por otro lado, la idea de conectar con la cultura cercana nos lleva a pensar que la cultura *folk* o popular del medio ambiente inmediato es hoy algo muy distinto de la referencia romántica que tenían los innovadores de principio de siglo ante los desgarros culturales que provocaban las emigraciones incitadas por la industrialización, siendo la escuela misma un elemento de supresión de las diferencias en estas culturas de procedencia (GRIGNON, 1994). Es verdad, como dice este autor, que la escuela contribuye espontáneamente al monoculturalismo, debilitando la diversificación de las culturas, al depender de forma dominante de los mecanismos de comunicación basados en la escritura. Pero si desde el punto de vista antropológico la pérdida de la diversidad se evalúa como negativa, lo cierto es que la riqueza de la diversidad no es accesible más que para aquellos que están fuera de las culturas particulares. Hoy, menos que nunca, las culturas populares tienen independencia de la cultura dominante, de la científico-técnica, formal o elaborada, como la queremos llamar.

“Experimentar esta diversidad, tener conciencia y disfrutar de ella sólo puede hacerlo aquel que tiene los medios de relativizar cada una de las culturas de las que dicha diversidad se compone, por ejemplo, el indígena que es capaz de distanciarse de la cultura de origen, como sucede con el aprendiz, el becario, el observador exterior, el explorador social o el amante de lo pintoresco que va de curioso o de simpatizante de las clases dominadas. Para aquellos que forman parte de las culturas dominadas, o que provienen de ellas, la diversidad es con frecuencia un handicap, una deficiencia; su experiencia, sus saberes, su ‘cultura’ tienen una amplitud limitada, un valor local... Sabemos que la diversidad constituye un obstáculo permanente para la solidaridad popular y para la unidad del movimiento obrero; ha sido, y sigue siendo una fuente inagotable de oposiciones, de conflictos y de luchas internas: oficios contra oficios, pueblos contra pueblos, barrios contra barrios” (GRIGNON, 1994: 131).

Las culturas locales no sirven como categorías aisladas para responder a los dilemas de la selección del currículum. El dilema curricular está en poder responder a la dialéctica cultural que se produce en un mundo en rápida transformación entre las culturas locales y la universalizadora. En palabras de FUENTES (1992):

"En la educación la unanimidad de percepciones, de intereses y de proyectos es imposible. Aprender a colaborar y a respetar la discrepancia es un ejercicio difícil que no tienen el privilegio de explorar más que los profesores de los centros públicos; en los centros privados la adhesión a la empresa es condición para el trabajo"

“... este mundo proliferante, local, portador de terribles cargas irresueltas, a menudo anacrónicas, pero muchas veces, también, aurorales, se inserta en, o enfrenta a, un sistema mundial de integración económica, a un vasto movimiento de ideas, información y tecnología. Es el llamado mundo de la ‘aldea global’. Existe en contradicción con el mundo de la ‘aldea local’. Pero las dos aldeas no existen en situación de aislamiento respectivo, sino en proceso de enfrentamiento creciente, no sólo por la contradicción entre una globalización que apunta enérgicamente al futuro y una localización que se aferra violentamente al pasado, sino, sobre todo, por la ve-

loz irrupción, por la vía de la migración, de la aldea local en la aldea global”.

El debate sustantivo no está tanto en enfatizar la desregulación para que el sistema escolar y el currículum y la realidad se acoplen como en aclarar qué cultura debe ser la relevante para hacerla después comprensible en el nivel de complejidad que la evolución del alumno hace tolerable; qué necesitan conocer hoy los ciudadanos y ciudadanas -sobre qué pensar, sin esperar respuestas idénticas- de un mundo complejo para facilitarle su entendimiento. Sin denigrar ni anular los referentes culturales de origen. La crítica a la práctica vigente tiene que centrarse en las razones por las que la cultura relevante presentada como tal no interesa al alumnado ni les sirve para descodificar el mundo. Quizá no sea relevante, quizás esté mal presentada, quizás esté mal organizada, quizás sea mal comunicada. Sin cambiar las razones por las que eso ocurre cualquier otra cultura en el currículum correría por los mismos derroteros.

Para lograr ese objetivo hace falta una pedagogía diferenciada en calidad y en cantidad, lo que es muy distinto a acomodar los contenidos a los alumnos. La diferenciación curricular rehuye esas preguntas resolviendo los conflictos por la vía de la diferenciación de carácter adaptativo. Hacen falta profesores que participen del debate cultural y puedan sopesar el valor de un contenido cultural, disponiendo además de metodologías y de condiciones de trabajo apropiadas. Aunque de métodos, de calidad de profesorado y de condiciones ahora no se suele hablar mucho. No hace falta argumentar la desregulación -flexibilidad- del currículum para que los profesores con su técnica hagan una enseñanza adecuada, pues muchos de ellos lo han hecho desde hace tiempo. El problema es si los profesores pueden o saben hacerlo. Si la importancia de realizar el *proyecto curricular del centro* puede dar lugar a estimular el tratamiento de estos dilemas, bienvenido sea, pero no es así como nos lo presentan.

| Dimensiones | Trabajo individual | Trabajo colegiado |
|-----------------------------|----------------------------|---|
| Contenido abarcado | Asignatura-área | Curriculum global |
| Unidades de programación | Unidades o módulos didáct. | Objetivos generales |
| Ambito de la actividad | Actividades de clase | Actividades de clases, del centro, extraescolares, etc. |
| Espacio físico | Aula | Centro, comunidad |
| Espacio social cubierto | Grupo alumnos | Profesores, padres, especialistas, etc. |
| Espacio laboral | Un solo profesor | Equipo de profesores |
| Tiempo de realización | Ciclo corto | Ciclo largo |
| Localización tiempo | Horario lectivo | Horario no sólo lectivo |
| Percepción de consecuencias | Bastante inmediatas | Consecuencias a más largo plazo |

CUADRO 1

La heterogeneidad cultural y la desregulación curricular

“Las diferencias nacidas de la diversidad de lenguas, de mitos, de culturas etnocéntricas, han ocultado, a unos y otros, la común identidad bioantropológica” (MORIN, 1993: 68).

Dado que la desregulación del currículum se justifica, entre otras razones, como la posibilidad de encajar distintas opciones culturales o posibilitar su expresión, la discusión sobre la diferenciación a que da lugar tiene muy diversos significados, en función de la homogeneidad cultural en la que se inserta el sistema educativo. No es lo mismo plantear estos problemas en sociedades multiculturales que hacerlo en otras relativamente homogéneas, si bien esta última condición siempre lo será en un sentido relativo. Partimos de la consideración de que la cultura de la que nosotros participamos es bastante homogénea, sin accentuadas brechas culturales. Por decirlo gráficamente, un ciudadano puede desenvolverse, trabajar, divertirse, educarse, cultivarse, sin problemas de incomprendimiento desde Sevilla hasta Barcelona porque la pluralidad cultural misma que es consustancial a distintos ámbitos territoriales le permiten adaptaciones y entronques selectivos. Esta cierta base común hace que las diferencias no sean insalvables en una convivencia escolar común y en un currículum

básicamente igual, salvo el caso de algunas minorías marginadas, descontando el problema de las lenguas y lo que consigo implican, no muy difícil de resolver, como se está viendo en nuestro sistema escolar.

Ya sé que ésta es una opinión discutible porque la pluriculturalidad, además de ser una realidad constatable en ciertas sociedades, es también en ciertos casos una aspiración a la diferencia en trance de desaparición o a la cultura míticamente recordada como base de la identidad en proceso de diluirse, una especie de rechazo indirecto a las tendencias homogeneizadoras del sistema productivo, del consumo, de los medios de comunicación y de la mundialización en general a que lleva la propia dinámica generada por la modernidad (GIDDENS, 1993; MORIN, 1993).

En nuestro caso el multiculturalismo es más un problema en el horizonte, una vacuna para prevenirse ante posibles flujos migratorios y ante la política que crea fronteras entre los pueblos. Otro problema es si ha de contemplarse en el currículum dirigido incluso a sociedades homogéneas una perspectiva pluricultural necesaria, así como los relatos ocultados para situarse y abrirse a un mundo plural y que los jóvenes conozcan realmente su mundo, que cada día es un poco más el mundo de todos. A fin de cuentas, como afirma GEERTZ (1992: 57):

"Si deseamos descubrir lo que es el hombre, sólo podemos encontrarlo en lo que son los hombres: y los hombres son ante todo, muy variados".

En las sociedades avanzadas, sometidas a procesos de racionalización tecnológica, social y organizativa, el conocimiento válido para su funcionamiento se universaliza, se inserta profundamente en la cultura y la posesión del mismo pasa a ser base de la nueva diferenciación social (CASTELLS, 1994). Así, determinaciones para el currículum provenientes de la mundialización de la economía, de la ciencia y de cierta cultura aireadas por los medios de comunicación son muy evidentes al proponer e imponer moldes educativos uniformadores ante los que las regulaciones particulares de cada Estado o de cada sistema educativo resultan inoperantes o innecesarias. En las diversas actividades productivas y de servicios se imponen a escala global patrones de racionalidad, de planificación y de pre-

visión que homogeneizan las culturas (BELL, 1976: 399). Es la posesión o no de esos lenguajes comunes lo que ahora jerarquiza en sociedades que, al mismo tiempo, son mestizas. Otros elementos culturales autóctonos mediatizan la forma en que se vive esa jerarquización. Como consecuencia de esa mundialización a la que aboca el desarrollo de la modernidad, las culturas, por los efectos de la comunicación osmótica, se vuelven más heterogéneas internamente pero se parecen cada vez más en su heterogeneidad. Los fundamentalismos excluyentes evitan la comunicación porque se debilitarían con ella.

Como consecuencia, los *currícula* se recentralizan abarcando con sus efectos esferas más amplias que las de un sólo sistema educativo nacional, incorporando progresivamente más elementos comunes, al menos en una serie de componentes básicos, al tiempo que para comprender las propias e inmediatas realidades, incrustadas cada vez más de elementos de las ajenas, esos *currícula* han de hacerse más plurales internamente. No es que el currículum se haya de diferenciar para poder contemplar el medio específico, sino que tiene que ser más variado para comprender la interculturalidad propia y la ajena en un mundo cada vez más interconectado, sin negar ni la una ni la otra. Ésta es la forma de no caer en la trampa de, por un lado, una uniformidad curricu-



JOOST SWARTE

lar y cultural impuesta por la economía dominante y por todo el aparato de conocimiento que la sustenta, compensada, por otro lado, con el particularismo de las lenguas autóctonas, las ciencias sociales, las humanidades o las creencias religiosas y morales sin contacto con las demás.

El lenguaje pedagógico renovador de comienzos de siglo postulador de que la escuela se adaptara al medio, principio al que hoy se quiere servir con la desregulación curricular, debe tener hoy otra lectura, porque el medio de uno es cada vez más el de los demás. Al encender el televisor se ve antes Nueva York que el propio pueblo. La universalización de las culturas, de unas más que de otras, requiere una variedad de contenidos en los *currícula*, pero para todos, no con el sentido de que unos centros se diferencien en una dirección y otros en otra, sino que todos sean más diversos internamente por

lo que enseñan. La desregulación curricular habría de entenderse como la ruptura del monolitismo cultural, la apertura a la variedad de la cultura en general para todos, no como una forma de que cada público se eduque en su propio nicho ambiental. Flexibilidad sí, para abrirse a la variedad, no para que los particularismos encuentren su justificación.

El poder recentralizador de los textos

Es un hecho admitido y bien documentado que los materiales en los que se apoya la actividad de enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos son los elementos decisivos del control de los contenidos, exista o no un currículum oficialmente regulado para el sistema escolar (APPLE, 1989; GIMENO, 1994c). La "flexibilidad" declarada en esa regulación oficial no tiene oportunidad de pasar a la realidad si no es a través de la flexibilidad en esos mediadores. Quienes, de verdad, quieran hacer el currículum más dúctil, que los centros tengan proyectos diferenciados, que la cultura escolar considere las diferencias culturales de los contextos, al margen de la oportunidad de estas consignas, deberían meditar sobre el poder uniformador que tienen los medios a través de los que la enseñanza y el aprendizaje se hace realidad en las aulas y las tendencias que afectan a su producción, consumo y uso.

Como la mediación entre la cultura y los alumnos se realiza a través de los instrumentos en los que se encuentra narrada y a través de los profesores, mediadores, a su vez, entre esos medios y los estudiantes, la variabilidad y apertura potencialmente posible de fuentes de información es el factor que condiciona el acceso a la cultura. La disponibilidad de fuentes con las que trabajar queda definida por los recursos existentes en los centros, por aquellos de los que pueden disponer los alumnos y por los recursos de bibliotecas públicas posibles de utilizar; a no ser que se piense que la diversificación corre a cuenta de la creatividad de los profesores y que éstos, en las condiciones presentes, pueden trabajar sin medios didácticos de apoyo.

Una evaluación del estado de las bibliotecas escolares y de las dificultades para su uso, cuando las hay, y una mirada a la variedad de textos que tienen los alumnos de un mismo aula nos da una idea precisa de la fuerte regulación uniformadora y centralizadora del currículum a través del control y de los mecanismos de producción, consumo y uso de los

"La desregulación curricular habría de entenderse como la ruptura del monolitismo cultural, la apertura a la variedad de la cultura en general para todos, no como una forma de que cada público se eduque en su propio nicho ambiental"

materiales didácticos. La mediación no es absoluta, pues los "lectores" siempre aportan su mundo a la "lectura" de los textos, pero el punto de partida es cada vez más uniformador. Dicha homogeneización está propiciada, en primer lugar, por la concentración de la producción de los materiales didácticos (especialmente los libros de texto) en unas pocas empresas, lo que obliga a pensar en las posibilidades del pluralismo cultural en las democracias. Aproximadamente la mitad de la producción de textos en España está en manos del 3% de los editores; el 80% de la edición lo está en las de la cuarta parte de las empresas. Una tendencia hacia la concentración de éstas es general en todo el mundo y, precisamente, es en el sector del libro de texto donde más claramente se configura un oligopolio quasi monopolista (Ministerio de Cultura, 1993: 193; GIMENO, 1994d).

Es la Administración educativa la que ordena que todo material curricular debe de ser aprobado por ella, sometiéndose a un determinado formato, que no puede ser sino uniformador, como puede apreciarse en la legislación vigente; ella es la que ordena que los textos elegidos por los centros para un determinado curso o ciclo han de permanecer durante varios años, aunque los alumnos progresen de curso. Queda así claro que lo que se protege es la estabilidad de un mercado (HUSEN, 1991: 3676) y que las llamadas a la diferenciación curricular son pura retórica en el lenguaje oficial.

Después, las pautas de consumo propiciadas por los profesores aportan su parte a la homogeneidad. Los recursos económicos invertidos en cada centro, normalmente financiados por los alumnos, se ocupan en una escasa variedad de libros que se obliga a comprar a todos los alumnos. Todos los alumnos de un aula o los de un curso tendrán las mismas fuentes repetidas de información. La centralización del currículum está ya bien encauizada. Sólo faltan unos profesores que tengan a esos poco variados textos como guías de su actividad y como fuente básica de información y apoyo del trabajo de los alumnos para que la cultura escolar resulte bastante uniformizada en cada centro y entre centros.

Las apelaciones a que los profesores hagan sus propios materiales son encomiables pero poco plausibles; en el mejor de los casos sólo válidas para una minoría del profesorado. El discurso de "¡abajo el texto!, ¡vivan los textos!" ha desaparecido del mapa de las proclamas pedagógicas recientes.

Una vez que en cada centro está cortada la variabilidad de fuentes culturales los pro-



© DOVER PUBLICATIONS

fesores “innovadores” pueden sugerir la utilización de enciclopedias y libros familiares o el uso de bibliotecas públicas, pero fuera del horario escolar. Claro que tampoco en este caso cabe esperar mucha ayuda. España dispone de una dotación de 0,6 libros por habitante en la red de bibliotecas, una de las más bajas de Europa (UNESCO, 1994: 123).

El lenguaje desregulador del currículum frente a esta realidad se convierte en pura ingenuidad, en el mejor de los casos, si no se camina hacia una pedagogía apoyada en la utilización de variados medios de información a través de alteraciones en la cadena que hemos esquematizado. La propuesta progresista en estos momentos reside en lograr la heterogeneización de la cultura interna de cada centro más que la diferenciación entre centros al realizar cada uno de ellos un proyecto diferenciado. En esta óptica la autonomía cultural y pedagógica del profesorado significa reconocimiento auténtico de su capacidad cultural y pedagógica para progresar en la diversificación cultural.

¿A qué puede dar lugar la desregulación proclamada de la flexibilidad cuando el currículum queda bastante bloqueado y claramente recentralizado? La respuesta es que a la pura inoperancia, a la confusión del profesorado y a la legitimación de otras desregulaciones: la aceptación progresiva de un modelo educativo que no sea igual para todos, que los centros diferencien la cultura o que la cultura diferente encuentre el derecho a verse acogida por centros desiguales.

¿Desregular la intención controlando los resultados?

Dos mecanismos recentralizadores de origen externo, con desigual poder y vías de actuación, se están proyectando sobre los *currícula*, tanto en los sistemas nacionales de educación de cada país como en el plano internacional. Nos referimos a la importancia del mercado laboral y a los controles externos de resultados escolares.

a) El mercado laboral

No vamos a insistir mucho en una obviedad sobradamente argumentada. La dependencia progresiva de los sistemas educativos respecto del mercado laboral y de las profesiones más cotizadas en el mismo hacen de eficaces reguladores culturales y pedagógicos en los *currícula* y en las prácticas educativas, al menos en una serie de sectores más ligados a ese mercado, permitiendo más



© DOVER PUBLICATIONS

“libertad” de opciones en aquellos territorios del saber que no tienen tan directa dependencia. El “vocacionalismo” de vía estrecha es la ideología y teoría curricular más pujante en nuestro tiempo, una nueva versión del eficientismo social aupado por la crisis de financiación de los sistemas de enseñanza. Una ideología que incluso olvida la versatilidad del mercado laboral, con la consiguiente caducidad de los conocimientos y destrezas que fundamentan unas profesiones cambiantes, lo que impide un currículum ajustado a necesidades previamente determinadas, siendo esta una condición que se compagina mejor con una cultura básica abierta de competencias generales donde la diversificación es posible.

En una lógica de ajuste currículum-actividad productiva la filosofía educativa se reconvierte: se recargan las responsabilidades de los sistemas educativos para formar mano de obra especializada, siendo además muy costosa esta formación, restando prioridad a otros objetivos formativos generales e igualadores. De esta suerte desaparecen del discurso político referencias a la desigualdad de oportunidades, al fracaso escolar, a la obsolescencia de las prácticas educativas, al analfabetismo funcional propiciado ya desde la propia institución escolar, etc. Seguramente hay que replantear qué responsabilidades competen al sistema de enseñanza y qué parte de responsabilidad ha de tener el mundo productivo en la financiación, organización y desarrollo de la formación de trabajadores especializados.

Sólo quiero resaltar en este apartado la contradicción de la simultaneidad del discurso flexibilizador del currículum y del vocacionalismo que reclama ajustes, perdiendo toda referencia al significado de una cultura general amplia, base de la educación de ciudadanos cultos que, por otro lado, se adaptará mejor a la sociedad cambiante.

“La cultura seleccionada en los currícula no es neutra y no tiene la misma relevancia para todos ni da lugar a que todos alcancen los mismos resultados, dada la desigualdad social existente, transportada por cada alumno al sistema escolar bajo las categorías de clase social, género, grupo de edad, raza, procedencia rural o urbana, etc.”

b) Las prácticas de evaluación

Para servir a un mayor control sobre la eficacia en el desarrollo del currículum en el plano nacional o local se han generando prácticas de evaluación externa en otros países -ya han comenzado también aquí- que, en la medida que comprueban rendimientos básicos, tienden a establecer estándares de productividad pedagógica homogéneos. La evaluación puede hacerse con muy diversos propósitos y centrarse en el diagnóstico de infinidad de problemas, pero establecida como método de control curricular sólo sirve para difundir una idea pobre y poco matizada del rendimiento escolar. La

“Para paliar las “deficiencias” no es precisa la desregulación curricular, sino un claro proyecto cultural y una política y una práctica de compensaciones. Obviamente, habrá que seguir recordando que las capacidades, intereses y motivaciones tienen orígenes culturales. El profesorado bajo una pedagogía de mensajes críticos podría entender las desigualdades culturales como diferencias que hay que respetar o desniveles ante los que resignarse, ejerciendo una pedagogía reproductora en vez de niveladora”

“auditoria externa” a gran escala puede servir para ayudar en la detección de necesidades y de problemas que afectan al sistema escolar en general, pero no pueden ofrecer información relevante para cada centro, pues para esto son precisos métodos de evaluación que hay que realizar en profundidad y no en extensión, lo que queda fuera del alcance de las agencias estatales o autonómicas de evaluación.

Es conveniente defender la importancia de que los centros hagan una evaluación de su propio funcionamiento y de que han de realizarla con la finalidad de mejorar el servicio que prestan. En el sistema público esta necesidad debería contemplarse como una prioridad para revalorar la calidad de ese servicio y la imagen pública del mismo, precisamente como defensa de la pervivencia de la enseñanza pública frente a una imagen distorsionada de la calidad de la privada.

No es ahora el momento de desarrollar este problema, sino el de advertir de los posibles efectos centralizadores del currículum que producen las prácticas de evaluación que van a comenzar en nuestro sistema educativo. Son prácticas que incluso vienen reclamadas por la participación en el contraste de políticas educativas en el plano internacional, participando en evaluaciones transversales entre países. La OCDE, la IEA (Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar) o la UNESCO propician este tipo de estudios, que rara vez tienen consecuencias profundas en el debate interno de cada país, a la hora de emprender reformas educativas o al querer justificar ante la propia opinión pública las iniciativas políticas de cada uno.

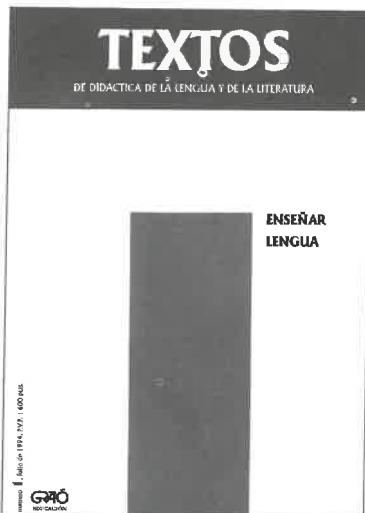
* José Gimeno Sacristán es catedrático en Didáctica de la Universidad de Valencia (Teléfono de contacto: 96-3864427)

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1989): *Maestros y textos*. Barcelona. Paidós-MEC.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1991): *Postmodern education*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela*. Barcelona. Paidós-MEC.
- BALLESTEROS, J. (1989): *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid. Tecnos.
- BELL, D. (1993): *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid. Alianza.
- CASTELLS, M. (1994): “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad de la información”. En VARIOS, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (1994): “Aprendiendo de la experiencia”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 223. Marzo. Págs. 8-15.
- FUENTES, C. (1993): *Tres discursos para dos aldeas*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- GEERTZ, C. (1992): *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa. 5^a edición.
- GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza Universidad.
- GIMENO, J. (1982): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (Coordinador): (1993a): *La evaluación de la reforma de las enseñanzas medias en la Comunidad Valenciana*. Valencia. Consejo Escolar Valenciano. Conselleria de Cultura Educación y Ciencia.
- GIMENO, J. (1993b): “El desarrollo curricular y la diversidad”. En MUÑOZ, E. y RUE, J. (Coord.): *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- GIMENO, J. (1994a): “Esquemas de racionalización en una práctica compartida”. En VARIOS, *Volver a pensar la educación*. Madrid. Morata. En prensa.
- GIMENO, J. (1994b): “Los contenidos de la escolarización: Opciones discutidas de la cultura escolar”. En *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 225. Mayo. Págs. 8-14.
- GIMENO, J. (1994c): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 4^a ed.
- GIMENO, J. (1994d): “Los materiales curriculares y la contradicción de la democracia cultural: cultura, pedagogía y control”. IV Jornadas sobre la LOGSE. Universidad de Granada. Marzo.
- GRIGNON, C. (1994): “Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular”. En *Educación y Sociedad*. Núm. 12. Págs. 127-136.
- HARGREAVES, A. (1982): “The rhetoric of school-centred innovation”. En *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 14. Núm. 3. Págs. 251-266.
- HARGREAVES, A. (1991): *Teaching teachers, changing times*. Londres. Cassell.
- HUSEN, T. (Ed.): (1991): *Encyclopedie Internacional de la Educación*. Vol. 6. Barcelona. Ministerio de Educación y Ciencia, Vicens Vives.
- INBAR, D. (1990): “From teaching to principalship: some perceptual changes in time dimension”. En BEN-PERETZ, M., *The nature of time in schools*. Nueva York. Teachers College Press. Págs. 282-295.
- LOPEZ NOVO, J. (1994): “El retorno de las instituciones voraces”. En *Claves de la Razón Práctica*. Núm. 45. Págs. 46-55.
- MINISTERIO DE CULTURA, (1993): *Panorámica de la edición española de libros. 1992*. Madrid. Ministerio de Cultura.
- MORIN, E. y KERN, A. B. (1993): *Tierra-patria*. Barcelona. Kairos.
- OSBORNE, D. y GAEBLER, T. (1994): *La reintervención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Barcelona. Paidós.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1993): *La primacía de la sociedad civil*. Madrid. Alianza.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO, J. (1991): *Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB en Andalucía*. Informe de investigación. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- SMYTH, J. (Ed.): (1993): *A socially critical view of the self-managing school*. Londres. The Falmer Press.
- SOTELO, I. (1994): “Predicar en el desierto”. En *Claves de la Razón Práctica*. Núm. 45.-Págs 67-70.
- UNESCO. (1994): *Informe mundial sobre la educación*. Madrid. Santillana/Ediciones Unesco.

REVISTAS DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Periodicidad trimestral
(4 números al año)
144 páginas
PVP 1.600 ptas.



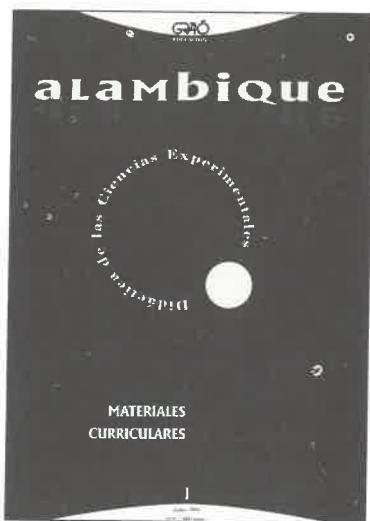
Suscripción 1 año
4.950 ptas.

Suscripción 2 años
9.200 ptas.

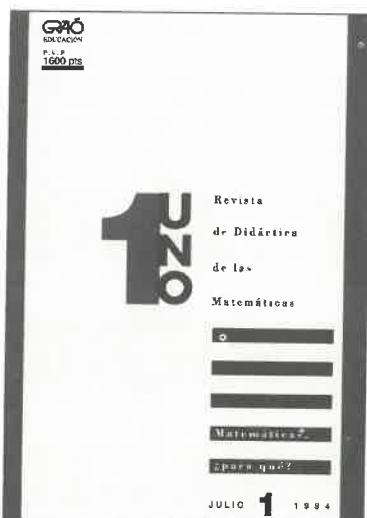
•
•
•

A la venta el número 2

TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura



ALAMBIQUE Didáctica de las Ciencias Experimentales



IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia

ARTICLES de Didáctica de la Llengua i de la Literatura

UNO Revista de Didáctica de las Matemáticas

TEORIA

La idea de vincular la evaluación del alumno y el proceso educativo presupone que esa relación es posible. Esta, sin embargo, no es una idea que pueda considerarse como aceptada por todos (no

lo ha sido

históricamente, ni seguramente lo es aún para muchos). De algún modo, el enunciado mismo de esta relación supone un concepto específico sobre lo que debe ser la evaluación y sobre el papel que ha de cumplir en el complejo entramado educativo. Es obvio que esta es una idea “moderna” y propia de los nuevos tiempos renovadores en la educación en los que, además del aprendizaje del alumno, la evaluación debe tomar como referente al propio proceso de enseñanza. Sin embargo, las concepciones existentes sobre la evaluación son efectivamente diversas, del mismo modo que distintas son también las ideas sobre el proceso educativo en su conjunto.

EVALUAR EL APRENDIZAJE, EVALUAR LA ENSEÑANZA

MARIANO MARTÍN GORDILLO*

E

l carácter problemático del concepto de evaluación se sitúa en un lugar central en el proceso educativo. De hecho, sujetos relacionados con la evaluación no son sólo los profesores los que en las cuestiones relativas a la evaluación. Los otros agentes de la comunidad educativa también le atribuyen un papel crucial en todo el proceso que se desarrolla en los espacios escolares. Las relaciones entre los tres sectores implicados directamente en el proceso educativo suelen tener en esta cuestión sus más importantes tensiones. De hecho, la evaluación es valorada de modo muy distinto por los tres y sobre ella surgen frecuentes dudas que, en ocasiones, llegan a suscitar importantes conflictos.

Los **alumnos** perciben la evaluación con preocupación. De hecho, tienden a verla como un "veredicto" sobre sus capacidades y esfuerzo, con lo que manifiestan ante ella en unos casos miedo (cuando sospechan que tal "veredicto" les va a "condenar") o esperanza (cuando la reciben como "premio" a sus cualidades). En todo caso, suelen percibir como externo el origen de ese veredicto (lo dan los profesores) así como sus consecuencias (la reacción de los padres). De ahí que sus dudas respecto de la evaluación se planteen comúnmente sobre la objetividad y justicia con que son calificados. Por otra parte, es en la evaluación donde los alumnos se replantean las relaciones con sus profesores. Frecuentemente, sus juicios sobre ellos están referidos a cómo los consideran evaluando ("aprueba mucho", "es duro",...).

Los **padres** tendrían ante la evaluación una actitud correspondiente con la de sus hijos. Esperarían que el sistema educativo, tras promover aprendizajes en ellos, informe sobre sus capacidades y nivel de esfuerzo. Por ello, comparten con los hijos los temores sobre la posibilidad de que la evaluación no se lleve a cabo con la necesaria objetividad y justicia. Éste será el detonante de los principales conflictos entre los padres y los profesores. Es frecuente que un mal funcionamiento de las prácticas docentes no provoquen protestas y reclamaciones por parte de los padres hasta que no se ven como conectadas con problemas a la hora de la evaluación. En todo caso, en la formación de esta opinión de los padres, que a veces consideran los resultados finales como lo único importante en el proceso educativo, no son inocentes las propias instituciones educativas que durante mucho tiempo han mantenido en la evaluación el único cauce de comunicación con las familias.

Por su parte, los **profesores** perciben de formas muy variadas la evaluación. Para algunos es una desagradable y difícil tarea que llega a afectar a la relación con los alumnos. Para otros, es en la evaluación donde está la base de la autoridad. Esta diversidad de opiniones

sobre los temas relacionados con la evaluación los que más preocupa al profesorado. Pero están muy interesados en la evaluación. Los otros agentes de la comunidad educativa también le atribuyen un papel crucial en todo el proceso que se desarrolla en los espacios escolares. Las relaciones entre los tres sectores implicados directamente en el proceso educativo suelen tener en esta cuestión sus más importantes tensiones. De hecho, la evaluación es valorada de modo muy distinto por los tres y sobre ella surgen frecuentes dudas que, en ocasiones, llegan a suscitar importantes conflictos.

lleva a una cierta sensación de escepticismo cuando se reflexiona sobre ella, replanteándose muchas veces el "qué", el "cómo", e incluso, el "para qué" de la evaluación. Estas dudas se interiorizan y aíslan en las continuas decisiones evaluadoras de los profesores (se ha de evaluar aunque no se sepa responder a esas cuestiones), lo que hace que la evaluación sea uno de los factores principales del malestar docente. En ocasiones, los distintos puntos de vista sobre el significado de la evaluación se ponen de manifiesto en las juntas evaluadoras finales, en las que aparecen conflictos entre los profesores en la base de los cuales suelen encontrarse sus distintas concepciones de la educación. En todo caso, las dudas y conflictos de los profesores a propósito de la evaluación quedan silenciadas en las relaciones con el resto de la comunidad educativa. El profesorado tiene que aparentar ante padres y alumnos una seguridad sobre los procesos evaluadores que realmente no tiene.

Incluso en los centros donde no se ha iniciado un proceso de renovación que lleve a la reflexión sobre el valor de las prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicionales se observa que es en los momentos en que se han de tomar las decisiones de evaluación (las juntas de evaluación) cuando se ponen de manifiesto las principales carencias de aquellas prácticas.

Todo ello supone que la cuestión de la evaluación ocupe un lugar privilegiado en el entramado educativo desde el que se evidencian las características de los modelos y estilos pedagógicos (explicativos o implícitos) propios de cada centro y de cada profesor. Por tanto, si la evaluación es el eje de los procesos educativos, será necesariamente a partir de ella como se podrán iniciar los procesos del verdadero cambio. Toda innovación educativa que no contemple desde el principio la reflexión y revisión del papel de la evaluación carecerá de sentido y servirá tan sólo como un efímero maquillaje de las prácticas pedagógicas tradicionales.

¿Cuál sería la razón por la que la evaluación ocupa este lugar central y definitorio de las concepciones de la educación? Para responder a esta cuestión habrá que tomar cierta distancia y analizar el papel social e ideológico de los diferentes modelos educativos de nuestra historia reciente y la forma en que se plantea la evaluación en cada uno de ellos. Se puede afirmar que la respuesta que cada profesor, pedagogo, filósofo o ciudadano da a la cuestión sobre qué es la evaluación revela su concepción de lo que debe ser la educación y de cuál ha de ser su función en la sociedad.

1) Las funciones de la evaluación

Si la evaluación ha ocupado un lugar central en los modelos educativos es porque habitualmente ha estado conectada de forma especialmente directa con las funciones de aquéllos en las sociedades correspondientes.

En los sistemas educativos tradicionales la evaluación, más allá de sus funciones específicamente pedagógicas, ha servido de instrumento eficaz para los fines que de la educación esperaban (de forma expresa o implícita) los correspondientes contextos sociales y productivos. Revisando someramente las características generales de los sistemas educativos recientes en España se comprenderá mejor el carácter “no inocente” de sus correspondientes concepciones acerca de la evaluación. Ello debería llevarnos a comprender la necesidad estratégica de la revisión de los procesos evaluadores por ser la “clave de bóveda” de los sistemas educativos y, por tanto, el motor de su posible renovación.

Analizaremos a continuación, simplificando y casi caricaturizando, los rasgos principales de los sistemas educativos de nuestra historia reciente: la escuela autoritaria de la dictadura, la renovación que supuso la Ley General de Educación en las postrimerías del franquismo y las nuevas propuestas de la LOGSE.

1.1. La evaluación en la escuela autoritaria

En correspondencia con una sociedad de posguerra se configura un modelo de escuela que no transforma sustancialmente los referentes legales anteriores en educación (Ley Moyano de 1857). La sociedad a que corresponde esta escuela, en la etapa de mayor autoritarismo político en España, tiene un fuerte componente agrario en su proceso productivo y una estructura de población de tipo rural. Si las decisiones políticas están fuertemente centralizadas en este período, lo mismo ocurre con la *organización* educativa, configurándose escuelas absolutamente dependientes de la Administración central sin posibilidades legales de decisiones autónomas. Esta red escolar jerarquizada, que parece reproducir las redes militares y religiosas de aquella sociedad (recuérdese esa imagen de la posguerra del cura, el maestro y el guardia civil como autoridades en los pueblos), tiene, sin embargo, una mínima complejidad organizativa. Ello es posible por la escasez de centros (la población no está adecuadamente escolarizada) y resulta necesario para mantener este carácter centralizado.

Los *contenidos* de la educación autoritaria son los saberes que la tradición histórica ha ido constituyendo. Dichos saberes se con-

“Los contenidos de la educación autoritaria son los saberes que la tradición histórica ha ido constituyendo. Dichos saberes se consideran incuestionables, hasta tal punto que pueden ser expuestos en formato totalmente acabado y unificado. Era la época de las tradicionales encyclopedias que contenían verdades casi tan sagradas como las del catecismo (y de hecho se aprendían del mismo modo). Obviamente, no existen otros contenidos morales que los de la religión católica.”

sideran incuestionables, hasta tal punto que pueden ser expuestos en formato totalmente acabado y unificado. Era la época de las tradicionales encyclopedias que contenían verdades casi tan sagradas como las del catecismo (y de hecho se aprendían del mismo modo). Obviamente, no existen otros contenidos morales que los de la religión católica.

Coherentemente con la naturaleza de los contenidos, la *metodología* (si se puede utilizar en este caso esta palabra) de esta escuela se basa en la transmisión “vertical” del saber. El profesor recibe los saberes en la forma de encyclopedias (no se concede ninguna autonomía al docente), entendiéndose que en los autores del libro de texto está depositada la sabiduría. El profesor debe garantizar que dichos saberes son fielmente (memorísticamente) trasladados a las cabezas de los alumnos, las cuales sin ellos estarían vacías. Esta forma de transmisión del saber muestra paralelismos no casuales con la estructura religiosa del momento (así se comprende mejor la relación recordada entre el cura y el maestro). Las teorías motivacionales que justifican psicológicamente estas metodologías no van más allá de la idea de que “la letra con sangre entra”.

En la escuela autoritaria no se utiliza el término *evaluación*, sino que a él le correspondería la idea de calificación en exámenes referidos al aprendizaje memorístico de los saberes transmitidos en la escuela. La forma de estos exámenes es especialmente significativa de la idea de sociedad a que esta escuela corresponde: reválidas, exámenes de grado, pruebas orales ante tribunales inapelables... recuerdan constantemente al alumno que será juzgado con una severidad propia de mayores motivos. Ni que decir tiene que pensar en una evaluación del sistema sería una afrenta a la propia esencia de la escuela autoritaria.

Los *valores* propios de esta escuela (lo que hoy se suele conocer como “currículum oculto”) remiten a la reproducción y el aprendizaje de la estructura jerárquica de la sociedad, de la vida y, por supuesto, del saber. Así, se distinguen en la escuela, y luego en la sociedad, los que saben de los ignorantes y se legitima con ello la “desigualdad natural” de los seres humanos. No obstante, la escuela autoritaria no tiene que cumplir la función de mecanismo de selección social ya que, al ser sólo accesible en sus niveles medios y superiores a las clases privilegiadas, dicha selección es previa a la escuela. Para las clases trabajadoras queda el aprendizaje de las “cu-



EMIL RUDER

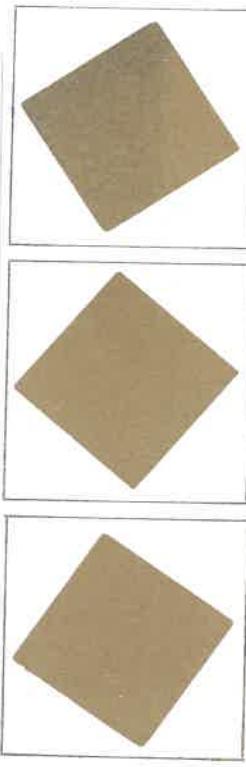
tro reglas" y, eso sí, la asimilación de los valores correspondientes.

Indudablemente, la evaluación manifestación de la jerarquía es un elemento definitorio de este modelo escolar, donde se ponen de manifiesto los principales valores.

1.2. La evaluación en la Ley General de Educación

Los cambios económicos y sociales de los años sesenta implican la necesidad de unos cambios correspondientes en el modelo de escuela, en la que se tenderá a generalizar la escolarización (al menos en sus niveles más inferiores). El modelo autoritario se correspondía con una España fundamentalmente agraria que no requería en el proceso productivo de mano de obra cualificada. El analfabetismo era económicamente tolerable y hasta políticamente útil en el viejo orden. Sin embargo, la masiva incorporación de mano de obra al proceso industrial, que se desarrolla en entornos urbanos más complejos implica la necesidad de una cierta formación básica. Incluso parecería conveniente no despreciar la posibilidad de que entre las clases humildes pudieran aparecer individuos capaces y, por tanto, más útiles para la dirección productiva. La aparición en el régimen de una fuerte orientación tecnocrática que moderniza las estructuras de la producción hace que la escuela también tenga que "modernizarse" al hilo de los nuevos tiempos desarrollistas. Sin embargo, esa modernización de la escuela que la Ley General de Educación propugna nunca se llevará a efecto de forma completa al no abordarse la correspondiente reforma organizativa y conservarse la estructura centralizada anterior. La Ley General de Educación es saludada, incluso por sectores antifranquistas (especialmente con el paso del tiempo), como un marco legal avanzado para un cambio importante en la educación.

Sin embargo, la conservación de un modelo organizativo no democrático y centralizado hace que en la aplicación práctica de la ley no se desarrollos todos sus aspectos positivos. Como no podía ser menos en un régimen autoritario agonizante, la organización educativa sigue estando centralizada y dirigida desde instancias extensas al centro educativo, al que se concibe como dependiente de la Administración. Esto hace que los profesores no sientan como propias las



EMIL RUDER

"La metodología de esta escuela se basa en la transmisión "vertical" del saber. El profesor recibe los saberes en la forma de enciclopedia (no se concede ninguna autonomía al docente), entendiéndose que en los autores del libro de texto está depositada la sabiduría. Las teorías motivacionales que justifican psicológicamente estas metodologías no van más allá de la idea de que la letra con sangre entra"

innovaciones propuestas en una ley que no leen y en cuyo desarrollo no participan, y que en muchas ocasiones las reformas previstas no lleguen efectivamente a las prácticas de las aulas.

La fuente de los **contenidos** que se enseñan en el modelo educativo de la reforma de los setenta ya no van a ser los viejos saberes y valores tradicionales, sino los resultados de las ciencias modernas que se conciben como neutras. Es paradigmático el radical cambio en los contenidos curriculares que se produce en la modernización educativa de los años setenta. Se habla de matemáticas modernas frente a las tradicionales (se pasa de los problemas de la contabilidad agraria -costales, cabezas de ganado, hectáreas de huertos, etc- a las "casi incomprensibles" teorías de conjuntos). En todo caso, la decisión sobre los contenidos viene prescrita en los programas oficiales del Ministerio. No se concibe la autonomía de los centros y de los profesores a la hora de establecer qué enseñar. En este sentido, la reforma de los setenta mantiene la concepción de la escuela dependiente y conserva una idea jerarquizada (ahora con la justificación positivista) del saber. Por otra parte, en los programas se manifiestan los primeros esbozos de justificación psicológica de las fuentes del currículo. Son muy exitosas, por un lado, las teorías motivacionales conductistas (premios mejor que castigos) y la psicología evolutiva piagetiana.

La orientación científica de los programas hace que se consideren eficaces para la adquisición de los saberes algunas innovaciones **metodológicas** coherentes con las orientaciones psicológicas antes citadas. El Ministerio recomienda, y las editoriales diseñan, diversas actividades de apoyo al aprendizaje. Así surgen las famosas fichas de actividades que, si bien podían estar bien concebidas, no tuvieron el éxito previsto seguramente porque el profesor no había participado en su diseño. Las revisiones metodológicas suelen quedar, más bien, en los documentos administrativos de la programación de las enseñanzas (donde se incluyen objetivos genéricos, específicos y operativos,...) sin que estas innovaciones terminológicas tengan, por lo general, más incidencia práctica que la superación de los cursos de los I.C.E. y la aprobación administrativa de las programaciones. Nuevamente vemos que la estructura organizativa de transmisión vertical del saber, aún presente en este modelo, impide incluso el desarrollo de sus aspectos

"Toda innovación educativa que no contemple desde el principio la reflexión y revisión del papel de la evaluación carecerá de sentido y servirá tan sólo como un efímero maquillaje de las prácticas pedagógicas tradicionales"

más positivos. Como reacción, entre los sectores más progresistas del profesorado aparecen los primeros movimientos de renovación pedagógica que, de modo independiente, comienzan a aplicar prácticas innovadoras en las aulas.

La *evaluación* es el aspecto en el que con más fuerza se detectan las contradicciones de la renovación del setenta. Normativamente se introduce un concepto tan innovador como el de la famosa y malentendida evaluación continua. Esta idea tendrá como referente la concepción de que la evaluación debe estar continuamente presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (aunque entonces no se utilizaba esta terminología). Sin embargo, es aplicada de modo muy distinto: frecuentemente evaluación continua vendrá a significar la multiplicación de exámenes (del austro examen de grado se pasa a los más "modernos" controles semanales). También la idea de que siempre (continuamente) es posible examinar de toda la materia: lo estudiado memorísticamente en Noviembre podrá ser preguntado de nuevo en Mayo con la coartada de que "lo dice la ley". "Cuando estas prácticas se llevan a cabo la memoria episódica de los sufridos alumnos es duramente torturada. Asimismo, con la idea positivista de la científicidad del proceso educativo surgen las primeras "pruebas objetivas". Serían instrumentos bien diseñados, remedio de los modernos tests científicos, que permitirían supuestamente averiguar de forma precisa "cuánto" sabe el alumno. La evaluación maneja, por tanto, escalas cuantitativas (parece que en la evaluación persiste la vieja idea de la matemática de la contabilidad agraria con un cierto barniz estadístico medias, campanas



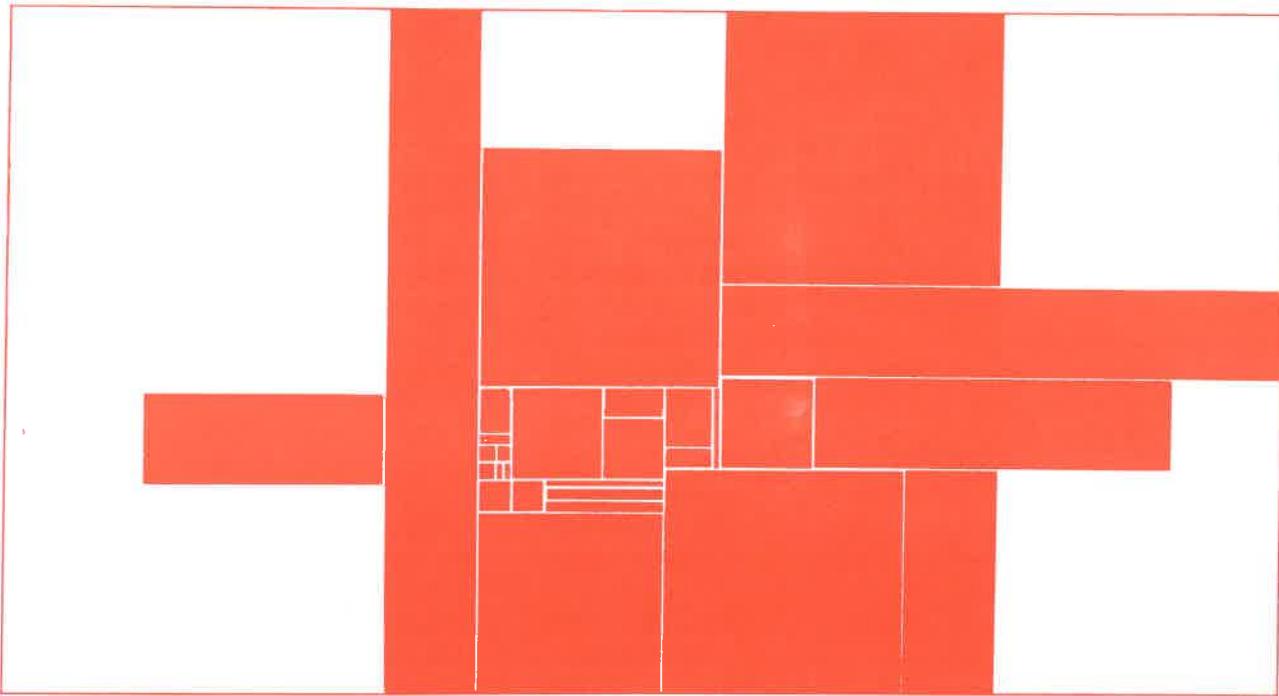
de Gauss, etc.). Por otra parte, la evaluación sigue siendo vertical y unidireccional (del profesor hacia los alumnos). El sistema escolar no se evalúa y si en alguna ocasión se hace es siempre por agentes externos al mismo. La llegada de la Inspección a tal fin sería temida. Cuando la inspección evalúa negativamente una práctica docente, el alumno recibiría una doble amonestación: la del profesor directamente y la que transitivamente le llegaría desde la Inspección.

Los *valores* inherentes a este modelo escolar (que por cierto sigue siendo practicado con algunos matices en la actualidad) son los propios de la modernización tecnocrática que la fase desarrollista persigue en la sociedad. Para ello la idea de la neutralidad e importancia de las ciencias modernas, tras la oscurantista etapa, anterior, confiere al sistema educativo un carácter de mayor

rigor aparente, lo que le legitima para cumplir otras funciones ligadas al proceso productivo (Apple, 1979). En primer lugar, la selección social otras veces expresada en términos de "derecho a la movilidad en la escala social"), en segundo, la legitimación de la desigualdad y de los estamentos sociales, que ahora no va a apoyarse en privilegios heredados sino en las diferencias de las capacidades y el esfuerzo de, los individuos. La nota de los alumnos (justa, objetiva, neutral y científica), y con ella la evaluación, se convierte en la coartada de la selec-

ción social (Gimeno Sacristán, 1992). De la tosca afirmación iusnaturalista de que "siempre hubo ricos y pobres" se pasaría a la defensa del mérito y de la capacidad personal como criterios de legitimación de la división social. De este modo, las clases sociales estarían formadas no por quienes, por sangre, pertenecían a ellas, sino por quienes fueron seleccionados para merecerlo en función de sus aptitudes. Así el darwinismo social (también pretendidamente "científico" desde premisas positivistas) tiene en el sistema educativo, especialmente a través de la evaluación, su instrumento principal de actuación. La escuela adopta la función de filtro de los individuos para la ulterior incorporación al proceso productivo.

Por otra parte, con el predominio de la idea de neutralidad científica se da todavía, curiosamente, una de-



EMIL RUDER

pendencia axiológica de la moral católica, ya que la pluralidad de valores que la democracia comporta aún no está presente. Los valores dominantes, si acaso, son los de la eficacia, la sumisión y la tenacidad. Pero las actitudes no tendrán en la evaluación más que un lugar secundario en el boletín de calificaciones.

1.3. La evaluación en la LOGSE

Entre otras novedades que incorpora la primera Ley democrática de Ordenación del Sistema Educativo en nuestro país cobra una singular relevancia la *organización* de los Centros educativos a los que se reconoce un alto nivel de autonomía en la organización del currículo. La LODE, al definir la inserción del centro educativo en su contexto social a través de la participación de la comunidad educativa en él, ya prefiguraba un centro más autónomo. Esta mayor autonomía de los centros en la nueva ordenación educativa se pone de relieve en la responsabilidad que la ley les confiere en la organización de los proyectos educativo y curricular. Si efectivamente se hace real esta autonomía de los centros, el éxito o fracaso de las innovaciones que la Ley sugiere no podrán atribuirse únicamente a ella (o a la Administración educativa) sino que en ellas tendrá una notable responsabilidad cada centro al tener autonomía para la organización de sus actividades. Teniendo en cuenta que las principales deficiencias de la aplicación de la Ley General de Educación, que condujeron a su relativo fracaso, eran debidas a la estructura vertical de la organización educativa y a la falta de autonomía de los centros y de los profesores para tomar decisiones, cabe esperar que en la aplicación de la LOGSE (si es que efectivamente los centros reciben y asumen esa autonomía) tales dificultades podrán estar subsanadas.

En los centros escolares frecuentemente se percibe la implantación de la LOGSE desde la lógica vertical y dependiente a que el anterior modelo nos tenía acostumbrados. Eso provoca, a veces, rechazos al asociar los contenidos legales de esa ley con la administración educativa, que sería percibida aún como una autoridad extrema e impositora. Esta concepción perdería de vista que la autoría de la citada ley está en la representación democrática de los ciudadanos (el parlamento) y que la oposición a la misma sólo tiene sentido, por tanto, desde planteamientos sociopolíticos.

Las novedades que el nuevo sistema educativo supone para los distintos elementos del currículo son conocidas: la afirmación explícita de los objetivos educativos como desarrollo de las diversas capacidades de los alumnos y no sólo como la transmisión-adquisición de los saberes; la afirmación de la pluralidad de fuentes del currículo: epistemológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas; la pluralidad de contenidos que se enseñarán y aprenderán: conceptos, procedimientos y actitudes; la incorporación de los valores como contenidos educativos de la misma importancia que los demás en las áreas y en los temas transversales; la concepción unitaria de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la idea del aprendizaje significativo como eje para articular las distintas metodologías que se pueden poner en marcha... Todas estas son innovaciones que los documentos sobre la reforma educativa plantean y que difieren notablemente de los modelos educativos anteriores.

Por lo que respecta a la *evaluación*, también en la LOGSE cumple una misión coherente con el resto de los elementos del currículo. Se define como “continua e integradora” (artículo 22) y “aplicada a los alumnos, al profesorado, a los centros, a los procesos educativos

y a la propia administración" (artículo 62), dejando una notable autonomía a los equipos docentes y a los centros para establecer las características precisas de la evaluación continua. El planteamiento de la evaluación como integradora hace que deba tomar como referente fundamental los objetivos educativos fijados en el proyecto curricular del centro. Más adelante, se precisarán más las novedades sobre la evaluación que el nuevo modelo supone. En todo caso, vuelve a quedar patente la preeminencia de la evaluación como elemento central en el currículo en el nuevo sistema educativo.

En cuanto a los valores asociados y el papel social que el nuevo modelo educativo pueda efectivamente cumplir apenas afirmaremos nada. Antes de su aplicación se oyen numerosas voces que, desde planteamientos opuestos pero en ocasiones con cierta coincidencia, diagnostican los componentes ideológicos que la ley lleva incorporados. Una única reflexión al respecto. Esta es la primera vez que una ley educativa puede suscitar notables controversias: es la primera ley elaborada en democracia, y la controversia pública sólo es posible en sociedades libres. Valorar la importancia de la primera reforma democrática de la educación comporta asumir que quizás la responsabilidad de su éxito o fracaso no sea ajena al grado de compromiso con su trabajo que los profesionales de la educación quieran asumir. Probablemente, la toma de conciencia sobre lo que se hace permita que la función social de la escuela no tenga que ser necesariamente un medio de reproducción de los valores dominantes de segregación social sino, tal vez, algo conscientemente decidido y asumido. No se trata de obviar la posible presencia implícita de esa función de reproducción social en la nueva ley educativa: son muchos los autores que muy lúcidamente la han puesto de manifiesto. Pero, en todo caso, se trata de reivindicar una lectura progresista de la ley para, en la práctica, intentar la superación de esa función reproductora de la escuela. Muy especialmente, parece necesario que la crítica desde planteamientos progresistas quede muy precisamente delineada para que no sirva de coartada a quienes también critican la LOGSE desde la más reaccionaria añoranza de los modelos educativos autoritarios anteriores a ella.

En los tres sistemas educativos expuestos la evaluación parece ser un elemento principal del proceso, justamente aquél que resume coherentemente todos los demás y desde el

"La fuente de los contenidos que se enseñan en el modelo educativo de la reforma de los setenta ya no van a ser los viejos saberes y valores tradicionales, sino los resultados de las ciencias modernas que se conciben como neutras. Es paradigmático el radical cambio en los contenidos curriculares que se produce en la modernización educativa de los años setenta"



EMIL RUDER

que se pueden diagnosticar los valores educativos de cada tipo de escuela y su función social. Comprender los distintos significados de las prácticas evaluadoras, casi nunca inocentes, puede dar lugar a la reflexión sobre las necesidades y posibilidades del cambio educativo. Por ello, la revisión consciente de la evaluación es la premisa de cualquier innovación educativa que realmente pretenda ir más allá de la reproducción de lo que la tradición nos ha dejado.

2) De las prácticas tradicionales al nuevo concepto de evaluación

Parece conveniente ahora reflexionar sobre las prácticas evaluadoras efectivas en la realidad educativa actual a fin de mostrar las concepciones a que responden. Intentaremos resumir las características de la evaluación habitual en los centros escolares antes de la aplicación de la LOGSE, teniendo en cuenta siempre que toda caracterización general oculta otras prácticas que, si bien han sido minoritarias, han cobrado fuerza en muchos centros desde antes de la reforma educativa. En todo caso, estas prácticas innovadoras probablemente queden esquemáticamente recogidas en la concepción de la evaluación que de la LOGSE se deriva y con la que compararemos las concepciones heredadas de la evaluación. En esta caracterización general de la realidad evaluadora no apreciaremos si se corresponde fielmente con el marco legal de 1970 o si quedan en ella residuos autoritarios. Resumiremos esta actitud sobre la evaluación como la propia de la concepción heredada que en líneas generales sería más irreflexiva que el concepto de evaluación que desde la LOGSE se podría perfilar.

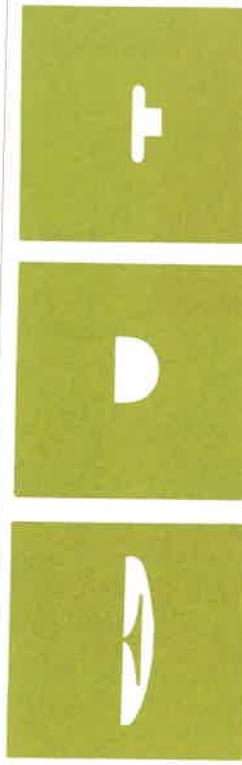
Esta comparación entre la concepción heredada de la evaluación y la innovadora se hará partiendo de los elementos que entendemos esenciales en todo proceso evaluador (y, por tanto, en todo proceso educativo): el objeto (¿a quién se evalúa?), el sujeto (¿quién evalúa?), los contenidos (¿qué se evalúa?), los métodos (¿cómo se evalúa?) y las finalidades de la evaluación (¿para qué se evalúa?).

La evaluación en las prácticas tradicionales sólo tiene un *objeto* la calificación del alumno. De hecho el sentido que el término evaluación tiene parece remitir exclusivamente a la valoración del grado en que el alumno ha adquirido los conceptos que en el aula se han transmitido. Cuando se habla de reuniones de evaluación se tiene la idea de que

el destinatario de los juicios y decisiones que en ellas se adoptan es precisamente el alumno. Por ello la entrada de los alumnos en las reuniones de evaluación es percibida por muchos profesores como un absurdo (“¿qué van a hacer allí si son ellos los evaluados?”) incluso como un peligro (pueden querer evaluar la tarea del profesor). Indudablemente esta situación en la que el alumno es el único destinatario de la evaluación corresponde a la lógica educativa vertical que anteriormente se ha considerado como propia de los modelos educativos autoritarios.

La LOGSE apuesta por una idea algo más compleja: se entiende que los procesos de enseñanza y aprendizaje están íntimamente (diálecticamente) conectados y que ninguno de ellos, ni los sistemas de enseñanza que se diseñan ni los aprendizajes que los alumnos llevan a cabo, puede ser considerado independientemente del otro (en la doble función de causa y efecto). Por ello la evaluación no podrá tener un único destinatario. Evaluar al alumno remitirá necesariamente a la evaluación del proceso educativo. Realmente esto siempre ha sido así en educación (¿alguien podría afirmar seriamente que un fracaso mayoritario de los alumnos en un examen no significa inmediatamente un fracaso de los sistemas que el profesor ha puesto en marcha para el aprendizaje y la evaluación de los contenidos?), la novedad ahora reside más bien en el hecho de que se debe tomar conciencia de esta situación. La evaluación, ya desde su diseño, debe tener presente este doble destinatario: el aprendizaje del alumno y los procesos de enseñanza.

Correspondiéndose con la univocidad del objeto de la evaluación en la concepción heredada se da también un protagonismo del profesor como único *sujeto* de la evaluación. ¿Quién podrá evaluar mejor que el especialista de las materias los avances de quienes las aprenden? Indudablemente este planteamiento según el cual la legitimación de la función evaluadora reside en el carácter de especialista del profesor responde a una lógica claramente positivista: los saberes están repartidos por las distintas ciencias, que se conciben como incomunicadas entre sí, y los responsables de su transmisión y del control de su aprendizaje deben ser los especialistas de las mismas. Esta lógica, cuya génesis y vinculación con el proceso educativo sería prolífico estudiar ahora, lleva necesariamente a la idea de que ese “especialista” no puede desempeñar en el proceso educativo funciones que no sean las propias de su especialidad. Así, se considera



EMIL RUDER

“La reforma de los setenta mantiene la concepción de la escuela dependiente y conserva una idea jerarquizada del saber. Por otra parte en los programas se manifiestan los primeros esbozos de justificación psicológica de las fuentes del currículo. Son muy exitosas las teorías motivacionales conductistas y la psicología evolutiva piagetiana”

que no se tiene formación para desempeñar la función tutorial y que no se tiene formación para evaluar capacidades y actitudes de los alumnos (llegándose a reclamar a la presencia para esa evaluación técnica de los “especialistas del ramo”: los psicólogos). Toda esta apariencia científica de la legitimación del proceso evaluador sigue respondiendo a la citada concepción vertical de la educación. Así, la única evaluación externa que se aceptaría sería la legitimada por la existencia de especialistas de mayor nivel que el profesor. En su caso, la Inspección podrá cumplir esta función, pero frecuentemente los profesores no confían en ella porque últimamente parece perder de vista su especialización científica para pasar a encargarse de cuestiones más burocráticas o, peor aún de difusión de las novedades pedagógicas. Suele ser la Universidad, “madre de todos los saberes”, la que entre los profesores defensores de la legitimación por la especialización sigue cumpliendo la función del control externo. Por ello, preocupan los resultados de selectividad y agrada, las pocas veces que se da, la felicitación de los profesores universitarios por el “buen nivel” de los alumnos de un centro o de un profesor.

Frente a esta consideración vertical y unívoca del sujeto de la evaluación, la LOGSE propondrá un planteamiento más plural. De un lado serían más los agentes que deberían evaluar el sistema y, por otro, más diversas sus funciones. Los propios profesores mantienen una responsabilidad crucial en la evaluación, pero ahora no sólo de los progresos educativos de los alumnos sino de los propios procesos pedagógicos puestos en marcha para facilitar el aprendizaje de aquéllos. Se va abriendo camino con fuerza una nueva consideración del profesional de la educación que suele definirse como un investigador (Stenhouse, 1981) o como un intelectual crítico de las prácticas educativas. La idea es que el profesor tenga un mayor grado de conciencia sobre lo que hace. En esta misma idea de cobrar conciencia de lo que se hace, el alumno como protagonista de la educación también debería participar en el proceso de evaluación, especialmente en la forma de autoevaluación, horizonte educativo hacia el que se dirigirían los procesos educativos que buscan la efectiva autonomía y capacidad crítica del alumno. A otro nivel, la comunidad educativa en su conjunto debería participar también en la evaluación, si no en los niveles técnicos inferiores, sí en la valoración general del desarrollo del Proyecto Educativo del Cen-

“Frecuentemente evaluación continua vendrá a significar la multiplicación de exámenes (del austero examen de grado se pasa a los más “modernos” controles semanales). Cuando estas prácticas se llevan a cabo la memoria episódica de los sufridos alumnos es duramente torturada”

tro. La LODE consagra la participación democrática en la dirección de la escuela por parte de toda la comunidad educativa. Pero en todo caso, los centros que intenten mantener un carácter más cerrado y técnico (propio de los “profesionales”) de todos los procesos de evaluación, se encontrarán a medio plazo con que la renuncia a conocer la valoración que su entorno social hace sobre su funcionamiento les será tremadamente negativa. Si padres y alumnos no perciben el centro como abierto y no conocen sus cualidades podrán en un futuro próximo dirigirse a otro que les inspire mayor confianza. La menor demanda y la mayor oferta que el descenso de la natalidad suponen favorecerá la “competencia” entre los centros. De asumir o no la autonomía y el carácter abierto de los mismos puede depender, en buena medida, su futuro.

En cuanto a los **contenidos** de la evaluación, la lógica positivista de la concepción heredada supone que los referentes de la evaluación deberán ser los contenidos de las ciencias que en las aulas se enseñan. Estos contenidos tienen, por tanto, un carácter predominantemente conceptual debido a que, en la transmisión de los saberes de las ciencias, se suele simplificar el propio proceso de desarrollo de las mismas (Popkewitz, 1977). Las ciencias quedan así reducidas a un corpus axiomático de gran coherencia deductiva y formal pero de escasa relación con la realidad que tratan de comprender y con los procesos históricos en que se originaron. Multitud de ejemplos de esta situación se pueden encontrar: en Física, la capacidad para enunciar y extraer consecuencias matemáticas de

los axiomas de la mecánica, ignorando a la vez el contexto en que aparecieron y manteniendo una cosmovisión aristotélica; en Biología, los notables conocimientos genéticos y de biología molecular, junto a una idea, en el mejor de los casos, lamarckiana de la evolución... Si puede hablarse de contenidos no conceptuales en las enseñanzas que la concepción heredada promueve suele ser en referencia al aprendizaje de la resolución de problemas propios de cada disciplina (demonstración de teoremas en Física y Matemáticas, ajuste de reacciones en Química, análisis sintácticos en Lengua, etc). En todo caso, estos problemas no suelen referirse a una realidad cercana al alumno sino que están dirigidos a aprender el paradigma de cada ciencia (Kuhn, 1970). Con ello, lo que se aprende no va más allá de una serie de rutinas mecanizadas y estériles fuera de su contexto inmediato de aplicación.

siguientemente, la evaluación tradicional se hará sobre esos tipos de contenidos: al lado de preguntas teóricas en los exámenes, habrá ejercicios prácticos sobre problemas tipo transmitidos en clases anteriores por el profesor a sus alumnos.

Frente a esta concepción fuertemente positivista de los contenidos de la evaluación la LOGSE abriría la posibilidad (la efectiva realidad de su desarrollo está por ver) de una concepción distinta de los contenidos de la educación. En primer lugar, el fin de

la educación no se define como la transmisión de unos contenidos sino como el desarrollo de las capacidades a que se refieren los objetivos generales. Por tanto, el principal referente de la evaluación no van a ser ya los contenidos de las áreas, sino que éstos se conciben como medios para desarrollar aquellas capacidades. De otro lado, los mismos contenidos de las áreas no se reducen a los componentes conceptuales propios de las ciencias sino que se articulan partiendo además de las otras fuentes del currículo (psicológicas y pedagógicas) y se configuran también por referencia a las prácticas (procedimientos) y a los valores (actitudes). La evaluación no se podrá reducir ahora a pruebas en las que se demuestre el dominio o no de ciertos conceptos disciplinarios o de ciertas rutinas para la resolución de problemas, sino que necesariamente



EMIL RUDER

| | LA EDUCACION AUTORITARIA | LA EDUCACION EN LA LGE | LA EDUCACION EN LA LOGSE |
|-------------------|--|---|--|
| CONTEXTO SOCIAL | Sociedad agraria y rural Autoritarismo político | Fuerte industrialización en entornos urbanos Autoritarismo político | Sociedad posindustrial Democracia |
| ORGANIZACIÓN | Extrema centralización Escuela absolutamente dependiente Mínima complejidad organizativa | Centralización Escuela dependiente Relativa complejidad organizativa Profesorado no autónomo | Descentralización Escuela autónoma Escuela participativa (LODE) Inserción en el entorno |
| CONTENIDOS | Saberes tradicionales incuestionables Dogmatismo moral. Imposibilidad de valores plurales | Positivismo. La ciencia es la fuente de los programas Influencia psicologista Imposibilidad explícita de pluralismo social | Diversidad de fuentes del currículo: Epistemología, Psicología y Pedagogía Pluralidad de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes |
| METODOLOGÍAS | Transmisión "vertical" del saber "La letra con sangre entra" | Algunas iniciativas legales Conductismo (refuerzos) Primeros WRP | Constructivismo Unidad enseñanza-aprendizaje Investigación-acción |
| EVALUACIÓN | Pruebas memorísticas Tribunales inapelables | Continua Referida a conocimientos Cuantitativa Unidireccional y vertical | Continua e integradora Plural: de los alumnos y del proceso Referida a los objetivos generales |
| VALORES ASOCIADOS | Estructura jerarquizada de la sociedad, la vida y el saber Autoritarismo del saber: unos saben y otros no Maldad natural del ser humano que la educación corrige Valores morales dogmáticos | Modernización tecnocrática Neutralidad y utilidad de la ciencia División social vinculada a la producción La educación permite la movilidad social | |
| PAPEL SOCIAL | Legitimación de la desigualdad natural No hay función de selección social (no hay movilidad) Formación superior para las clases privilegiadas | Generalización de la educación Adaptación al proceso productivo Selección social Legitimación de la desigualdad según las diversas capacidades | |

deberá ser más plural y compleja para recoger todos los elementos del currículo. Indudablemente, esta mayor complejidad de los contenidos del currículo supone la puesta en marcha de diseños más diversos de aprendizaje. Estos diseños habrán de ser también evaluados.

Por lo que hace a los instrumentos y **métodos** de la evaluación, las prácticas tradicionales mantienen una gran coherencia respecto de su consideración de los contenidos y la forma en que han de ser enseñados (Santos Guerra, 1988). Si de lo que se trata es de conocer el grado en que se dominan los conocimientos y las destrezas de resolución de problemas, la evaluación tendrá lógicamente una expresión, y consiguientemente una definición, cuantitativa. La valoración cuantitativa del grado de adquisición de esos conocimientos es para la concepción tradicional la forma que adopta la evaluación. Si los contenidos educativos son sólo conceptuales en esta orientación, la evaluación de los mismos será unidimensional ("se saben o no se saben"). De ahí la aparición y el obsesivo manejo de escalas y situaciones tan absurdas como la de profesores que se sienten presos de una nota en un examen a la

hora de decidir la promoción o no de un alumno en una evaluación final. El lenguaje educativo está tan contaminado por la concepción cuantitativa de la evaluación que frecuentemente resulta difícil pensar siquiera en una lógica evaluadora que no contemple las tradicionales ideas de aprobado y suspenso (las cuales responderían, como se ha explicado más arriba, a planteamientos punitivos o selectivos de la función de la educación). Consiguiéntemente, los instrumentos principales de esta evaluación cuantitativa habrán de ser pruebas y exámenes que permitan justificar "objetivamente" la calificación. Por otro lado, el momento en que la evaluación se produce debe ser, lógicamente, al final del proceso de "transmisión" de los saberes. Si el único instrumento evaluador ha de ser el examen no parecería muy lógico aplicarlo antes de terminar de "dar la materia". Curiosamente este carácter terminal de la evaluación, que de otro lado impide la rectificación de los aprendizajes y deja sólo la posibilidad de la recuperación (la segunda oportunidad de los reprobados), incumple la propia normativa legal anterior que definía la evaluación como continua. Dicha normativa

ha de ser efectivamente incumplida (o tergiversada) porque la evaluación continua es solidaria con una concepción dialéctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no con aquella, presente en las prácticas habituales y que la legislación aceptaba, según la cual educar es transmitir saberes.

La LOGSE propone una evaluación de carácter más complejo: si en las capacidades se asientan los referentes principales de la evaluación, aunque ésta se haga desde las distintas áreas, no es posible que la misma se lleve a cabo según escalas cuantitativas. El propio carácter de las capacidades y la pluralidad de los contenidos que se diseñan para el desarrollo de aquéllas, entre los cuales están los contenidos actitudinales, requiere una evaluación de tipo cualitativo. No parece posible valorar cuantitativamente si un alumno es capaz de "participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes" (y este es uno de los objetivos educativos de la Educación Secundaria Obligatoria), ni el acierto de los métodos pedagógicos diseñados a tal fin. Por tanto, la evaluación desde la LOGSE será pluridimensional según el tipo de contenidos de que se trate. Y se realizará, si es que ha de tener la función educativa que la ley lo confiere, durante el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la evaluación servirá para cobrar conciencia de lo que está ocurriendo en dicho proceso y contribuir a su mejora. Los instrumentos de evaluación que los centros, las áreas y los profesores han de diseñar serán ahora necesariamente plurales. Registros de observación en el aula, revisión de trabajos y cuadernos, pruebas, protocolos para la autoevaluación... serán, entre otros muchos, los instrumentos que, en cada situación, pueden servir para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y, con ellos, de los diseños curriculares.

Todo lo anterior tiene sentido en cada uno de los dos modelos evaluadores si se tienen en cuenta las *finalidades* que cumple la evaluación en cada sistema educativo, las cuales están particularmente ligadas a la propia función que cada modelo tiene en su correspondiente contexto social, ya sea como legitimación ideológica, ya sea por su vinculación material a los procesos productivos.

Por lo que a la práctica tradicional, la evaluación es concebida en ella con un carácter predominantemente sumativo. Existen unos hitos evaluadores cruciales que establecen de forma precisa la marcha (positiva o negativa) del progreso de los alumnos en la adquisición de los saberes. Épocas de exámenes, fechas

"La evaluación en las prácticas tradicionales sólo tiene un objeto: la calificación del alumno. Por ello la entrada de los alumnos en las reuniones de evaluación es percibida por muchos profesores como un absurdo o incluso como un peligro"

de evaluación, entregas de notas finales, días de selectividad... marcan de modo crucial la vida escolar. Los resultados que en esos momentos se producen no permiten la mejora en el proceso continuo de educación y, si acaso, sólo queda la posibilidad de intentarlo de nuevo (recuperar la evaluación, volver en septiembre o repetir). Nuestro lenguaje educativo vuelve a evidenciar estos conceptos: hablamos de primera evaluación para referirnos al primer trimestre del curso, se "recupera una evaluación" en lugar del aprendizaje de los contenidos previstos para ese periodo... La evaluación sumativa se ha convertido, así, en la única finalidad de todo el proceso perverso el papel de la evaluación como instrumento para detectar las dificultades y contribuir a su solución. Los centros escolares se convertirían, de este modo, en lugares donde entran alumnos (que habitualmente "llegan con mala base") a los que se les proporciona la posibilidad de aprender ciertos saberes sobre los que serán, evaluados en repetidas ocasiones. La atribución causal de los fallos del proceso nunca toma como referente el propio sistema en coherencia contra preeminencia y monopolio de la función evaluadora en el mismo. De esta forma los centros, y los profesores, adoptarían en primer lugar el papel de "diagnosticadores" de las deficiencias en las capacidades ("naturales" o de "mala base") con que los alumnos entran en los centros. Posteriormente, aplicarían las mismas "recetas" (programas de las asignaturas) a todos ellos, independientemente de los "diagnósticos" diferenciados. Al final del proceso, observan que sus "pronósticos" se cumplieron: quien "llegó mal" salió igual y quien "sale bien" es porque llega bien. El paralelismo de esta imagen con la función terapéutica del médico (entendiendo al alumno como "paciente") debería llevarnos a la curiosa situación de un médico que diagnóstica el estado de sus pacientes, les aplica a todos la misma medicina y observa que los que tenían enfermedades leves se curan y los que las tenían graves se mueren. Es evidente que todos evitaríamos, si pudieramos, ir a la consulta de tal "profesional". La sociedad a que corresponde este caricaturizado esquema educativo no puede elegir: ha de sufrirlo. Y ello por que el mismo tiene una función crucial: la de la selección y la legitimación técnico-educativa de la desigualdad social en el marco del proceso productivo industrial. Si ésta es la situación real, la toma de partido en defensa del modelo anterior frente a la LOGSE ya no tiene la inocencia de una valoración técnica, sino que comporta planteamientos morales



EMIL RUDER

y políticos que si no son más explícitos es porque perderían su papel de discurso dominante contra la reforma entre el profesorado, y desde él hacia la sociedad.

Los fines de la evaluación que la LOGSE establece parece que podrían cambiar tan rutinario y negativo papel del sistema educativo. La propuesta legal iría en la línea de una concepción formativa de la evaluación, entendiendo que forma parte del proceso de aprendizaje y que su función en él es la de contribuir a su mejora. Por un lado, la evaluación del alumno, especialmente como autoevaluación, aclarará los aspectos en los que ha de mejorar. Pero, simultáneamente, la revisión del proceso de enseñanza permitirá facilitar aquella mejora y alcanzar los objetivos fijados. Éstos no se conciben como un referente para la selección y segregación social, sino como las capacidades que permitirían a todos los ciudadanos "conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad" (LOGSE, Preámbulo). La integración y la participación social en democracia son los fines explícitos de la educación y, por tanto, aquello a lo que la evaluación debe contribuir. Que el sistema educativo, y la evaluación en él, siga cumpliendo funciones espurias y mantenga el papel selectivo anterior puede depender, al menos en parte, de la actitud que adopten en el futuro sus principales agentes.

3) Hacia una definición en el centro educativo de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza

Si la evaluación es el elemento crucial en la definición de los modelos educativos, y por tanto, el posible motor del cambio en los mismos, los acuerdos sobre qué, cómo y cuándo evaluar en los proyectos curriculares de los centros deberían tener presente esta situación estratégica (Santos Guerra, 1993). Por ello, es preciso, a nuestro juicio, que su definición y el diseño de sus instrumentos partan de una serie de condiciones básicas que recogen el sentido renovador que hemos defendido para la evaluación y son, a la vez,



EMIL RUDER

"Este planteamiento según el cual la legitimación de la función evaluadora reside en el carácter de especialista del profesor responde a una lógica claramente positivista: los saberes están repartidos por las distintas ciencias, que se conciben como incomunicadas entre sí, y los responsables de su transmisión y del control de su aprendizaje deben ser los especialistas de las mismas"

coherentes con el papel que la nueva legislación le atribuye.

-La evaluación debe estar siempre *referida a las capacidades* definidas en los objetivos generales. Ellas deben ser el fin de todas las acciones educativas y, consiguientemente, el referente de la evaluación, tanto en el proceso continuo como al final del curso. Este cambio es uno de los más importantes respecto del modelo tradicional, pero a la vez uno de los más difíciles. Los hábitos positivistas que hacen que el referente de la evaluación no vaya más allá de los contenidos de los programas de cada asignatura están fuertemente arraigados en las prácticas de los profesores y su cambio supone, para muchos, una ruptura muy costosa. Sólo cuando se entiende que esas capacidades deben ser efectivamente los fines de la acción educativa se está en disposición de considerar a los contenidos de las disciplinas como medios para lograrlos.

-El instrumento evaluador habrá de ser susceptible de *recoger los tres tipos de contenidos* conceptos, procedimientos y actitudes, de una manera integrada. Asimismo se deberá tener presente el peligro evidente, por los hábitos tradicionales, de considerar a los contenidos conceptuales como prioritarios (los que darían lugar a la verdadera calificación), relegándose los otros, y especialmente a los actitudinales, a un papel subsidiario y con una evaluación separada. Recuérdese la evaluación de actitudes de los boletines tradicionales que frecuentemente se asimilaban a la calificación de modo automático. Por otra parte, de obrar así no sería posible que la evaluación fuera verdaderamente referida a los objetivos generales por cuanto éstos remiten de forma muy directa a aspectos procedimentales y actitudinales.

-La evaluación debería ser *coherente con las metodologías* propugnadas en el proyecto curricular. Por ejemplo, si tras poner en marcha metodologías de trabajo en grupo la evaluación se va a apoyar en pruebas escritas de carácter individual no sería posible evaluar los contenidos efectivamente trabajados en el aula (¿cómo la prueba escrita va a reflejar la capacidad de un alumno para organizar su trabajo en el grupo y construir información conjunta que es lo que, en su caso, se ha aprendido?). Desgraciadamente los previsibles malos resultados en la prueba escrita (basada en contenidos conceptuales) nunca se atribuyen a la inconveniencia de ésta, que sigue manteniendo el carácter de detector infalible de la verdad educativa, sino más frecuen-

"La valoración cuantitativa del grado de adquisición de conocimientos es para la concepción tradicional la forma que adopta la evaluación. Si los contenidos educativos son sólo conceptuales en esta orientación, la evaluación de los mismos será unidimensional ("se saben o no se saben")"

temente a la inconveniencia de aquellos procedimientos que, curiosamente, seguirían fielmente el mandato legal de desarrollar ciertas capacidades.

-Si se pretende que la evaluación sirva para valorar los procesos de enseñanza y no sólo los aprendizajes de los alumnos (como si éstos pudieran ser independientes de la oportunidad de aquéllos), el instrumento evaluador que lleve a la elaboración de los informes ha de ser *común* a las distintas áreas. Si se utilizaran distintos instrumentos evaluadores que mantuvieran hasta la elaboración de informes la especificidad disciplinar se seguiría preso de la ilusión positivista que antes hemos denunciado. Por proceder de este modo, en los hábitos tradicionales de evaluación conviven valoraciones sobre un mismo alumno en ocasiones absolutamente contradictorias sobre los mismos aspectos ("trabaja en la asignatura", por ejemplo), aceptándose que el alumno puede transformarse de una asignatura a otra de modo radical. El uso de instrumentos comunes de evaluación (referidos a las mismas capacidades generales que no pueden ser repartidas entre las áreas) permitirá, al comparar los resultados de las áreas, analizar el modo en que cada una de ellas está contribuyendo efectivamente a la formación del alumno.

-Si el instrumento debe tener un carácter común no por ello ha de ser rígido y condicionar definitivamente las prácticas evaluadoras cotidianas. La uniformidad estaría más bien dirigida a poder elaborar informes de evaluación coherentes. Por lo demás, el informe de evaluación común debe tener la suficiente *flexibilidad* como para ser utilizado desde las distintas prácticas de evaluación de los profesores. No sólo eso: si efectivamente ese diseño es flexible y fértil, orientará nuevas posibilidades de evaluación que en primera instancia no se habrían previsto desde cada área.

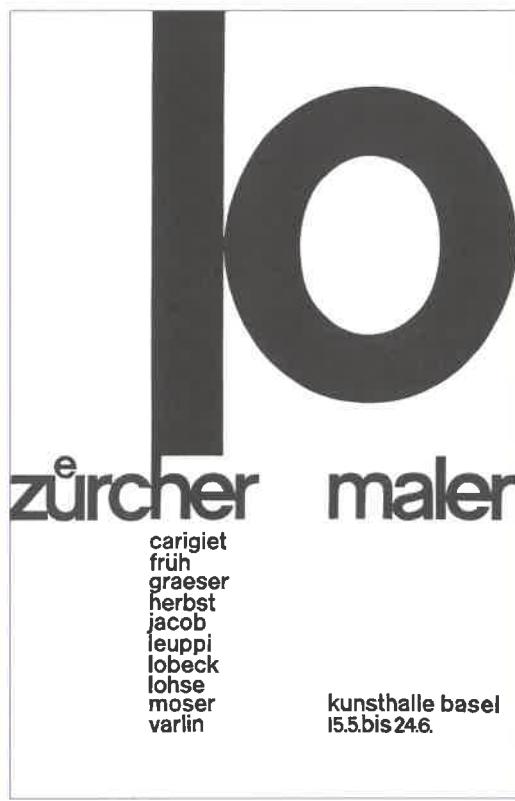
-Es evidente por todo lo dicho que el instrumento de evaluación que proponemos debe tener un *carácter cualitativo*. Antes hemos explicado que las novedades cu-

ritulares que la LOGSE supone no deben ser evaluadas mediante procedimientos cuantitativos y unidimensionales. Sin embargo, esta necesidad de que los informes de evaluación tengan carácter cualitativo tiene un riesgo: si los informes son cualitativos pueden no ser susceptibles de análisis que permitan extraer conclusiones, más allá de las meras intuiciones, sobre el valor de los procesos de enseñanza. Todos somos conscientes de las grandes dificultades de sintetizar una diversidad de elementos en los que no se han definido previamente parámetros de análisis. De otro lado, los informes cualitativos, de indudable interés para cada alumno y cada familia, pueden, por ser efímeros, no ser utilizables para el análisis del progreso general de un alumno en el centro e incluso, por su heterogeneidad, podrán conducir a insuficiencias de tratamiento de la información cuando el alumno pasa de un curso a otro (y por tanto cambian los profesores) o se cambia de centro. Ante estos riesgos, en ocasiones se considera que lo "objetivo" es la calificación de las áreas y que los informes cualitativos son observaciones añadidas a la misma. Esta situación pervertiría los planteamientos evaluadores de la LOGSE y nos devolvería a la tradicional evaluación cuantitativa. El reto es diseñar un instrumento evaluador, y un modelo de informe, que sea capaz de aunar los elementos cualitativos que lo constituirían con un ulterior tratamiento cuantitativo, incluso estadístico, que permitiera extraer conclusiones generales y conservar adecuadamente los datos por medios informáticos. Se trataría de aunar una evaluación irrenunciablemente cualitativa con un análisis cuantitativo de la misma, sin caer en la trampa de recurrir a las tradicionales notas.

En Asturias ya se ha llevado a cabo con éxito alguna experiencia de definición de indicadores cualitativos (prescindiendo de "notas") con análisis cuantitativo posterior de la frecuencia de su uso para la evaluación del alumno y del proceso de enseñanza.

-Por último, el diseño de la evaluación debe *permitir la metaevaluación* De los resultados de su aplicación debería ser fácil hacer las correspondientes revisiones en el instrumento de evaluación sin que por ello sea necesario desecharlo totalmente. De la revisión del modelo de evaluación puede surgir su perfeccionamiento, cosa que no ocurrirá si por su rigidez la única alternativa ante las insuficiencias que presente sea sustituirlo por otro.

Una última reflexión a modo de conclusión. Desarmar el uso de la evaluación en educación de los com-



CONCEPCIÓN TRADICIONAL

CONCEPCIÓN DE LA L.O.G.S.E.

| OBJETO DE LA EVALUACIÓN | La evaluación está diseñada para conocer los avances de los alumnos en el aprendizaje de las materias | Alumno Procesos de enseñanza |
|-----------------------------|--|--|
| SUJETO DE LA EVALUACIÓN | Profesores: Cómo especialistas de las áreas pueden evaluar los aprendizajes de los contenidos Inspección: Superespecialista que evalúa al especialista (Concepción positivista del proceso educativo. Ausencia de autoevaluación. La comunidad educativa no evalúa) | Profesor: Evaluación del alumno y de los procesos de enseñanza (investigador) Alumno: Autoevaluación Comunidad educativa: Evaluación del PEC y de algunos aspectos del PCC (Participación democrática) Administración: Evaluación externa |
| CONTENIDOS DE LA EVALUACIÓN | Los conceptos de las diversas materias que se entienden como independientes entre sí La aplicación de los conceptos a la solución de problemas internos de cada disciplina (adquisición de rutinas) | Logro de los objetivos generales Contenidos curriculares de las áreas y transversales: conceptos, procedimientos y actitudes Proceso de enseñanza (organización, secuenciación, metodología, materiales,...) |
| MÉTODOS DE LA EVALUACIÓN | Cuantitativos: Referidos a escalas numéricas Unidimensionales: Saber/no saber Pruebas y exámenes como instrumentos principales Terminales: Se evalúa después de los procesos de aprendizaje (aunque la ley establece la evaluación continua) (Vinculados a metodologías transmisoras y verticales) | Qualitativos: La pluralidad de contenidos de la evaluación no admiten reducción acuantitativa en evaluación Pluridimensionales: Adaptados a los tipos de contenidos evaluados Diversos instrumentos: Registros, observación, pruebas, revisión de tareas, autoevaluación... Durante los procesos de enseñanza y aprendizaje para permitir la mejora continua de ambos |
| FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN | Sumativa: Conocer los grados de adquisición de los saberes por parte de los alumnos Diagnóstico de las capacidades "naturales" de los alumnos (alumno como paciente) Selección social basada en la adaptación a las cualidades del buen alumno | Formativa: La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje (el horizonte puede ser la autoevaluación) Revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje para el alumno y el sistema, con vistas a la mejora Integración y participación social como finalidad educativa general |
| ¿Para qué evaluar? | | |

ponentes selectivos con los que históricamente se ha vinculado supone una apuesta decidida por un cambio en la función social de la escuela. Ese puede ser un buen punto de partida práctico para el profesor que quiera asumir un papel verdaderamente crítico (Rozada, 1991). Ningún otro elemento de nuestro trabajo tiene tanta capacidad para producir una transformación profunda en la educación como las prácticas evaluadoras. La supresión en los informes de evaluación continua de las tradicionales calificaciones ligadas a escalas cuantitativas puede ser un buen punto de partida en ese camino. Sin duda se encontrarán muchas objeciones y dificultades para estos cambios: precisamente por ser profundos serán costosos e irán contracorriente. Parafraseando a Marx podría decirse que no es la conciencia educativa del profesor la que determina su forma de evaluar, sino que es su forma de evaluar la que va determinando su conciencia como profesor. Cambiar en la práctica cotidiana los hábitos sobre evaluación es la condición necesaria para cualquier cambio educativo esencial. También fue Marx quien dijo que los filósofos se han limitado a interpretar la realidad, se trata ahora de transformarla.

*Mariano Martín Gordillo es profesor de Filosofía en el Instituto de Enseñanza Secundaria nº 5 de Avilés (Teléfono de contacto: 98-552 07 28)

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W. (1979) *Ideología y currículo* Madrid. Akal, 1986.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1992) "La evaluación en la enseñanza". En GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GOMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- KUHN, T. S. (1970) *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid. Tecnos, 1978
- POPKEWITZ, T. S. (1977): "Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas". En GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica* Madrid. Akal, 1983
- ROZADA, J.M. (1991): "Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza". En *Signos*, N° 2
- SANTOS GUERRA, M.A. (1988) "Patología general de la evaluación educativa", en *Infancia y Aprendizaje*, N° 41.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993) "Evaluación de los alumnos y aprendizaje del profesor". En *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- STENHOUSE, L. (1981) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata, 1984.

3

Editorial.

M^a MAR RIQUEZ ROMERO

Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor.

AMPARO TUSÓN VALLS

Las marcas de la oralidad en la escritura.

HELENA USANDIZAGA

La formación semiótica del lector escolar.

CARLOS LOMAS

Estética, retórica e ideología de la persuasión.

M^a TERESA RODRÍGUEZ

Valores didácticos de la literatura popular.

LIBROS

4

Editorial

JOSÉ MARÍA LASO PRIETO

Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci.

ROSARIO ORTEGA RUIZ

Jugando a comprenderse. El papel del juego sociodramático en el desarrollo de la comunicación infantil.

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO

Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua.

FRANCISCO MEIX

Memoria y planificación textual: el carácter dialéctico de la sintaxis.

LUCI NUSSBAUM

La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo.

ALBERTO MUÑOZ

Los procedimientos en la educación plástica.

GLORIA MARÍA BRAGA

Apuntes para la enseñanza de la geometría.

BENJAMÍN ARGÜELLES

El ordenador en el laboratorio de Física y Química.

5-6

Editorial.

F. F. ROJERO – ANTONIO MARTÍN

El conocimiento deseable.

JORGE ANTUÑA

Pasado y presente de la educación infantil.

PURA GIL – NATALIA SÁNCHEZ

Concepciones sobre el desarrollo y el aprendizaje.

IGNASI VILA

El desarrollo del lenguaje.

VICENS ARNAÍZ

La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el

papel del profesor.

CARMEN AMORÓS – M^a ROSA MIRA

Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje oral y matemático.

CARLOS RODRÍGUEZ

Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje visual y plástico.

JORGE ANTUÑA – CARLOS RODRÍGUEZ

Aspectos evolutivos del dibujo infantil.

BEATRIZ TRUEBA

Proyectar el ambiente en la escuela infantil. Los talleres integrales como propuesta de organización.

LOURDES MOLINA I SIMÓ

La observación, un eslabón en la acción educativa.

C. ANGEL – M. BIGAS – R. CARRIÓN – B. MOLL

La interacción adulto-niño en la escuela infantil.

MARTA ALVAREZ – JORGE ANTUÑA – JOSEFINA CASCUDO – JAIME GARCÍA – MARÍA MATEO

Bibliografía.

FELIPE ZAYAS

Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos.

ANA RAMSPOTT

Comprensión y producción de textos narrativos.

ANEXOS

LIBROS

7

Editorial.

M^a MAR RODRÍGUEZ ROMERO

La labor de asesoramiento en la enseñanza.

CARLOS LOMAS, ANDRÉS OSORO

Y AMPARO TUSÓN

Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.

LUIS GONZÁLEZ NIETO

La literatura en la Educación Secundaria.

GUILLERMO CASTÁN, RAIMUNDO CUESTA

Y MANUEL F. CUADRADO

Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

LIBROS

8-9

CARLOS LOMAS

Cambiar la escuela.

ISABEL GÓMEZ

Bases psicopedagógicas de la Educación Primaria.

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

La función social y educativa de la escuela obligatoria.

JURJO TORRES

El poder y los valores en las aulas.

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

La formación del docente como intelectual comprometido.

INÉS MIRET

La enseñanza de la lengua en la Educación Primaria.

LUCI NUSSBAUM

Aprender a aprender lenguas en la Educación Primaria.

LUIS DEL CARMEN

Conocimiento del medio.

JOSETXU ARRIETA

¿Qué fue de la matemática moderna?

MARCELINO VACA

La educación física en la escuela primaria.

ANTONI ZABALA

La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad.

JOSÉ A. CIENFUEGOS, JOSÉ M. CASTIELLO

Acción tutorial y socialización escolar.

SAMUEL FERNÁNDEZ

La educación adaptativa como respuesta a la diversidad.

XAVIER BONAL

La discriminación sexista en la escuela primaria.

JESÚS BARRIUSO

La escuela rural.

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ

La evaluación en la Educación Primaria.

LL. MARUNY, M. MISTRAL, M. MIRALLES

Por una enseñanza significativa del lenguaje escrito.

MONTSERRAT TORRA

Una propuesta didáctica para enseñar la decena.

DORA MUÑOZ, MAITE SBERT

Proyectos de trabajo: organización y aventura.

M. R. MARTÍNEZ, M. E. YÁÑEZ, J. C. IGLESIAS

El tratamiento de la diversidad en la Educación Primaria: la estructura multinivel.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

10

Editorial.

DINO SALINAS

El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión.

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL

Comprendión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular.

ELÍAS GARCÍA DOMÍNGUEZ

La construcción de la trama: modelos para armar.

MIGUEL ANGEL MURCIA

Los "procedimientos" en la enseñanza de idiomas.

ALEJANDRA NAVARRO, ILEANA ENESCO

¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños.

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI

Educación en valores, transversalidad y reforma educativa.

LIBROS

11

Editorial.

JOSEP M. MASJOAN

Los profesores de educación secundaria ante la reforma.

JOSÉ LUIS ATIENZA

Materiales curriculares ¿para qué?

JESÚS TUSÓN

Prejuicios lingüísticos y enseñanza.

BENIGNO DELMIRO COTO

Los talleres literarios como alternativa didáctica.

JOSE MARÍA COTS

Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera.

CLAUDI ALSINA

La educación matemática, hoy.

LIBROS

12

Editorial.

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA - LUIS MARTÍN ARIAS

El texto televisivo.

CARLOS LOMAS

Usos orales y escuela.

HELENA CALSAMIGLIA

El estudio del discurso.

AMPARO TUSÓN VALLS

Iguales ante la lengua, desiguales en el uso.

LUCI NUSSBAUM

De cómo recuperar la palabra en clase de lengua.

Bibliografía comentada (usos orales y escuela).

ÁNGEL LOMAS

¿Qué músicas? La enseñanza musical en la Enseñanza Secundaria.

LIBROS

PETICIÓN DE NÚMEROS ATRAZADOS A:

Albora Libros

Plaza de Romualdo Alvar González, 5

33202 GIJÓN

Teléfono y fax: 98-535 42 13

SOCIALES

¿Para qué, qué y cómo enseñamos geografía, historia y otras disciplinas sociales? ¿Qué problemas hallamos en su enseñanza? ¿Aprenden realmente los alumnos aquello que les enseñamos en nuestras clases? ¿Qué necesita saber y saber

hacer un profesor o una

profesora para enseñar geografía e historia? ¿Necesita saber y saber hacer lo mismo el profesorado de primaria y el de secundaria? ¿Quién prepara al profesorado de geografía e historia para enseñar? ¿Cómo se le prepara? La sola formulación de estas preguntas, y de algunas más que se podrían añadir, indica la existencia de un campo de preguntas y de problemas relacionado con la enseñanza de la geografía, la historia y las otras ciencias sociales y la formación de su profesorado. Ahora bien, ¿es suficiente su existencia para poder hablar de un saber específico dedicado a hallar respuestas a estas preguntas y soluciones a estos problemas?

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, EL CURRICULUM Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

JOAN PAGÈS*

Es suficiente la formulación de preguntas y la constatación de unos problemas para pensar que estamos ante un cuerpo de conocimientos con teorías e investigación propias? ¿Puede un conjunto de preguntas y problemas generar un campo de conocimiento de naturaleza disciplinar? ¿Existe una disciplina dedicada a plantearse respuestas y soluciones a los problemas de la enseñanza de la geografía, la historia y las demás Ciencias Sociales o, como afirma Rozada (1992) estamos ante una "cuestión" necesariamente indisciplinaria?

Me propongo, en primer lugar, reflexionar sobre lo que se entiende en la literatura pedagógica por didáctica y por didáctica especial -en nuestro caso por didáctica de las Ciencias Sociales- para, a continuación, plantear las relaciones entre la didáctica y el currículum de Ciencias Sociales y entre este y el profesorado, para finalizar con una aproximación a la formación del profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales. No me planteo dilucidar si la didáctica de las Ciencias Sociales es o no es una nueva disciplina. Creo que lo que interesa al profesorado y a quienes nos dedicamos profesionalmente a su formación en didáctica de las Ciencias Sociales es hallar respuestas a los problemas de la práctica que redunden en unos aprendizajes mejores y más útiles social e individualmente.

La didáctica y la didáctica de las Ciencias Sociales

La didáctica ha sido considerada tradicionalmente una rama de la pedagogía dedicada al estudio del proceso de instrucción y de la educación en clase. Según la conceptualización ya clásica de Tomachewski (1966: 23-24), la didáctica es la teoría general de la enseñanza. Su objeto de estudio se desarrolla a través de siete ámbitos problemáticos: 1) la determinación de los fines y los objetivos de la enseñanza; 2) la descripción del proceso de enseñanza en su forma general y el descubrimiento de las leyes de este proceso; 3) la derivación de principios y reglas para el trabajo del profesorado en la clase; 4) la concreción del contenido de la clase que el alumnado puede asimilar dado su desarrollo y las diversas actividades prácticas que debe realizar; 5) la formulación de los principios fundamentales de la organización de la clase para conseguir que el alumnado aprenda; 6) el análisis de los métodos que el profesorado ha de utilizar en la enseñanza y 7) la selección de los medios materiales que deben utilizarse en clase. Para Tomachewski, estos problemas interesan a la didáctica sólo en la medida en que tienen importancia para todas las asignaturas, haciendo abstracción de las particularidades de cada asignatura concreta.

Conceptualizaciones más o menos parecidas a la de este autor son frecuentes en la literatura pedagógica. En general -ver, por ejemplo, Benedito (1987) o Contreras (1990)- se considera que el ámbito de actuación y de

problematisación de la didáctica se ubica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Casi siempre estos procesos se plantean al margen de la enseñanza y del aprendizaje de unos contenidos concretos que, como es lógico, tienen unas características teóricas y metodológicas propias y generan un tipo de problemas que no siempre son homologables con los problemas de otros contenidos del currículum escolar.

El nacimiento y el crecimiento de las didácticas especiales arranca de la decisión de incluir y dar prioridad en los procesos de enseñanza y aprendizaje al contenido de unos saberes concretos. En opinión de Johsua y Dupin (1993, 2) las didácticas especiales -estos autores se refieren a la de las matemáticas y las ciencias- se fundamentan en una elección radical que las distingue progresivamente de otras aproximaciones referidas a la enseñanza científica: *la voluntad de un acceso razonado, sistemático, científico y específico de los fenómenos de enseñanza en dominios disciplinares concretos*. Así, la didáctica de una disciplina puede ser considerada como la ciencia que estudia, en un campo o área de conocimientos particulares, los fenómenos de la enseñanza, las condiciones de transmisión de la cultura y las condiciones de la adquisición de un conocimiento por un aprendiz.

A diferencia, pues, de la didáctica general, la didáctica especial pone el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de unos contenidos concretos y no en los procesos de enseñanza/aprendizaje en sí mismos. Así, para las didácticas especiales los siete ámbitos problemáticos de la propuesta de Tomachewski sólo tienen sentido cuando se aplican a los contenidos de asignaturas o áreas concretas y no a la generalidad de las asignaturas del currículum.

La finalidad de la didáctica de las Ciencias Sociales consiste, por tanto, en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la geografía, la historia y las otras Ciencias Sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. Por esta razón, la didáctica surge y es validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica de las aulas. La práctica, la realidad de las aulas debe ser, en opinión de Bronckart (1989: 59), el centro, el corazón de los dos tipos de intervenciones que pueden hacer aumentar el conocimiento didáctico: la teorización y la modificación de las prácticas.

Para teorizar las prácticas es necesario una toma de conciencia de la naturaleza de las finalidades, explícitas e implícitas, de la enseñanza de las Ciencias Sociales y, sobre esta base, identificar un conjunto de objetivos realistas, compatibles con el estado general de la enseñanza de cada disciplina. Se trata de conocer y analizar el estado de las prácticas actuales, en situación de clase, sus programas, sus métodos y sus técnicas de evaluación y analizar el grado de coherencia entre los objetivos definidos y las prácticas efectivas. Por su parte, la modificación de las prácticas consiste en definir y experimentar

estrategias nuevas y diversificadas y evaluar su eficacia real.

Para analizar la práctica, modificarla o para proponer prácticas alternativas es fundamental averiguar las ideas, las teorías y los propósitos que contiene el currículum y las ideas y los criterios que utiliza el profesorado para implementarlo en la práctica.

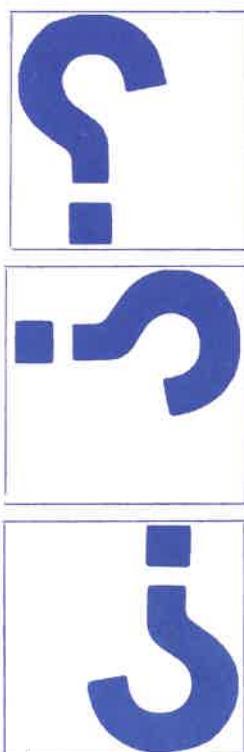
La importancia de considerar el saber que se enseña y se aprende transforma las relaciones binarias de la didáctica general -enseñanza/aprendizaje- en unas relaciones ternarias -enseñanza/saber/aprendizaje- que son las que dan sentido a las didácticas especiales y constituyen la base del sistema didáctico. La didáctica adquiere así un carácter privilegiado para intervenir en el análisis y desarrollo del currículum -tanto del prescripto como del práctico-, de los saberes que se enseñan y de la formación del profesorado.

En consecuencia, para formar profesionales de la enseñanza, la didáctica de las Ciencias Sociales necesita delimitar su ámbito de actuación, definir sus objetivos, establecer sus métodos y, en definitiva, elaborar el saber teórico y práctico sin el cual no se puede hacer un servicio a la educación ni ganarse el respeto de la comunidad científica (AA.VV., 1990). En su ambición para alcanzar estas metas -tanto en el terreno de la teoría como en el de la práctica- dispone de un instrumento privilegiado: el currículum.

La didáctica de las Ciencias Sociales y el currículum del área

La didáctica de las Ciencias Sociales, como la del resto de asignaturas, ha crecido y se ha amparado en las concepciones curriculares dominantes en cada momento histórico. Es, en cierta manera, hija del currículum y de las teorías que en él se vehiculan. El currículum como construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales, se refleja, o al menos así lo pretende, en unas prácticas educativas de donde emergen los problemas que estudia la didáctica. Como tal construcción social, históricamente determinada, constituye un sistema a través del cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela para integrarse en la sociedad.

"La didáctica de una disciplina es la ciencia que estudia, en un campo o área de conocimientos particulares, los fenómenos de la enseñanza, las condiciones de transmisión de la cultura y las condiciones de la adquisición de un conocimiento por un aprendiz. A diferencia, de la didáctica general, la didáctica especial pone el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de unos contenidos concretos"



El sistema curricular se ha configurado a través de dos polos o etapas: la etapa de la toma de decisiones, en relación con lo que se pretende enseñar, cambiar o reformar y la etapa de desarrollo, de aplicación del currículum a la práctica. La primera etapa corresponde básicamente a la administración educativa y constituye, por su trascendencia, una de las principales actividades de cualquier sistema educativo. La segunda corresponde fundamentalmente al profesorado. En la literatura curricular anglosajona es frecuente denominar diseño del currículum a la primera etapa, mientras que a la segunda se la denomina la del desarrollo o implementación del currículum.

Buena parte de la literatura y de las teorías curriculares tratan de las relaciones entre estos dos polos del sistema curricular, ya que su naturaleza es determinante para entender el valor político del currículum y su trascendencia como instrumento para la mejora de la calidad de la enseñanza. En definitiva, las relaciones entre la teoría -el diseño del currículum- y la práctica -la enseñanza- han constituido y constituyen el aspecto más problemático de cualquier innovación, cambio o reforma curricular y han generado teorías y modelos de intervención diferentes según se ponga más énfasis en el predominio de un polo o de otro (el análisis de estas relaciones puede consultarse, por ejemplo, en Carr/Kemmis, 1988; Gimeno, 1988; Grundy, 1991; Kemmis, 1988, Rozada, 1989). Asimismo han determinado las modalidades de formación inicial y continua del profesorado y el papel de la didáctica en la solución de los problemas de la práctica.

¿Cómo han influido en la didáctica de las Ciencias Sociales y en la formación didáctica del profesorado las diferentes teorías curriculares?

Si entendemos que el *objeto* de la didáctica son las interrelaciones que se producen -y, por tanto, que se pueden observar, reconstruir y modificar- entre el profesorado, el alumnado y el saber, comprenderemos que la influencia del currículum y de las teorías en que se apoya es fundamental para la didáctica, pues es el currículum quien, en primera instancia, determina qué saberes han de enseñarse y por qué, y sugiere quién los ha de enseñar y cómo.

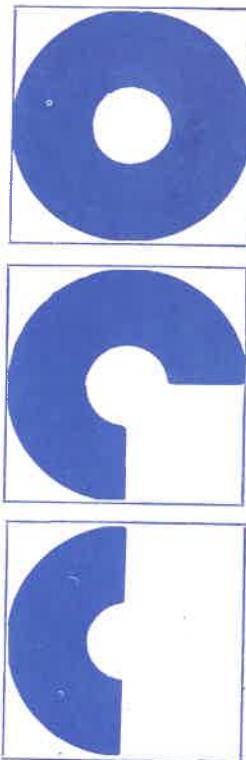
En el actual contexto de reorganización del sistema educativo y de la implantación de unos nuevos currículos tanto en la enseñanza primaria y secundaria como en la uni-

versitaria, es conveniente prestar atención a las posibilidades que ofrecen los currículos prescritos para mantener la actual situación de la enseñanza de las Ciencias Sociales o para intentar cambiarla y, a su vez, mantener o cambiar la formación del profesorado responsable de su implementación en la práctica. Un breve repaso a los tres modelos curriculares nos permitirá analizar el papel que ha tenido, tiene y puede tener la didáctica de las Ciencias Sociales en la solución de los problemas de la práctica y en la formación del profesorado.

Como es sabido, **el currículum técnico** es el modelo que durante más tiempo ha determinado el currículum y ha presidido la enseñanza de la geografía, la historia y las otras Ciencias Sociales. Y es, aquí y en casi todo el mundo, el modelo dominante tanto en el diseño de los currículos como en la práctica educativa. Las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos del currículum técnico pueden verse en el **cuadro 1** al final de este artículo.

La finalidad que este currículum técnico otorga a la enseñanza de la geografía, la historia y las restantes Ciencias Sociales es la transmisión de los valores tradicionales, hegemónicos. Defiende una concepción conservadora de la sociedad y del *status quo* (sea cual sea la naturaleza política del régimen que lo proponga) basada en la necesidad de formar *buenos* ciudadanos y ciudadanas (el estado se otorga la potestad de otorgar esta calificación en función de unos supuestos valores compartidos y de una hipotética herencia cultural común a todas las personas que habitan un mismo país) y, en consecuencia, selecciona los saberes que mejor permiten cubrir estas finalidades. Opta, además, por un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la transmisión verbal del conocimiento y en la negación o minimización de los aspectos internos de la persona que aprende y de su posibilidad para pensar y construir conocimientos.

Las capacidades que presiden los objetivos de la enseñanza son cercanas a la concepción del aprendizaje propia del conductismo. El papel otorgado al alumnado que se deriva de estas capacidades fomenta comportamientos pasivos, basados en un pensamiento rutinario. La relación del alumno y la alumna con el saber es una relación subordinada. El conocimiento se sitúa en una posición externa al alumnado y sólo a través del profesorado o de los materiales curriculares



EMIL RUDER

“La finalidad de la didáctica de las Ciencias Sociales consiste, por tanto, en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la geografía, la historia y las otras ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica”

seleccionados por aquél puede ser aprendido, es decir, identificado, conocido y memorizado. El conocimiento suele ser seleccionado para no permitir al profesorado más que una sola lectura del mismo y se presenta ordenado y secuenciado a lo largo de los distintos cursos de cada etapa educativa.

La formación del profesorado que emana de esta concepción ha consistido tradicionalmente en una preparación de tipo cultural y técnica basada en el dominio de los saberes científicos y de algunos métodos propios de la geografía y la historia que, se suponía, permitían al profesorado la toma de decisiones sobre el cómo enseñar. La didáctica de las Ciencias Sociales no figura con entidad propia ni en los planes de estudio del profesorado de primaria ni en los de secundaria (a lo sumo existe la Geografía y su didáctica y la Historia y su didáctica en los planes de estudio de la formación de maestros al lado de una didáctica general que casi nunca tiene como referente fundamental los problemas de la práctica de enseñar; en la formación del profesorado de secundaria ni siquiera existe esto). En consecuencia, se supone que para enseñar no hace falta ningún conocimiento didáctico y que los problemas de la relación entre el profesorado, el alumnado y los saberes no existen o, si existen, se solucionan a través del conocimiento disciplinar del profesorado, de la buena voluntad o del azar. Esta situación ha empezado a cambiar en los nuevos planes de estudio de la formación del profesorado de primaria pero existen enormes resistencias para la introducción de la didáctica en la formación del profesorado de secundaria.

La hegemonía y la virtualidad de este modelo, sin embargo, hace años que ha sido cuestionada por el profesorado más consciente de los problemas de la enseñanza de la geografía, la historia y las demás Ciencias Sociales, que ha sido, sin duda, pionero en la didáctica de las Ciencias Sociales. Este cuestionamiento ha encontrado cobijo en el **currículum práctico**. Las relaciones que se establecen en el currículum práctico o currículum como proceso social entre los tres elementos del sistema didáctico pueden verse en el **cuadro 2** al final de este artículo.

El currículum práctico se ha identificado con las principios de la escuela activa y de la renovación pedagógica. El currículum se crea en la práctica y es sólo en ella que adquiere sentido. La inexistencia de evidencias que demuestren que los valores tradicionales

"El currículum como construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales se refleja, o al menos así lo pretende, en unas prácticas educativas"

sean alcanzados por los niños y niñas y por la juventud a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales fue una de las razones que explica la aparición de este enfoque.

Las reacciones más importantes en contra del modelo técnico y la progresiva implantación del currículum práctico se sitúan en el período de entreguerras y en la década de los años sesenta principios de los setenta (el movimiento de los nuevos estudios sociales en Estados Unidos, *l'éveil* en Francia, los trabajos del School Council en Inglaterra, la *ricerca* en Italia, el estudio del medio en España,...) si bien se mantienen en la actualidad. La reflexión axiológica de la que parte el currículum práctico comparte los principios del movimiento progresista para la escuela nueva. Se pone el énfasis en el alumno o la alumna, en sus necesidades personales y en las nuevas teorías psicológicas procedentes del cognitivismo piagetiano.

La enseñanza de las Ciencias Sociales que se propone desde este enfoque ha de basarse en la vida y en los problemas reales del alumnado y ha de permitirle pensar en el presente y en el pasado a la luz de sus propios intereses. El acento deja de estar situado en la formación de una conciencia cívico-patriótica y en los conocimientos disciplinares tal como los conciben las ciencias y se enseñan en la universidad y se sitúa en el alumno y en la vida.

El conocimiento, por tanto, es un medio para el desarrollo personal y no se concibe como una finalidad en sí mismo ni como un medio para intervenir en la sociedad. Se da preferencia a los métodos como si los métodos, por ellos mismos, pudieran favorecer el pensamiento y desarrollar capacidades cognitivas. Se pretende que el alumnado "des-

cubra" la realidad como si la realidad pudiera ser descubierta al margen de las teorías y los conceptos que la hacen inteligible. Existe, en algunos casos, un cierto desprecio por la teoría y una exaltación por la práctica que, a menudo, tiende a la actividad por la actividad.

La formación didáctica del profesorado se ubica en la propia práctica de la enseñanza y en el trabajo cooperativo de los profesores y profesoras de un mismo centro o de varios centros. Los movimientos de renovación pedagógica suplen los déficits de la formación inicial del profesorado apostando por una autoformación didáctica centrada en los problemas de la práctica, y en la elaboración de materiales curriculares para su intervención en ella.

Por lo que se sabe hasta ahora, el impacto del currículum práctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales ha sido desigual. En los países donde se ha analizado -como en los Estados Unidos (por ejemplo, Fenton, 1991)- se ha comprobado que los esfuerzos realizados en la elaboración de propuestas y materiales curriculares no han tenido los resultados que se esperaban, entre otras razones, por el esfuerzo que su adecuación a la práctica de cada aula representaba para el profesorado.

Sin embargo, existen evidencias (Stodolsky, 1991) de que en la escuela primaria hay un número importante de profesores y profesoras que practican una enseñanza basada en sus principios. Aún hoy está por hacer el análisis de lo que ha supuesto en España la aplicación -a través de los movimientos de renovación pedagógica- del currículum práctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Algunas de las aportaciones del currículum práctico pueden mantenerse en la enseñanza de la geografía, la historia y las otras Ciencias Sociales dentro de los principios del **currículum crítico**.

El currículum crítico concede más importancia a las aportaciones disciplinares como soporte tanto para la construcción de conocimientos como para el análisis de los problemas sociales. Sus principales aportaciones consisten en plantear el carácter ideológico del currículum y de la práctica y en fomentar una enseñanza y un aprendizaje basado en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico. Las relaciones entre sus elementos se ilustran en el cuadro 3 al final de este artículo.



LOREDANO

La opción para enseñar a pensar críticamente la realidad social, para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad, exige que el alumnado se sitúe ante el conocimiento de manera radicalmente diferente a como lo hace en los dos modelos anteriores. Y exige también que el conocimiento que se presenta en el currículum y se enseña en la práctica sea planteado de otra manera.

Siguiendo las aportaciones de Popkewitz (1983) y de Apple (1986) se puede hablar de un currículum crítico de Ciencias Sociales cuando el contenido cumple con los siguientes requisitos: a) las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido ; b) no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento, c) las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente, d) no se elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación, e) los contenidos tienen relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y f) los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

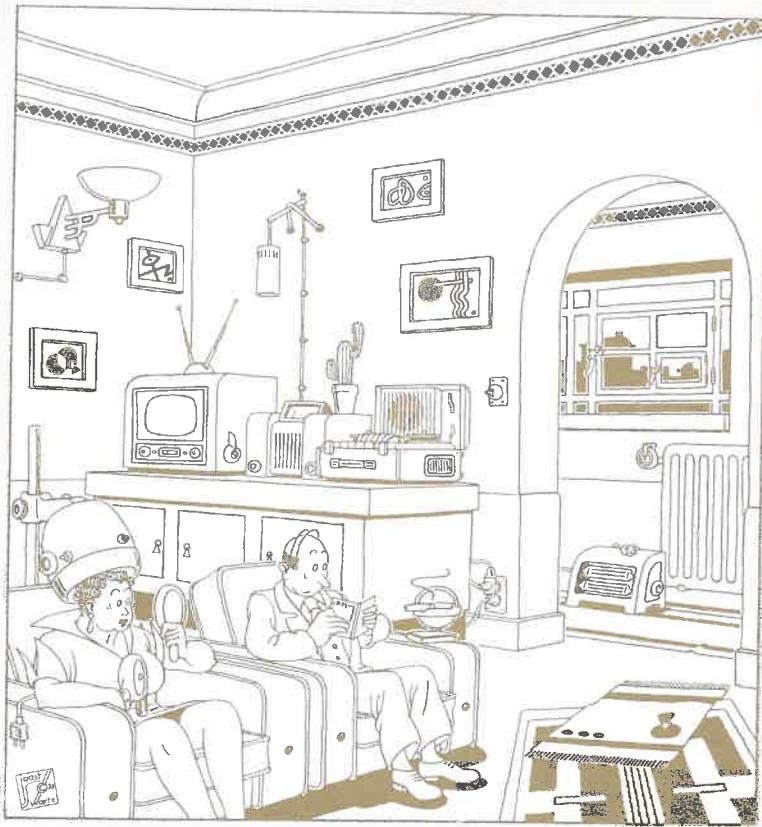
En el currículum crítico, el contenido adquiere un lugar predominante. Se enriquece y se diversifica. Deja de ser un contenido exclusivamente factual como en el primer modelo o un contenido subordinado al interés del alumnado que ha de descubrirlo, como en el segundo. Los problemas de la humanidad, los conflictos, las injusticias, la diversidad de clases, géneros y étnias, los derechos humanos y de las minorías, las otras culturas, el uso y el abuso del poder, etc. son objeto de estudio

preferente al lado de aspectos relacionados con los problemas de la vida cotidiana, del medio ambiente, de la familia y las relaciones personales y sociales de todos los grupos humanos y de todas las personas. El conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos. El presente ha de ser, a la vez, el punto de partida y el punto de llegada si se quiere que el alumnado relacione la cultura vivida con la cultura como reconstrucción social y aprenda de manera significativa. La complejidad de los problemas y de los conceptos explicativos constituye uno de los principales ejes vertebradores de la enseñanza tanto para aprender aquello que es conocido como lo desconocido.

Los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje pueden apoyarse en los principios del constructivismo y en el desarrollo de capacidades de orden superior -en especial las del pensamiento crítico- (Tulchin, 1987; Newmann, 1991). El profesorado ha de procurar facilitar contenidos para que los estudiantes puedan evaluar las evidencias de los hechos, detectar inconsistencias y contradicciones en las interpretaciones, diferenciar y evaluar las informaciones sobre los hechos de las opiniones, sacar conclusiones, construir y validar hipó-

tesis, formular preguntas, realizar deducciones, identificar supuestos subyacentes y emitir sus propias opiniones con conocimiento de causa. Se requiere predisponer al alumnado para que quiera pensar e intervenir en la construcción de su futuro personal y social.

El reto que para el profesorado supone romper con la concepción curricular del modelo técnico, (tener protagonismo en el diseño y en el desarrollo del currículum, cambiar y adecuar la práctica para priorizar la formación del pensamiento del alumnado y la acción más que la transmisión y la acumulación o el descubrimiento de conocimientos), puede tener efectos positivos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y puede convertir el conocimiento histórico, geográfico



JOOST SWARTE

y social en un conocimiento útil para los estudiantes y para la sociedad. Para ello es necesario dar un giro copernicano a la formación del profesorado en la línea de las teorías de Giroux (1988) -el profesor como intelectual comprometido-, o Schön (1983) -el profesor como práctico reflexivo- y de las aportaciones de la investigación-acción o de las comunidades autorreflexivas por las que apuestan los partidarios del currículum crítico.

El análisis y la comprensión de los problemas de la práctica a los que deberá dar respuesta el profesorado y la búsqueda de soluciones a los mismos es el principal requisito para que los distintos proyectos curriculares que se han ido elaborado en los últimos años en nuestro país puedan ser asumidos por el profesorado como instrumentos del cambio de sus prácticas. Considerar la didáctica como una disciplina curricular permite plantear una relación dialéctica entre la teoría y la práctica y facilita la elaboración de estrategias de formación para el desarrollo y el cambio del currículum.

Investigaciones sobre el profesorado de Ciencias Sociales y el currículum

¿Cuál ha sido y es el papel del profesorado ante el currículum y ante las propuestas de cambiarlo? ¿Se le ha preparado para tomar decisiones sobre el contenido que enseña? ¿Se le ha enseñado a analizarlo y a cambiarlo cuando no produce aprendizajes?

Existen evidencias más que suficientes que demuestran que el profesorado es, en última instancia, el responsable principal del éxito o del fracaso del currículum. También existen evidencias sobre la virtualidad de las distintas teorías curriculares en relación con el protagonismo y el papel que se otorga al profesorado para tomar decisiones curriculares. Por tanto, ninguna reforma curricular puede hacerse a sus espaldas a no ser que se pretenda *a priori* su fracaso.

Algunas investigaciones recientes sobre las relaciones entre el profesorado de Ciencias Sociales y el currículum del área han abierto una interesante vía de trabajo para plantear de manera más realista y ajustada a los problemas de la práctica tanto las reformas curriculares como la formación inicial y permanente del profesorado y el papel que la didáctica debe tener en ellas.

En Estados Unidos, Thornton (1991) revisó las investigaciones realizadas sobre el

“El currículum técnico es el modelo que durante más tiempo ha determinado el currículum y ha presidido la enseñanza de la geografía, la historia y las otras ciencias sociales. Y es, aquí y en casi todo el mundo, el modelo dominante tanto en el diseño de los currículos como en la práctica educativa. Opta por un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la transmisión verbal del conocimiento y en la negación o minimización de la persona que aprende y de su posibilidad para pensar y construir conocimientos”

biegen

biege

EMIL RUDER

profesor como controlador (*gatekeeper*) del currículum y extrajo una serie de conclusiones que son una importante aportación para pensar y diseñar vías para la formación y actualización didáctica del profesorado. También en nuestro país se han realizado distintas investigaciones centradas en las relaciones entre el profesorado y el currículum que comentaré y valoraré más adelante.

Thornton parte de la consideración de que el profesorado es siempre un controlador que toma decisiones curriculares e instructivas. En la práctica las decisiones curriculares -los objetivos y las experiencias para alcanzarlos- y las decisiones instructivas -cómo enseñar- son interactivas y están condicionadas por el marco de referencia de cada profesor o profesora. Este marco está formado por una perspectiva individual, por teorías implícitas y por el conocimiento personal adquirido a lo largo de su vida y se refiere a la concepción de la sociedad, a la naturaleza de las asignaturas que enseña y a la naturaleza del pensamiento.

El marco de referencia determina el significado que el profesor da a las Ciencias Sociales -los propósitos y las finalidades de su enseñanza- y, en consecuencia, a la planificación y a la instrucción. La hipótesis básica de Thornton para analizar la función controladora del profesorado consiste en considerar que el conocimiento se construye socialmente, es decir, que depende de contextos sociales e históricos. En consecuencia, para saber cómo actúa el profesorado es necesario averiguar cuáles son sus influencias contextuales y cómo afectan las decisiones que toma.

En su revisión, Thornton analiza las investigaciones sobre las funciones curriculares del profesorado en tres ámbitos: el significado que otorga a la enseñanza de las Ciencias Sociales, la planificación y la instrucción.

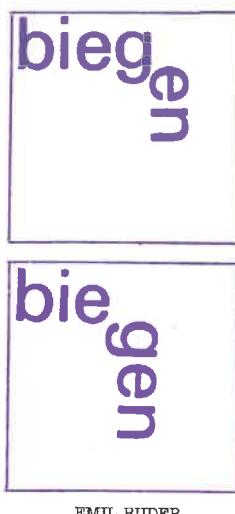
En el primer ámbito, llega a las siguientes conclusiones: a) los criterios del profesorado sobre las disciplinas sociales influyen en gran medida en la toma de decisiones sobre el currículum y la instrucción; b) estos criterios influyen en la planificación y en el currículum que realmente se imparte en clase; c) la mayoría de profesores tienen una gran libertad para definir las Ciencias Sociales aunque no la ejercen e incluso no son conscientes de poseerla; d) los expertos en Ciencias Sociales -los didactas, para entendernos- y el profesorado atribuyen significados diferentes a las Ciencias Sociales; y f) hacen falta más investigaciones para saber cómo y por qué el pro-

fesorado llega a definir las Ciencias Sociales de una determinada manera.

Los resultados del análisis de las investigaciones sobre la planificación, conducen a Thornton a las siguientes conclusiones: a) el profesorado transforma el currículum y toma decisiones para un grupo concreto de alumnos y alumnas; b) el profesorado piensa el currículum en términos de lo que es posible enseñar a cada grupo concreto de alumnos más que en términos de lo que puede ser un currículum ideal; c) el currículum es considerado por los profesores y las profesoras como un cuerpo de conocimiento identificado por "expertos" y presentado a través de libros de texto (una mayoría de profesores manifiesta que les es mucho más fácil enseñar que decidir qué han de enseñar); d) muchos profesores y profesoras no son conscientes del grado de control que realmente ejercen sobre el currículum que planifican para sus alumnos; e) la viabilidad y la socialización son los principales criterios que utilizan los profesores para planificar el currículum.

En cuanto al tercer ámbito -el más investigado-, el de la instrucción o la enseñanza, Thornton señala que: a) la mayor parte de estrategias instructivas se basan en clases magistrales y en la utilización del libro de texto; b) algunos profesores y profesoras, en especial de la escuela primaria, rompen esta uniformidad utilizando estrategias más variadas y c) la eficacia educativa de la narración y la exposición varía de forma considerable de un profesor a otro.

Para Thornton (1992) es inevitable el papel de controlador del currículum que tiene el profesorado. De él depende lo que ocurre en clase y, por tanto, los aprendizajes que realizan o dejan de realizar los alumnos. Por ello sugiere que la formación inicial y continuada del profesorado ha de estar más relacionada con esta función pues sus creencias sobre el significado de las Ciencias Sociales, de la geografía y de la historia, determinan su planificación y su enseñanza. Considera que, en caso contrario, es improbable que cambien las prácticas de enseñanza pues ninguna reforma ni ninguna innovación puede ser impuesta en contra de la voluntad de quienes deben materializarla. Sugiere la necesidad de repensar las relaciones entre los didactas y el profesorado, y aconseja a los primeros a que se acerquen a los problemas reales de la enseñanza a través de la propia enseñanza a fin de ayudar al profesorado a "guardar la



EMIL RUDER

"El currículum práctico se ha identificado con los principios de la escuela activa y de la renovación pedagógica. La reflexión axiológica de la que parte el currículum práctico comparte los principios del movimiento progresista para la escuela nueva. Se pone el énfasis en el alumno o la alumna, en sus necesidades personales y en las nuevas teorías psicológicas procedentes del cognitivismo piagetiano"

puerta curricular tan seriamente como sea posible" (1992: 74).

Investigaciones posteriores a las analizadas por Thornton y realizadas en Estados Unidos y en otros países corroboran sus conclusiones. En España destacan los trabajos de Guimerà (1992), Blanco (1992) y Pagès (1993). Guimerà analiza, a través de una muestra bastante amplia, el pensamiento del profesor de Historia de bachillerato. En sus conclusiones se pregunta si están preparados para acometer el reto de la reforma educativa y ante la respuesta que da -un sí, pero...- señala aquellos aspectos en los cuales cree que están preparados y aquellos en que cree que no lo están.

Entre los primeros destacan los siguientes: el hecho de estar entrenados para enseñar diferentes asignaturas (geografía e historia del arte, además de historia), la experiencia docente acumulada, el hecho que les guste enseñar historia, el conocimiento que tienen de las dificultades de comprensión de aspectos claves de la historia por parte del alumnado, la variedad de contenidos trabajados y la utilización de métodos variados en clase. Entre los segundos, apunta: el escaso interés y formación en cuestiones psicopedagógicas, el desanimo profesional, el temor de tener que enseñar a alumnos de 12 a 14 años (por el bajo nivel de conocimientos que creen que tienen), la identificación de los contenidos sólo como información y los problemas que tienen en la planificación de sus clases. En relación con este último punto -trascendental para el desarrollo del currículum y para la enseñanza-, la autora opina que es donde pueden preverse más problemas. Como posibles soluciones sugiere algunas medidas de formación basadas en el paradigma del pensamiento del profesor y en la investigación acción.

Por su parte, Blanco analiza los problemas relativos a la selección y organización del contenido, a partir de una situación concreta -un estudio de caso- de enseñanza aprendizaje de la Historia en el bachillerato. La autora rastrea las razones por las que la práctica analizada es como es y, por eso, considera que se ha de implicar en la práctica del profesor trabajando con él, y no para él. Una vez conocida su tarea educativa, en su propio contexto, busca los marcos más amplios donde se generan y tienen sus raíces gran parte de las ideas y actuaciones que se hacen presentes en las aulas.

"El currículum crítico concede más importancia a las aportaciones disciplinares como soporte tanto para la construcción de conocimientos como para el análisis de los problemas sociales. Sus principales aportaciones consisten en plantear el carácter ideológico del currículum y de la práctica"

La aportación más importante de Blanco, que no saca conclusiones sino que plantea dudas, problemas y cuestiones que hay que debatir y seguir estudiando, consiste en haber aplicado una metodología cualitativa para informar sobre la realidad educativa de una clase de Historia y sobre el pensamiento curricular del profesor. En su opinión, "los estudios de casos permiten reflexionar sobre la enseñanza y posibilitan la mejora de la práctica. Primero, y muy especialmente, ampliando el conocimiento de los participantes al ofrecerles perspectivas complementarias a las suyas. (...) En segundo lugar, y a través de la divulgación de los informes, se ofrece a otros docentes y estudiantes un "espejo" en que mirarse" (1992: 440). Por esta razón, sugiere pistas sobre las claves de la transformación del conocimiento que realizan las escuelas y las pone en relación con el currículum, el papel de los libros de texto, la investigación, los especialistas y la formación del profesorado.

La investigación que realicé (Pagès, 1993a) sobre la experimentación del currículum de Ciencias Sociales

del ciclo superior de EGB en Catalunya confirma buena parte de los datos obtenidos por las investigaciones anteriores. Las valoraciones realizadas por los profesores que participaron en la experimentación demuestran que tienen un pensamiento curricular y que lo utilizan para interpretar el currículum prescrito y concretarlo en la práctica. Demuestran, asimismo, que este pensamiento es idiosincrático y que procede de la propia práctica, de experiencias anteriores y de sus ideas sobre el mundo, la sociedad, la enseñanza y el aprendizaje. Por esta razón existen entre el profesorado opiniones e interpretaciones diferentes del currículum o de algunos de sus aspectos.

También pude comprobar las dificultades del profesorado para incorporar nuevos contenidos y para utilizar modelos de secuencia diferentes de los clásicos, especialmente si desconocían su valor educativo y nadie

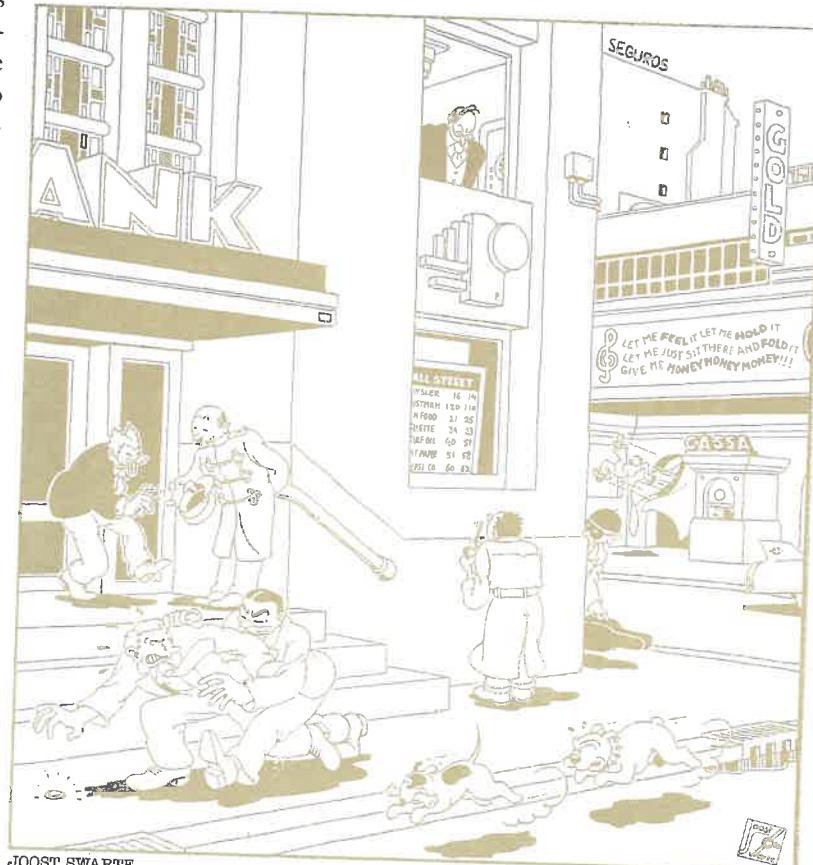
les había preparado para enseñarlos. Por otro lado, confirmé que, efectivamente, un sector importante del profesorado se hallaba más cómodo cuando tenía que decidir cómo enseñar un contenido que no cuando tenía que decidir qué contenido en-

GROSSER MAS

señar. Finalmente, pude comprobar que la mejor manera de resolver los problemas que tienen los profesores para seleccionar, concretar, secuenciar y enseñar el contenido del currículum es partiendo de su propia práctica.

En la medida que los profesores analicen y expliquen su propia práctica, pueden descubrir la necesidad y las razones de cambiar algunas cosas y pueden tomar decisiones realistas sobre los contenidos del currículum. En ningún caso parece una opción realista querer imponer un contenido nuevo al margen de la práctica y, menos, querer imponerlo rápidamente. Los cambios realistas y efectivos son aquellos que asume el profesorado desde su propia práctica cuando ha descubierto su valor y la posibilidad de que mejoren su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos; es decir, cuando comprende y comparte el valor educativo del cambio y domina el contenido que quiere y puede enseñar.

Ante un currículum como el que se proponía en la experimentación, la mayoría de profesores creía que era necesaria y urgente una formación práctica que partiera de la realidad de las aulas e incidiera sobre ella. Una formación que evitara el voluntarismo de unos pocos -como ocurrió en su caso- y fomentara el trabajo cooperativo en los centros. El conjunto de necesidades sobre las que opinaban que necesitaban formación incluía prácticamente todos los campos del currículum, desde las fuentes hasta la práctica, desde los contenidos disciplinarios -el qué y el cuándo enseñarlos- hasta las maneras de intervenir en la práctica, desde las teorías curriculares hasta la didáctica de cada una de las disciplinas del área. El conjunto de informaciones y valoraciones recogidas a través del análisis de documentos y de entrevistas con los profesores permite plantear y desarrollar un proyecto de formación basado en las necesidades sentidas por el profesorado que, sin pretensiones de generalización, puede establecer las bases de lo que la didáctica debe aportar a su formación.



La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado

La Didáctica de las Ciencias Sociales es, sin embargo, una ciencia joven, con una importante escasez de investigaciones y con un corpus teórico y conceptual débil y en evolución. Estos hechos condicionan los programas de formación inicial y continuada del profesorado. No tanto por no saber cuál debe ser su contenido sino, fundamentalmente, por las formas y por las estrategias para lograr un cambio real en las prácticas curriculares de los profesores que ya ejercen y una preparación de los que se forman para que puedan ejercer como prácticos reflexivos y como intelectuales comprometidos.

Las modalidades más frecuentes de formación continua del profesorado suelen ubicarse aún dentro del modelo curricular técnico y se caracterizan, en el caso de la didáctica de las Ciencias Sociales, por tener un carácter más informativo que formativo y por poner más énfasis en el currículum prescrito y en lo que debería hacer el profesorado que en el currículum práctico, en lo que ya está haciendo y en los problemas que realmente tiene. Se ocupan más de las formas que del fondo de los problemas curriculares.

El papel de la didáctica y de los didactas en estas modalidades suele ser concebido por el profesorado en ejercicio como el de una ciencia o pseudociencia teórica y el de unos expertos alejados de los problemas de la práctica de la vida en las aulas. No se establecen con facilidad puentes entre el mundo feliz de la teoría y el mundo complejo y problemático de la práctica y, cuando se establecen, no suelen generar cambios sustanciales ni en uno ni en otro ni ofrecen conocimientos teóricos sobre la práctica y conocimientos prácticos desde la teoría. Son dos mundos que conviven ignorándose.

Sin embargo, si es cierto -y en mi opinión lo es- que la principal preocupación de la didáctica de las Ciencias Sociales es la enseñanza y el aprendizaje de los saberes geográficos, históricos y sociales, la solución

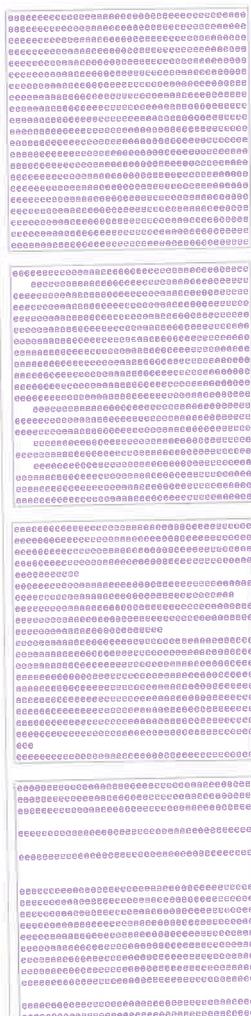
para establecer puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica debería venir desde los propios saberes. Los saberes son, como he dicho al comienzo, la razón de ser de las didácticas especiales y el objeto de las relaciones entre el profesorado y los alumnos y alumnas.

Los saberes que enseña el profesor, las razones por las que los elige, la manera como los transmite o los presenta a sus alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma como los evalúa, etc... son aspectos que deberían estar presentes en los programas de formación continuada del profesorado. Son problemas prácticos sobre los que el profesorado puede y ha de aportar sus conocimientos y sobre los que la didáctica puede y ha de aportar el resultado de sus reflexiones e investigaciones.

Urgen, desde luego, investigaciones cualitativas, estudios de casos contextualizados, sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos geográficos, históricos y sociales concretos, como los de otras didácticas especiales, que constituyan, por un lado, la base teórica de la didáctica y que, por otro, puedan ser contrastados por los profesores desde su práctica. Estudios de casos sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos que actúen, como señala Blanco, de "espejo" para analizar la práctica y hallar sugerencias que puedan ser utilizadas en la práctica, de manera reflexiva, por el profesorado. La escasez de estudios de casos concretos es, sin duda, un obstáculo importante para el crecimiento de la didáctica de las Ciencias Sociales. Para Brophy (1993), cada estudio de caso que se realiza y se da a conocer públicamente incrementa la comprensión de las complejidades a las que han de hacer frente los profesores de Ciencias Sociales cuando implementan el currículum. Cada caso, además, es un modelo que se ofrece al profesorado para su análisis, imitación o posible adaptación.

La preocupación, hoy, de buena parte de los didactas de las Ciencias Sociales y de los formadores del profesorado es, sin duda, el conocimiento que poseen los profesores y cómo lo utilizan en sus clases, de tal manera que se puede afirmar que el conocimiento de los profesores se ha convertido en el centro de cualquier reforma educativa (Palonsky, 1993). Averiguar qué enseñan y cómo lo enseñan, con qué problemas se encuentran, qué preparación necesitan y cómo deben adquirirla, está generando un creciente

"Existen evidencias más que suficientes que demuestran que el profesorado es, en última instancia, el responsable principal del éxito o del fracaso del currículum. Por tanto, ninguna reforma curricular puede hacerse a sus espaldas a no ser que se pretenda a priori su fracaso"



EMIL RUDER

volumen de investigación que va a beneficiar a la didáctica y fundamentalmente a la práctica (véanse, por ejemplo, los trabajos dedicados a la formación del profesorado de estudios sociales en *The International Journal of Social Education*, vol. 7, nº 3 o los trabajos coordinados por Brophy sobre el mismo tema en *Advances in Research on Teaching*, vol. 4).

Mi preocupación por este tema me ha hecho plantear la formación continua del profesorado de manera bastante diferente a la de la racionalidad técnica. Desde hace un par de años, por ejemplo, estoy experimentando en mis cursos y seminarios de formación del profesorado de geografía, historia y Ciencias Sociales de secundaria una estrategia basada en unos materiales procedentes de las investigaciones realizadas por el profesor Evans (1988, 1989, 1990) sobre los estilos de enseñanza en historia predominantes en los Estados Unidos. Esta estrategia se fundamenta en la práctica del profesorado de la que parte y sobre la que pretende incidir.

Sus objetivos consisten en que cada profesor o profesora: a) reflexione sobre su estilo de enseñanza, b) compare y analice, en pequeño grupo, los estilos que presenta Evans en sus investigaciones y c) debata, en gran grupo, las características de los principales estilos de enseñanza en historia y las posibilidades de modificarlos o cambiarlos.

La primera actividad propone que los profesores elaboren un documento sobre su estilo de enseñanza en el que han de figurar los siguientes aspectos:

- el estilo o método de enseñanza utilizado con más frecuencia en las clases y las razones por las que se ha optado por este estilo o método (el cómo enseñar);
- los propósitos o finalidades que otorgan a la enseñanza de la geografía, la historia y las Ciencias Sociales en un curso concreto (el para qué enseñar);
- los temas y los contenidos de la programación de un curso (el qué enseñar);
- la opinión que creen que tienen sus alumnos o alumnas de sus clases y de la asignatura;
- la descripción y valoración que creen que haría un observador externo -un compañero o compañera de profesión- de sus clases.

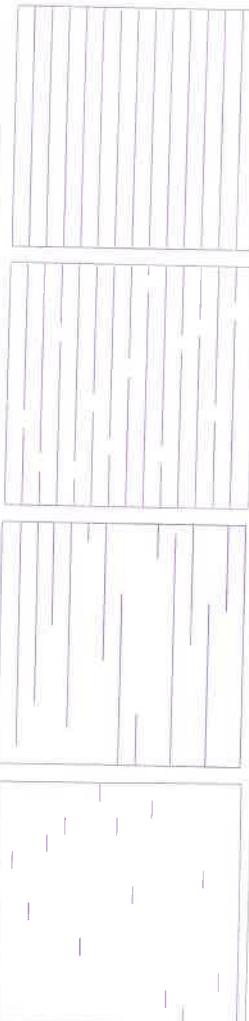
Este documento se realiza individualmente y no es objeto de análisis ni de comentario generalizado aunque, en una sesión posterior, lo analizo y comento globalmente. Es el punto de partida para que cada profesor o profesora tome conciencia de las características de su propia práctica.

La segunda actividad consiste en leer, analizar y comentar, en pequeño grupo, unos textos sobre: a) las concepciones y las prácticas de los profesores y profesoras de historia de los Estados Unidos sobre su estilo de enseñanza y los objetivos que otorgan al aprendizaje de la historia, b) las opiniones que tiene el alumnado de cada uno de estos profesores sobre su manera de enseñar y sobre los motivos de aprender historia, y c) las descripciones que un observador externo ha realizado de una clase típica de cada profesor. Los textos de cada uno de los tres grupos se presentan desordenados a fin de que el profesorado los relacione, compare y analice. La comparación entre cada estilo y el estilo de cada uno de los profesores o profesoras del curso se realiza mentalmente.

La última actividad consiste en debatir y analizar las relaciones que existen entre los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje con las concepciones del valor educativo de las disciplinas del área y la necesaria coherencia entre la naturaleza epistemológica del conocimiento social, su enseñanza y su aprendizaje.

La clasificación establecida por el profesor Evans del profesorado de historia según su estilo de enseñanza -narradores de historias (o profesores tradicionales), los historiadores científicos (o profesores crítico-constructivistas), los relativistas o reformistas (o profesores activos), los filósofos cósmicos (no he hallado paragón con ningún tipo de profesor de nuestras latitudes aunque, en parte, podrían ser catalogados como idealistas) y los eclécticos- es un pretexto para que profesores y profesoras reflexionen sobre la práctica desde la práctica y quieran iniciar un proceso de cambio o de innovación en consonancia con los problemas que ellos mismos detectan.

Los resultados de esta estrategia me indican que el profesorado está mucho más dispuesto a compartir sus problemas, a dialogar y confrontar sus opiniones sobre su enseñanza con el didáctico que en otras modalidades de formación que he experimentado. Utilizada como punto de partida me



EMIL RUDER

“Los cambios realistas y efectivos son aquellos que asume el profesorado desde su propia práctica cuando ha descubierto su valor y la posibilidad de que mejoren su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. Es decir, cuando comprende y comparte el valor educativo del cambio y domina el contenido que quiere y puede enseñar”

ha permitido plantear, posteriormente, el análisis de problemas de enseñanza y aprendizaje de contenidos concretos como, por ejemplo, el tiempo histórico, la causalidad, el relativismo interpretativo o la utilización de fuentes primarias en la enseñanza y sugerir y debatir proyectos de intervención en la clase.

Asimismo me ha permitido aprehender y aprender de la práctica de los profesores e incorporar ideas y sugerencias en mi programa de formación inicial del profesorado.

¿Hasta qué punto experiencias de este tipo e investigaciones como las que he citado son útiles para hacer progresar el conocimiento en la didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Constituyen elementos que puedan algún día formar parte de una epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales que “disciplina” este campo de problemas? Las respuestas no me corresponde plantearlas ahora. En cualquier caso, creo, con Camilloni (1994: 26) que “si el objeto de la didáctica, la enseñanza de las Ciencias Sociales, se presenta como una labor de extrema complejidad cuando se la encara seriamente, la construcción de una didáctica de las Ciencias Sociales, esto es, de una teoría de la enseñanza de las Ciencias Sociales, se revela doblemente intrincada”, pero no imposible. En el largo camino que nos queda por hacer no sobra nadie ni nadie es imprescindible pero sí es necesario, como señala Rozada (1992), que no se restrinja *el pluralismo, la confrontación, el debate y, en definitiva, la democracia*, objetivos que, a mi entender, persigue, en última instancia, tanto la enseñanza de las Ciencias Sociales como su didáctica.

* Joan Pagès es profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93-5811878).

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal
AA. VV. (1990): “Los nuevos currículos de didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria”, en *Boletín de didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 2, pp. 7-24.
BENEDITO, V. (1987): *Introducción a la Didáctica. fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.

"Los saberes que enseña el profesor, las razones por las que los elige, la manera como los transmite o los presenta a sus alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma como los evalúa, etc... son aspectos que deberían estar presentes en los programas de formación continuada del profesorado"

BLANCO, N. (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso.* Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga.

BROPHY, J. (1993): "Findings and Issues: The Vases Viewed in Context", en *Advances in Research on Teaching*, vol. 4, pp. 219-232.

BRONCKART, J.-P. (1989): "Du statut des didactiques des matières scolaires", en *Langue Française* nº 82, pp. 53-66.

CAMILLONI, A. R. W. de (1994): "Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales", en AISENBERG, B./ALDEROQUI, S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, pp. 25-41.

CARR, W./KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, currículum, profesorado*. Madrid: Akal.

EVANS, R. W. (1988): "Lessons from History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History", en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVI, nº 3, pp. 203-225.

EVANS, R. W. (1989): "Teacher Conceptions of History", en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, nº 3, pp. 210-240. Traducción al castellano: "Las concepciones del maestro sobre la historia", en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 3-4, pp. 61-94.

EVANS, R. W. (1990): "Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief", en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVIII, nº 2, pp. 101-138.

FENTON, E. (1991): "Reflections on the 'New Social Studies'", en *The Social Studies*, nº 82, pp. 84-90.

GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

GUIMERÀ, C. (1992): *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria*. Tesis doctoral inédita. Facultad de

Geografía e Historia. Estudio General de Lleida. Universidad de Barcelona.

JOHSUA, S./DUPIN, J.-J. (1993): *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: Presses Universitaires de France.

KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

NEWMANN, F. M. (1991): "Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of a Study of 16 High School Departments", en *Theory and Research in Social Education*, vol. XIX, nº 4, pp. 324-340.

PAGES, J. (1993a): *El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB a Catalunya*. Tesis doctoral inédita. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

PAGES, J. (1993b): "Psicología y didáctica de las Ciencias Sociales", en *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63, pp. 121-151.

PAGES, J. (1994a): "Els continguts d'història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica", en *L'Avenç. Revista d'Història*, nº 177, pp. 49-52.

PAGES, J. (1994b): "Per què i què ensenyar i aprendre de ciències socials a finals del segle XX? Anàlisi del currículum de primària i secundària de la Generalitat", en *Perspectiva Escolar*, nº 182, pp. 9-20.

PALONSKY, S. B. (1993): "A Knowledge Base for Social Studies Teachers", en *The International Journal of Social Education*, vol. 7, nº 3, pp. 7-23.

POPKEWITZ (1983): "Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas", en GIMENO, J./PEREZ, A. (ed.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 306-321.

ROZADA, J. M. (1989): "Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico", en ROZADA, J. M./CASCANTE, C./ARRIETA, J.: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón: Cyan, pp. 39-81.

ROZADA, J. M. (1992): "La enseñanza de las Ciencias Sociales: Una cuestión "indisciplinada", necesariamente", en *Aula de Innovación Educativa* nº 8, pp. 5-9.

STODOSLSKY, S.S. (1991): *La importancia del contenido. Actividades en las clases de matemáticas y Ciencias Sociales*. Barcelona: Paidós/MEC.

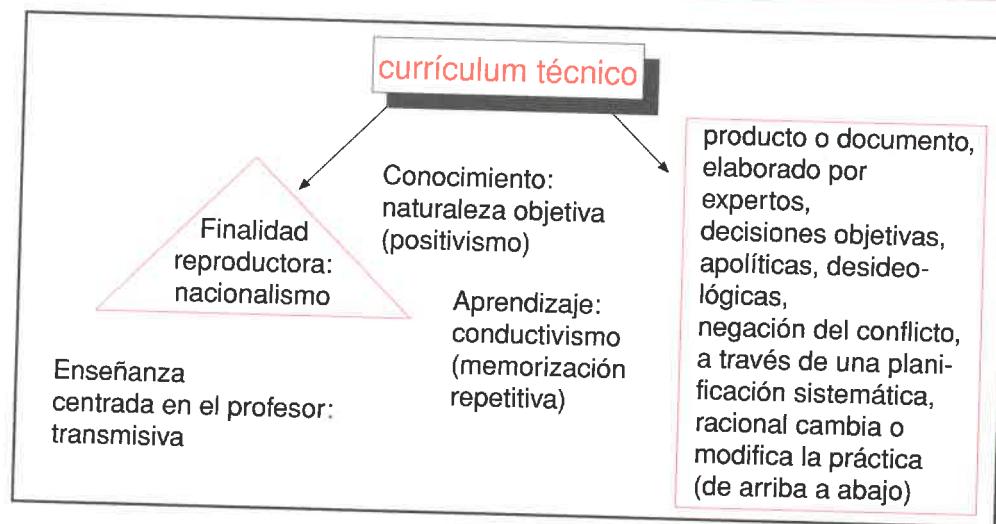
THORNTON, S. J. (1991): "Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies", en SHAVER, J. P. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan, pp. 237-248.

THORNTON, S. J. (1992): "Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase", en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 5, pp. 67-74.

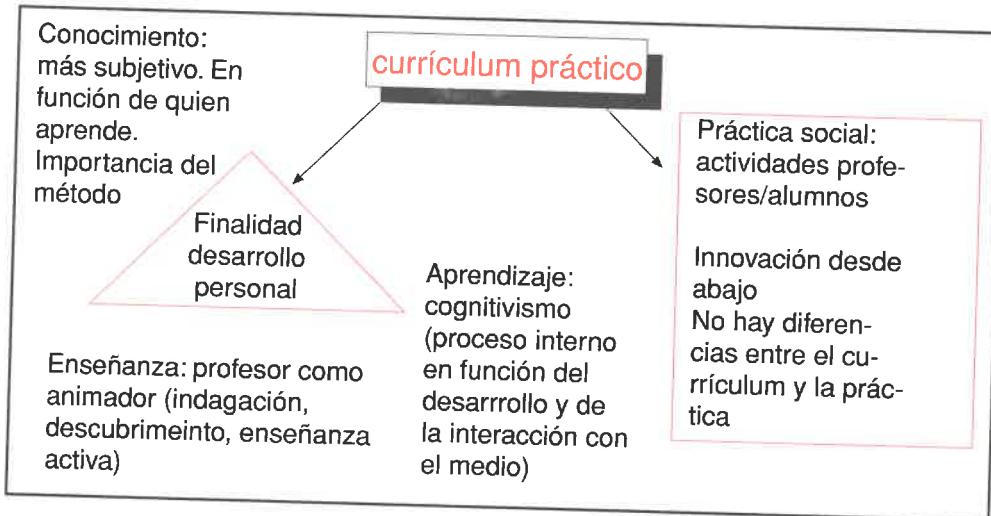
TOMACHEWSKI, K. (19667): *Didáctica General*. México: Grijalbo.

TULCHIN (1987): "Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico", en *Revista de Educación*, nº 282, pp. 235-253.

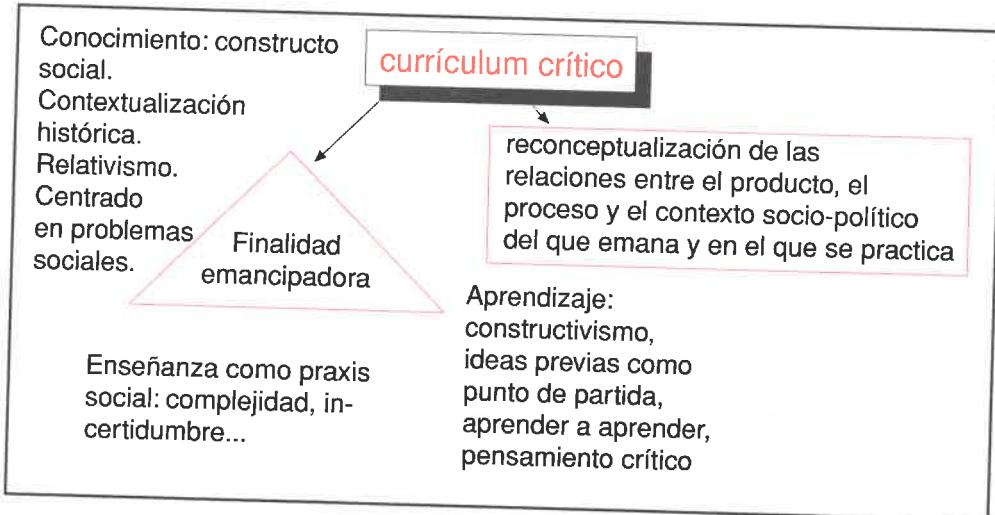




Cuadro 1



Cuadro 2



Cuadro 3

"... El heroísmo de los saguntinos fue bárbaro y pagano, pero en él tenemos que buscar la medida de ese otro valor indomable que, civilizado y cristiano, asombró al mundo en la epopeya de la conquista de América, en la Guerra de la Independencia y en la Guerra de Liberación Nacional"

(Citado en Sopeña, A. (1994), tomado de A. Alvarez (1961): *Enciclopedia. Tercer grado*, p. 423)

SOCIALES

Esta cita, tomada por Andrés Sopeña en su reciente obra (1994) de recopilación de fragmentos de libros de texto que ilustran la instrucción recibida por los escolares durante la época franquista, es un ejemplo, quizás

exageradamente claro, de una de las características peculiares de la enseñanza de la Historia: la transmisión de valores y de contenidos con una elevada carga ideológica. Si bien es cierto que esta característica no es exclusiva de la Historia, sí parece que es en este dominio del conocimiento donde esta transmisión implícita o explícita –como en el ejemplo que hemos puesto más arriba– de valores y de carga ideológica cobra una especial relevancia. ¿Por qué estos aspectos son especialmente relevantes en la Historia? ¿Cómo afecta esta característica al aprendizaje-enseñanza de la Historia?

LA TRANSMISIÓN DE IDEOLOGÍA EN EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia

MARIO CARRETERO-MARGARITA LIMÓN**

Aunque en anteriores publicaciones (Carretero et al., 1992; Carretero y Limón, 1993; Carretero y Limón, 1994) hemos abordado más extensamente algunas de las características epistemológicas de la Historia en tanto en cuanto buena parte de ellas tienen una importante repercusión para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia, consideraremos de nuevo aquí algunas de las cuestiones allí planteadas.

La Historia como disciplina científica transmisora de valores culturales y sociales

En primer lugar, debemos referirnos a una cuestión básica: ¿qué es la Historia? De acuerdo con Walsh (1968), la Historia tienen como objeto primordial el estudio del pasado humano. Para realizar dicho estudio, el historiador tiene dos posibilidades: una, limitarse a realizar una descripción exacta de lo que sucedió, constituyendo un relato, una *narración* de los acontecimientos pasados; otra ir más allá de ese relato y tratar de explicar el pasado. Si se limita a la primera posibilidad, según Croce, estaría realizando una crónica y no haciendo historia. Sin embargo, si el historiador ha de explicar el pasado, ello implica la participación del narrador -historiador- en el relato mediante la introducción de sus teorías, de sus ideas, de su representación de los acontecimientos pasados que intenta explicar.

Llegados a este punto, surgen otras dos cuestiones polémicas: la objetividad/subjetividad y la científicidad de la Historia como disciplina. Desde un punto de vista radicalmente positivista, sólo la primera de las posibilidades señaladas por Walsh sería objetiva y, por tanto, científica. Luego, si se adopta este punto de vista en su forma más extrema, la Historia sería una mera descripción -más o menos precisa en función de los datos de los que se disponga- del pasado, sin más pretensiones, en la que el historiador no tiene que explicar ni comprender o hacer comprender nada. Por tanto, en este caso, la Historia no transmitiría valores ni actitudes ni ideologías.

Sin embargo, son muchos los historiadores y filósofos de la Historia (entre ellos el propio Walsh, Croce, Topolski) que consideran que el historiador debe *explicar* e intentar decir por qué sucedieron los acontecimientos pasados. Por otro lado, son también numerosos los autores que destacan el carácter explicativo que toda ciencia debe tener: la ciencia debe explicar para poder dominar el presente y realizar ciertas predicciones sobre el futuro. En este sentido, Walsh (1968:43) señala:

"Si el pasado no significara nada para el presente, ¿nos interesaríamos por él? Y si se advierte que esto puede admitirse sin convertir a los historiadores en profetas (porque, después de todo, el presente no es el futuro), podemos replicar preguntando si no es cierto que el estudio de la historia de un país o de un movimiento nos

pone en mejor situación para prever su futuro. Una persona que sabe mucho acerca de, por ejemplo, la historia de Alemania está, por lo menos en algunos, mejor equipada para decir cómo se desenvolverá Alemania en el futuro que otra que ignora por completo dicha historia... Se ha dicho que, aunque ciertamente no es incumbencia de los historiadores predecir el futuro, sí lo es en alto grado "retrodecir" el pasado. Y se afirma que la conducta del historiador al "retrodecir" es exactamente paralela a la del científico [natural] cuando predice..."

Aceptar que el historiador debe elaborar un relato explicativo del pasado supone reconocer que, al menos en cierta medida, el historiador hace su propia "reconstrucción" del pasado. Y esa "reconstrucción" no es ajena a la corriente historiográfica a la que pertenezca el historiador, ni a la sociedad y a la cultura en que éste vive inmerso. Es decir que, de alguna manera, ese relato está tamizado por el filtro del historiador. Así, por ejemplo no sería el mismo el relato que un historiador romano podría haber hecho de las gestas de Alejandro Magno que el que haría un historiador actual: se dispone de diferentes documentos, la selección de evidencias para "reconstruir" los acontecimientos pasados es distinta, el propósito perseguido puede ser diferente también, así como la valoración o relevancia que se atribuye a los sucesos, en definitiva, la significación que tiene para el autor. Aún cuando el historiador pretende "mantenerse al margen" y trata de explicar los acontecimientos históricos en su contexto sin caer en el presentismo, existe una influencia del entorno sociocultural en el que él vive tanto a nivel metodológico como ideológico.

En este mismo sentido, también hemos destacado en anteriores publicaciones (Carretero y Limón, 1994; Carretero et al., 1994) el carácter relativista del conocimiento histórico, que exige la integración de perspectivas a veces radicalmente opuestas sobre los mismos acontecimientos.

Un último punto de polémica en el que queremos incidir. ¿Debe el historiador interpretar o valorar un acontecimiento histórico? Algunos historiadores piensan que, si bien es indiscutible que no debe caerse en el presentismo y los acontecimientos históricos deben ser "reconstruidos" y valorados en su contexto histórico, social y cultura, el historiador sí puede y debe hacer una cierta evaluación general desde su perspectiva. Así, si bien la medida de la expulsión de los moriscos tomada en 1609 por Felipe III puede ser justificable política y socialmente en su contexto histórico teniendo en cuenta los valores políticos, sociales y culturales de la época, sería lícito decir que, desde nuestra óptica y nuestro entorno sociocultural tal medida sería considerada inadecuada y sería tachada de racista y consiguientemente no deberían tomarse medidas semejantes. Otros historiadores, en cambio, piensan que en ningún caso el historiador debe entrar a hacer valoraciones, evaluaciones

o juicios, sino que debe limitarse a explicar el pasado en su contexto. Sin embargo, se puede argumentar que, dado que en muchas ocasiones nuestro conocimiento de ese contexto es muy limitado, ¿es posible que el historiador evite totalmente en su explicación introducir sesgos debidos al contexto socio-cultural en el que se mueve e incluso debidos al concepto de historia que mantiene o a su posición historiográfica?

Nuestra conclusión es que, si bien es cierto que, como hemos expuesto brevemente, existen importantes cuestiones relativas a las características epistemológicas de la Historia abiertas a la polémica, parece que no puede negarse que la Historia como disciplina tiende a transmitir ciertos contenidos ideológicos, valores y actitudes, y por tanto, a transmitir un cierto mensaje más o menos explícito.

Las dificultades de comprensión de los contenidos históricos

La Historia, como otros contenidos que habitualmente forman parte del currículum escolar, plantea a los alumnos notables dificultades de comprensión (Carretero, 1993; Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Carretero y Voss, 1994). Muchas de ellas ponen de manifiesto la enorme dificultad que los estudiantes tienen para entender el contexto histórico en el que se producen los acontecimientos que estudian.

En primer lugar, situar cronológicamente los acontecimientos históricos no es una tarea fácil en absoluto. Los trabajos realizados (Carretero, Pozo y Asensio, 1989) demuestran cómo la comprensión del tiempo histórico plantea dificultades incluso a estudiantes de los últimos cursos de BUP. Así, por ejemplo, muchos de ellos tienen problemas para representar adecuadamente en una línea temporal sucesos acaecidos antes y después de Cristo, para entender las diversas eras cronológicas, la duración de los diferentes períodos históricos -por ejemplo, que la duración de la Prehistoria es mucho mayor que la de la Edad Moderna-, etc.

La localización y representación espacial de los acontecimientos históricos, esto es saber situar en un mapa el lugar o los lugares en los que se producen los acontecimientos pasados estudiados, identificar el entorno geográfico y conocer algunas de sus características físicas como clima, relieve, ríos, etc. tampoco es, con frecuencia, algo

“El estudiante tiene importantes problemas para comprender el contexto que envuelve a los acontecimientos históricos. Lógicamente, si el alumno tiene estas dificultades de comprensión, sus explicaciones de tales acontecimientos también se verán afectadas por ellas”



LOREDANO

que los alumnos tienen presente cuando están estudiando un hecho histórico y sin embargo, en muchas ocasiones, es un factor importante a la hora de poder entender algunas de las causas por las que dicho suceso se produce.

Mayores son aún las dificultades para adquirir lo que en la literatura especializada se ha denominado “empatía”, esto es, la capacidad de entender que las creencias, las metas, los valores y la ideología de las personas que vivieron en un determinado período histórico son diferentes a las que se mantienen en la actualidad. Ashby y Lee (1987) señalan la enorme dificultad que supone adquirir esta capacidad, puesto que implica reconocer y entender un conjunto de ideas que no son las nuestras y con las que además podemos estar en profundo desacuerdo o parecernos completamente carentes de sentido. La ausencia de esta capacidad puede explicar, en parte, las dificultades que los estudiantes tienen para entender, por ejemplo, medidas como la expulsión de los judíos y los moriscos o las condiciones de trabajo de los primeros obreros una vez puesta en marcha la Revolución Industrial (se los imaginan con una jornada de 8 horas, fines de semana libre, vacaciones...) Por supuesto, con este tipo de representación no es posible entender muchos de los acontecimientos ocurridos a lo largo del siglo XIX en Europa.

Otra dificultad que los contenidos históricos suelen presentar a los estudiantes radica en el carácter “cambiante” de muchos conceptos históricos básicos. Así, conceptos como monarquía, democracia, guerra, etc. cambian de significado a lo largo del tiempo. Pensemos, por ejemplo, en la todavía reciente “Guerra del Golfo” y comparémosla, por ejemplo, con las Guerras Médicas, o incluso con las batallas napoleónicas. Y no digamos si pensamos en la guerra nuclear, en donde la imagen de los contendientes luchando en el campo de batalla cuerpo a cuerpo carece totalmente de sentido. Esta característica de los conceptos históricos, unida a que, con frecuencia, poseen un alto grado de abstracción, contribuye a dificultar la comprensión de los estudiantes. Si a ello añadimos que suelen carecer del conocimiento previo necesario para poder entender gran parte de los conceptos que suelen manejarse en los libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato, tenemos como resultado que, aunque, en general, la Historia no utilice un vocabulario técnico tan amplio

como el de las ciencias físico-naturales, los textos no resultan en absoluto más fáciles de entender.

Por otra parte, y en estrecha relación con lo que exponíamos en el apartado anterior, los relatos históricos sobre un mismo acontecimiento suelen diferir dependiendo de la perspectiva adoptada por el narrador. Veamos un ejemplo con algunos fragmentos de textos que versan sobre el descubrimiento y la colonización de América.

"Un día se presentó a Doña Isabel la Católica un marinero que se llamaba Cristóbal Colón, diciéndole que él quería recorrer los mares y buscar las tierras que hubiera en ellos y enseñar a todas las gentes a ser buenos y a rezar" (Citado por A. Sopeña [1994] tomado de A. Serrano de Haro [1953], *Yo soy español*, Madrid: Escuela Española, 60)

"A mediados de siglo XVI había terminado la labor de la conquista. La labor colonizadora supuso trasplantar a América la propia civilización de los españoles: su lengua, su raza, su cultura y su religión. Los indios fueron tratados como súbditos de la Corona con ejemplares leyes protectoras, aunque los abusos no pudieron ser evitados. En la economía, tuvieron un papel fundamental las remesas de metales preciosos" (Manero et al. 1981, *Ciencias Sociales 7º EGB*, Madrid: Anaya; 115).

"Cuando a raíz del descubrimiento se produjo el encuentro entre indígenas y europeos, estos últimos clasificaban al aborigen como un bárbaro, como un ser inferior y un posible esclavo, justificando así su sometimiento. Más aún, los europeos consideraban que la tierra, los derechos sobre sus frutos, el oro y la plata habían sido entregados a los hombres para su uso; pero los indios "abusaban de lo que Dios les había dado" puesto que todo eso lo utilizaban con fines "ídolatrás". Para algunos españoles este último argumento justificaba los derechos de la Corona española sobre América y la guerra a los aborígenes americanos. Con la noción de bárbaro y de idolatría legitimaban el derecho de la conquista" (AAVV. [1992]: *Un mundo jamás imaginado. 1492-1992*. Santafé de Bogotá: Santillana/Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 87).

Aunque los fragmentos son breves, consideramos que son suficientemente elocuentes



LOREDANO

"Mayores son aún las dificultades para adquirir lo que en la literatura especializada se ha denominado "empatía", esto es, la capacidad de entender que las creencias, las metas, los valores y la ideología de las personas que vivieron en un determinado período histórico son diferentes a las que se mantienen en la actualidad"

e ilustran con claridad cómo el mismo suceso se percibe y entiende de una manera radicalmente diferente. Estas diferencias en la narración histórica, debidas a la perspectiva adoptada por el historiador, constituyen otra fuente potencial de dificultades para el estudiante. Si nuestro objetivo es lograr que el alumno comprenda, al menos a un cierto nivel, algunos contenidos históricos, deberemos darle la posibilidad de encontrarse con relatos históricos contrapuestos (1) que le hagan tomar conciencia de este carácter relativista del conocimiento histórico (Carretero et al. 1993; Carretero y Limón, 1994).

En general, teniendo en cuenta la enumeración de algunas de las dificultades de comprensión de los contenidos históricos que hemos señalado, podemos decir que el estudiante tiene importantes problemas para comprender el contexto que envuelve a los acontecimientos históricos, para representar y analizar el pasado sin caer en el presentismo. Lógicamente, si el alumno tiene estas dificultades de comprensión, sus explicaciones; Carretero, Pozo y Asensio, 1989) de tales acontecimientos también se verán afectadas por ellas.

Un buen número de esas dificultades - adquisición del concepto de empatía, conceptos "cambiantes", perspectivas diferentes de un mismo acontecimiento- son debidas o están estrechamente relacionadas con la carga ideológica y la transmisión de valores y actitudes del relato histórico. El alumno tiene grandes dificultades para "descentrarse" de la ideología, los valores y las actitudes del entorno sociocultural en el que se encuentra inmerso.

Implicaciones para la enseñanza de la Historia

Por un lado, hemos señalado cómo el concepto de Historia y del método del historiador cambia a lo largo del tiempo, en parte, debido a los cambios en la ideología y los valores del contexto sociocultural al cual el historiador no es ajeno. Por otro, hemos visto cómo algunas de las dificultades de comprensión de los contenidos históricos están relacionadas con esa transmisión de valores e ideología característica del conocimiento histórico. ¿Qué implicaciones tiene esto para la enseñanza de la Historia?

En primer lugar, asumir que esa carga ideológica y de transmisión de valores y actitudes es una característica peculiar del

"El mismo suceso se percibe y entiende de una manera radicalmente diferente. Estas diferencias en la narración histórica, debidas a la perspectiva adoptada por el historiador, constituyen otra fuente potencial de dificultades para el estudiante"

Referencias bibliográficas

ASHBY, R. y LEE, P.J. (1987). "Children's concepts of empathy and understanding in History". En c. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press.

CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.

CARRETERO, M. y LIMÓN (1993). "Aportaciones de Psicología Cognitiva y de la Instrucción a la enseñanza de la Historia". *Infancia y Aprendizaje*, pp. 62-63, números 153-167.

CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1994). "La comprensión del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 221, pp. 24-26.

CARRETERO, M. y VOSS, F.J. (Eds.) (1994) *Cognitive and Instructional Processes in Social Sciences and History*. Hillsdale, NJ: LEA.

CARRETERO, M.; JACOTT, L.; LEÓN, J.A.; LIMÓN, M. y LÓPEZ MANJÓN, A. (1994). "Historical Knowledge. Cognitive and Instructional Implications". En M. Carretero y J.F. Voss (Eds.), *Cog-*

tolstoi kr

que hemos utilizado como ejemplos en este trabajo.

Para lograr este, quizás difícil, equilibrio creemos que es importante enseñar al alumno algunas nociones básicas respecto a lo que es la Historia, a cómo trabaja el historiador, ser consciente de que pueden existir diferentes visiones de un mismo acontecimiento, etc. Debería fomentarse la realización de actividades que hagan al estudiante tomar conciencia, por una parte, de que interpreta y se representa los acontecimientos históricos desde su contexto del siglo XX y del entorno sociocultural en el que se mueve y por otra, de que la ideología, valores y actitudes de épocas pasadas son diferentes y cambiantes. Asimismo, consideramos también importante potenciar todas aquellas actividades que desarrollen el pensamiento crítico.

(1) Obviamente, si no le damos esta posibilidad y se les facilita sólo una perspectiva, esta potencial fuente de dificultad se anula, pero ofrecemos al alumno una perspectiva cuanto menos limitada del acontecimiento histórico.

*Mario Carretero y Margarita Limón pertenecen al departamento de Psicología Básica de la Facultad de la Universidad Autónoma de Madrid (Teléfono de contacto: 91 - 397 51 90)

e9
nitive and Instructional Processes in Social Sciences and History. Hillsdale, NJ: LEA.

CARRETERO, M.; LIMÓN, M.; LÓPEZ MANJÓN, A.; JACOTT, L. y LEÓN, J.A. (1993). "El conocimiento histórico. Una perspectiva cognitiva". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 213, pp. 10-14.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. eds. (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

PLUCKROSE, H. (1991). *Children learning History*. London: Blackwell. Traducción castellana de G. Solana, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata/MEC, 1993.

SOPEÑA, A. (1994). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Madrid: Crítica.

WALSH, W.H. (1968). *Introducción a la Filosofía de la Historia*. Madrid: Siglo XXI.



Editorial
Trea &
Centro de
Profesores
de Gijón

Carlos Lomas (edición): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Editorial Trea - Centro de Profesores de Gijón 1994.

Intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión: he aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana.

La educación lingüística en nuestras escuelas e institutos ha de orientarse a la mejora del uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y a contribuir desde el aula al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir) en la vida de las personas. De ahí que los contenidos de la enseñanza de la lengua no deban entenderse tan sólo como una retahíla de *saberes* lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios) sino sobre todo

como un repertorio de *procedimientos* expresivos y comprensivos (un *saber hacer* cosas con las palabras, un *saber decir*, un *saber entender*) orientado a afianzar la competencia

comunicativa de las personas y a desarrollar las *actitudes* críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.

En este volumen se ofrecen una serie de propuestas de trabajo y de experiencias de aula en torno al diálogo en la interacción comunicativa, a la comunicación oral en la radio, a la animación lectora, a los talleres literarios, al discurso del cómic y a los usos y formas de la publicidad. Quienes colaboran en él intentan tender puentes entre los fines comunicativos de la educación lingüística y los contenidos, los métodos de enseñanza y las tareas de aprendizaje de forma que las aulas de lengua se conviertan en un escenario comunicativo en el que los alumnos y las alumnas cooperen en la construcción del sentido y donde se creen y recreen textos de la más diversa índole e intención. El libro concluye con una extensa guía comentada de recursos didácticos organizada en distintos apartados (teorías del lenguaje y de la literatura, proyectos curriculares de área, bloques de contenidos, materiales diversos, revistas...) y 60 ilustraciones en color.

SUMARIO

- La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación
- La comunicación oral
- El diálogo en la interacción comunicativa
- El lenguaje a través del currículum: el diseño de temas interdisciplinares
- Los talleres literarios (historia y propuestas)
- De libro a libro y leo porque... (una propuesta para trabajar con lecturas en la clase de Lengua)
- El discurso del cómic
- La comunicación publicitaria
- Materiales para saber y saber hacer en el aula de Lengua y Literatura (Guía de recursos)

Petición de ejemplares a:

Ediciones Trea.

C/Donoso Cortés, 7
33204 GIJON (ASTURIAS)

Teléfono: 98-513 34 52

Fax : 98-513 11 82

SOCIALES

“El Proyecto Curricular IRES es un programa de investigación escolar que pretende incidir significativamente en la renovación pedagógica y en el cambio educativo. Para ello, intenta establecer una

relación

enriquecedora y rigurosa entre la teoría y la práctica curricular que permita consolidar en la escuela espacios de cultura alternativa”. Estas palabras encabezaban, en 1991, la presentación del proyecto “Investigación y Renovación Escolar” (IRES), un proyecto que, por una parte, recapitulaba aspiraciones y resultados de un rico movimiento renovador articulado en torno a las “Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela” (que se venían celebrando en Sevilla desde 1983) y a la revista “Investigación en la Escuela” y, por otra, abría una nueva etapa que establecía como eje un ambicioso programa de investigación educativa.

EL PROYECTO IRES: UNA ALTERNATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR

Reflexiones desde el área de Ciencias Sociales

F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS-F. F. GARCÍA PEREZ*

Este programa de investigación, nutriéndose de esa rica tradición renovadora - compartida, por lo demás, con muchos movimientos e iniciativas innovadoras, pretende aportar, con rigor y potencialidad, una auténtica alternativa de cambio en la escuela desde el supuesto de que la maquinaria administrativa se apropia de los discursos innovadores, mientras que el propio sistema educativo desvirtúa con facilidad los intentos reformadores manteniendo prácticamente intacto el currículo básico, es decir, el oculto.

En el Proyecto IRES se han integrado diversos grupos de distinto nivel educativo (E.G.B., Enseñanza Secundaria, Universidad) y de distinta procedencia disciplinar (con predominio de las, áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales) en torno a una amplia gama de problemáticas, relacionadas todas ellas con la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas y con el desarrollo profesional de los profesores y profesoras. Una vez establecidos los propósitos, los fundamentos y el marco curricular en el que se desarrollaría el proyecto (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vols. I, II y III; AA.VV., 1991), se elaboró una propuesta curricular, denominada "Investigando Nuestro Mundo" (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. IV; García y García, 1992), que está sirviendo de hipótesis genérica para el desarrollo y la concreción curricular.

En este contexto, uno de los grupos -al que pertenecemos- viene desarrollando su trabajo en torno a la elaboración y experimentación de una variante específica del Proyecto más centrada en el Área de Ciencias Sociales y en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, cuyas características principales (puede verse más ampliamente, García y Merchán, 1993 y Merchán y García, 1994) intentamos sintetizar en este artículo.

El marco teórico: el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela

Aunque el problema de la fundamentación de un proyecto curricular pueda parecer algo excesivamente teórico e incluso, a veces, desvinculado de las realidades de la enseñanza, la experiencia de muchos intentos renovadores que naufragan en el voluntarismo espontaneista o en el mecanicismo tecnológico nos muestra el interés de la reflexión a este respecto.

Bien es verdad que, a menudo, resulta comprensible que exista cierta aversión o desconfianza hacia la teoría, pues en no pocas ocasiones la teoría no pasa de ser una especie de introducción que poco o nada aporta sobre los problemas reales del aula, o que, incluso, entra en flagrante contradicción con las concreciones curriculares que le siguen. Pero todo ello no es argumento suficiente como para eludir la reflexión teórica, sino que, más bien, nos advierte de la necesidad de que la fundamentación de cualquier proyecto se elabore de una manera rigurosa y configure un marco adecuado para dar respuesta a los problemas que pretende abordar.

Por ello, nos confirmamos en la necesidad de ese marco de referencia, que, en nuestro caso, es el "Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela" (ver más adelante la **figura 1**), un modelo que presenta una vertiente de carácter "descriptivo", en cuanto que constituye un marco para entender e interpretar las realidades escolares, y otra vertiente más claramente "de intervención", es decir, un marco curricular que actúa como hipótesis general para desarrollar tanto el currículo de los alumnos como el currículo (el desarrollo profesional) de los profesores (AA.VV., 1991; Merchán y García, 1994).

Este modelo didáctico lo concebimos como un determinado constructo teórico, que reelabora los fundamentos científicos, ideológicos y sociopolíticos que se toman como fuentes. Pero no bastaría con recoger y sumar unas y otras aportaciones sino que es necesario "hacer una relectura" de dichos fundamentos y "traducir" esas aportaciones con el fin de que sean susceptibles de una reflexión específicamente "didáctica" e iluminen la construcción de respuestas a los problemas curriculares básicos del proyecto. Es en este sentido en el que puede decirse que el conocimiento didáctico adquiere naturaleza propia, con características diferentes de las elaboraciones psicológicas, sociológicas o, incluso, pedagógicas.

Más concretamente en el Modelo de Investigación en la Escuela se reelabora fundamentos procedentes de tres perspectivas (Grupo *Investigación en la Escuela*, 1991): de la *perspectiva constructivista*, esbozando una "concepción constructivista del desarrollo humano" en su conjunto (que pretende superar la visión, más limitada de simple aprendizaje escolar), de la *perspectiva compleja y sistémica*, definiendo un marco interpretativo global y potente para analizar las realidades escolares, de la *perspectiva crítica*, dotando a la concepción de la enseñanza de una clara intención estratégica transformadora (frente a la función reproductora tradicional).

Esta reelaboración termina por tomar cuerpo, fundamentalmente, en dos "teorías" (o "esbozos de teorías"): una concepción de los contextos de enseñanza-aprendizaje (sobre todo del aula, pero también del centro escolar y del sistema educativo en su conjunto) como sistemas complejos, es decir, como realidades que se explican por la interacción de variables muy diversas, y una concepción de la elaboración y construcción del "conocimiento escolar" a partir de la idea de investigación -a la que nos referiremos más adelante-. La idea de "investigación", concebida como un gran principio didáctico, de carácter englobador, actúa así en el modelo como nexo -o, mejor, como gozne- entre las dos vertientes o aspectos citados, por cuanto sintetiza y aquilata las teorías referidas y, al mismo tiempo enmarca y orienta la toma de decisiones en el plano curricular.

Pero el modelo didáctico, pese a su carácter de opción básica -o quizás precisamente por ello-, ha de ser una hipótesis general sometida a revisión, a través de la experimentación del proyecto, y a la consiguiente re-

formulación. Se intenta superar, así, una concepción de la fundamentación de los proyectos excesivamente estática y descontextualizada, que presentaría un cierto riesgo de derivar hacia lo dogmático; los distanciamos, pues, de las "teorías puras" que difícilmente se someten a prueba en el ámbito de lo didáctico, al no llegar a cruzar la frontera que las separa del campo concreto de intervención que es la enseñanza.

Los "contenidos" de enseñanza como conocimiento escolar

Frente a la organización del conocimiento que se trabaja, habitualmente, en el contexto escolar como compendio resumido del conocimiento científico o, más frecuentemente, del "saber académico" y frente a los intentos de trabajo "activista" (que suelen prescindir de la lógica disciplinar para aproximarse de forma exclusiva a la lógica de los alumnos), en el Proyecto IRES adoptamos una perspectiva alternativa: concebir la enseñanza como un proceso de elaboración y construcción de "conocimiento escolar", lo que implica asumir que el conocimiento que se maneja en la escuela y que se propone como contenido de enseñanza se genera en un contexto específico como el medio educativo, en el que se da la interacción entre el conocimiento socialmente organizado (los saberes disciplinares tal como los interpreta y expresa el profesor) y el conocimiento presente en alumnos, que suele tener una gran carga de conocimiento cotidiano. Desde dicho supuesto postulamos "una formulación del conocimiento gradual y progresiva, en un proceso que oriente la construcción del saber de alumnos y alumnas hacia modelos, más rigurosos y potentes, de comprensión e intervención en la realidad en que les ha tocado vivir" (García y García, 1992).

Hoy suele darse cierto acuerdo respecto a que el conocimiento escolar no es reductible al mero conocimiento cotidiano ni es una pura trasposición del conocimiento científico a la escuela, pero sigue abierto el debate acerca de la naturaleza de dicho conocimiento y de las relaciones que puedan existir entre el mismo y los conocimientos cotidiano y científico, respectivamente (ver, por ejemplo, Rodríguez, 1994 y Cubero, 1994). Al menos, podríamos destacar dos características básicas del conocimiento escolar (que tienen importantes implicaciones curriculares): el conocimiento escolar puede ser considerado "como un conocimiento organizado y jerarquizado,

"A menudo, resulta comprensible que existe cierta aversión o desconfianza hacia la teoría, pues en no pocas ocasiones la teoría no pasa de ser una especie de introducción que poco o nada aporta sobre los problemas reales del aula o que incluso, entre en flagrante contradicción con las concreciones curriculares"

como un sistema de ideas (dimensión estructural"); asimismo, este conocimiento tiene un "carácter procesual y relativo (dimensión dinámica)" (García Díaz, 1994).

Esto supone, por una parte, admitir, desde una perspectiva epistemológica evolutiva y crítica, que existen diversidad de tipos de conocimientos válidos -que por lo demás, cambian históricamente en su valoración-, sin que se atribuya la característica excluyente de "científico" a un único tipo de conocimiento y en un único y determinado nivel de formulación y, por otra, asumir una concepción del conocimiento como sistemas de ideas que adquieren diferentes estados en el tiempo y que van siendo construidos por los individuos de manera progresiva, construcción que, desde luego, puede ser facilitada por la enseñanza.

Ser consecuentes con esta caracterización del conocimiento escolar nos lleva a contemplar -como una hipótesis básica- la existencia de "un sistema general de ideas" (estructurado y en evolución), al que debería tender el alumno que aprende, que se va construyendo a lo largo de los diferentes niveles educativos y que sirve al profesor como "hipótesis general de referencia" para el diseño y desarrollo de su proyecto de trabajo.

Según esta hipótesis general de progresión del conocimiento (ver figura 2), consideramos que se va dando una "construcción progresiva de modelos interpretativos del mundo" (es decir, de cosmovisiones) con un gradiente de creciente complejidad y abstracción, "en el que se pasa de una visión sincrética (la realidad como un todo indiferenciado y homogéneo) a una visión analítica (la realidad como suma de partes o como conjunto de relaciones sencillas) y de ésta a una visión sistemática (la realidad como red de interacciones y como una jerarquía de sistemas imbricados unos con otros). Paralelamente, se pasa de un enfoque descriptivo de la realidad, donde no se plantean las causas de las cosas, a una explicación en base a la causalidad lineal (un factor del medio determina a otro) y de ésta a la noción de interacción, que supone admitir la explicación multicausal (los distintos factores se determinan mutuamente). Por otra parte, cada uno de esos pasos supone un cierto 'grado de descentración', de distanciamiento respecto a la realidad que se pretende conocer. Así, pasamos de una concepción del mundo egocéntrica (todo está en función de uno mismo), antropocéntrica (la realidad vista desde la óptica de lo hu-

fallen

fallen

fallen
fallen

EMIL RUDER

mano) o sociocéntrica (los hechos se analizan desde la perspectiva sociocultural del sujeto no considerándose otras posibles perspectivas culturales) a una visión relativizadora, en la que el individuo es capaz de adoptar distintas perspectivas y de considerar simultáneamente distintos aspectos de la realidad. Por tanto, esa hipótesis de progresión no sólo se refiere al conocimiento conceptual, pues partimos de la idea de que cualquier cosmovisión integra componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales" (García y García, 1992).

Por lo tanto, la elaboración de propuestas de conocimiento escolar no podría basarse exclusivamente en las aportaciones de las disciplinas científicas, pero tampoco en las informaciones aportadas por una perspectiva meramente cotidiana de esos contenidos, sino que la selección y formulación de este tipo de conocimiento deseable en relación con un determinado tópico, asunto o ámbito de conocimiento escolar habría de contemplar e integrar (García Díaz, 1994):

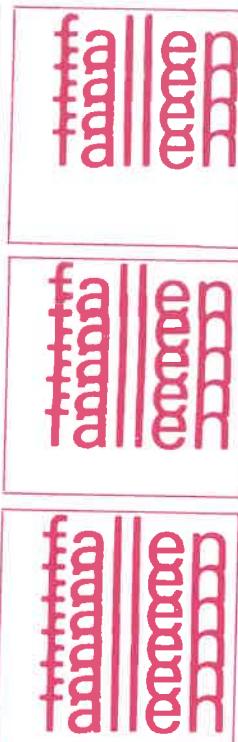
- un conjunto de contenidos científicos relevantes analizados tanto desde la lógica de sus respectivas disciplinas como desde la perspectiva evolutiva de la historia de la ciencia;

- las "ideas de los alumnos" (concepciones o representaciones de los alumnos) en relación con el tópico que se estudia, ideas que tienen una fuerte componente de conocimiento "cotidiano", pero también una importante -e inevitable- carga de contenidos "académicos" aportados por la dinámica escolar (Cubero, 1994 y Rodrigo, 1994);

- Las problemáticas sociales (o -desde una perspectiva más compleja- socioambientales) que realmente afectan a nuestro mundo (no sólo en su dimensión presente sino en una perspectiva histórica);

- y, por fin, una cierta visión del mundo (considerada "deseable" desde el punto de vista educativo), que nos suministraría los grandes contenidos básicos, subyacentes a todos los demás contenidos, y que actuaría, por tanto, más que como una fuente más, como una especie de "marco iluminativo".

La elaboración de propuestas de conocimiento escolar que lleguen a integrar las aportaciones de las diversas fuentes citadas se realiza a través de un proceso que pasa por tres fases (García y García, 1992):



EMIL RUDER

"Este modelo didáctico reelabora los fundamentos científicos, ideológicos y sociopolíticos que se toman como fuentes. Pero es necesario "hacer una relectura" de dichos fundamentos y "traducir" esas aportaciones con el fin de que sean susceptibles de una reflexión específica-mente didáctica e iluminen la construcción de respuestas a los problemas curriculares del proyecto"

-En primer lugar se contemplan una serie de conocimientos de carácter metadisciplinar, es decir, aquellos conceptos, procedimientos, actitudes y valores que actúan como ejes integradores y orientadores de todo el conocimiento escolar de la propuesta y que trascienden el ámbito de una u otra disciplina concreta. Son conceptos como el de unidad-diversidad, interacción, sistema y cambio, procedimientos básicos como los relativos al planteamiento de interrogantes sobre la realidad, al tratamiento de la información y al uso de la información en orden a obtener conclusiones, expresarlas y comunicarlas, actitudes fundamentales como las relacionadas con el estudio y conocimiento de la realidad, con la formación de juicios y valoraciones acerca de dicha realidad y con la disposición de intervención ante la misma.

- En un segundo nivel -y a partir de las orientaciones estructuradoras emanadas de los metaconocimientos- la propuesta se va concretando teniendo como referencias aportaciones específicas muy variadas que desde diversas disciplinas y otras formas de conocimiento (éticas, políticas...) pueden contribuir a la comprensión de la realidad (en nuestro caso específico, de la "realidad social").

-Por fin, las propuestas se materializan y terminan por plasmarse en diversos "ámbitos de investigación escolar", en definitiva en diversos conjuntos de "problemáticas" u "objetos de estudio" susceptibles de constituir módulos de trabajo o unidades didácticas que puedan ser trabajadas en el aula dentro de un proyecto concreto.

La secuenciación de los contenidos en la Educación Secundaria Obligatoria desde la óptica del conocimiento escolar

En coherencia con el marco teórico esbozado, la secuenciación de contenidos de enseñanza la entendemos no de una manera convencional -frecuente incluso en la literatura pedagógica- como "distribución" de un conjunto de contenidos dados y de sus correspondientes temas y asignaturas a lo largo de los cursos de una etapa de enseñanza, sino -según se indicaba más arriba!- como "hipótesis general de progresión" de unos sistemas de ideas (una propuesta general de conocimiento escolar), que puede ser aprendido (y enseñado) en aproximaciones sucesivas hacia una meta considerada deseable.

Según esto, concretando nuestras reflexiones en una propuesta centrada priorita-

“En el Modelo de Investigación en la Escuela se reelaboran fundamentos procedentes de tres perspectivas (la perspectiva constructivista, la perspectiva compleja y sistemática, y la perspectiva crítica), dotando a la concepción de la enseñanza de una clara intención estratégica transformadora frente a la función reproductora tradicional”

riamente en el Área de Ciencias Sociales en el marco del Proyecto IRES (Merchán, 1993a; Merchán y García, 1994), en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria podríamos contemplar -a título de hipótesis- que se trabaje, preferentemente, en el *primer ciclo*, dentro de una cosmovisión de carácter analítico, con caracterizaciones más descriptivas, empíricas y sencillas de la realidad social, que, desde el reconocimiento de la diversidad de los fenómenos sociales, aborden un número limitado de aspectos y, consiguientemente, impliquen el análisis de relaciones más simples.

Así, se podría trabajar la existencia de realidades distintas, aproximando, por tanto, a los alumnos al conocimiento de formas de vida diversas en el tiempo y en el espacio. Aunque sea difícil aún abordar lo diverso como desigual y generador de conflictos, se podría iniciar esta tarea trabajando situaciones puntuales en las que se analicen las manifestaciones de los desequilibrios. Las relaciones de fenómenos con el espacio serían tratadas desde una perspectiva de localización de fenómenos sencillos y con escalas no demasiado amplias.

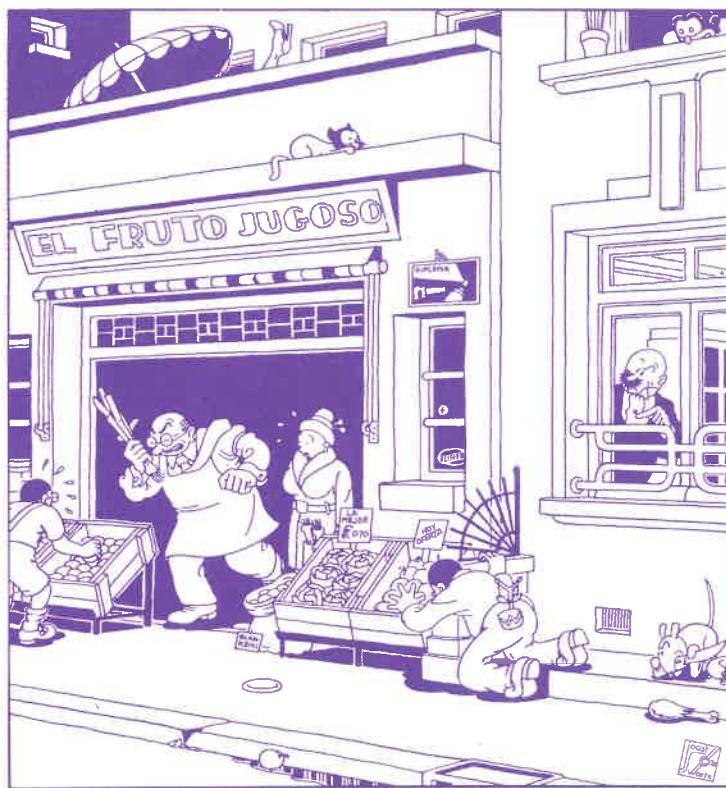
Ya en este ciclo se podría trabajar también con explicaciones sencillas, en las que se manejen pocos elementos y en las que, aunque predomine la intencionalidad, se vayan estableciendo relaciones de causalidad, no muy complejas, con causas y efectos próximos en el tiempo y en el espacio.

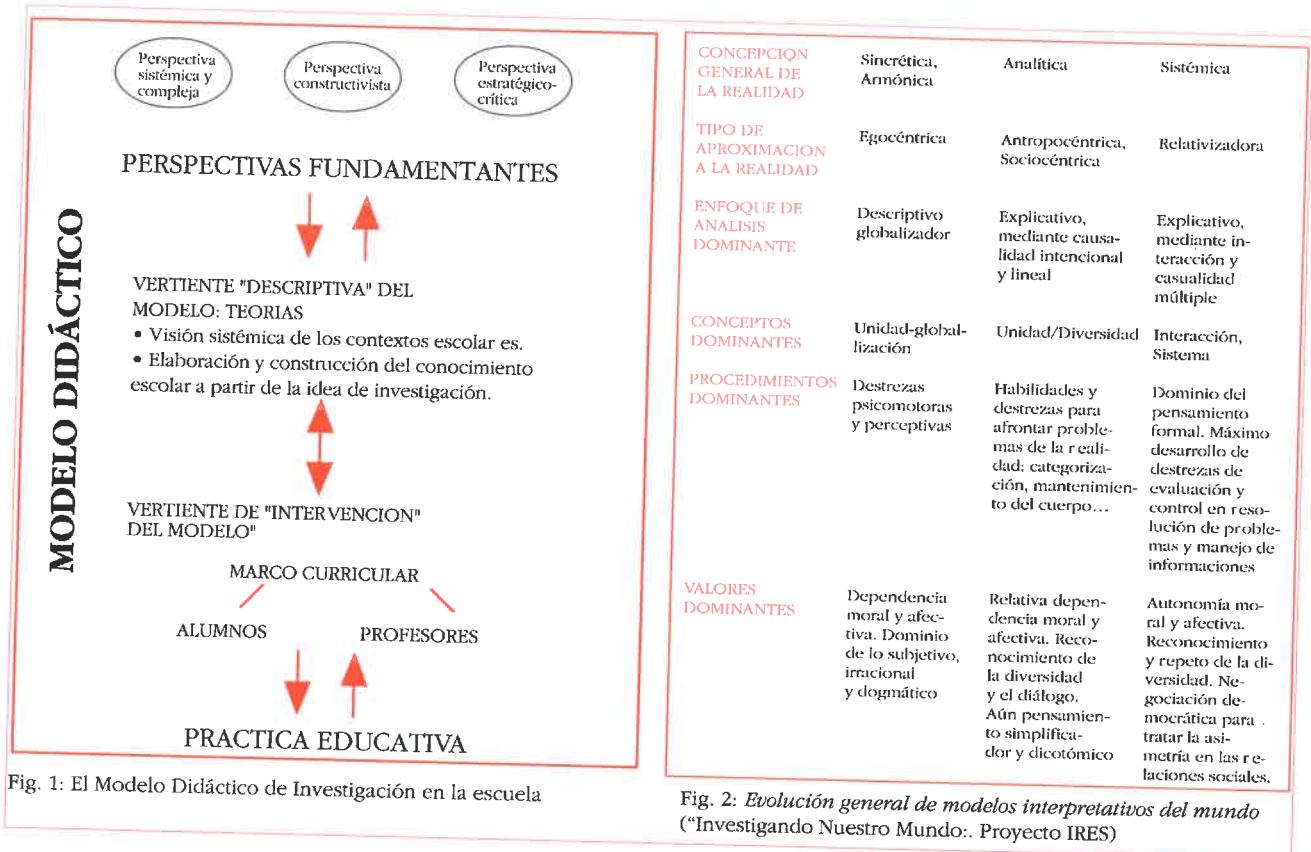
Por otra parte, deberían abordarse, en este ciclo, preferentemente, procesos de cambio referidos a aspectos concretos, y más perceptibles, de la realidad social, así como secuencias cronológicas cortas, lo que se debería ir combinando, ya en este ciclo, con secuencias largas. Este tipo de aproximación al cambio permitiría trabajar, de manera significativa, con informaciones históricas relevantes, con procedimientos relativos al uso de la cronología y con aproximaciones sencillas al concepto de tiempo histórico.

En el *segundo ciclo*, la caracterización de la realidad social debería aproximarse a una cosmovisión de carácter sistemático, que implicara una explicación más compleja y relativista de la realidad social, en la que debería jugar un papel decisivo la idea de interacción y, por ello, la causalidad compleja. Se abordaría, por tanto, el estudio de la sociedad, preferentemente, mediante contenidos que hagan referencia a modelos, es decir, a abstracciones que permiten conceptualizar esa realidad como resultante de la interacción compleja de distintos elementos, bien sean modelos relativos a un aspecto de las sociedades (modelos de regímenes demográficos, de organización política...) o modelos de sociedades (actuales o del pasado), lo cual supone, ciertamente, un mayor grado de abstracción y complejidad que las aproximaciones empíricas y parciales.

La diversidad se podría trabajar, preferentemente, en este ciclo, como desigualdad y desequilibrio estructurales, abordando,

por tanto, realidades y procesos en los que se profundice más allá de las manifestaciones de los conflictos, a la búsqueda de causas más complejas y de modelos subyacentes que ayuden a explicar esas realidades. Se pondría, así, el énfasis en la comprensión de sociedades distintas, desde su propia lógica, desarrollando con ello la capacidad de empatizar. Asimismo, en cuanto a la relación, específica, entre fenómenos sociales y espacio, se debería atender a la categorización de los fenómenos de distribución (acudiendo, también, a modelos explicativos de la distribución), así como al análisis de factores complejos que explican más en profundidad la relación entre sociedades y espacios, utilizando, en todo caso, una amplia escala de análisis.





Se intentaría, pues, la construcción de explicaciones más complejas, que impliquen analizar un número mayor de elementos y centrar la atención en las relaciones. La intencionalidad se referiría más a colectivos que a individuos y, superando la linealidad, se manejaría la causalidad compleja, contemplando la interacción de causas y efectos en el tiempo. En cuanto al cambio, el trabajo iría referido a procesos que afecten a la diversidad de aspectos de una sociedad y a las relaciones entre los mismos, adquiriendo, por tanto, mayor importancia el estudio de sociedades en el tiempo y el análisis de procesos de transición de un tipo de sociedad a otra.

Así, pues, las pautas orientadoras para la articulación y secuenciación de contenidos más concretos y específicos en nuestra propuesta proceden del marco general proporcionado por una magna hipótesis de progresión del conocimiento, en la que el análisis de los grandes metaconocimientos -arriba citados- permite ir formulando los sistemas de ideas en distintos -y progresivos- niveles de profundidad. Por lo que la cuestión de la secuenciación de contenidos se centra para nosotros en cómo generar articulaciones progresivas de contenidos (sistemas de ideas) susceptibles de ser trabajadas por los alumnos y alumnas a lo largo de su vida escolar.

Una hipótesis de organización de los contenidos en la Educación Secundaria Obligatoria

Si en la secuenciación se trata de resolver las características del conocimiento que se maneja a lo largo

de una o varias etapas escolares en un área determinada, al abordar la organización nos ocupamos de la articulación de ese conocimiento, en distintos niveles: el nivel, más amplio, de etapa educativa, el nivel de curso, como conjunto de unidades didácticas con una lógica y un "argumento" determinado, y el de las propias unidades didácticas, como propuestas de enseñanza-aprendizaje estructuradas en torno a una "problemática" u "objeto de estudio" determinado. Pues bien, en el Proyecto Curricular IRES el proceso de diseño de esos niveles de organización se centra en torno a "problemáticas", lo que guarda íntima relación con la idea de "investigación", tan básica en todo el proyecto.

La idea de trabajar en torno a problemas la consideramos de una gran potencialidad, por significar una "idea puente" entre el mundo cotidiano y el mundo científico. En efecto, tanto en los procesos de investigación científica como también en muchas de las actuaciones de las personas cuando se enfrentan a problemáticas, simples o complejas, de su entorno, se buscan soluciones que tienen un valor adaptativo.

En efecto, en el ámbito de la vida cotidiana, los seres humanos se enfrentan a situaciones novedosas que requieren una respuesta más elaborada que las que damos ante otras situaciones suficientemente conocidas. Abordar adecuadamente este tipo de situaciones no sólo lleva a los humanos a buscar soluciones sino que ese proceso de "trabajo con problemáticas" contribuye decisivamente a la construcción de un nuevo conocimiento, de forma que puede decirse que aprendemos en la medida en que trabajamos con esos

problemas y elaboramos respuestas adecuadas a los mismos. El ser humano se adapta bien a las situaciones de incertidumbre, exploración y búsqueda de soluciones, aprendiendo así de "la novedad" y presentando una marcada tendencia a buscarla. Al conjunto de estos procesos podemos llamarle también "investigación". Así, la investigación podría ser considerada como una estrategia básica "de conocimiento y actuación en la realidad, propia del comportamiento de nuestra especie, común al conjunto de la población humana y con un claro valor adaptativo para el individuo y la propia especie" (García y García, 1989; Grupo *Investigación en la Escuela*, 1991).

Así, aunque investigación científica e "investigación cotidiana" son, sin duda, diferentes, en cuanto que abordan y trabajan con problemas enmarcados en contextos muy diferentes (los marcos y teorías científicas frente a los contextos cotidianos), sin embargo, tanto desde la epistemología como desde la psicología podrían establecerse pautas comunes y dinámicas similares en cuanto a la construcción y evolución de los conceptos. De ahí que la idea de investigación como trabajo en torno a problemáticas pueda ser considerada, con fundamento, como una guía sugerente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en relación con la construcción de conocimientos a través de niveles de formulación progresivamente más complejos y elaborados, lo que contribuiría a superar -situando la cuestión en otra perspectiva- el umbral convencional entre lo que, en contenidos de enseñanza, consideramos "precientífico" y lo que se considera más propiamente "científico" (Merchán y García, 1991).

Así, pues, cuando, en el Proyecto IRES, nos referimos a problemáticas, no se trata de problemáticas que sean sólo socialmente relevantes o sólo científicamente relevantes o sólo motivacionalmente relevantes, sino de problemáticas "didácticamente relevantes desde el marco de nuestra concepción del conocimiento escolar", lo que integraría las otras "relevancias" citadas (García y Merchán, 1993). Es decir, esas problemáticas habrían de tener potencialidad para movilizar contenidos de enseñanza relevantes y articulables entre sí en el marco de una propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, a la hora de formular dichas problemáticas y de organizar en torno a ellas los contenidos correspondientes, en coherencia con la teoría del conocimiento escolar, se tienen presentes las referencias al conocimiento científico que les serviría de respaldo, al co-

"El modelo didáctico ha de ser una hipótesis general sometida a revisión, a través de la experimentación del proyecto, y a la consiguiente reformulación. Nos distanciamos, pues, de las "teorías puras" que difícilmente se someten a prueba en el ámbito de lo didáctico, al no llegar a cruzar la frontera que las separa del campo concreto de intervención que es la enseñanza"



EMIL RUDER

nocimiento manejado realmente por los alumnos en relación con las mismas, al conocimiento derivado de las problemáticas socioambientales, así como a la cosmovisión deseable por la que se opta y de la que emanan las finalidades del Proyecto (reductibles, en último término, al propósito de ofrecer instrumentos útiles para la transformación social).

La determinación más concreta y detallada de las problemáticas en niveles concretos (como el de unidades didácticas) podría realizarse, en todo caso, desde diversas perspectivas y adoptando diferentes modalidades (centros de interés, proyectos, temas, etc.), perspectivas y modalidades que se irán aquilatando a través de la experimentación que nos proporciona datos para la investigación.

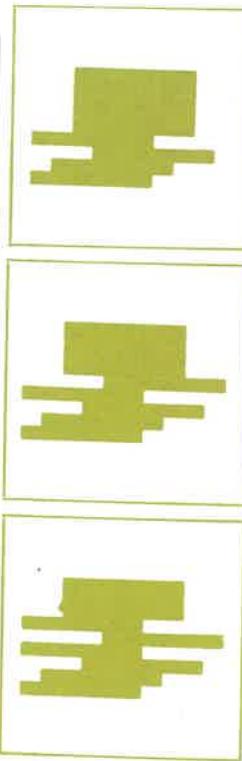
En teoría, podría considerarse "más natural" trabajar en torno a diversas problemáticas que fueran enlazándose entre sí de forma relativamente espontánea y constituyendo una especie de entramado (o itinerario) de unidades didácticas a lo largo de la vida escolar de los estudiantes. Pero los rasgos, bastante determinantes, del marco escolar, los condicionantes del desarrollo profesional de los profesores e incluso la conveniencia de que los alumnos tengan un "sentido conjunto" de la diversidad de unidades que se trabajan a lo largo de un curso son, entre otras, razones que aconsejan la conveniencia de que un proyecto curricular de etapa no contenga simplemente un número determinado de unidades utilizables sino también unas orientaciones claras sobre posibilidades de relación entre esas unidades y, más concretamente, de organización de las mismas por cursos o ciclos (Merchán y García, 1994).

Es decir, parece inevitable el definir -siempre dentro de un grado importante de flexibilidad- una especie de "argumento" o enfoque básico para cada curso dentro de una etapa, de manera que el conjunto articulado de objetos de estudio trabajados en la etapa adquiera una mayor significatividad global, tanto para alumnos como para profesores. Así, al plantearnos la concreción de nuestro proyecto en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, proponemos que se contempla la existencia de *niveles diferentes de aproximación al estudio de la realidad social*, niveles o perspectivas que no forzosamente tendrían que coincidir con el periodo temporal de un curso escolar, aunque esa delimitación pudiera ser un buen marco de referencia. Así, establecemos las siguientes aproximaciones a la realidad social (García y Merchán, 1993):

1^a Una primera aproximación a los fenómenos sociales que, a modo de inventario o visión panorámica, ponga en juego contenidos más sencillos en torno a la consideración de las actividades humanas en sociedad: habitar, producir, relacionarse, organizarse, pensar... En esta primera aproximación, la selección de objetos de estudios se haría desde la perspectiva de considerar problemáticas o cuestiones fundamentales relativas a *las relaciones del individuo con la sociedad*. Esta perspectiva se trabajaría en el curso 1º: *Vivir en Sociedad*. Contemplaría unidades como las siguientes: "No vivimos solos, nos relacionamos"; "Tenemos normas"; "Productores y consumidores"; "¿Iguales o diferentes?"; "Convivir con el pasado" etc...

2^b En una segunda aproximación al estudio de la realidad social lo relevante sería el trabajo con objetos de estudio que planteen problemáticas relativas a *las relaciones de las comunidades humanas con el medio*, no sólo desde la perspectiva de la Geografía, sino integrando otras perspectivas, y considerando, en todo caso, la dimensión temporal, desde la óptica de formas diversas de relaciones entre el hombre y el medio a lo largo del tiempo y del estudio de procesos sencillos de cambio en esas relaciones. Esta perspectiva se podría trabajar en el curso 2º: *Sociedad Medio*. Se contemplarían unidades como éstas: "La obtención de alimentos"; "La población y los recursos"; "Pueblos y ciudades"; "Vivir en la ciudad"; "El ocio y el medio"; etc.

3^c En una tercera aproximación se abordaría la profundización en problemáticas relativas a *diversos modelos de sociedades*, tanto actuales como del pasado, atendiendo, en todo caso, a *procesos singulares y paradigmáticos* (como procesos de cambio, de aculturación, etc.). Esta perspectiva se podría trabajar en el curso 3º: *Sociedades distintas y procesos singulares*. Posibles ejemplos de grupos de unidades serían: Desde la perspectiva de *Sociedades distintas*: "La Astronomía en el antiguo Oriente Próximo"; "La esclavitud en el mundo antiguo"; "Protagonistas de la sociedad feudal: guerreros, campesinos y clérigos", etc. Desde la perspectiva de *Procesos singulares*: "Expansión y regresión: sociedades con trayectorias divergentes"; "Colonizadores y colonizados: las culturas precolombinas y el impacto de la colonización"; "Las revoluciones contemporáneas: sociedades agrarias, sociedades industriales"; etc.



EMIL RUDER

"El conocimiento que se maneja en la escuela y que se propone como contenido de enseñanza se genera en un contexto específico como el medio educativo, en el que se da la interacción entre el conocimiento socialmente organizado (los saberes disciplinares tal como los interpreta y expresa el profesor) y el conocimiento presente en los alumnos, que suele tener una gran carga de conocimiento cotidiano"

4^d Finalmente, en una cuarta aproximación, se trabajaría una selección de *problemas sociales relevantes del mundo actual*, poniendo en juego, en su análisis, el pasado próximo y utilizando, en todo caso, los instrumentos básicos de conocimiento cuya adquisición debe haber sido garantizada por los aprendizajes realizados a través de las aproximaciones anteriores. Esta perspectiva se trabajaría en el curso 4º: *Comprender nuestro mundo para participar en la construcción del futuro*. Son unidades coherentes con dicha perspectiva: "Técnica y progreso en el siglo XX"; "Conflictos en las sociedades avanzadas"; "Impactos ambientales"; "El poder en el mundo"; etc.

En el nivel de las unidades didácticas terminan por plantearse las grandes cuestiones curriculares que son objeto de reflexión en el proyecto, tales como la problemática de "qué enseñar", "cómo enseñar" y la "evaluación". Es de suponer que las soluciones que se da a estas cuestiones deben guardar coherencia con los supuestos generales del proyecto, en especial con el modelo didáctico antes definido.

Por lo demás, cualquier unidad didáctica (como es el caso de los ejemplos antes sugeridos), una vez diseñada, quedaría plasmada en un conjunto de materiales, que pueden considerarse fundamentales para su aplicación en el aula. Concretamente (Merchán y García, 1994): los materiales básicos de diseño de la unidad para el profesor o profesora (u "Orientaciones para la enseñanza"), la versión de este diseño para uso del alumno (es decir, los "Materiales para el trabajo en el aula") y una serie de materiales complementarios y de apoyo, que podrían ser útiles según los casos- para el profesor y para los alumnos (bibliografía de apoyo, bibliografía para la biblioteca de aula, documentación complementaria del diseño, anexos instrumentales, etc.) y que, en todo caso, se irían incorporando a esos "bancos de la experimentación curricular" que son, en el proyecto, los denominados "ámbitos de investigación".

Trabajar en el aula: metodología y secuencia de actividades para construir conocimiento escolar

El trabajo en el aula es el verdadero banco de pruebas de un proyecto. Por ello consideraremos la experimentación curricular como la fuente básica de aportación de in-

"La selección y formulación de este tipo de conocimiento deseable en relación con un determinado tópico, asunto o ámbito de conocimiento escolar habría de contemplar e integrar un conjunto de contenidos científicos relevantes, las "ideas de los alumnos", las problemáticas sociales y por fin, una cierta visión del mundo (considerada "deseable" desde el punto de vista educativo)"

formaciones para la investigación didáctica. Trabajar en este nivel con un proyecto determinado implica disponer de un modelo de metodología coherente con el modelo didáctico definido y contar con diseños de unidades o módulos de trabajo que se articulen en "secuencias de actividades de enseñanza" definidas (si bien suficientemente abiertas) que faciliten el proceso de construcción de los aprendizajes. Por lo demás, ambos elementos citados (metodología y secuencia de actividades) se hallan íntimamente conectados, por cuanto, más allá de la formulación de principios, la metodología de enseñanza de cualquier proyecto se explicita en el diseño concreto de las actividades de las unidades didácticas y, de manera más genérica, en los criterios que orientan su secuencia.

Estamos interpretando, pues, que una unidad didáctica no constituye sólo un cuerpo de contenidos más o menos convencionales, sino que, en cierto sentido, dicha unidad se define, también, como un conjunto de actividades que generan, o pretenden generar, en momentos más o menos delimitados, un ciclo de situaciones de aprendizaje. Es decir, es la secuencia de actividades la que delimita el desarrollo de una unidad didáctica, de manera que éstas podrían ser analizadas como una secuencia de actividades que recorren el "ciclo

del aprendizaje", sin que por ello deje de ser un "ciclo de enseñanza".

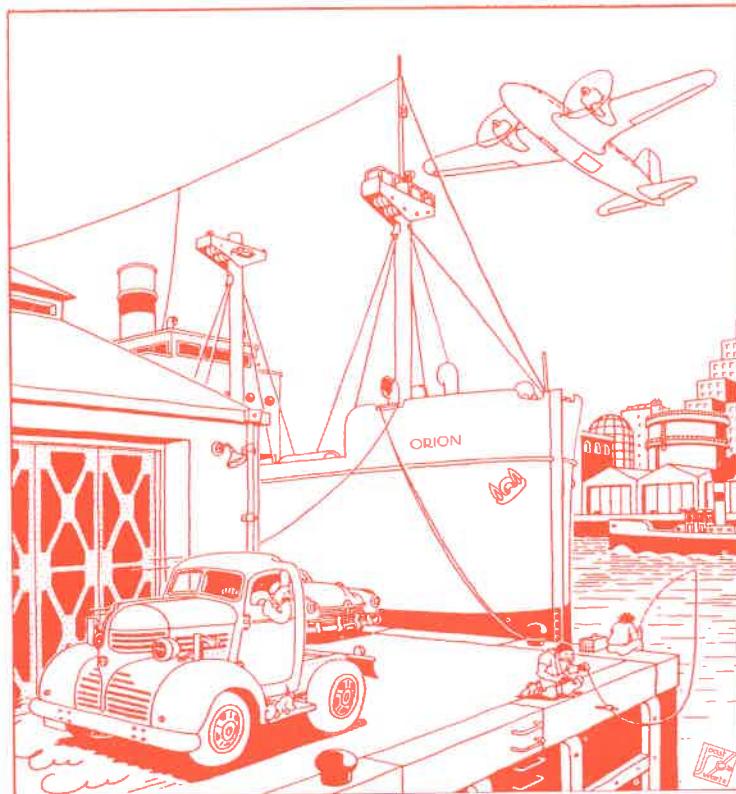
No resulta, por tanto, ocioso aclarar que entendemos aquí por "actividad" todo aquel conjunto de tareas que, desde el plano del diseño, tiene como propósito deliberado generar situaciones que, en el plano de la realidad escolar, faciliten el aprendizaje. Así, la explicación del profesor o profesora, la confección de un mapa por parte de alumnos y alumnas, la realización de un debate... son actividades que se identifican por las tareas que unos y otros van a realizar en el aula, por los medios que para ello se van a emplear, por los contenidos que prioritariamente se trabajan y, sobre todo, por el "sentido" que tienen, es decir, por el tipo de situación o situaciones que se pretenden generar en orden a la consecución de las metas de aprendizaje

propuestas (Merchán, 1993b).

Pero hay que recordar que las actividades de enseñanza no necesariamente producen aprendizajes; independientemente de cuestiones que afecten a los contenidos de estas actividades, esto ocurre así por cuanto las actividades son, según se ha dicho, un conjunto de propósitos de acción en el aula pero no son, necesariamente, aquello que, de hecho, ocurre en el aula; es decir, aunque exista la intención de gene-

rar situaciones que faciliten los aprendizajes, puede suceder que estas situaciones no se lleguen a producir, o bien que ocurran de manera sólo aparente, o que, realmente, no sean situaciones que favorezcan los aprendizajes.

En el desarrollo de una unidad didáctica las actividades de enseñanza se suceden con arreglo a una lógica que, aunque no se llegue a explicitar, en último término remite a una cierta teoría del aprendizaje o, como prefieren algunos, a una serie de conjeturas solventes acerca de cómo se aprende. Así, a la hora de planificar la enseñanza, pretendemos diseñar secuencias de actividades que se proponen generar situaciones que tienen como referencia nuestra concepción acerca del aprendizaje.



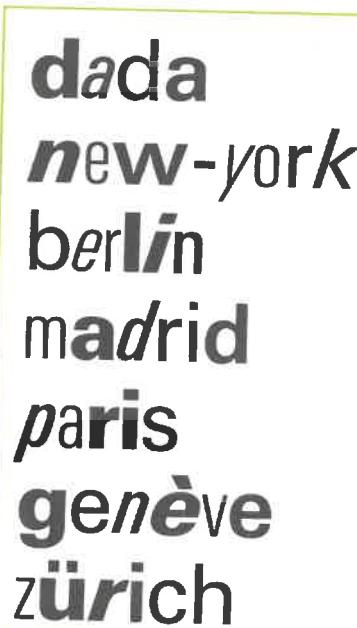
La lógica que nos sirve de fundamento -con respecto al aprendizaje, sin descartar otros fundamentos anteriormente citados- en el diseño de actividades es la que se deriva de lo que globalmente viene denominándose "perspectiva constructivista", por cuanto dicho marco teórico nos proporciona una interpretación coherente y útil para orientar el tipo de enseñanza que concebimos en el IRES (Grupo *Investigación en la Escuela*, 1991).

En efecto, la perspectiva constructivista caracteriza el aprendizaje como un proceso en el que el individuo parte del cuestionamiento de lo que sabe, para pasar a apropiarse de informaciones *significativas* respecto a lo que se cuestiona; en tanto en cuanto estas informaciones resulten pertinentes y asequibles, se produciría, finalmente, una cierta reestructuración del conocimiento, nuevos aprendizajes que serán *significativos* en la medida en que se constate su funcionalidad.

Podríamos decir, entonces, que hay situaciones más favorecedoras del aprendizaje que otras y que su "duración", se suceden en un orden determinado. Ello nos lleva a un determinado enfoque del diseño de las secuencias de actividades, guiándonos, en todo caso por una serie de grandes pautas o criterios orientadores, que no tienen su traducción automática en "momentos concretos" del proceso, sino que, más bien, constituyen una especie de "ciclo recurrente" que informa la secuencia de actividades.

Desde esta reflexión, el modelo metodológico más adecuado sería aquél que ofrezca unas pautas y orientaciones propiciadoras del aprendizaje tal como lo concebimos desde el marco de la perspectiva constructivista. En definitiva, una metodología basada en la idea general de *investigación* y que propone "trabajar en torno a problemas", siguiendo una serie de grandes pautas, ampliamente desarrolladas en otras ocasiones (Merchán y García, 1987; García y García, 1989; Grupo *Investigación en la Escuela*, 1991; Merchán y García, 1991) y que ahora resumimos.

1^a. *Partir de algunos problemas*, o cuestiones problemáticas (desde el punto de vista didáctico), que serán los ejes del trabajo en la unidad. En efecto, el punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser la asunción, por parte del alumno, de la temática a trabajar como auténtico "objeto de estudio", es decir, como un problema por el que se interese realmente, que estimule en él actitudes de curiosidad (en un sentido amplio) y que tenga potencialidad para favorecer su proceso de construcción de nuevos conocimientos. De ahí la importancia de favorecer el planteamiento de problemáticas o de situaciones-problema.



2^a Contar con las concepciones de los alumnos y ponerlas en juego a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según esto, las concepciones de los alumnos y alumnas no son "conocimiento erróneo" sino puntos de enganche sobre los que se irá construyendo los nuevos conocimientos. Ello justifica la necesidad de tener en cuenta, a través del desarrollo habitual de las actividades de enseñanza, dichas concepciones y trabajar con ellas a lo largo de todo el proceso.

3^a Trabajar con nuevas informaciones en relación con las problemáticas que se estudian, informaciones que tengan posibilidades de interaccionar con los esquemas de conocimiento que tienen los alumnos. A partir del planteamiento y la asunción de los problemas por parte de los alumnos y alumnas, sus concepciones al respecto deben ir interactuando con otras informaciones nuevas, aportadas y puestas en juego en el proceso. Se va desarrollando así el complejo proceso de reestructuración de conocimientos. Manteniendo la perspectiva del "conocimiento escolar" antes adoptada, no hay que olvidar que los conocimientos pueden ser trabajados en distintos niveles de formulación, por lo que habría que adecuar el tipo de informaciones que se vayan utilizando y las fuentes de las mismas (textos escritos, explicaciones orales, gráficos, etc.) para que respondan al nivel que consideremos deseable.

4^a Favorecer la elaboración de conclusiones personales, en relación con los contenidos trabajados en la unidad, y definir líneas de trabajo coherentes. La obtención de conclusiones llega como resultado o culminación "natural" del proceso investigativo seguido en cada unidad, pero las conclusiones, de hecho, se van elaborando en un proceso continuado de interacción entre los conocimientos anteriores y las nuevas informaciones. En todo caso, el contemplar diversas actividades de recapitulación, como mecanismos de elaboración de conclusiones, propicia la reestructuración de los conocimientos y la consolidación de los aprendizajes.

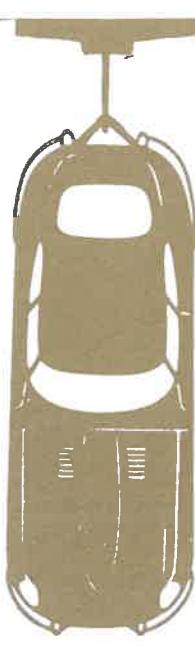
5^a Aplicar lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, desarrollando comportamientos acordes con ello. La forma más adecuada de consolidar la asimilación de conceptos, procedimientos, actitudes, etc. aprendidos es proporcionar la posibilidad de poner en práctica estos nuevos aprendizajes, de forma que el alumno o alumna pueda comprobar, por su propia experiencia, el interés y la utilidad de esos aprendizajes en la acción.

La lógica de la secuencia de actividades a lo largo de una unidad didáctica cualquiera tiene, pues, estas pautas como referente general. Es decir, en cada unidad se contempla un primer grupo de actividades que responden prioritariamente aunque sin descartar las demás pautas- a la pauta de generar situaciones de aula en las que los alumnos y alumnas se cuestionan lo que saben sobre el objeto de estudio propuesto, asumen interrogantes como expectativas de conocimiento, organizan el trabajo de indagación...: constituyen las "actividades iniciales" de la secuencia. En una segunda fase de la secuencia, se desarrollan actividades en las que se pretende, prioritariamente -aunque sin descartar el que se sigan interrogando, cuestionando, etc.-, que los alumnos y alumnas se pongan en contacto con nuevas informaciones. En una tercera fase del desarrollo de la secuencia las actividades que se ponen en marcha se guían, sobre todo, por la idea orientadora de propiciar la sistematización y la elaboración de conclusiones, así como su expresión, si bien hasta el último momento se seguirán dando, simultáneamente, proceso de cuestionamiento, de aportación de informaciones, etc.

Un buen diseño de secuencia de actividades debería, pues, delimitar con bastante precisión, entre otros aspectos, el sentido prioritario que tiene cada actividad y su contextualización en la secuencia general de la unidad.

A la hora de desarrollar las actividades en el aula, conviene huir de actitudes mecanicistas y rutinarias que suelen producir situaciones más aparentes que reales. En este sentido la planificación de la secuencia de actividades prevista en una unidad didáctica debe entenderse no tanto como una imposición sobre la realidad (del aula) cuanto como una "guía de uso" de esa realidad. De tal manera que resulta mucho más relevante tener en cuenta que existen situaciones favorecedoras del aprendizaje y que estas situaciones, si bien se propician -a grandes rasgos con una lógica y en un orden determinado, son, de hecho, recurrentes a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, y deben serlo, por tanto, en el de enseñanza. De aquí que cada una de las actividades debe estar orientada por todas las pautas y facilitar la generación de todas las situaciones enumeradas anteriormente, independientemente de que a su vez cada una de ellas actúe como parte de un proceso y se oriente prioritariamente en un sentido específico.

"La secuenciación de contenidos de enseñanza la entendemos no de una manera convencional, como "distribución" de un conjunto de contenidos dados, sino como "hipótesis general de progresión" de unos sistemas de ideas (una propuesta general de conocimiento escolar), que puede ser aprendido (y enseñado) en aproximaciones sucesivas hacia una meta considerada deseable"



AKAL

Evaluar para reformular

En coherencia con los supuestos generales del Proyecto IRES, la evaluación nos la planteamos desde una perspectiva de "evaluación investigativa" (Grupo *Investigación en la Escuela*, 1991; Santos Guerra, 1990), es decir, la consideramos, ante todo, como un proceso de seguimiento del proyecto de trabajo que nos permita recoger informaciones para revisar y reformular dicho proyecto. La evaluación se convierte, así, en mecanismo de regulación de los procesos, permitiendo un mejor conocimiento acerca de cómo evoluciona el conocimiento de los alumnos, acerca de la intervención y el papel de los profesores y, en definitiva, acerca de cómo se desarrolla la aplicación del proyecto de trabajo en el contexto de cada centro y de cada aula.

Volvemos, pues, a constatar, cómo esta concepción de la evaluación conlleva una consideración relevante de la experimentación curricular como fuente básica de informaciones.

La selección y utilización de estos instrumentos que posibiliten al profesor una valoración adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que de la propia experimentación curricular dependerá, en todo caso, de las metas que cada profesor o profesora se fije al respecto, así como del contexto concreto en el que la unidad se desarrolle. Desde esta perspectiva interesa, de manera especial, valorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas, la pertinencia de los contenidos propuestos en el nivel concreto de formulación que se ha descrito, así como la idoneidad de los diseños. Concretamente, pueden ser *instrumentos de interés para la evaluación*, en el contexto del desarrollo de unidades didácticas, los siguientes (Merchán y García, 1994)

-*El diario de clase de los alumnos:* Lo realizan los alumnos, en el propio cuaderno de trabajo, al comienzo de cada sesión. La clase podría comenzar leyendo dos o tres casos, pudiendo servir el comentario que de el profesor para engarzar con las actividades de cada día. En este tipo de diario cada alumno o alumna registrará, básicamente, las actividades que se desarrollaron en el aula el día anterior, explicitando la utilidad de las tareas realizadas y las ideas que se trabajaron.

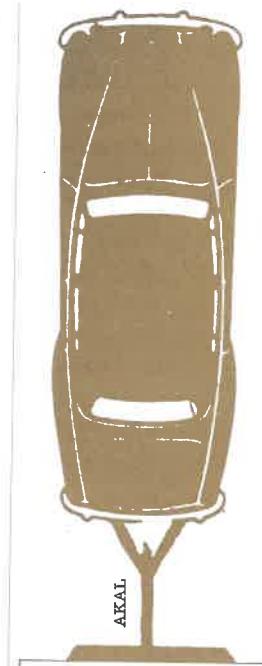
-*El diario del profesor*: Puede tener una estructura abierta, es decir, el profesor o profesora anotará, diariamente, sus percepciones sobre el desarrollo de la clase, procurando que se recojan los mismos o parecidos puntos que los del diario del alumno. Su función (Porlán y Martín, 1991) es, como instrumento de evaluación, similar a la del diario de clase de los alumnos.

-*Estudios de producciones de los alumnos*: Pueden realizarse tanto a partir del análisis de los *cuadernos de trabajo* individuales (en los que cada alumno va recogiendo los resultados del desarrollo de las actividades en el aula) como, más específicamente, analizando a fondo *determinadas producciones* realizadas durante el desarrollo de las actividades. Cruzar este análisis con el análisis del informe de conclusiones que se desarrolla al final de la unidad puede servir para estudiar la progresión en los aprendizajes.

-*Análisis de los informes de conclusiones*: Como mecanismo de expresión de resultados y de reflexión sobre lo aprendido se puede proponer la realización de una memoria o informe de conclusiones -preferiblemente de carácter individual- que debe recoger información, al menos, sobre las problemáticas que se han trabajado, las actividades realizadas para responder a las mismas y las conclusiones a que se ha llegado. A esta memoria puede acompañar -como se dijo más arriba- algún breve proyecto (preferiblemente de grupo, en este caso) de posible intervención en la realidad próxima a partir de lo trabajado en la unidad.

-*Entrevista a algunos alumnos*: Las entrevistas de este tipo -como actividad complementaria de las observaciones de clase se pueden llevar a cabo (preferiblemente por alguna persona distinta del profesor) cuando el desarrollo de la unidad esté en su recta final (fase del informe personal). Podría ser abierta y semiestructurada, con una duración máxima prevista de una hora y media, y girar en torno a tópicos como los conceptos que se manejan en el desarrollo de la unidad, la relación entre las actividades desarrolladas y los conceptos manejados, la idoneidad de las actividades y de los recursos utilizados...

Las informaciones obtenidas mediante estos instrumentos constituirían, por tanto, la aportación básica para el desarrollo del programa de investigación que, en último término, constituye el Proyecto IRES.



"La idea de trabajar en torno a problemas la consideramos de una gran potencialidad, por significar una "idea puente" entre el mundo cotidiano y el mundo científico. En efecto, tanto en los procesos de investigación científica como también en muchas de las actuaciones de las personas se buscan soluciones"

F. Javier Merchán y F. García Pérez, son profesores de Educación Secundaria (Teléfono de contacto: 95-416 00 13).

Referencias bibliográficas

- AA.VV.: "Un proyecto de investigación y renovación escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 34-38.
- CUBERO, R. (1994): "Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿distinta terminología y un mismo significado?" *Investigación en la Escuela*, 23, 33-42.
- GARCIA DIAZ, J.E. (1994): "El conocimiento escolar como un proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de nociones ecológicas" *Investigación en la Escuela*, 23, 65-76.
- GARCIA, J. E. y GARCIA, F.F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla, Díada.
- GARCIA, J.E. y GARCIA, F.F. (1992): "Investigando Nuestro Mundo". *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 10-13.
- GARCIA, F.F. y MERCHAN, F.J. (1993): "Una revisión de las problemáticas relevantes en el diseño de Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales. Reflexiones desde la perspectiva del Proyecto IRES". En: GRUPO AULA SETE (Coords.): *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias de la Educación de Universidad de Santiago de Compostela.
- GRUPO INVESTIGACION EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular "Investigación Renovación Escolar" (IRES)*. (Versión provisional). Introducción y cuatro vols. Sevilla, Díada.
- MERCHAN, F. Javier (1993a): "La Historia en Proyectos Curriculares a partir del Decreto de Enseñanza Secundaria Obligatoria, área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de Andalucía". En *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Historia)*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- MERCHAN, F. Javier (1993b): "Las actividades en el diseño de unidades didácticas. Reflexiones en torno a un caso: "Técnica y Progreso en el siglo XX"" *Aula de Innovación Educativa*, 19, 15-21.
- MERCHAN, F.J. y GARCIA, F.F. (1987): "Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescencia". *Investigación en la Escuela*, 2, 37-47.
- MERCHAN, F.J. y GARCIA, F.F. (1991): "Una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la Historia". *Studia Paedagogica Revista de Ciencias de la Educación*, 23, 43-54.
- MERCHAN, F.J. y GARCIA, F.F. (1994): "Las unidades didácticas de Ciencias Sociales en el Proyecto IRES". En GRUPO INSULA BARATARIA (Coords.): *Enseñar y aprender CCSS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid, Mare Nostrum.
- PORLAN, R. y MARTIN, J. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Díada.
- RODRIGO, M.J. (1994): "El hombre de la calle, el científico y el alumno: un solo constructivismo o tres?" *Investigación en la Escuela*, 23, 7-16.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid, Akal, 1990.

MATEMÁTICAS

Muchas personas otorgan a las experiencias que han vivido en sus largos años de formación como estudiantes una entidad de vivencias atemporales, abhistóricas, impregnadas de algo tan

intangible como la

“eternidad”: si tuvimos que aprender ciertos contenidos y de determinada manera, eso, y así, tendrán que aprenderlo las futuras generaciones que pasen por las aulas. Esta creencia, desgraciadamente, está muy generalizada en la comunidad educativa y, como toda creencia, genera hábitos, rutinas y prejuicios que son muy difíciles de erradicar, por muchos, y contundentes, argumentos de tipo histórico y pedagógico que se quieran aportar al respecto.

LAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

¿Cambio curricular para que todo siga igual?

JOSETXU ARRIETA*

Viene esto a cuento para aclarar el sesgo escéptico del subtítulo del presente artículo. Escepticismo que se refuerza por el hecho de que el cambio curricular propuesto recientemente para el área de nuestro interés, la de Matemáticas en la Educación Secundaria, concretado en los materiales para la reforma de la educación obligatoria (MEC, 1992; MEC, 1993) y en el proyecto de ley para la no obligatoria (Real Decreto 1179/1992), no es ni mucho menos un cambio insignificante. Al igual que ocurre con la nueva propuesta de currículum de Matemáticas para la Educación Primaria, que ya tuve ocasión de analizar en un artículo anterior, publicado en esta misma revista¹, la renovación en cuanto a fundamentación, métodos y contenidos es amplia y profunda y, como es sabido, a mayor amplitud y profundidad del mismo, más depende de los medios implementados para su realización, y menos de la validez teórica de la propuesta y de su difusión.

Como los medios no parecen aquí y ahora los más adecuados (crisis económica, luego disminuyen los presupuestos para la actualización científica y didáctica del profesorado), parece ser que no se van a tener en cuenta las condiciones materiales y prácticas que van a filtrar el currículum prescrito, especialmente las referidas al profesorado, a sus condiciones de trabajo y a sus conocimientos, actitudes y valores, por lo que va a ser inevitablemente interpretado y aplicado desde los presupuestos teóricos y prácticos previos a la reforma, muchos de ellos, nos tememos, basados en prejuicios e ideas preconcebidas que van a chocar frontalmente con las ahora esgrimidas en los nuevos diseños. Y como es el profesorado en sus aulas el que determina la eficacia del currículum a través de sus decisiones, conductas, actitudes y procesos cognitivos, al margen de lo cuidadosamente que haya sido elaborado el currículum prescrito (el sueño de currícula “a prueba de profesores” pasó hace tiempo a mejor vida), no cabe duda de que es muy probable que no aprovechamos la coyuntura de la reforma para reflexionar sobre el papel de las matemáticas en la educación secundaria y transformar nuestros discursos y prácticas al respecto, en el sentido de mejorar una situación que actualmente se percibe, de manera mayoritaria y por parte de toda la comunidad educativa, como manifiestamente mejorable.

Ahora bien, tal transformación debe partir del reconocimiento explícito de la inmensidad de la tarea que hay que abordar y de las dificultades que encierra un propósito en sí mismo paradójico, hecho a menudo olvidado en el ámbito de la política educativa. ¿Cómo puede transformarse la práctica si los agentes

fundamentales del cambio, el profesorado, son parte del problema a resolver? Pues parece claro, como esperamos poner de manifiesto con este artículo, que los cambios instructivos buscados son de tal calibre que, para que tengan éxito, no bastaría con que el profesorado absorbiera un nuevo cuerpo de conocimientos, sino que debería de asumir una nueva manera de pensar sobre el conocimiento matemático y una nueva práctica sobre cómo se enseña. Deben comprender que las matemáticas, además de un cuerpo riguroso, deductivo y formal de conocimientos recogido en los textos de nivel universitario, es una actividad humana, con todos los problemas que llevan tales actividades: momentos de conjectura, de duda, de aceptación o de refutación; que ha sido construida a lo largo de siglos de intentos, de correcciones sucesivas y refinamientos. Deben, asimismo, cultivar estrategias de resolución de problemas, algunas de ellas muy poco usuales entre los modos de razonar de la mayoría de las personas adultas. También deben aprender a tratar al conocimiento como algo que se construye, se prueba y se explora, en vez de como algo que se absorbe y acumula. Incluso deben “desaprender” mucho de lo que conocen, como los métodos de enseñanza o el uso de los “clásicos” libros de texto que han utilizado durante años.

Con la esperanza de que la reflexión y discusión de las propuestas actuales pueda favorecer al menos la apertura de visiones y posiciones respecto al sentido de las matemáticas en la educación secundaria, voy a procurar desarrollar, en lo que sigue, un análisis de sus fundamentos, contenidos y métodos, contrastándolos con los hasta ahora vigentes en nuestras prácticas docentes, para poner de manifiesto, como decía, la amplitud y dificultad de la tarea con la que nos enfrentamos en estos momentos las personas que nos dedicamos, de una manera u otra, a la educación matemática. Comenzaré con un breve análisis de los fundamentos históricos y epistemológicos de los nuevos programas para continuar con sus fundamentos socio-culturales y psicopedagógicos.

Fundamentación histórica y epistemológica

En términos prácticos, la educación secundaria, enseñanza media o bachillerato, encuadrada en un sistema educativo tal y como hoy lo entendemos, no tiene más de 150 años de existencia. En nuestro país la Ley Moyano (1857) organizó la enseñanza secundaria en dos períodos de tres años, introduciendo como asignatura la Aritmética, en los dos primeros cursos del primer período, y Aritmética y Álgebra, por un lado, y Geometría y Principios de Trigonometría y de Geometría Matemática, por

otro, en los cursos cuarto y quinto del segundo ciclo². Ahora bien, conviene tener presente que no es hasta 1880 cuando se establece, mediante decreto ley, la existencia de, al menos, un Instituto de Enseñanza Media por provincia, lo que pone de manifiesto el escaso número de personas que hace unos cien años estudiaban las matemáticas "clásicas" (geometría euclídea y la aritmética y el álgebra árabe).

Si retrocedemos unos siglos más, y nos situamos en torno al 1500, podremos comprobar la validez de la hipótesis que afirma que los contenidos escolares, especialmente en nuestra área, han ido desubicándose progresivamente, pasando de formar parte del currículum universitario a formar parte del de secundaria y, por último, del de primaria. Efectivamente, hace unos 500 años, si un rico comerciante alemán quería proporcionar la mejor educación matemática posible a su hijo y consultaba al respecto a un profesor de la universidad de su país, éste le contestaba que si se conformaba con que su hijo aprendiese a sumar y restar, podía quedarse en su universidad, pero si pretendía aprender a multiplicar y dividir, debería ir a Italia donde eran más avanzados los estudios en estas materias (en Bolonia y Padua especialmente, debido a su conocimiento de los algoritmos arábes a través del *Liber Abaci* de Leonardo Pisano, Fibonacci). Esto es, contenidos que actualmente forman parte de nuestra educación primaria requerían entonces el equivalente de un Master en universidades de prestigio internacional³.

Por su parte, si analizamos lo ocurrido con los contenidos actuales de la secundaria, como el cálculo o la estadística y la probabilidad, podemos apreciar cómo se ve confirmada la citada hipótesis. Los conceptos del cálculo diferencial e integral se introdujeron en la educación secundaria a comienzos del presente siglo, aunque únicamente en los centros más elitistas, como los que preparaban el acceso a las grandes escuelas polítécnicas francesas. De manera generalizada no se introdujeron en los currícula de matemáticas de la enseñanza media hasta hace unos 50 años, y ello en los países

“No se van a tener en cuenta las condiciones materiales y prácticas que van a filtrar el currículum prescrito, especialmente las referidas al profesorado, a sus condiciones de trabajo y a sus conocimientos, actitudes y valores, por lo que va a ser inevitablemente interpretado y aplicado desde los presupuestos teóricos y prácticos previos a la reforma”

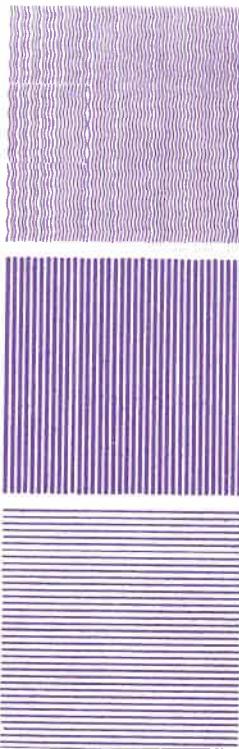
más desarrollados. Así, en Francia, el primer plan de estudios que citó el término *límite* con respecto a la derivada lo hizo en 1947, aunque no fue sino en 1966 cuando se introdujo el concepto de manera apropiada. Previamente, en la primera mitad del siglo, los textos matemáticos franceses utilizaban la noción de límite de manera intuitiva, sin recurrir a una definición formal, en términos de *epsilon-delta*, para introducir el concepto de derivada (esto último sigue siendo la norma en Inglaterra, donde no es sino en la universidad donde se aborda la definición formal de límite)⁴.

Mientras, en nuestro país, conviene recordar que hace sólo 200 años se podían contar con los dedos de la mano el número de personas que manejaban los conceptos del cálculo con facilidad (entre ellos el asturiano Agustín de Pedrayes) y que no es hasta 1934, con el nuevo bachillerato de 7 cursos de la República, cuando se introduce el estudio del Análisis (el número real, límites y continuidad de funciones) en sexto curso, continuándose su estudio en séptimo. Sin embargo, en los inmediatos y posteriores planes de la educación secundaria franquista (los del 38, elaborados por Sáinz Rodríguez), se vuelve al esquema "clásico", estudiándose a lo largo de sus siete cursos, de manera cíclica, la Aritmética, la Geometría y el Álgebra y la Trigonometría, desapareciendo por tanto el cálculo del bachillerato. En 1953 se constituyen los Bachilleratos Superiores de Letras y Ciencias, de dos cursos de duración, y se reintroduce de nuevo, aunque sólo en el de ciencias. Por tanto, podemos afirmar que es en 1975, hace sólo 20 años y tras la aprobación de la Ley General de Educación, cuando se considera que todos los estudiantes del BUP deben aprender los conceptos básicos del cálculo, en el segundo curso (sucesiones y límites de sucesiones, funciones reales de variable real, límites y continuidad, funciones circulares, exponencial y logarítmica, derivadas y primitivas) y tercer curso (cálculo diferencial e integral) de dicho bachillerato.

Respecto a la Estadística y al Cálculo de Probabilidades, bastará con recordar que en el panorama internacional no se

introdujeron dichos temas en la educación secundaria hasta la década de los 70, lo que no es de extrañar, pues el conjunto de conocimientos sobre las probabilidades no se axiomatiza hasta los años 20 de nuestro siglo, convirtiéndose de esta manera en “objeto de saber matemático”; superando su papel anterior de mero “instrumento” para la resolución de problemas probabilísticos; y todo ello sólo 50 años antes de convertirse en “conocimiento a enseñar” en la educación secundaria. En los EEUU, por poner un ejemplo, hace una generación, los estudiantes no abordaban ninguna idea de probabilidad y el único concepto estadístico que estudiaban era el de media aritmética. Todavía en 1959 un informe nacional norteamericano recomendaba únicamente un curso opcional de probabilidad y estadística para los que cursaban el último curso de la educación preuniversitaria (equivalente a nuestro cuarto curso de la secundaria actual), pero, lo que son las cosas, sólo 16 años más tarde, en 1975, ya se recomendaba que la estadística se enseñase en todos los niveles de la enseñanza, desde la primaria (como se plantea en nuestros Diseños Curriculares Base)⁵.

Estos ejemplos nos bastan para corroborar la hipótesis citada, así como para poner de manifiesto que la universidad ejerce, como siempre ha ejercido, una influencia determinante sobre las restantes instituciones escolares. No hay que olvidar que, como recordaba Lerena (1985), todos los rasgos o elementos que aparecen asociados al proceso de institucionalización de la práctica educativa, incluyendo los exámenes y diplomas, “están reconocidos y son regulados en las segundas de las Partidas alfonsinas (circa 1260-1265)” y que, “en definitiva, el sistema de enseñanza que conocemos es refrendado jurídicamente ya a mitad del siglo trece”⁶. Influencia que se refiere no sólo a los contenidos que hay que impartir, sino especialmente a los métodos de enseñanza utilizados en los niveles no universitarios, deudores, en gran medida, de las prácticas imperantes al respecto en la universidad. A su vez, dichos métodos pedagógicos reflejan, aunque de manera no lineal, las concepciones epis-



EMIL RUDER

“Y como es el profesorado en sus aulas el que determina la eficacia del currículum a través de sus decisiones, conductas, actitudes y procesos cognitivos, es muy probable que no aprovechemos la coyuntura de la reforma para reflexionar sobre el papel de las matemáticas en la educación secundaria y transformar nuestros discursos y prácticas”

temológicas dominantes en la institución universitaria sobre el carácter del conocimiento matemático, concepciones que fueron trazadas en los años 40 por el grupo Bourbaki y que han determinado el llamado movimiento de las “matemáticas modernas”, cuya historia en nuestro país paso brevemente a caracterizar a continuación.

Como es sabido, a comienzos de la década de los 60, y ante el shock que supuso el lanzamiento del primer Sputnik por la entonces Unión de Repúblicas Socialistas y Soviéticas, se produjo una reforma radical en los currículos de los EEUU. Dicha reforma tuvo un enorme impacto en nuestro sistema educativo, aunque con algunos años de retraso, concretándose en la Ley General de Educación de 1970. En la orientación de la reforma también tuvieron una gran influencia las discusiones y recomendaciones de organizaciones como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que iban en la línea de considerar a la educación no meramente como una manera de cultivar la personalidad, sino, al igual que el capital y el trabajo, como un factor crucial de producción, determinante para el futuro económico y social de los distintos países. Y ello a pesar de los cánticos y loas que subyacían en dicha ley a concepciones educativas opusdeísticas, que la entendían como el “desarrollo intencional de las potencias específicamente humanas” (García Hoz, 1970).

Mientras que la OCDE presionaba para mejorar la cualificación de los futuros usuarios de las matemáticas, los matemáticos universitarios españoles, dirigidos por D. Pedro Abellanas, catedrático de Geometría de la Facultad de Ciencias de la Universidad Complutense de Madrid y recurriendo a la Revista de Enseñanza Media como instrumento de difusión de sus ideas, consideraron de importancia crucial, ya a comienzos de la década de los 60, el unir el puente que separaba la matemática pre-universitaria de la universitaria. Como resultado de todo ello la educación matemática resultó decididamente influenciada por el estructuralismo bourbakista, el cual se había

“¿Cómo puede transformarse la práctica si los agentes fundamentales del cambio, el profesorado, son parte del problema a resolver? Los cambios instructivos son de tal calibre que, para que tengan éxito, no bastaría con que el profesorado absorbiera un nuevo cuerpo de conocimientos, sino que debería de asumir una nueva manera de pensar sobre el conocimiento matemático y una nueva práctica sobre cómo se enseña”

convertido en el modelo dominante de las matemáticas universitarias, hasta el punto de excluir radicalmente a cualquier otra visión de las matemáticas como disciplina. Los reformadores de la época propusieron una revisión del currículum matemático enfatizando el enfoque conjuntista y las estructuras algebraicas y lógicas en la educación general básica para, más adelante, en la educación secundaria, reconstruir el cálculo, mediante una extensiva formalización, y reconvertir la geometría analítica en álgebra lineal. Las llamadas, por aquel entonces, “matemáticas modernas”, o “nueva matemática”, adoptaron muchas características de las matemáticas puras enseñadas a nivel universitario. Los libros de texto de cálculo o álgebra lineal se parecían, y aún hoy se parecen, en gran medida, a los textos universitarios, tanto en su contenido como en su secuenciación y en su lenguaje.

El actual profesorado de matemáticas de secundaria, formado en su mayoría en la década de los 70, ha asumido, como no podía ser de otra manera, la visión epistemológica de las matemáticas del bourbakismo. Esto es, ha asumido el formalismo como

concepción epistemológica, pues no hay que olvidar que los miembros del grupo Bourbaki se consideraban a sí mismos herederos de Hilbert, padre del formalismo matemático. La tesis central de la escuela formalista viene a decir que las matemáticas es la ciencia de los sistemas formales: que se ocupa de la manipulación de cadenas de símbolos, a los cuales no es preciso asignarles ninguna significación, y que basa la validez de las proposiciones matemáticas en la habilidad para demostrar su verdad a través de pruebas rigurosas, enmarcadas en un sistema formal apropiado. Al igual que las otras dos escuelas de filosofía de las matemáticas que se desarrollaron a comienzos de siglo, la logicista y la intuicionista, de las que discrepa en otros aspectos que no vienen al caso ahora, asigna una importancia extrema a las pruebas y demostraciones formales, a la deducción.

Estas concepciones, empeñadas en la búsqueda de la fundamentación última del conocimiento matemático, a través de su disolución en pura lógica (logicismo), en construcciones de naturaleza finita (constructivismo) o en un mero formalismo, olvidan que la aceptación de un teorema por la comunidad matemática se realiza mediante un proceso social que depende más de la comprensión y significación del mismo que del rigor de la prueba, y que la presencia de ésta, rigurosa o no, es sólo uno de los elementos determinantes para su aceptación. De hecho, de los aproximadamente 200.000 teoremas publicados anualmente en las revistas de matemáticas, únicamente unos pocos son aceptados por la comunidad matemática, siendo estos teoremas, los juzgados como interesantes, los que se analizan rigurosamente en términos formales, por lo que se les escruta, se corrigen y se refinan, mientras que las pruebas del resto de los teoremas quedan sin examinar. Es más, según

signos 74 matemáticas

un importante editor del *Mathematical Review*, casi la mitad de las pruebas publicadas en su revista son falsas, aunque el sentido de los teoremas a probar sea esencialmente cierto⁷. Cuando se detecta un error en la demostración de un teorema significativo lo que se cambia habitualmente es la prueba, permaneciendo inalterable e incuestionado el propio teorema.

El papel de las pruebas en el proceso de su aceptación es similar al que juegan en el proceso de su descubrimiento. Las ideas matemáticas se descubren a través de un acto de creación en el cual la lógica formal no está directamente implicada. No son deducidas o derivadas, sino desarrolladas mediante un proceso en el que tanto su significación para el cuerpo de conocimientos matemáticos como su potencial futuro para dicho campo es reconocido en base a intuiciones informales. Aunque la prueba se considere como un pre-requisito para la publicación de un teorema, no necesita ser ni rigurosa ni completa, puesto que la transmisión holística de sus ideas, de manera que la hagan inteligible y convincente,



EMIL RUDNER

es de mucha mayor importancia que su adecuación formal. Y esto nos permite concluir afirmando que una orientación epistemológica hacia un extremo formalismo no refleja adecuadamente las actuales prácticas de los matemáticos ni las actuales filosofías y epistemologías de las matemáticas.

De hecho, es en la década de los 70, con la aparición de la obra seminal de LAKATOS (1978), *Pruebas y refutaciones. La lógica del descubrimiento matemático*, cuando comienza a cobrar fuerza lo que se ha denominado como “tradición disidente” en la epistemología de las matemáticas (ERNEST, 1994). Lakatos fue contundente en sus ataques al formalismo, tanto epistemológicamente (“Las matemáticas se presentan como un conjunto siempre cre-

ciente de verdades eternas e inmutables, en el que no pueden entrar los contraejemplos, las refutaciones o la crítica. El tema de estudio se recubre de un aire autoritario, … al suprimir la conjectura original, las refutaciones y la crítica de la prueba. El estilo deductivista esconde la lucha y oculta la aventura. Toda la historia se desvanece, las sucesivas formulaciones tentativas del teorema a lo largo del procedimiento probatorio se condenan al olvido, mientras que el resultado final se exalta al estado de infabilidad”), como didácticamente (“… aún no se ha constatado suficientemente que la educación matemática y científica actual es un semillero de autoritarismo, siendo el peor enemigo del pensamiento crítico e independiente. Mientras que en matemáticas este autoritarismo

sigue el patrón deductivista, en la ciencia opera mediante el patrón inducitivo”)⁸.

Desde entonces, distintas posiciones encuadradas en dicha “tradición disidente” vienen destacando y compartiendo un buen número de asunciones e implicaciones opuestas a las asumidas por las escuelas de filosofía de

las matemáticas de comienzos de siglo, así como por la Bourbaki. Entienden a las matemáticas como el producto de procesos sociales, cuyos gérmenes inmediatos son las técnicas⁹, y comprenden su faliabilidad y el hecho de que estén continuamente sometidas a revisión, tanto en términos de sus pruebas o demostraciones (por ejemplo, ¿son válidas las demostraciones realizadas con ayuda del ordenador?, ¿o las que han sido realizadas por miles de personas colaborando y que nadie personalmente puede revisar a lo largo de una vida?¹⁰), como en sus conceptos. Rechazan la visión estructural de las matemáticas con su jerarquía única, rígida y permanente, destacando la importancia de la perspectiva subjetual-personal, indisociable de las figuras pragmáticas (nor-

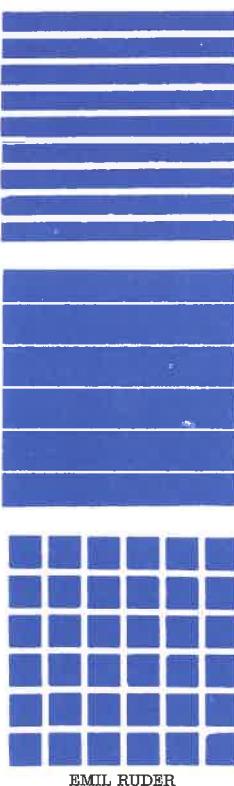
mas, dialogismos y autologismos) propias de la ciencia matemática. Reconocen, por tanto, su significado social y el hecho de estar impregnada de valores, por lo que se encuentran en consonancia con las concepciones educativas que fomentan el análisis crítico a la hora de evaluar sus propios usos sociales.

Estas nuevas y recientes visiones epistemológicas de las matemáticas generan principios pedagógicos, de índole constructivista y social, claramente diferenciados de los principios asumidos por las filosofías prescriptivas de las matemáticas (el logicismo y el formalismo), las cuales justifican un enfoque meramente transmisor de dicha ciencia, poniendo el énfasis en la eficacia a la hora de comunicar sus contenidos con una impecable dicción. Principios como los de “respetar los significados y los conocimientos previos de los aprendices”, “favorecer la construcción de las nuevas nociones en base a los métodos utilizados por los propios estudiantes”, “negociando la validez de los conocimientos construidos”, o el de “defender la inseparabilidad de las matemáticas de sus aplicaciones”, que pretenden asumirse en la actualidad en el Diseño Curricular Base (al afirmar explícitamente, entre otras cosas, que “las matemáticas evolucionan continuamente”, que en ellas se utiliza el razonamiento empírico” y que “la deducción formal aparece en una fase posterior”, al enfatizar “su carácter constructivo” y “el hecho de estar relacionadas con otros conocimientos”, etc...) y que, como veremos, están en plena sintonía con los defendidos desde las posiciones psicopedagógicas que explicaremos más adelante.

Fundamentación socio-cultural

Desde un punto de vista sociológico, las universidades, y posteriormente las escuelas, colegios e institutos, tienen como primera y fundamental tarea la de definir la cultura legítima, para imponer socialmente su legitimidad, y no tanto su contenido, e inculcarla en sectores de la población: el 100% en la educación obligatoria y porcentajes paulatinamente inferiores en la secundaria postobligatoria

“Las matemáticas, además de un cuerpo riguroso, deductivo y formal de conocimientos, es una actividad humana, con todos los problemas que conllevan tales actividades: momentos de conjectura, de duda, de aceptación o de refutación, que ha sido construida a lo largo de siglos de intentos, de correcciones sucesivas y refinamientos”



y en la universitaria. Pues bien, desde la primera fase de institucionalización de la escuela, cuando se especializan los agentes, cobrando por su trabajo e instaurando modos homogéneos y acumulativos de inculcación, esto es, desde el mundo grecorromano, las matemáticas se han considerado como cultura legítima (el *quadrivium*: aritmética, geometría, astronomía y música), y como conocimiento de alto status.

Es por ello que, desde su origen, ha tenido un carácter elitista: basta con recordar el secretismo con que los pitagóricos trataban a sus descubrimientos, guardándolos celosamente para los integrantes más destacados de su secta, *los mathematikoi*, o la distinción platónica entre matemáticas prácticas, sin valor intelectual, propia de los artesanos, y la matemática teórica y racional, estudiada por los filósofos en su Academia (“que no entre nadie que no sepa geometría”). También se puede recordar cómo en la edad Media los monjes calculistas se opusieron a la divulgación de los algoritmos árabes con el argumento de que “al ser tan fácil, tan ingenioso, el cálculo de los árabes debía de tener algo mágico, incluso algo demoníaco: sólo podía proceder del mismísimo Satanás en persona”¹¹.

Situándonos a comienzos de nuestro siglo podemos apreciar cómo se constituye, definitivamente, en instrumento de selección y orientación de las personas (sustituyendo al latín en este sentido), de la mano de los medidores mentales que construyeron los primeros tests, en los que el razonamiento lógico y matemático jugaba un papel central. El primero de ellos, Galton, además de introducir la idea de que la inteligencia se distribuía en función a la ley de desviación con respecto a la media, o distribución normal, acuñó el término de eugenésia para referirse a la idea de que los incompetentes, enfermizos y desesperados constituían una amenaza para la sociedad, por lo que había que impedirles procrear. Esta aberración tomó cuerpo en forma de leyes y, en 1898, Estados como el de Michigan promulgaron decretos de esterilización eugenésica que disponían la castración de todos los internados en el Asilo para

Débiles Mentales y Epilépticos (entre 1909 y 1928, veintiún Estados promulgaron este tipo de leyes). En este contexto ideológico, Terman publicó en 1916 el primer test de CI, basado en el del médico francés Binet, manifestando clarísimamente la función social que debía de jugar: "... todos los débiles mentales son, al menos, criminales potenciales. Difícilmente discutirá nadie el hecho de que cada mujer afecta de debilidad mental es una prostituta en potencia... en un cercano futuro los tests de inteligencia pondrán a decenas de miles de estos seres profundamente defectuosos bajo la vigilancia y protección de la sociedad"¹².

Terman fue también el primero en introducir el problema de las razas en el debate sobre el CI, afirmando que la deficiencia mental "resultaba muy frecuente entre las familias hispano-indias y mexicanas del sudoeste y también entre los negros. Su embotamiento parece ser de origen racial, por lo que recomendaba que los niños de este grupo sean segregados en clases especiales... porque no son capaces de dominar abstracciones, pero frecuentemente se pueden obtener de ellos excelentes trabajadores. "Como es sabido, un argumento muy similar al sostenido hasta la década de los 30 por las personas que pretendían excluir del estudio de las matemáticas a las mujeres. Por último, Thorndike, el padre de la psicología asociacionista y la mayor autoridad en su época en el campo de la psicología de la educación matemática, apuntalaba estas tesis de forma escalofriante: "para gran suerte de la humanidad, existe una correlación positiva sustancial entre inteligencia y moralidad, incluyendo la buena voluntad hacia el prójimo. Consecuentemente, quienes nos aventajan en capacidad son, en conjunto, nuestros benefactores, y es a menudo más seguro confiarles nuestros intereses que manejarlos nosotros mismos".

Cambiando el contexto histórico y geográfico, nos podemos acercar a nuestra comunidad y a nuestros días. En las pruebas de selectividad para el acceso a la Universidad de Oviedo realizadas el pasado mes de junio, de los 3.433 estudiantes que, habiendo superado el COU,



EMIL RUDER

"Los conceptos del cálculo diferencial e integral se introdujeron en la educación secundaria a comienzos del presente siglo, aunque únicamente en los centros más elitistas, de manera generalizada no se introdujeron en los currícula de matemáticas de la enseñanza media hasta hace unos 50 años, y ello en los países más desarrollados"

se presentaron al examen de Matemáticas I, únicamente 1.109, el 32,3% del total, fueron declarados como aptos. Por tanto, un 67,7% de los mejores estudiantes egresados de nuestro sistema educativo preuniversitario fracasaron en dicho examen (con diferencia y como suele ser habitual, la asignatura en la que más suspensos hubo). De ellos, además, casi un 30% obtuvo una puntuación inferior a 3 (sobre 10) en la misma prueba de acceso, con las consabidas repercusiones a la hora de fijar la nota media final, decisiva para poder optar al acceso en determinadas carreras universitarias. Una prueba más (aunque no parecen que hagan mucha falta, pues se suele admitir este hecho como un dato, como algo "natural", sin reflexionar sobre su por qué) de la utilización de las matemáticas como instrumento de selección y orientación del alumnado.

Las matemáticas comparten las características cognoscitivas y culturales de los saberes de alto status: son saberes de tipo alfabetico, que descansan en una tradición erudita y libresca y que dan prioridad al individualismo intelectual; son abstractos y obedecen a una lógica de estructuración independiente de la experiencia subjetiva de los sujetos, por lo que vuelven la espalda a la vida cotidiana, a la experiencia corriente. Todas estas características, unidas al hecho de ser un conocimiento discreto, con un contenido identificable y una estructura estable, la convierten en un instrumento utilísimo para una evaluación "supuestamente objetiva". Y digo supuestamente porque, al igual que han sido considerados como no aptas casi un 70% de las personas presentadas en las pruebas de acceso citadas, lo podrían haber sido el 99 o el 1 %, en función de las preguntas y los problemas planteados.

Un debate al respecto (similar al que se realizó hace dos años en el ámbito de la enseñanza universitaria, a través de la publicación en el suplemento de *Educación* de *El País* de más de cinco artículos en respuesta a la denuncia de un amplio grupo de Catedráticos y Titulares de Universidad que afirmaban que es bastante patente la conversión de ciertas

"la universidad ejerce, como siempre ha ejercido, una influencia determinante sobre las restantes instituciones escolares. Influencia que se refiere no sólo a los contenidos que hay que impartir, sino especialmente a los métodos de enseñanza utilizados en los niveles no universitarios, deudores, en gran medida, de las prácticas imperantes al respecto en la universidad"

materias, como las matemáticas, en barreras artificiales cuyo único objetivo parece ser el de establecer un mecanismo, con apariencia neutra y objetiva, para la eliminación de personas¹³⁾, debería ayudar a profundizar en las razones por las que se considera como "natural" que exista una mayor fracaso en nuestra área que en otras. Preguntas como: ¿puede una matemática para "todos" ser similar, en contenidos y métodos, a una matemática para "algunos"? ¿es selectiva porque se enseña mal o se enseña mal para que sea selectiva? ¿es selectiva porque es difícil o se hace arbitrariamente difícil para que sea selectiva? ¿seleccionamos exclusivamente en base al conocimiento de algoritmos o tenemos en consideración otros aspectos?..., podrían dar lugar a una discusión de gran valor teórico-práctico sobre las matemáticas, la evaluación y la función social de la educación secundaria.

Otra idea que hay que considerar cuando se habla de la fundamentación socio-cultural de las matemáticas en secundaria es el de la incidencia en los contenidos de los cambios informativos y tecnológicos, experimentados a ritmo de vértigo en nuestra sociedad.

Por un lado, los medios de comunicación han popularizado de tal manera el uso

LOREDANO

de ciertas ideas y recursos matemáticos (proporciones, tablas y gráficos estadísticos, grandes números, etc...) que han convertido a contenidos hasta hace poco estudiados por una minoría de personas, en componentes básicos de una alfabetización matemática. De ahí su inclusión en los currícula desde la educación primaria y ello a pesar de su reciente construcción (recuérdese que algo tan difundido como los diagramas de barras tiene apenas 200 años de existencia).

Por otro lado, los potentes instrumentos gráficos y de cálculo (calculadoras gráficas y ordenadores) están provocando un replanteamiento en los objetivos de la enseñanza de las áreas básicas de las matemáticas en la educación secundaria. Tanto el álgebra como el cálculo, la geometría, la estadística y las probabi-

lidades deben acomodarse a una nueva realidad: la resolución de la mayoría de los problemas que aparecen en los libros de

texto es trivial si se conoce el uso de dichos instrumentos.

Y como no parece que sea cuestión de esconder la cabeza (como se sigue haciendo en la educación primaria con la simple calculadora de

cuatro operaciones, que no se usa porque el profesorado, en general, tiene miedo a introducirla en sus aulas dado que si lo hacen no saben qué enseñar), habrá que ir pensando qué conocimiento algebraicos, de análisis o de estadística y cálculo de probabilidades siguen teniendo sentido y cuáles no.

Al igual que nosotros utilizamos el álgebra para resolver problemas que los griegos resolvían de manera gráfica y geométrica (métodos que la mayoría no hemos estudiado), es más que probable que las futuras generaciones aprendan a utilizar las nuevas tecnologías para resolver nuestros problemas algebraicos, y nunca aprendan cómo utilizamos nosotros el álgebra. Piénsese, por poner un ejemplo, que en las actuales calculadoras gráficas existe una tecla que resuelve cualquier tipo de ecuaciones aritméticamente, mediante métodos de aproximación sucesivos escondidos al usuario. Por ello, el estudiante que dispone de dicha calculadora



y quiere resolver una ecuación cuadrática con una aproximación hasta las milésimas, no necesita conocer la fórmula; al igual que no necesita conocer las funciones trigonométricas inversas para resolver ecuaciones trigonométricas, etc... Parece claro que los aspectos relacionados con las destrezas mecánicas, de ejecución de fórmulas y algoritmos, deben de ir dejándose en manos de las máquinas (para eso están), centrándonos más en los referidos al uso de los conceptos, sus representaciones y propiedades, sus significados. Las calculadoras gráficas y el software educativo, para enseñar de otra manera y con otras finalidades los contenidos básicos de las matemáticas en la educación secundaria, ya están ahí¹⁴, sólo hace falta sacar provecho de las múltiples, e incluso contradictorias opciones que ofrecen para facilitar su aprendizaje.

Fundamentación psicopedagógica

Como hemos visto, lo que se nos propone al profesorado es que trabajemos con nuevos contenidos matemáticos, conceptualizados de manera no formal, con diferentes instrumentos, calculadoras y ordenadores, y con distintas finalidades, educativas y no selectivas. Y por si esto fuera poco, se nos dice, además, que debemos enseñarlos, y el estudiantado aprenderlos, de otras maneras. Los principios psicopedagógicos de intervención educativa que subyacen al Diseño Curricular Base, PIET ZWART

tanto a nivel general como en el área de matemáticas, se enmarcan en la concepción **constructivista** del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, que ha sido difundida en nuestro país por el actual Director General de Renovación Pedagógica, César Coll. Tales principios, comunes para la educación primaria y secundaria obligatoria, pueden resumirse en las siguientes ideas: es preciso partir de los conocimientos previos y del nivel de desarrollo del alumnado, asegurando aprendizajes significativos, posibilitando que los realicen por sí mismos, mediante



una modificación de sus esquemas de conocimiento, y a través de la realización de una intensa actividad por su parte.

Veamos con un ejemplo paradigmático, por ocupar un lugar central en el razonamiento matemático avanzado, cómo, en la actualidad, los métodos de enseñar y aprender sus conceptos no se caracterizan precisamente por adecuarse a tales criterios. La enseñanza de la idea de límite de una sucesión de números reales se suele abordar en la actualidad en 2º de B.U.P. Tras estudiar las estructuras de anillo y de espacio vectorial del conjunto \mathbb{S} de las sucesiones de números reales, se presenta la idea intuitiva de

límite de una sucesión, con los consabidos ejemplos $(1/n, -0,3, 0,33, 0,333\dots)$ y se define rigurosamente: la sucesión a_1, a_2, a_3, \dots , tiene el límite a , cuando n tiende a infinito, si para todo número positivo ϵ , por pequeño que sea, existe un entero N , tal que $|a_n - a| < \epsilon$ para todo $n \geq N$. Como dicen Courant y Robbins (1976), “no es de extrañar que cuando se encuentra por primera vez no sea posible captarla inmediatamente en toda su profundidad. Algunos autores adoptan una actitud poco feliz, presentando esta definición al lector sin una preparación adecuada, como si dar una explicación no resultara muy honroso para la dignidad de un matemático”¹⁵

De forma intuitiva resulta relativamente fácil

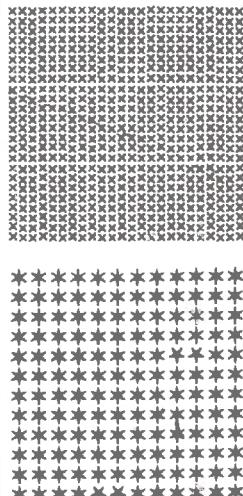
comprender el concepto de límite y el de convergencia, pero el problema es que no podemos pasar directamente de la representación intuitiva del concepto a la definición rigurosa y formal. Esta última invierte el orden de las ideas, contradiciendo la representación dinámica y natural del proceso: comienza mencionando, de manera bastante extraña, un número positivo ϵ , tan pequeño como se quiera, para introducir después a N y a $n \geq N$. De esta manera no es ϵ el que depende de N (como ocurre en la realidad, dado que el intervalo $|a_n - a|$ se va haciendo más

pequeño conforme va aumentando el valor de N), sino que, en la definición formal, hacemos que N dependa de e , invirtiendo el orden natural del pensamiento intuitivo. De hecho, aunque en las definiciones actuales se erradique la idea de “tender a infinito”, recurriendo a la definición previa de una sucesión como una aplicación de N^* en R , intuitivamente se sigue pensando en dichos términos, que expresan un hecho más psicológico (tender a, estar inclinado a, con connotaciones de deseo o aspiración), que matemático. Esto es, intuitivamente recurrimos a la idea de infinito potencial, mucho más aceptable para los no matemáticos que la de infinito actual (no olvidemos que esta última sólo cuenta con unos 100 años de existencia)¹⁶. De hecho, como muchos conceptos científicos, el de *límite* es contradictorio, porque nuestro pensamiento no está naturalmente adaptado a la concepción del infinito actual, a hechos como que haya tantos números naturales como pares o como enteros y racionales, esto es, a las paradojas del infinito.

La relación conflictiva existente entre la definición formal y la representación intuitiva del concepto genera diversos obstáculos psicológicos (con sus correlatos obstáculos epistemológicos en el desarrollo histórico del concepto), que los métodos de enseñanza al uso no consiguen solventar. En ellos, como se puede apreciar en los libros de texto, verdaderos artífices de dichos métodos, no se parte de las nociones previas e intuitivas del estudiantado, ni se les implica en una intensa actividad, por lo que no se logra un aprendizaje significativo ni se modifican sus esquemas de conocimiento, de ahí que muchos de ellos sigan pensando que la sucesión $1, 1, 1, \dots$ no converge a ningún límite o que la sucesión $0,3, 0,33, 0,333\dots$ tiende pero no es igual a $1/3$, puesto que piensan que una sucesión nunca alcanza el límite, sino que tiende a él pero nunca llega, o que una sucesión debe ser siempre o monótona creciente o decreciente, por lo que, por ejemplo, la sucesión $a_n = 1 + \frac{(-1)^n}{n}$ no tiende a ningún límite, etc...

Ahora bien, si nosotros mismos hemos aprendido los contenidos disci-

“El actual profesorado de matemáticas de Secundaria, formado en su mayoría en la década de los 70, ha asumido, como no podía ser de otra manera, la visión epistemológica de las matemáticas del bourbakismo. La tesis central de la escuela formalista viene a decir que las matemáticas es la ciencia de los sistemas formales, que se ocupa de la manipulación de cadenas de símbolos y que basa la validez de las proposiciones matemáticas en la habilidad para demostrar su verdad a través de pruebas rigurosas”



EMIL RUDER

plinares en un contexto formal, totalmente alejado de su utilización para interpretar y transformar la realidad, difícilmente podremos realizar la necesaria trasposición didáctica que ahora se nos exige. Dicha trasposición y la puesta en práctica de los principios psicopedagógicos citados, implica el estudio de las matemáticas en términos mucho más filosóficos, epistemológicos, históricos, sociológicos y psicológicos que los que caracterizan la formación que hemos recibido, aunque sólo sea porque a través de la enseñanza no nos planteamos desarrollar la lógica interna de las disciplinas, sino que las utilizamos como un elemento más del proceso didáctico y educativo. En éste, toda disciplina se falsifica en cierta medida, por lo que resulta imprescindible recurrir al conocimiento de su papel en el desarrollo histórico y en la sociedad actual, su construcción desde un punto de vista tanto filogenético como ontogenético, las formas de razonamiento que promueve y las que no, sus posibilidades y limitaciones para interpretar e incidir sobre la realidad, etc..., que nos ayude a minimizar dicha falsificación.

Aspectos, todos ellos, que se siguen considerando, por parte de una universidad en general y unas facultades de Matemáticas en particular (que no han asumido realmente el problema de la formación y el perfeccionamiento del profesorado y que siguen manteniendo la ficción de que todo licenciado en una disciplina puede asumir labores docentes superando un ridículo CAP), como simple barniz cultural y no como conocimientos que, ineludiblemente, todo docente debe desarrollar a lo largo de su vida profesional para comprender y perfeccionar su propio trabajo. Por ello no es de extrañar que lo que predomine sea una actitud de inmovilismo, de rechazo a todo cambio, de miedo.

Miedo a lo desconocido si se abandonan los modelos tradicionales de enseñar, la pulcra presentación de definiciones, teoremas, pruebas y aplicaciones al más puro estilo deductivista. Miedo al mayor tiempo que se requiere para lograr aprendizajes significativos, por lo que se piensa que no se tiene el suficiente para completar

el temario, como si éste no se pudiese racionalizar evitando convertirlo en el de un minicurso universitario y transformando las pruebas de selección que mediatisan la educación postobligatoria. Miedo a que los niveles desciendan, como si los que se consiguen en la actualidad fuesen satisfactorios en algún sentido. Miedos, en definitiva, que sólo se pueden superar reconociendo de entrada la magnitud y dificultad de la tarea a abordar, y desarrollando, a continuación, sin prisas pero sin pausas, un proceso colectivo de transformación de nuestros discursos y prácticas educativas conforme reivindicamos las condiciones favorables para ponerlo en práctica.

*Josetxu Arrieta Gallastegui es profesor titular de Didáctica del Departamento Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (Tfno. de contacto: 98-510 32 27)

Notas

(1) Ver ARRIETA, J. (1993): "¿Qué fué de la matemática moderna? Análisis didáctico del Diseño Curricular Base de Matemáticas". En *Signos*, 8-9, pp. 94-101.

(2) Estos datos históricos, junto con un detallado análisis sobre la educación matemática en nuestro país en el presente siglo pueden encontrarse en KILPATRICK, J., RICO, L. y SIERRA, M. (1994): *Educación Matemática e Investigación*. Síntesis, Madrid.

(3) Historia citada en IFRAH (1987): *Las Cifras. Historia de una gran invención*. Alianza, Madrid, p. 287.

(4) En CORNU (1991) o ARTIGUE (1991) se pueden encontrar excelentes reflexiones, no sólo de tipo histórico, sino de orden psicológico o didáctico, sobre la enseñanza del análisis matemático.

(5) Ver USISKIN (1994), p. 316.

(6) LERENA (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Grupo Cultural Zero, Madrid, 1985, p. 29.

(7) Ver HANNA (1994), p. 59.

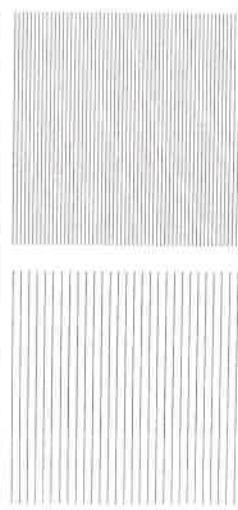
(8) LAKATOS (1978), p. 166.

(9) Para una adecuada y profunda comprensión de esta idea, que viene a mostrar la validez actual de algunas tesis marxistas, así como de algunos conceptos que utilizo más adelante, véase BUENO, G. (1992): *Teoría del cierre categorial*. Vol. I. Pentalfa, Oviedo.

(10) Un reciente ejemplo de ello lo tenemos en la búsqueda de los factores primos del número de 129 dígitos RSA-129, caso analizado comentado en el especial de Ciencia, técnica e informática del diario *El País* de fecha 13-04-94.

(11) IFRAH (1987), p.297.

(12) Estas citas, y las dos siguientes, están recogidas de BUENO, G. HIDALGO, A. e IGLESIAS,



EMIL RUDER

"Distintas posiciones encuadradas en la "tradición disidente" entienden las matemáticas como el producto de procesos sociales, cuyos gémenes inmediatos son las técnicas, y comprenden y el hecho de que estén continuamente sometidas a revisión. Rechazan la visión estructural de las matemáticas con su jerarquía única, rígida y permanente, y reconocen, por tanto, su significado social y el hecho de estar impregnada de valores"

C. (1987)" *Simplóké. Filosofía 3º de BUP*. Júcar, Madrid, pp. 114-115.

(13) Ver el artículo sobre "El fracaso universitario", en el suplemento del día 4-02-92, así como las sucesivas respuestas en los suplementos de los días 10-03-92, 17-03-92 y 31-03-92.

(14) Para un análisis de las implicaciones del trabajo en un entorno con ordenadores para el aprendizaje del cálculo, ver DUBINSKY Y TALL (1991) Y TALL (1994)

(15) COURANT R. y ROBBINS, H. (1979): *¿Qué es la matemática?* Aguilar, Madrid, (5ª ed.), p. 303.

(16) Para un análisis del papel de las intuiciones sobre el infinito en la enseñanza ver TIROSH (1991).

Referencias Bibliográficas

- ARTIGUE, M. (1991): "Analysis". En TALL, D. (Ed.): *Advanced mathematical thinking*. Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp. 167-198.
- CORNU, B. (1991): Limits. En TALL, D. (Ed.): *Advanced mathematical thinking*. Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp.153-165.
- DUBINSKY E. y TALL, D. (1991): "Advanced mathematical thinking and the computer". En TALL, D. (Ed.): *Advanced mathematical thinking*. Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp. 231-243.
- ERNEST, P. (1994): "The Philosophy of Mathematics and the Didactics of Mathematics". En BIEHLER, R., SCHOLZ, R.W., STRABER, R. y WINKELMAN, B. (Eds.): *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*. Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp. 335-349.
- FISCHBEIN, E. (1994): "The interaction between the formal, the algorithmic, and the intuitive components in a mathematical activity". En BIEHLER, R., SCHOLZ, R.W., STRABER, R. y WINKELMAN, B. (Eds.): *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*. Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp.231-245.
- GARCIA HOZ, V. (1970): *Principios de Pedagogía Sistématica*. Rialp, Madrid.
- LAKATOS, I. (1978): *Pruebas y Refutaciones. La lógica del descubrimiento matemático*. Alianza, Madrid.
- M.E.C. (1992): *Matemáticas. Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- M.E.C. (1993): *Propuesta de Secuencia. Matemáticas*. Escuela Española, Madrid.
- TALL, D. (1994): "Computer environments for the learning of mathematics". En BIEHLER, R., SCHOLZ, R.W., STRABER, R. y WINKELMAN, B. (eds.): *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*. Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp. 189-199.
- TIROSH, D. (1991): "The role of student's intuitions of infinity in teaching the Cantorian Theory". En TALL, D. (Ed.): *Advanced mathematical thinking*. Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp. 199-214.

LOMAS, C. (ed): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Editorial Trea/Centro de Profesores de Gijón. Colección "Materiales para el aula". Gijón, 1994.

La reforma educativa en nuestro país debe suponer un cambio en profundidad en la forma de entender los objetivos, contenidos, metodologías y sistemas de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, como toda innovación, esta reforma trae consigo desasosiego e incertidumbre. La incógnita más radical reside en la viabilidad real de los nuevos modos de hacer en las aulas y en su capacidad para sustituir a procedimientos pedagógicos, aún vigentes, que han ido impregnando, curso a curso, las creencias y rutinas didácticas del profesorado.

De ahí que, con el fin de superar las resistencias al cambio educativo, sea urgente mostrar y acercar al profesorado a los nuevos comportamientos didácticos en el contexto de la práctica real del aula. En este sentido, el libro que reseñamos pretende acercar al profesorado del área de Lengua y Literatura a las implicaciones prácticas de un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Optar por un enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua supone no sólo suscribir que la educación lingüística y literaria en las aulas de la escolaridad obligatoria debe orientarse al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas y favorecer, por tanto, la adquisición y el desarrollo de las habilidades discursivas que hacen posible la competencia comunicativa de los hablantes sino sobre todo adecuar los contenidos escolares, las formas de la interacción en el aula, los métodos de enseñanza y las tareas de aprendizaje a tales intenciones. Y en esa búsqueda de la coherencia hay que reconocer que, casi siempre, entre los fines que se dicen y las cosas que se hacen en las aulas se abre un abismo.

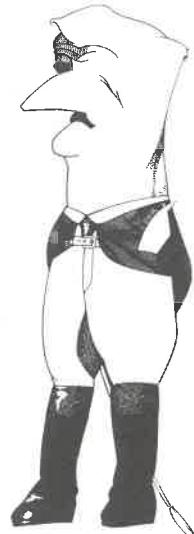
En este volumen colectivo, fruto del trabajo innovador y cooperativo de profesores y profesoras de Lengua y Literatura adscritos al CEP de Gijón, se recogen experiencias de aula y propuestas didácticas

para la Educación Secundaria referidas al diálogo en la interacción comunicativa, a la comunicación oral en la radio, al lenguaje en a través del currículum, a la animación lectora, a los talleres literarios, al discurso del cómic y a los usos y formas de la comunicación publicitaria. Quienes colaboran en él intentan tender puentes entre las concepciones comunicativas de la enseñanza de la lengua y las formas de hacer en las aulas, entre las opciones teóricas (lingüísticas, psicopedagógicas, sociológicas) y los métodos pedagógicos de forma que las aulas de lengua

lenguaje e identidad, estructura del lenguaje, hablar y escuchar, leer y escribir, los signos y la visión, adquisición infantil del lenguaje, nases neurológicas y trastornos del lenguaje, lenguas del mundo, el lenguaje del mundo y lenguaje y comunicación). Concluye este valioso tratado con un apéndice en el que se incluyen el glosario, símbolos fonéticos, cuadros de lenguas del mundo, lecturas recomendadas, bibliografía, índice de lenguas, familiar y dialectos, índice de autores y personajes citados y un índice de materias. Hay que subrayar la labor realizada en la edición castellana de este libro por el equipo de colaboradores de Juan Carlos Moreno, a quien hay que agradecer la atención que se presta en esta obra los fenómenos propios de la lengua española y los numerosos y oportunos ejemplos procedentes de nuestro ámbito lingüístico y literario.

MANUEL CASTELLS Y OTROS: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós educador. Barcelona, 1994.

Recopilación de las ponencias presentadas en el Congreso Internacional "Nuevas perspectivas críticas en educación", celebrado en Barcelona en julio de 1994, los autores no proponen en él, sin embargo, una simple suma de puntos de vista, sino ciertos planteamientos con una asombrosa unidad conceptual: la incansable aportación de nuevos elementos de análisis y de ideas para desarrollar nuevos enfoques teóricos y prácticas renovadoras. Desde la posibilidad de cambios socio-políticos provocados por el feminismo o el ecologismo, hasta el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación en la sociedad posmoderna, pasando por un cuestionamiento radical de la actual dinámica de la enseñanza, o incluso por la liberación de la persona y la creación de nuevos caminos para la sociedad civil como objetivos fundamentales de la educación, los distintos textos que componen el volumen acaban creando un espacio para el diálogo y la reflexión colectiva en el que se consolidan e inician nuevas líneas teóricas críticas - así como prácticas educativas alternativas- con las que recuperar la ilusión por la educación y por su capacidad para la transformación social.



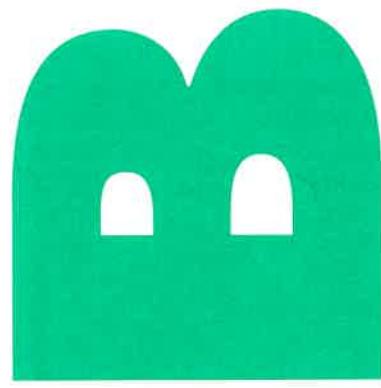
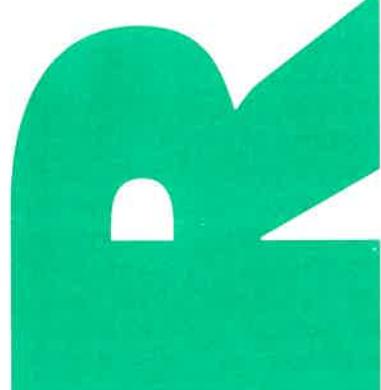
LOREDANO

se conviertan en un escenario comunicativo donde alumnas y alumnos cooperen en la construcción del sentido y donde se creen y recreen textos de la más diversa índole e intención.

El libro concluye con una extensa guía comentada de recursos organizada en diversos apartados (sobre teorías del lenguaje y de la literatura, bloques de contenidos, proyectos curriculares de etapa y ciclo, materiales diversos, revistas...).

CRYSTAL, D.: *Encyclopedie del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Taurus, 1994.

Util compendio de informaciones referidas al lenguaje en una cuidada edición en la que abundan las ilustraciones, los mapas, los ejemplos y una síntesis ajustada de los conceptos más relevantes sobre la historia, el funcionamiento y la estructura del lenguaje. El libro se organiza en torno a once capítulos (ideas sobre el lenguaje,



CEREZO ARRIAZA, M.: *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*. Barcelona: Octaedro (1994).

En esta obra encontramos un acercamiento de carácter eminentemente práctico a las diversas estructuras textuales que hacen posible la casi infinita variedad de los discursos y de los usos comunicativos de las personas. El autor justifica tal acercamiento, a medio camino entre la reflexión sobre algunos conceptos lingüísticos (como *coherencia, cohesión, adecuación, actantes*) y tipologías textuales y el uso creativo de los diversos procedimientos verbales para la competencia de desarrollar, tal y como recogen los diseños curriculares de la enseñanza de la lengua, las competencias comunicativas del alumnado. Desde un enfoque pragmático, "la comunicación se construye desde el texto y su enunciación se conforma con un polifonía de voces y de focos, de tonos, modos y registros que hay que conocer y saber utilizar" por lo que "crear e interpretar textos es una actividad que debe y puede hacerse y las competencias textuales y discursivas se pueden desarrollar y ampliar de forma continua, siempre que se parte del grado de desarrollo real en que se encuentren nuestros alumnos" (p. 7 y 8). Cada capítulo consta de un texto inicial que sirve como modelo, diversas actividades de observación e investigación, un conjunto de reflexiones lingüísticas y algunas propuestas de creación textual.

JOSE ANTONIO JORDÁN: *La escuela multicultura. Un reto para el profesorado*. Paidós. Barcelona, 1994.

Este libro aborda una cuestión de palpitante actualidad y de interés creciente en la perspectiva pedagógica: la problemática función de un profesorado llamado a ejercer su docencia en escuelas con un alumnado culturalmente heterogéneo. Por razones sociolíticas múltiples, en efecto, en la mayor parte de los países "occidentales" los centros escolares están dejando de ser cada vez menos monoculturales, partiendo -con más o menos intensidad- en comunidades educativas multiculturales, hecho

que ha empezado a constituir un reto importante para la mayor parte de los profesores. En esta línea, el lector podrá encontrar, además de un diagnóstico teórico y práctico del problema tal y como es percibido por los propios docentes, algunas pistas para situarse en la vía de las posibles soluciones a uno de los nudos más complicados de la práctica educativa de nuestro tiempo.

DOUGLAS BARNES: *De la comunicación al currículo*. Víctor Madrid, 1991.

En este libro Douglas Barnes se propone ilustrar algunas maneras en que los niños emplean el lenguaje durante el aprendizaje e indicar cómo deben éstas maneras de las pautas de comunicación establecidas por los enseñantes en sus clases. En una dirección, esto desemboca en el ámbito de la práctica: existe una gran necesidad de que todos los enseñantes comprendan cómo influye su comportamiento comunicativo en el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, al mismo tiempo el autor se ocupa del currículo y de las maneras adecuadas de abordarlo. La teoría curricular ortodoxa deriva su análisis del proceso curricular de los objetivos del enseñante; en este libro Barnes argumenta que, puesto que la comprensión del alumno es la *raison d'être* de la enseñanza, una teoría curricular adecuada debe plantear un modelo interactivo de la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia, esta discusión de la comunicación, por encima de su pertinencia práctica, pretende ser una contribución crítica a la teoría curricular.

En este libro tiene un papel fundamental la idea de "habla exploratoria", en la que los alumnos trabajan en grupos pequeños para conectar, reorganizar, concebir e interiorizar las nuevas ideas, experiencias y maneras de conocer que se ofrecen en el currículo. Los enseñantes necesitan comprender cómo organizar, desarrollar y apoyar este tipo de conversación para aprender. Sin embargo, la conversación en grupos pequeños nunca puede llegar a constituir más que una parte de las complejas actividades del aula, por lo que tam-



la actual sociedad seguir manteniendo una perspectiva emancipadora o que ya se habían agotado las energías utópicas.

En contra de las teorías que sostienen

bien debe prestarse atención a otros intercambios verbales entre enseñantes y alumnos. En consecuencia, el segundo objetivo de este libro es mostrar cómo los enseñantes, cuando organizan actividades de aprendizaje y participan en ellas, influyen para bien o para mal en los tipos de participación en el aprendizaje que se abrían ante sus alumnos.

Enseñar no consiste únicamente en ofrecer a los estudiantes "bocados" de información o de habilidades. Los teóricos del constructivismo nos dicen que si los alumnos no comprenden por sí mismos las experiencias que el currículo pone a su alcance, poniendo a prueba ideas y habilidades, estableciendo enlaces con su experiencia previa, buscando ejemplos positivos o incómodos, aplicando ideas a nuevos contextos, etc., pronto olvidarán lo que les ha sido ofrecido. Todos los enseñantes necesitan ser capaces de oponerse de manera razonada a toda imagen reduccionista de la enseñanza y el aprendizaje.

ANA YUSTE Y OTROS: *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar*. Graó Editorial. Barcelona, 1994.

Vivimos un período lleno de constantes cambios culturales, políticos y económicos, que enfrentan continuamente a la educación y a las educadoras y educadores a nuevas situaciones. Este hecho hace necesaria una permanente actitud reflexiva y crítica ante el modelo de sociedad y ante sus consecuencias culturales.

En los años ochenta, la enseñanza fue influída por la moda de los críticos de la crítica quienes se colocaron, voluntaria o involuntariamente, del lado de los que defendían el modelo de desigualdad social que las perspectivas transformadoras siempre han tratado de superar. Estas corrientes llegaron a afirmar que ya no tenía sentido en

que existe un crepúsculo de las ideologías, existen teorías que parten de un análisis crítico de la sociedad y que constituyen los fundamentos teóricos de prácticas educativas emancipadoras. La teoría de la acción comunicativa de Habermas, entre otras, muestra las contradicciones de las ya caducas corrientes estructuralistas, genealógicas y posmodernas.

La primera parte de este libro consta de cuatro capítulos, en los que los autores hacen un análisis sociológico de la realidad actual, exponen las principales perspectivas consideradas críticas a lo largo de este siglo y presentan algunas orientaciones del enfoque comunicativo. En el primer capítulo, *¿Tenemos motivos para ser críticos? Componente educativo del darwinismo social*, realizan un análisis de los aspectos que más nos interesan a los profesionales de la educación con respecto a la transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información, que se está haciendo a costa de la marginación de una gran parte de la población.

En el segundo capítulo, *Educación y enfoques críticos*, los autores analizan las energías transformadoras de los viejos y nuevos planteamientos críticos en la educación. Se trata de una visión global y comprensiva de un conjunto muy amplio y diverso de autores que van desde Rousseau y Decroly hasta Altthusser y Foucault.

En el tercer capítulo, *Un nuevo enfoque crítico: la perspectiva comunicativa*, exponen la teoría de la acción comunicativa de Habermas, así como las elaboraciones teóricas de autores críticos como Freire, Giroux, Apple, Willis y Bernstein.

Para el enfoque crítico no es sólo ni principalmente una cuestión de autores y teorías. De hecho, no existiría si no recibiera su energía de unos movimientos sociales con implicaciones educativas cuyo análisis abordan en el cuarto capítulo,

Movimientos sociales y educación crítica. La transformación social y cultural es generada desde la práctica, desde la teoría y desde la necesaria interrelación entre ellas. Feminismo, ecologismo, pacifismo, pluriculturalismo son perspectivas que alimentan importantes transformaciones en nuestra sociedad y en nuestra educación.

La segunda parte del libro se centra en los enfoques críticos de los actuales problemas educativos.

ISABEL CARRERA Y MARÍA SOCORRO SUAREZ (coords.): *Como mujeres... Releyendo a escritoras del XIX y XX*. Consejería de Educación, Deportes y Juventud de Asturias. 1994.

La historia de las mujeres está llena de lo que, para evitar la palabra "desconocimiento", podríamos llamar "largas silencios". Silencios que también alcanzan a las escritoras. Y a pesar de que ellas dispusieron de un medio, vedado a otras, para hacernos llegar su sentir y su palabra, sabemos poco, muy poco de sus logros, inconvenientes, anhelos, éxitos, fracasos... ¿Qué llevó a unas a esconderse bajo un seudónimo masculino? ¿Por qué otras permanecen ignoradas después de haber creado famosos personajes? Algunas son más conocidas por su vida, o un pasaje de ésta, que por su obra; otras están ocultas bajo la firma de su famoso esposo, que aparece como único autor de sus escritos.

Las componentes del Seminario MUJER Y LITERATURA de la Universidad de Oviedo integran en este libro el trabajo literario de diversas autoras (Fer-

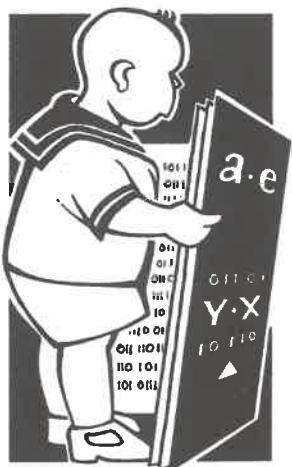


LOREDANO

nán Caballero, George Sand, Mary Shelley) con el fin de contribuir al conocimiento y la difusión de la aportación de las mujeres a la cultura de nuestro tiempo.

JESÚS TUSÓN: *El lenguatge*. Empúries. Barcelona, 1994.

Este breve manual constituye una útil introducción al complejo y sugerente fenómeno de la comunicación humana. En él, de forma clara, concisa y amena, Jesús Turón -



M. CALES

profesor de Lingüística de la Universitat de Barcelona- nos acerca a conceptos elementales como los relativos a los factores de la comunicación, a los orígenes y estructura del lenguaje, a la diversidad lingüística del mundo, al cambio lingüístico (y a sus causas socioculturales e internas), a las relaciones entre lengua y cultura o la escritura (y a su origen, tipos y funciones). El libro está escrito, tal y como refleja su autor en el prólogo, desde la convicción de que "la compresión del lenguaje, de su estructura y de su posibilidades, es un proceso de reflexión que cada uno de nosotros ha de iniciar en algún momento de la trayectoria del conocimiento porque la consideración del lenguaje es, tal vez, la investigación más pertinente que se puede hacer sobre el entramado profundo de los seres humanos".

VICTORIA AYUSO DE VICENTE: *El Lazarillo de Tormes. Guía de lectura*. Akal. Madrid, 1994.

Estos manuales de aula están pensados para iniciar al alumno en el análisis literario y facilitarle la adquisición del há-

bito de lectura. Conjugando rigor, amenidad y enseñanza activa, se han elaborado unos materiales didácticos en los que tanto la teoría como las actividades simultáneas de aplicación, como el propio diseño o las ilustraciones se encaminan a hacer del análisis de textos literarios un ejercicio didáctico eficaz.

Este título incluye una parte final con pautas de trabajo detalladas con las que, autónomamente, el alumno -por separado o por pequeños grupos- podrá realizar sus propias monografías y trabajos de investigación escolar.

JUAN ANTONIO ARGÜELLES RODRIGUEZ: *Matemática recreativa y otros juegos de ingenio*. Akal. Madrid, 1994.

Esta obra nos conduce a una serie de entretenidas excursiones a través de la historia de las matemáticas. Expone, de una forma especialmente ingeniosa, una colección de problemas y pasatiempos acompañados de sus respectivas soluciones. Cada una de las páginas es una combinación de amena lectura e instrucción que proporciona al lector la oportunidad de incrementar la comprensión y el interés por las matemáticas.

MONTSE SANUY: *Aula sonora (Hacia una educación musical en primaria)*. Morata. Madrid, 1994.

El trabajo de Montse SANUY se basa en nuestra realidad musical, utiliza un lenguaje de fácil comprensión, está hecho a la medida de los maestros de primaria, partiendo de la realidad de la escuela. La aplicación práctica tiene una constante presencia en toda la obra: el último capítulo del libro desarrolla una unidad didáctica (el agua). Este volumen es el resultado del estudio, trabajo y experiencia realizados durante muchos años con niños, maestros, padres y profesores de música.

MARÍA LUISA FABRA: *Técnicas de grupo para la cooperación*. Ceac. Barcelona, 1994.

Técnicas de grupo para la cooperación es una guía práctica para organizar el trabajo en grupo.

La explicación de las diferentes técnicas y recursos grupales y de su posible utilización en los centros educativos ani-

mará al profesorado a trabajar en equipo y a fomentar las habilidades sociales y el desarrollo integral de los estudiantes.

ANA BECERRA Y OTROS (GRUPO IMAGO): *El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio televisivo*. Granada, 1994.

Uno de los fenómenos que definen nuestro tiempo es la ampliación de los espacios de realidad que acuden a los sentidos del ser humano arrastrados por la expeditiva seducción de la imagen, del sonido, de la palabra. La televisión ha desarrollado un género de intransigencia inusitado, por cuanto su discurso posee una fuerza de atracción y persuasión que debe ser contrarrestada.

Sin embargo, esta ampliación del campo de percepciones no se ha visto acompañada de los adecuados instrumentos de análisis, de los resortes que permitan el desencadenamiento de las capacidades críticas para el hombre y la mujer que viven nuestro tiempo. El desarrollo de pautas educativas que lleven al alumno al conocimiento del medio y que fomenten su capacidad de análisis del discurso televisivo y de sus lenguajes, se hace especialmente urgente.

Los trabajos que aquí se acompañan, tratan de acercarse a los aspectos filosóficos, tecnológicos, discursivos, sociales y didácticos de la televisión. El Grupo *Imago* ha tratado de contemplar una amplia gama de realidades que pueden servir a los docentes para la contemplación del medio televisivo y de los discursos que lo constituyen, no sólo como cuerpo textual, sino como modo esencial de activar en el alumnado la crítica de sus mensajes, sin la que parece difícil imaginar hoy la libertad y la autonomía de las personas.

DAVID REID Y DEREK HODSON: *Ciencia para todos en Secundaria*. Narcea. Madrid, 1994.

La motivación es para muchos profesores la clave fundamental que permite conseguir una auténtica transformación en la enseñanza. Para Reid y Hodson también es el eje alrededor del cual han de girar todos los elementos del currículo. Usando una imagen que ellos mismos utilizan, el dar importancia al ámbito afectivo puede servir

para acortar la distancia entre los peldaños de la escalera que los alumnos han de subir en su proceso de aprendizaje.

Ciencia para todos en Secundaria, ofrece al profesorado un recorrido por los diferentes elementos del currículo de Ciencias, proporcionando fundamentación teórica y riqueza práctica a su tarea diaria. Aporta además el estudio de las experiencias de atención a la diversidad, que se han realizado en tres Institutos de Educación Secundaria.

JUDY C. PEARSON, LYNN H. TURNER, W. TODD-MANCIILLAS: *Comunicación y género*. Paidós. Barcelona, 1994.

Comunicación y género es una obra cuya tendencia aspira tanto a lo teórico como a lo pragmático. Es teórica en el sentido de que intenta construir mapas conceptuales útiles para comprender el cómo y el porqué del comportamiento comunicacional entre hombres y mujeres. Y es pragmática porque sugiere la forma a través de la cual tanto los hombres como las mujeres pueden llegar a comunicarse más eficazmente.

PILAR LACASA: *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Visor. Madrid, 1994.

La educación ha sido objeto de tradiciones de pensamiento diferentes, de disciplinas distintas. No sólo la psicología se ha ocupado de ella, también la sociología, la didáctica, la antropología, etc. la han convertido en su objeto de estudio permanente u ocasional. En la actualidad, casi en el siglo veintiuno, las fronteras entre los campos tradicionales del saber comienzan a hacerse difusos o varían con gran facilidad y las cuestiones han de plantearse de un modo interdisciplinar.

Partiendo de este hecho en este trabajo se recogen tradiciones diversas que, ignorándose en ocasiones, abordaban cuestiones similares como objeto de investigación. Sobre todo en lo que se refiere a los estudios que tradicionalmente se han considerado parte de "la teoría de la educación", "las teorías del currículum", "la psicología de la educación", "la psicología de la instrucción", etc. Su objetivo, es ir mostrando cómo la psicología se ha aproximado a los fenómenos educativos y, más concre-

tamente, a las situaciones de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que lo hace desde contextos precisos en los que están presentes otras disciplinas.

En segundo lugar, se alude en este libro a la presencia de diferentes modelos teóricos que, trascendiendo los límites de la psicología a lo largo de "su historia, han permitido interpretar las situaciones instructivas. En la actualidad esas diferencias son evidentes entre quienes se interesan por los problemas relacionados con la adquisición del conocimiento humano.

Los capítulos están estructurados en torno a cinco núcleos temáticos. El primer núcleo temático, de carácter introductorio, se refiere a las relaciones entre *Psicología, Educación y Cultura* y en él se incluyen dos capítulos. El primero, *Cultura, educación y currículum*, analiza en qué medida los conceptos de cultura y educación parecen indisolubles y cómo la noción de currículum permite, en los contextos educativos de las escuelas occidentales, establecer un puente entre ambos. El segundo capítulo, *Psicología y educación: buscando la propia identidad*, profundiza en el concepto de psicología de la educación deteniéndose especialmente, en los trabajos de algunos investigadores actuales que pueden considerarse representativos de diferentes líneas de investigación.

En el segundo núcleo temático, *Teorías y prácticas en educación*, se incluyen tres capítulos. El primero de ellos, *Los paradigmas dominantes*. De una "enseñanza por objetivos" a "un currículum para pensar", revisa dos modelos teóricos que han ejercido profunda influencia en la psicología educativa, el conductismo y los modelos derivados de la ciencia cognitiva, y que pueden ser considerados como "paradigmas dominantes". Como complemento a este capítulo se abordan en uno posterior, *Construir conocimientos compartidos: aprender desde la vida cotidiana*, los modelos teóricos que tienen sus raíces en las teorías constructivistas; en este caso presta especial atención a los trabajos de quienes han sacado el objeto de la psicología de la educación fuera de las aulas, ampliando

su campo y fijándose en muchas otras situaciones en la que las personas aprenden en la vida diaria. Esta misma problemática se plantea, desde un punto de vista metodológico, en un capítulo posterior, *Alternativas metodológicas: del método hipotético deductivo a la etnografía y la microgenésis*. Se muestran aquí diversos caminos para acercarse a las situaciones educativas que difieren entre sí por el grado en que el investigador está interesado en manipular su objeto de estudio.

Un tercer núcleo temático, dedicado a *La educación como un proceso interactivo*, contiene los pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Se incluyen en este apartado dos capítulos dedicados, respectivamente, al profesor y los alumnos.

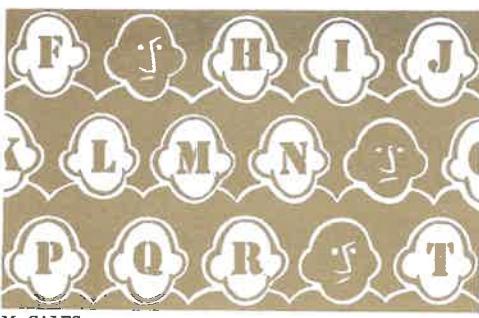
En cuarto lugar aparece un nuevo núcleo temático, *La educación un proceso mediatisado por instrumentos*, que se ocupa de otros elementos fundamentales que definen las situaciones educativas. El capítulo dedicado

dicionarán y configurarán los contenidos representacionales de quienes enseñan y aprenden. Se incluye, además, un capítulo dedicado a la evaluación como instrumento educativo, *¿Consigue la escuela lo que se propone? El problema de la evaluación*; se plantean en él cuestiones relacionadas con la evaluación del currículum, la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente, el último de los núcleos temáticos que aparecen en el volumen, *Escenarios interactivos y educación*, se acerca al tema del papel que ejerce el contexto socio-cultural en la educación. El primero de sus dos capítulos, *La escuela: una sociedad dentro de otra?*, analiza, sobre todo, la función del contexto social en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. El último capítulo del volumen, *Educación y situaciones cotidianas: construir el conocimiento en la vida diaria*, profundiza en el tema de la construcción del conocimiento cotidiano y se fija en la distinción que es posible establecer entre contextos educativos formales e informales.

NICOLAS MARTINEZ VALCARCEL: *Los Grupos de Trabajo de CEP y el perfeccionamiento del profesorado: un estudio evaluativo*. Centro de Profesores de Murcia. Murcia, 1994.

De todas las actividades de formación permanente del profesorado, la modalidad de Grupos de Trabajo es la más autónoma de todas, ya que sus componentes se reúnen en torno a un proyecto de trabajo diseñado por ellos mismos. Su constitución tiene por objeto el análisis o la elaboración de proyectos y materiales curriculares, experimentación de los mismos, la innovación y la investigación centrada en los diversos fenómenos educativos. Es en este marco en el que trabajos como el realizado por Nicolás Martínez Valcárcel encuentran su sentido más amplio. Esta pu-



M. CALES

al tema *Del qué al cómo enseñar: los contenidos y los medios*, analiza en qué medida el contenido y los medios didácticos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje condicionan las relaciones entre el profesor y los alumnos. La educación se dibuja como una actividad interactiva y mediatisada por instrumentos que con-

blicación reúne dos cualidades: por un lado y con carácter general el trabajo desarrolla y detalla con claridad todo el proceso de formación, funcionamiento y desarrollo en el CEP N.º 1 de Murcia entre los años 1987 al 1990, le confiere al trabajo el valor real de una experiencia concreta.

M.L. DE FLEUR, S.J. BALLEROKEACH: *Teorías de la comunicación de masas*. Paidós. Barcelona, 1994.

El presente texto es un excelente manual que intenta relacionar las más importantes teorías sociológicas y psicológicas con los elementos propios de los medios de comunicación, identificando así los distintos modos en que los individuos y el conjunto de la sociedad dependen de la información para su supervivencia.

JUAN GARCIA LOPEZ Y OTROS: *El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso*. Editorial Popular. Madrid, 1994.

¿Qué se pide a la escuela desde la sociedad? ¿Qué transmite conceptos y valores? ¿Qué prepara para el trabajo y para el triunfo? ¿A costa de qué y de quienes se pretende ese triunfo? ¿Qué modelo de sociedad queremos? ¿Qué piensan de todo esto los niños y las niñas, los y las adolescentes?

Los niños y niñas no son esta vez "convocados de piedra". Son ellos los que contestan a más de 70 preguntas sobre su rendimiento escolar, sus

expectativas, sus vivencias, sus maestros, sus padres y madres, los sistemas de evaluación y los centros escolares. El rendimiento y el fracaso escolar quedan seguramente desmitificados en estas páginas, a la vez que adquieren la importancia que les corresponde en el mundo de la educación.

FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.: *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria en la enseñanza pública*. CIDE. Madrid, 1994.

De las conclusiones de esta encuesta se deduce que los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza conforman un colectivo caracterizado por un fuerte sentido de profesionalidad y exigencia en su trabajo, muy susceptible a la valoración social y a lo que consideran falta de reconocimiento de

a través de algunas de las principales conclusiones aportadas por este estudio:

Descontento con las *retribuciones*.

Insatisfacción con la *jornada laboral* entre una parte importante del profesorado de EGB.

Causas de *tensión laboral* reconocidas: dureza del trabajo, falta de reconocimiento social de su labor y exceso de responsabilidad.

Disposición a que se realice una *evaluación de su trabajo*, por parte de la mayoría de trabajadoras y trabajadores de la enseñanza de EGB, BUP y FP. La mayoría considera que esa evaluación no debe servir para sancionar o premiar, sino para orientar las tareas y establecer estrategias de formación.

Falta de *reconocimiento profesional*: lo más significativo de esta percepción es que gravita en todas las demás opiniones y actitudes del profesorado, y es causa de un importante escepticismo y descontento general.

Reconocimiento de las propias carencias en su *formación* actual, insuficiente en contenidos o técnicas didácticas. Los CEPs acogen a una mayor demanda, mientras que Universidad y MRP atienden sólo a un tercio.

Ausencia de *discriminación profesional por razón de sexo*. La problemática de discriminación por razón de sexo que puede afectar a las trabajadoras de la enseñanza, parece ser de carácter social, más que estrictamente profesional.

Práctica ausencia de *expectativas de abandono de la profesión*.

In satisfacción y descontento general con la *infraestructura, espacios, recursos y ratio de los centros* por parte de la mayoría del profesorado, que así reconoce la exigencia de una *enseñanza pública de calidad* y la carencia de instrumentos a su servicio.

Falta de tiempos para trabajo en equipo y coordinación pedagógica. El tiempo no lectivo de permanencia en el centro no permite abordar un volumen de tarea que suele centrarse, en la práctica, en aquellas más directamente ligadas a la atención al alumnado (evaluación y elaboración de material).

La mayoría del profesorado reconoce que la relación con la

Inspección Educativa está muy ligada al control/sanción y poco vinculada al trabajo docente.

Mayor satisfacción en EGB que en EE.MM. respecto al funcionamiento de los órganos de participación y gestión de la Comunidad Educativa. Parece evidenciarse un mayor grado de articulación de la vida comunitaria en los centros de Primaria que en los de EE.MM.

Escasa participación de los docentes en la resolución de sus problemas laborales o profesionales, y lejanía en la percepción de los *sindicatos* y sus actividades.

CARLOS HERRERO ALAMO Y OTROS: *Guía para la elaboración de itinerarios literarios*. Akal. Madrid, 1994.

Estos manuales de aula están pensados para iniciar al alumno en el análisis literario y facilitarle la adquisición del hábito de lectura.

Conjugando rigor, amabilidad y enseñanza activa, se han elaborado unos materiales didácticos en los que tanto la teoría como las actividades simultáneas de aplicación, como el propio diseño o las ilustraciones se encaminan a hacer del análisis de textos literarios un ejercicio didáctico eficaz.

GERARDO BALABASQUER VILLA: *El concepto de derivada y sus aplicaciones*. Akal. Madrid, 1994.

A lo largo de las páginas de este libro se analiza el concepto de "derivada" desde sus orígenes y se aplica a algunos procesos naturales de interés como es el crecimiento de una planta o el fenómeno de la radiactividad. También se ha elegido una aplicación de la derivada a un fenómeno cotidiano y social como la bolsa. Por último, se estudia a través de la derivada el comportamiento de una función para acabar haciendo una extensión de este concepto a otro más general denominado "diferencial".

VV. AA.: *La evaluación (Educación Primaria). Documentos de apoyo*. Conselleria d'Educació, Ciència. Generalitat Valenciana. 1994.

La intención de este conjunto de documentos es la de orientar, hacer sugerencias y ofrecer posibilidades a los equi-

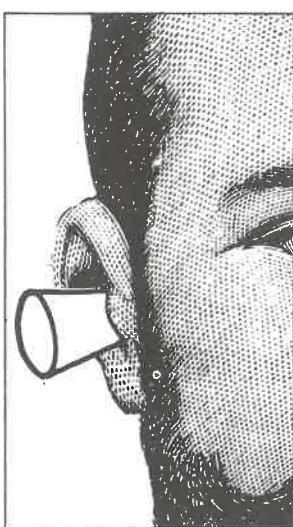


MIGUEL

su labor. Desean mejorar sus condiciones de trabajo aunque denotan poca sistematización en su crítica: su malestar aparece disperso sin planteamientos que integren todos los elementos que intervienen en sus condiciones de trabajo.

Los enseñantes se sienten responsables de la educación de los ciudadanos, pero poco amparados por los escasos medios y recursos que la Administración pone a su disposición: en la práctica los profesionales de la enseñanza acaban viviendo con escepticismo unos cambios educativos que se sustentan, fundamentalmente, en su buena voluntad y buen hacer.

Desde esta óptica, y a partir de una mezcla de elementos objetivos y subjetivos, el profesorado conforma un estado de opinión que podemos concretar



ARTURO REQUEJO

pos sobre la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con este objetivo en este libro se muestran varios modelos de registros de la evaluación que atiendan a diferentes finalidades y que, a su vez, permitan iniciar un debate profesional sobre su sentido.

La evaluación del proceso educativo requiere una serie de documentos con los que se pueda hacer un seguimiento, lo más riguroso posible, de la evolución de cada escolar. Este seguimiento de cada escolar, se concibe íntimamente ligado a la función de tutoría que, en la Educación Primaria, ocupa prácticamente a todos los profesores.

En este trabajo se presentan ejemplos que puedan permitir registrar el diagnóstico inicial, el informe ordinario de evaluación, el informe de traslado de centro y modelos de información a las familias. Por otra parte, y siendo así que la evaluación no debe limitarse al proceso de aprendizaje de los escolares, sino que debe adquirir su verdadero sentido de investigación y control sobre la calidad de la enseñanza, se presentan también una serie de documentos orientativos que puedan servir para la evaluación interna del centro y, por tanto, del propio Proyecto Curricular.

Para acompañar los debates y ofrecer diversas concepciones y caracterizaciones de la evaluación, se ofrece una bibliografía sobre este tema y se incluyen como anexos los siguientes:

I.- Criterios de evaluación (Resultado de los criterios de evaluación que aparecen en el Decreto por el que se establece el currículum de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana). Cada centro, según la secuencia de contenidos reflejada en el Proyecto Curricular, podrá extraer aquéllos que mejor se ajusten a sus decisiones y, en cualquier caso, añadir aquellos que considere oportunos.

II.- Modelos reales de informes de comunicación a las familias.

Historia de la Ciencia y de la Técnica. Akal. Madrid, 1994.

La presente colección, que pretende resultar útil tanto a los estudiantes como al público interesado del fenómeno histórico-científico, se presenta en conjunto como un panorama

general de la Ciencia, desde la Prehistoria hasta el primer tercio del siglo XX, en el que cada libro ha sido redactado por especialistas en la materia que incorporan a sus textos los últimos avances de la investigación; de este modo se logra que cada monografía cobre por sí misma valor independiente. Pero, además, junto al cuerpo principal de cada libro, las ilustraciones gráficas, las citas de textos clásicos, y las bibliografías y cronologías, hacen más fácil su lectura y consulta.

FRANCISCO IMBERNON: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó. Barcelona, 1994.

¿Por qué unimos la formación al desarrollo profesional? ¿Por qué esa intención de caracterizar de profesional el desarrollo del profesorado? Unir la formación al desarrollo de la profesión es la tendencia predominante en las últimas décadas en el marco de la formación del profesorado, ya que se establece un proceso dinámico que supera los componentes técnicos y operativos impuestos desde arriba sin tener en cuenta el colectivo y las situaciones problemáticas de la práctica del profesorado, pretendiendo dar coherencia a las etapas formativas por las que pasa el profesorado; además, permite considerar la práctica de la enseñanza como una profesión dinámica, en desarrollo.

COLECTIVO AMANI: *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Comunidad de Madrid. Madrid, 1994.

La Educación Intercultural promueve relaciones de igualdad y de mutuo enriquecimiento entre personas procedentes de culturas diferentes, mediante la enseñanza aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos. Están en juego la cooperación, la solidaridad, el encuentro entre culturas.

Los autores de esta Guía se apoyan en el enfoque socioafectivo y en las teorías constructivistas para ofrecer conceptos teóricos, dinámicas y recursos útiles en la Educación Intercultural con grupos en Tiempo Libre.

R. ELLIS, A. MCCLINTOCK: *Teoría y práctica de la comuni-*

cación humana

Paidós. Barcelona, 1993.

Cada día intentamos comunicarnos con otras personas, pero, ¿somos conscientes de lo que sucede en realidad cuando lo hacemos? El presente libro combina hábilmente una sencilla introducción al estudio teórico de la comunicación humana, con un agradable conjunto de ejercicios prácticos que permitan al estudiante observar cómo se aplica realmente la teoría en la práctica,

El texto aborda principalmente los temas de la percepción, las actitudes, la escucha y la conducta no verbal, pero a la vez presta especial atención a la comunicación de las personas en grupos y organizaciones y al papel de la comunicación en la persuasión de masas.

ZAGHLOUL MORSY (selección): *La tolerancia. Antología de textos*. Jóvenes contra la In-

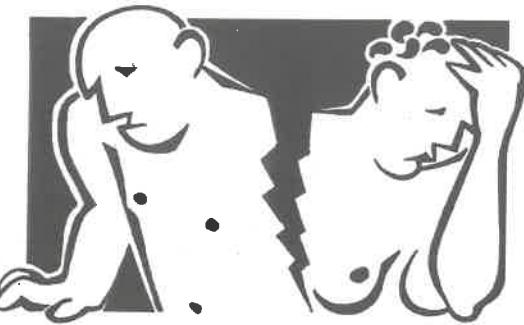


M. CALES

tolerancia/Editorial Popular. Madrid, 1994.

Este libro ha nacido de la inquietud de un grupo de Organizaciones no Gubernamentales ante el incremento de las actitudes racistas y xenófobas en nuestra sociedad.

Una de las claves para evitar el desarrollo de estas actitudes es llevar a las aulas, a los centros culturales y asociaciones juveniles, una discusión en profundidad del tema y enfocarlo positivamente mostrando las ventajas de una cultura de la



diversidad.

Partiendo de este planteamiento, diversos expertos en la materia han elaborado una serie de textos didácticos para su uso por profesores, alumnos, animadores socioculturales y jóvenes en general.

TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura, nº 2. Mongráfico "Gramática y enseñanza de la lengua". Octubre de 1994.

Segunda entrega de TEXTOS, una revista trimestral especializada en la enseñanza de la lengua y la literatura que en esta ocasión dedica su sección monográfica al análisis del lugar de la enseñanza gramatical en el contexto de una enseñanza de la lengua orientada a la mejora de la competencia comunicativa del alumnado. Los colaboradores de este número realizan una revisión crítica de algunas tradiciones didácticas de la enseñanza de la lengua y plantean la necesidad de que la gramática no sea "el eje de ese enseñanza sino su imprescindible auxiliar al servicio de la comprensión y de la expresión en definitiva, de la mejora del uso de la lengua".

El resto del número 2 de textos ofrece una entrevista con el lingüista Leo van Lier, diversas propuestas de trabajo (sobre la literatura del siglo XVI, la enseñanza constructivista del lenguaje escrito y el lenguaje de la publicidad), informaciones (crónicas de jornadas, convocatorias de congresos, noticia de seminarios y grupos de trabajo) y la habitual sección de Libros.

Revistas

Revista de Educación, nº 302, monográfico "Interculturalismo: sociedad y educación". 1993.

En el presente número de la Revista de Educación se ofrece una revisión sobre el interculturalismo en la sociedad y en la educación. No cabe duda de que el multiculturalismo es un tema de moda, con

lo que esto tiene de positivo y de negativo. Negativo, por la banalización y falta de crítica con el que un gran número de personas se pone la *máscara*-personalidad- de actualidad para "ser" y decir lo que conviene en ese momento. Positivo, porque al calor de todo ello, en ocasiones, surge la reflexión, la crítica y la pregunta.

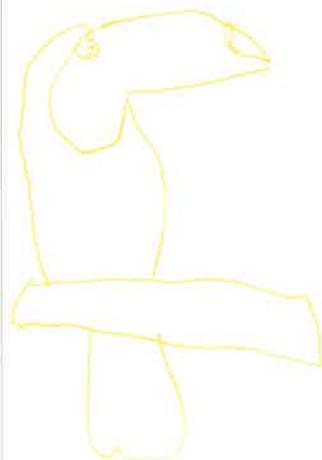
La actualidad del multiculturalismo se debe, aparte de a otros procesos históricos que vienen de más lejos, a cuatro fenómenos recientes y complejos que están relacionados entre sí. El primero de ellos tiene que ver con la *caída del muro de Berlín y sus consecuencias*, que se plasman, entre otras cosas, en una nueva eclosión de los nacionalismos. El segundo fenómeno viene dado por lo que se puede denominar la *construcción de Europa* y supone un cierto replanteamiento de los nacionalismos. El tercer fenómeno, relacionado con los dos anteriores, es el *aumento de la inmigración* en Europa, promovido, en parte, por el desmembramiento de algunos antiguos Estados y, en otra parte, por el aumento de las diferencias y desequilibrios económicos entre los países desarrollados y los subdesarrollados, en concreto entre los que están al norte y al sur del Mediterráneo. El cuarto fenómeno viene definido por la *crisis económica* que amplifica y agudiza los problemas y procesos originados por los anteriores.

Estos cuatro factores, junto con el progresivo incremento de los intercambios de productos, noticias y personas -incremento que se ha visto acelerado por la apertura de los mercados, el mayor alcance de los medios de comunicación y el principio de la libre circulación de personas-, contribuyen a crear una nueva situación geopolítica y socioeconómica que requiere algunos cambios en la concepción e interpretación que las personas hacen de sí mismas y de su mundo. Como no puede ser menos, todo esto influye en la educación.

En el mundo educativo, el multiculturalismo está siendo abordado desde diversos ángulos. Por una parte, conviene reseñar la atención que está recibiendo desde instancias oficiales, que podrían ejemplificarse en el tratamiento espe-

cífico que se le da en el desarrollo de la LOGSE. Por otra parte, los seminarios y congresos en torno a este tema han tenido un auge importante, así como las publicaciones aparecidas últimamente en este ámbito.

Como señala Fernando Mu-



MIGUEL

ñoz en la presentación de este monográfico "quizá no esté de más recordar dos principios básicos de la sociología, que suelen ser tan aceptados como olvidados. El primero de ellos es que todo grupo social, y por tanto toda sociedad, necesita de un cierto grado de cohesión entre sus miembros, por lo que le resulta esencial potenciar las fuerzas centrípedas que contribuyen a esta unión. Una forma relativamente fácil de conseguirlo es fomentando la uniformidad entre sus miembros y agrupándolos frente a un supuesto enemigo exterior. En este contexto la cultura, la religión, el lenguaje, los símbolos, etc., se convierten en barreras excluyentes de cualquier otra forma de organizar la vida diferente a la propia. El interculturalismo lleva consigo la necesidad de una mayor flexibilidad y, sobre todo, un cambio de mentalidad en las personas que componen esta sociedad; así han de dejar de considerarse únicas, poseedoras de la verdad, de ser el centro del mundo, de considerar a los que no pertenecen a su sociedad como extranjeros-enemigos... en una palabra, de prescindir de todas las muletillas de las que históricamente se han servido las sociedades y, en concreto los Estado-na-

ción como forma de organizar políticamente la convivencia dentro de unas fronteras, para buscar y conseguir esta cohesión.

El segundo principio básico es el de que el ser humano es un animal social. En cuanto animal, no puede dejar de ser individual y, en cuanto social, no puede dejar de ser socio. Así, esta relación dialéctica individuo-sociedad no se puede romper por ninguno de los extremos sin falsear el otro".

En este número de la Revista de Educación se consigue ofrecer un lugar de encuentro e intercambio de distintas perspectivas sobre un problema tan crucial en la sociedad actual. En el convencimiento de que en las zonas fronterizas, también del conocimiento, está la riqueza y el dinamismo, se trata de ofrecer una diversidad de enfoques y presupuestos epistemológicos que permitan, por una parte, ayudar a clarificar y profundizar en esta nueva forma de entender determinados aspectos de la sociedad y la educación y, por otra parte, contribuir al debate riguroso acerca de la educación intercultural.

Investigación en la Escuela, n.º 23, 1994: monográfico "El conocimiento escolar".

La presente publicación ha sido elaborada con la idea de compilar una serie de materiales sobre un tema monográfico: la caracterización y las relaciones existentes entre el conocimiento cotidiano, el conocimiento científico y el conocimiento escolar. Tradicionalmente, en la enseñanza de las ciencias socionaturales, se

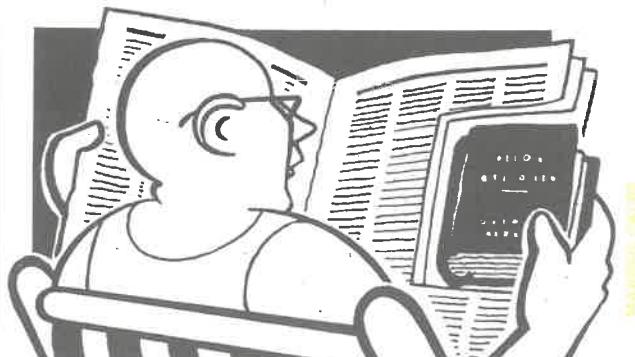
Tradicionalmente, en la enseñanza de las ciencias socionaturales, se ha identificado el conocimiento escolar con el conocimiento científico. Apenas hace una década se está considerando el conocimiento cotidiano como una fuente importante para el aprendizaje escolar. Asistimos a un mo-

mento en el que hay abierto un debate sobre la naturaleza epistemológica del conocimiento escolar, sobre cómo debe organizarse dicho conocimiento y cómo debe construirse en la escuela. Unos plantean que el conocimiento científico se puede llevar a la escuela tal cual o un poco simplificado; el papel de la escuela sería, por tanto, la recreación de dicho conocimiento. Otros plantean que el conocimiento científico es una fuente de referencia importante pero no la única, proponiéndose la consideración de otras fuentes para la determinación del conocimiento escolar: la problemática social, el conocimiento cotidiano, las distintas visiones ideológicas y filosóficas del mundo, etc.

En este número distintos autores participan aportando, por un lado, reflexiones sobre la naturaleza de estos diversos conocimientos y su relación con el qué enseñar en la escuela, y por otro, investigaciones y experiencias que concretan algunos aspectos del conocimiento escolar.

FULLS: "Coeducació". Extra n.º 62. Centre de Profesores Parc de Molí (Godella). Maig, 1994.

Las áreas transversales como la Coeducación son una de las principales aportaciones curriculares del nuevo sistema educativo y sobre las que hay una mayor demanda de información y de formación en los centros educativos. Hasta hace poco, el sistema educativo constaba de un único currículo, aparentemente integrador, presentado indistintamente a los alumnos de ambos性. Sin embargo, este currículo ha consagrado un tratamiento desigual de los géneros en el seno de la escuela. Es por ello por lo que se hace urgente el análisis de lo masculino y lo femenino y de los mecanismos sociales y escolares que reproducen tal desigualdad.





RE. CALLES

gualdad. De lo que se trata ahora es de avanzar hacia proyectos coeducativos más justos e igualitarios que sustituyan las formas de discriminación sexual existentes en la escuela.

Como contribución a esta tarea, FULLS ofrece en sus páginas diversos artículos sobre la transición de la escuela mixta a la escuela coeducativa, sobre las relaciones entre educación afectiva, educación sexual y coeducción o sobre las repercusiones de la organización escolar, el currículo y los recursos en la escuela coeducativa. El número monográfico concluye con dos experiencias (una de educación primaria, otra en el área de Ciencias Sociales de educación secundaria) y con una serie de recomendaciones bibliográficas.

TARBIYA. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Números 6 y 7. Universidad Autónoma de Madrid. 1994.

Tarbiya, "revista de investigación e innovación educativa", nos hace llegar sus dos últimas entregas. En su número 6 trabajos el lector encontrará un artículo sobre sistemas de evaluación y entrenamiento en estrategias de aprendizaje, un estudio de orientación sociológica sobre la configuración del currículum en la sociedad de los noventa y dos textos sobre la estructura de alto nivel de los textos de física y sobre la etología en la enseñanza de las ciencias naturales. En cuanto a su número 7, está dedicado íntegramente a la reflexión sobre el acceso a la universidad.

Literaturas

MARCOS MATESÍS: *Memorias de una hija de perra*. Seix-Barrall. Barcelona, 1994.

Memorias de una hija de perra, aparecida por primera vez en Atenas en 1990, es uno de los mayores éxitos de la li-

teratura griega contemporánea. Esta autobiografía espontánea, tragicómica y conmovedora de una actriz llamada Raraú sobre el trasfondo de la Grecia de guerra y posguerra ha sido celebrada por la crítica internacional a raíz de la aparición de su traducción francesa: "Mátesis es un narrador magistral, que nos lleva a paso ágil por la cuerda floja, entre lo cómico y el melodrama, con una facundia y virtuosismo casi fellinianos, que hacen más conmovedoras las apariciones de la tragedia pura... En suma, *Memorias de una hija de perra* tiene la profunda ambigüedad de los grandes libros" (Sacha Marounian, *La Quinzaine Littéraire*); "Largo monólogo familiar, a la vez poético e inciso, de una sinceridad doliente incluso en sus más íntimas fabulaciones" (Jean-Baptiste Harang, *Libération*).

LUCIANO DE CRESCENZO: *Los mitos de los dioses*. Seix-Barrall. Barcelona, 1994.

Los mitos de los dioses relata, "la leyenda dorada de los dioses del Olimpo".

Basándose en fuentes griegas y latinas, el autor nos expone, al hilo de los textos clásicos, la cosmogonía, la guerra de los gigantes, el diluvio universal, o la trayectoria de figuras como Prometeo, Afrodita, Apolo, Hermes, Pan o Poseidón. Antaño, la enseñanza de los mitos clásicos era parte esencial de la educación humanística indispensable; hoy, pese a su importancia decisiva en nuestra cultura, esta mitología es conocida a menudo de modo impreciso o fragmentario, y la agilísima habilidad narrativa de Luciano De Crescenzo, la oportunidad de los textos que aduce y la vivaz y amena tonalidad de su relato son la mejor garantía de que nos hallamos ante un nuevo y feliz avatar del acrediitado propósito de "instruir deleitando".

Otros títulos recibidos

Isabel Martínez: *Lectura y Educación para la paz. Un proyecto interdisciplinar en Secundaria*. IEPS. Madrid, 1993.

Maria Rosa Elosúa y Emilio García: *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. IEPS. Madrid, 1993.

María Dolores Múzas y otros: *Diversificación Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria*. IEPS. Madrid, 1994.

Trevor Cairns: *Caballeros medievales*. Akal/Cambridge. Madrid, 1994.

Yolanda Benito Mate: *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Amarú Ediciones. Salamanca, 1984.

Varios: *El curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. Evaluación e implicaciones*. ICE de la Universidad de Sevilla, 1994.

Antonio Corral Iñigo: *Capacidad mental y desarrollo*. Visor. Madrid, 1994.

Archibald Hart: *Hijos con estrés*. Ceac. Barcelona, 1994.

Antonio Rodríguez Baixeras: *Historiadores de Indias*. Akal. Madrid, 1994.

Fernando García Albea: *Materiales Bibliográficos especiales: manual de ejercicios de catalogación*. Trea. Gijón, 1994.

Rino Pensato: *Curso de Bibliografía*. Trea. Gijón, 1994.

H. Rudolph Schaffer: *Decisiones sobre la infancia. Preguntas y repuestas que ofrece la investigación psicológica*. Visor. Madrid, 1994.

CSIC: *Índice español de Ciencias Sociales*. CINDOC. Madrid, 1994.

Miguel Angel Ortega: *La tutoría en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Editorial Popular. Madrid, 1994.

Guillermo Tejada Alamo: *Vocabulario Geomorfológico*. Akal Diccionarios. Madrid, 1994.

Lluís Avila Morera: *Cómo organizar una colonia popular*. Ceac. Madrid, 1984.

Guy Claxton: *Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Visor. Madrid, 1994.

Pilar Mateos: *La segunda persona*. Edelvives. Zaragoza, 1994.

Alfredo Gómez Cerdá: *Anoche hablé con la luna*. Edelvives. Zaragoza, 1994.

Daniel Carsany, Marta Luna y Gloria Sanz: *Enseñar lengua*. Graó Editorial. Barcelona, 1994.



EN LIBRERIAS

Si así lo deseas, puedes hacerte con tu ejemplar de **SIGNOS** en las siguientes librerías:

*Librería Ojanguren, Librería Santa Teresa, Librería Cervantes, Librería La Palma,
Librería Arco Iris, Librería Aldebarán, Librería Olegario. OVIEDO
Librería Paradiso, Librería Cornión, Librería Cervantes, Librería Platero, Xarabal
Librería, Librería Andechea, Librería Atenea, Alborá Libros. GIJÓN
Librería Don Quijote. LANGREO
Librería La Torre, Librería Cinco, Librería Cultura. MIERES
Puvill Libros, Librería Abacus, Librería Herder. BARCELONA
Librería Herriak. BILBAO
Librería Ordoño, Librería Pastor, Librería Valderas, Librería Padre Isla. LEÓN
Marcial Pons Libreros, León Sánchez Cuesta, Paradox Libros. MADRID
Librería Lara, Librería Maxtor. VALLADOLID
Librería Cervantes, Librería Víctor Jara. SALAMANCA
Librería Didacta. LA CORUÑA
Pórtico Librería. ZARAGOZA
Librería Gabina (Gandía). VALENCIA
Librería Antonio Machado. SEVILLA
Librería Antaño. MURCIA
Librería Nau LIBRES (BILBAO)*

SUSCRÍBETE!

SIGNOS se envía gratuitamente a todos los centros públicos de enseñanza de Asturias, a todos los ICPs, CEPs, CAPs, CEFOCOPs, CRPs y COPs del Estado, a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y a las facultades de Ciencias de la Educación, a bibliotecas públicas de capitales de provincia, a consejerías autonómicas de Educación y a los departamentos de educación del profesorado de diversas instituciones públicas. Si a título personal o en tu centro de trabajo deseas tener tu ejemplar de copia el boletín de suscripción adjunto y envíanoslo a la mayor brevedad posible.

Deseo suscribirme a **SIGNOS** durante 1 año natural (3 números) a partir del número ... de la revista

FORMA DE PAGO

- Cuentanembolsa** de 3.600 pts. más gastos de envío.
- Ingreso** de 3.600 pts. a favor de Alborá Libros, Caja de Asturias, agencia urbana Jovellanos, Nº Cta. 340010353
- Cheque nominativo** a favor de Alborá Libros.
- Domiciliación bancaria** para lo cual ruego al Banco/Caja Ag. nº Domiciliada en Provincia abone a Alborá Libros hasta nuevo aviso y con cargo a mi C/C o libreta de ahorro nº el importe (3.600 pts.) de la suscripción a la revista **SIGNOS**, a la presentación del presente recibo.
- Don/Doña Domicilio Teléfono Provincia
Cod. Postal-Población Fecha FIRMA

Enviar en sobre cerrado a **SIGNOS**, P/ta Alfonso, 10, 3300 Oviedo, Principado de Asturias, España



¡Cambiar la escuela

Adaptaciones

BAm**biental**

Conocimientos

DCo**educar**

Expresión

Física

Gu**alidad**

Historia

Infantil

Jobo

Lenguaje

Matemáticas

1 2 3
4 5 6
7 8 9

Naturales



Ni**os**
Ni**as**

Orientación



Primaria



Qurriculum



Reforma



Secundaria



Tecnologías

UM**sica**



Valeores

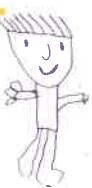


Wel come



XLenguas
tranjeras

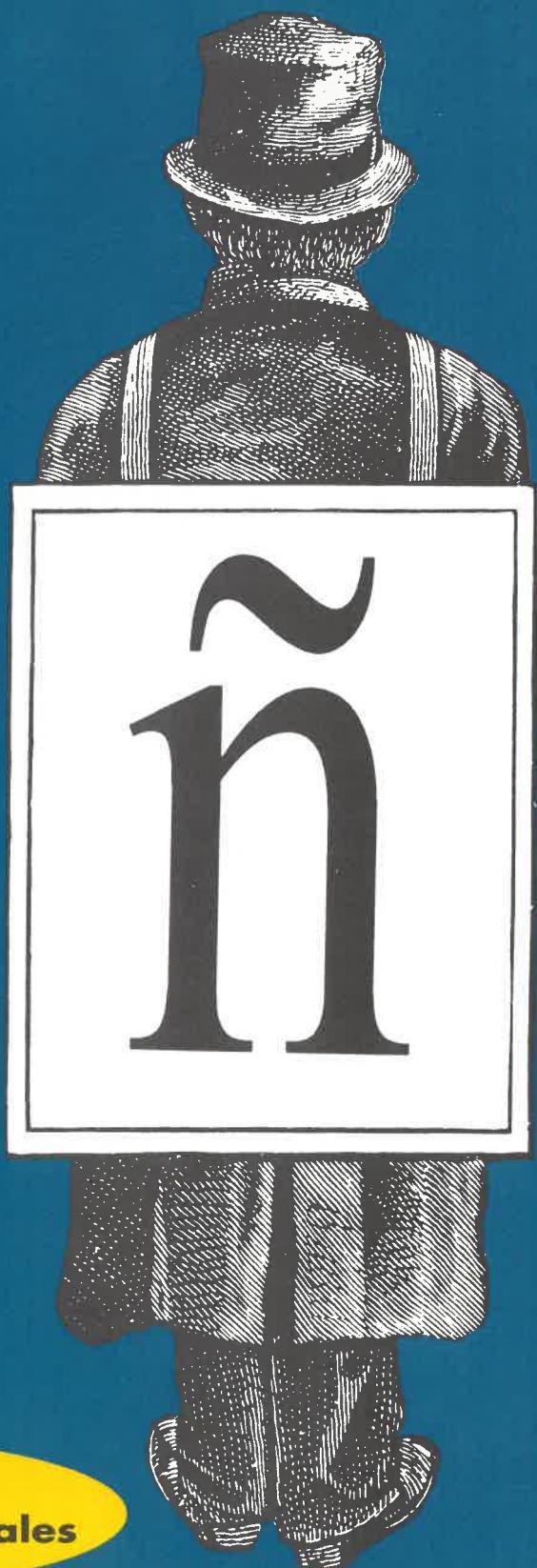
Y



ZPa**? SIGNOS**



SIGLOS



la
desregulación
del currículum
y la autonomía
de los centros
escolares

10
11

EVALUAR EL APRENDIZAJE

EVALUAR LA ENSEÑANZA

la enseñanza
de las ciencias sociales

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN