

SOCIOLOGÍA Y PRÁCTICA ESCOLAR

La práctica escolar en tiempos de reforma: los grupos de Fedicaria
Xosé M. Souto González (Gea-Clío, Fedicaria)

La inquietud docente para mejorar el aprendizaje del alumnado ha sido una constante en la historia de la educación, al mismo tiempo que se desarrollaban hábitos y tradiciones que suponían un obstáculo ante tales iniciativas. Los cambios demográficos, sociales y económicos de la España constitucional han incidido en las actitudes del alumnado ante la educación escolar. Por una parte aumentan las tasas de escolaridad, sobre todo en los años de educación infantil y secundaria postobligatoria, pero por otra aumenta la desconfianza acerca del éxito que se puede alcanzar a través de estos estudios.

En el decenio final del siglo XX surge una federación de grupos de innovación didáctica en el ámbito de las ciencias sociales, Fedicaria, que busca superar las rutinas que permitan un mejor conocimiento de los problemas sociales, a la vez que denuncia los obstáculos institucionales que impiden la democratización del sistema escolar.

En el seno de esta federación han desaparecido algunos grupos, otros han cambiado el rumbo de actuación y otros continúan desarrollando las finalidades con las cuales surgieron: confeccionar materiales y planes de formación del profesorado que permitan mejorar el aprendizaje en el aula y facilitar la reflexión crítica desde una perspectiva docente: una crítica de la didáctica como técnica de instrucción. Pero todos estos colectivos, grupos y proyectos de trabajo (Asklepios, IRES, Gea-Clío, Nebraska, Plataforma asturiana de Educación Crítica...), defienden unas mismas metas: hacer partícipes a la comunidad escolar de los valores de la socialización reflexiva del hecho educativo. En este sentido Fedicaria ocupa un lugar específico dentro de la innovación didáctica y la formación del profesorado, lejos de las reglas jerárquicas del gremio académico y de las percepciones superficiales de las opiniones de las salas de profesores.

1.-Los cambios de la sociedad española y del sistema escolar en particular

Entre los años 1980 y 2000 la población española se estanca en su crecimiento demográfico, en gran medida como consecuencia de la fuerte caída de la natalidad. Si en los años setenta la población crecía a un ritmo del 1% anual, en los ochenta había descendido al 0,3%, para subir finalmente al 0,5% en los noventa como consecuencia de la inmigración.

Todos los informes demográficos de inicios del siglo XXI ponen de relieve que la llegada de inmigrantes afectará decisivamente a la evolución de la población. Por una parte incidirá en la recuperación de la natalidad y, por otra, acentuará la concentración urbana¹. Ello repercutirá en la composición de la sociedad, que será cada vez más multicultural, lo que aumentará la diversidad de los centros escolares, sobre todo en las periferias urbanas. En este sentido hemos de subrayar que la heterogeneidad del

¹ Los datos del Instituto Nacional de Estadística son concluyentes sobre la incidencia de la inmigración en la recuperación de la natalidad, de tal manera que el porcentaje de nacidos de madres extranjeras ha pasado del 3,3% (sobre total de nacidos) en 1996 al 10,4 en 2002.

alumnado aumenta no sólo por la procedencia étnica de sus progenitores², sino también por las diferencias internas en los grupos familiares, entre las cuales hay que considerar las relacionadas con el trabajo de los padres y madres, así como la afectividad que desarrollan con sus hijos.

Por otra parte, los contratos temporales y el salario mínimo interprofesional inciden en la falta de perspectivas para los adolescentes y jóvenes españoles del periodo entre los siglos XX y XXI. En los años centrales del siglo XX se producía una transformación en la población activa, con el éxodo rural se pasaba de una estructura agraria a otra urbana e industrial, pero permanecía la expectativa de encontrar un “trabajo para toda la vida”. Sin embargo en los años finales del veinte lo que se produce es una fuerte rotación de los puestos de trabajo, como consecuencia de la hegemonía casi absoluta de los contratos laborales de carácter temporal. Así en los años ochenta, se registra un porcentaje superior al 90% en la tipología temporal sobre el total de contratos realizados (91% en 1986) que continúa en los años noventa (92,9% en 1997) y en los primeros años del siglo XXI (92,1% en 2002)³. De esta manera los contratos indefinidos sobre el total de población asalariada en España se mantienen sobre un 67-68% (67,6% en 1991; 66,1% en 1996; 68,3% en 2001)⁴, o sea dos de cada tres empleos tiene una duración no prefijada, mientras que la tercera parte restante está en continua rotación de su puesto de trabajo.

De esta manera, los jóvenes y adolescentes dependen cada vez más de sus familias, que a su vez se constituyen a edades más tardías y con menor número de miembros. Los datos manejados por los sociólogos de la juventud muestran que la independencia económica total de las cohortes entre 15 y 24 años, así como entre 25 y 29 años, descienden entre los años 1984 y 1996⁵. Esta situación social incide directamente en la educación básica que se genera en el ámbito familiar, el denominado proceso de socialización primario, que determina el comportamiento de los niños en el sistema escolar. Una familia que vive con un salario precario está mucho más preocupada por aumentar los ingresos económicos que por cualquier otra tarea educativa.

La expansión del sistema escolar y la necesidad de trabajo de los progenitores ha condicionado el aumento de las tasas de escolarización de tres años (del 16,5% en 1985/86 se pasa al 94,7% en el curso 2002/03). Al mismo tiempo para regular el paro de las edades entre 16 y 20 años se han impulsado programas escolares, lo que ha incidido en el aumento de las tasas de escolarización de los 16-17 años (se pasa del 51,5% en el curso 1982/83 al 82,5% en el curso 2002/03). En efecto, hemos de destacar que este hecho repercute en la disminución de la población activa en paro, un factor que se aduce como síntoma de la evolución económica y que, en el fondo no es más que un mero dato coyuntural, a la vez que hace aumentar la dependencia económica de los jóvenes respecto a sus padres

² Algo sobre lo que ha llamado la atención la Red de Consejos Escolares Europeos (EUNEC), tal como recoge el CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 2000/2001*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, páginas 234-237

³ Los datos de los contratos realizados proceden del Anuario El País de los años reseñados, que a su vez los recoge del Instituto Nacional de Empleo.

⁴ La fuente es la misma que en la nota 2, pero la referencia oficial es el Ministerio de Trabajo.

⁵ Utilizamos como referencia el trabajo de RODRÍGUEZ VICTORIANO, José Manuel. Sociología de la juventut. L'emancipació de la juventut valenciana en la dècada dels noranta: un llarg camí cap a la precaritat laboral, en NINYOLES, Rafael. *La societat valenciana: estructura social i institucional*, Valencia: editorial Bromera, 2000, páginas 67-86

En consecuencia, no es factible analizar el sistema escolar en los años iniciales del siglo XXI sin tener en cuenta esta precariedad laboral, que afecta a unas familias más que a otras. El geógrafo David Harvey recordaba que la expansión del sistema escolar coincide muchas veces con un aumento de las tasas de salarios indignos, como mostraba en el caso concreto de Baltimore⁶. Y ello sucede también en muchas periferias urbanas de España. Sobre todo porque en el mercado laboral existen unas marginaciones sociales que son más intensas en lo concerniente a las diferencias de género que no a la formación escolar⁷. Unas diferencias que también son notorias en el caso de la composición familiar, pues el número de hijos que vive con un solo progenitor, o que en su etapa de enseñanza obligatoria ve como cambia uno de ellos, se ha multiplicado por dos en los últimos quince años del siglo XX. De ahí surge una diversidad de situaciones personales, así como agravios comparativos, para las cuales no está preparado el sistema escolar.

2.-Las propuestas de cambio desde las administraciones educativas

Los debates mantenidos en el seno del Consejo Escolar del Estado, así como en diversas instancias de la administración educativa, condujeron en los años ochenta al proyecto de una organización del sistema escolar con una etapa secundaria obligatoria de carácter comprensivo y terminal para todos los españoles hasta los dieciséis años. Es lo que se consagró como rango de Ley en la LOGSE en 1990. Se pretendía que todo el alumnado accediera a un curriculum común, básico para acceder posteriormente al mundo laboral o a los ciclos formativos o bachillerato. Una base común que iba acompañada de medidas para favorecer la diversidad; unas acciones tímidas y que no fueron suficientes para atender a la gran diversidad de niños y adolescentes. Tampoco se supo relacionar el estudio escolar con prácticas laborales.

En los años que se inicia el siglo XXI se observa en el panorama español un cambio de rumbo en la concepción de los contenidos educativos y en la misma estructura del sistema escolar. Para algunas personas estamos insertos en una auténtica contrarreforma educativa, rememorando la imagen de Trento en el siglo XVI. Para otros sería la continuidad de una política educativa que busca compatibilizar los intereses del capital mercantil y financiero con las aspiraciones educativas de la ciudadanía⁸, un encuentro que tiene un desenlace claramente favorable a las fuerzas económicas. Este debate ha tenido un amplio eco entre los colegas de Fedicaria que han ofrecido su opinión en las páginas de su Anuario Con-Ciencia Social, así como también en el caso de otros coloquios y encuentros celebrados en diferentes lugares de España⁹.

⁶ HARVEY, David. *Espacios de esperanza*, Madrid: Editorial Akal, 2003.

⁷ Utilizamos los datos de la Encuesta de Población Activa del segundo trimestre del año 2000, según recoge en las páginas 511-514 el Informe del Consejo Escolar del Estado (op.cit.)

⁸ Nos referimos al artículo de ROZADA, José M^a. Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado, en ROZADA MARTÍNEZ, José María (coordinador). *Las reformas escolares de la democracia*, Oviedo: Federación Icaria y Ediciones KRK, 2003, páginas 17 a 79.

⁹ En el primer caso se pueden consultar las editoriales de los números 5 y 6 de la revista Con-Ciencia Social, así como el artículo de José M^a Rozada en el número 6, que reproduce el citado en la nota anterior. En el segundo caso tendríamos las aportaciones de GARCÍA PÉREZ, Francisco F. La nueva ESO, entre el enciclopedismo y la segregación, en DURBÁN, Josep. *L'ensenyament de la Història i de la Geografia en temps difícils*, Valencia: CC.OO. y L'Ullal, 2003, p.58-64, así como SOUTO, X.M. y CERDÁ, R. (compiladores). *Los retos de la enseñanza de la geografía e Historia del siglo XXI*, Valencia, Fed.

Las maneras de entender los cambios que se han sucedido en los años de la democracia española nos van a permitir diferenciar los elementos y factores que explican, a juicio de unos y otros, la evolución del sistema escolar. En el primer caso se pone el acento en seis aspectos que inciden en la dinámica del aula, especialmente en la ESO: la excesiva unificación del curriculum, la promoción automática, el escaso desarrollo de la atención a la diversidad, la insuficiente formación ética y cívica, el déficit arrastrado de las etapas anteriores a la ESO y la actitud del profesorado, reacio a los cambios¹⁰. Por su parte, el estudio de José M^a Rozada incide en cuatro elementos que inciden en la transformación de la escuela en la democracia española: el progresivo desmantelamiento de lo público en la escuela, el desmesurado incremento de los aspectos burocráticos, la resistente pervivencia de tradiciones opuestas a los cambios y, por último, un mal contexto para la innovación y la formación profesional. Como podemos apreciar en los dos diagnósticos se coincide en la insuficiencia de las medidas que ha puesto en marcha la Administración para dar respuesta a los problemas escolares, en especial los determinados por el ejercicio del derecho universal a una educación gratuita y obligatoria. Sin embargo, en un caso se pone más el acento en los obstáculos institucionales y, en el otro, se alude a las responsabilidades individuales.

Llama la atención que en un caso como en otro no se aluda a las transformaciones de la sociedad española en su conjunto y, más en concreto, a los cambios en las actitudes y comportamientos de niños y adolescentes. En todo caso, para Luis Gómez Llorente estas personas aparecen bajo la etiqueta de alumnos, que observan como “pasan” de curso personas que no han estudiado o han molestado, o bien se les representa como plurales y diversos. También respecto al profesorado existen claras diferencias, lo que para unos es una actitud contraria a los cambios para otros es el contexto mal organizado para fomentar la innovación. No es éste el momento adecuado para comentar la evolución de las respuestas administrativas, que en absoluto han sido lineales en el tiempo y en el espacio, pero sí hemos de constatar que no favoreció el impulso de proyectos innovadores que fueran capaces de vencer las inercias de las tradiciones. Una manera de actuar que no se puede reducir a un simple maniqueísmo de partidos políticos, pues dentro de la etapa socialista se registró un cambio de sentido muy evidente en los años 1991-1992, lo que obstaculizó el avance en las innovaciones que se habían producido.

Visto con ojos críticos estas valoraciones de las reformas hemos de coincidir con Antonio Martín¹¹, cuando afirma que al magnificar el peso de los imperativos del sistema respecto a la democratización escolar, se crea la sensación de que nada se puede hacer en el nivel micro (el curriculum, las aulas), mientras no exista un cambio en el conjunto de la política en general, o del sistema escolar en particular. Tal parece, entonces, que la democratización del conocimiento sea una resultante de las decisiones políticas y que por tanto sólo cabe el recurso a la denuncia.

D'ensenyament de CC.OO., 1998, páginas 7-17 donde se analiza la propuesta cultural de la ministra Aguirre.

¹⁰ Seguimos el trabajo de GÓMEZ LLORENTE, Luis. *El retorno a la escuela discriminatoria. Análisis de un proyecto elitista, autoritario, clerical, privatizador*, Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid, 2002, 39 páginas y post scriptum sin numerar.

¹¹ Sigo algunas de las ideas expuestas por MARTÍN DOMÍNGUEZ, Antonio. El uso democrático del conocimiento y los dilemas que vierte sobre la didáctica de la crítica (del presente), *Con Ciencia Social* número 7 (en prensa).

Mi planteamiento de la situación es un tanto semejante al que señala el citado profesor, del grupo Asklepios de la Federación Icaria. La emancipación de los alumnos, respecto a las trabas impuestas por otros medios de socialización cultural, se puede intentar desde una política micro. Pero para ello es preciso analizar cómo se comportan las diferentes personas que forman parte del entramado institucional escolar. En este sentido habrá que considerar qué acciones favorecen u obstaculizan una comunicación libre, exenta de situaciones de poder, pues en los ámbitos escolares se ejerce con demasiada frecuencia en los consejos escolares y en la vida del aula. En un caso a los padres y madres se les “arrincona” en un espacio como meros espectadores¹², cuando no se les elimina por orden gubernativa como sucederá con la aplicación de la LOCE¹³. En otros casos a los alumnos no se les deja participar en la vida del aula, mostrando el profesorado una incoherencia enorme entre la pretensión de participación del alumnado y la exigencia de silencio en la actividad diaria de las clases.

Los trabajos de campo y las interpretaciones que se hacen de la vida de los adolescentes nos muestran a un colectivo heterogéneo, pero con algunos rasgos distintivos. En un caso es la imagen que se proyecta de éstos como categoría biológica, cuando en realidad es una construcción cultural muy ligada a la evolución del sistema escolar¹⁴, a la que se le concede mayor o menor autonomía en relación con las necesidades laborales del sistema social. En otros casos aparecen como los grandes clientes de la sociedad de consumo, en la cual la cultura se ha convertido en una mercancía: los alumnos compran medios audiovisuales que les “encierran” en su casa en el tiempo de ocio, siendo minoritarias las opciones de un ocio compartido con amigos y familias¹⁵. Y en un congreso como éste, que tiene por objeto la sociología de la educación, es preciso enfocar el objetivo hacia estos asuntos que influyen notoriamente en la actividad escolar

3.-Las respuestas del colectivo Fedicaria.

Las reformas institucionales no transformaron el sistema escolar en la línea esperada por las personas y grupos comprometidos con una educación crítica, que facilitara la autonomía de decisiones de los estudiantes y ciudadanos. Sin embargo algunas de sus decisiones facilitaron el nacimiento o desarrollo de grupos y proyectos de investigación. En un caso a través de la convocatoria, en marzo de 1990, de un concurso para elaborar materiales curriculares, donde participan grupos como Asklepios, Aula Sete, Cronos e Ínsula Barataria. En el otro, facilitando que personas y grupos innovadores pudieran

¹² A este respecto me parece un análisis muy clarividente el realizado por DE MORAES SANTOS, Evson Malaquias. Ambientes topográficos da escola pública. Significações imaginárias patrimonialistas. *Scripta Nova*, revista electrónica de Ciencias Sociales, Barcelona, 2003 (18 páginas).

¹³ La posición de los padres y madres de alumnos ante la aprobación de la LODE y la supresión del poder decisorio de los Consejos Escolares ha sido poco respaldada por el sector docente. Una de las escasas colaboraciones entre unos y otros se puede consultar en BELTRÁN, J.; HERNÁNDEZ, J.; SOUTO, X.M. *Reinventar la escuela, la calidad educativa visita por las familias*, Valencia: Nau Llibres, 2003. Esta publicación ha sido patrocinada por la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de la Comunidad Valenciana y se ha repartido gratuitamente en todas estas asociaciones.

¹⁴ BELTRÁN LLAVADOR, José. *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*, Alzira: Editorial Germanía, 2002, en especial las páginas 121-143

¹⁵ El estudio realizado en el Instituto de Secundaria Ballester Gosalvo, que está ubicado en un barrio periférico de Valencia (Torrefiel) y cuenta con 610 alumnos, nos muestra que las preferencias del alumnado se centra en un ocio electrónico: el 74,8% poseían vídeo-consola, el 72,8% ordenador, el 97,9% teléfonos móviles, 87,7% más de un televisor por hogar, pero tan sólo acuden al cine algunas veces el 53,5% y al teatro y museos no superan el 2% de las personas.

dirigir los procesos de experimentación de los proyectos reformistas, en el momento del cambio del sistema escolar: es el caso de Ires en Andalucía, de Gea-Clío y Kairós en Valencia. En ambos casos estos colectivos supieron aprovechar la ambigüedad y laxitud de control administrativo para desarrollar su tarea hasta donde les fue posible, de tal manera que cuando se produjo el cambio de giro en las posiciones de los poderes políticos se presentaron las oportunas dimisiones institucionales o se produjo un alejamiento de las posiciones ministeriales.

Esta situación privilegiada facilitó la convocatoria de los primeros encuentros de reflexión y análisis de los grupos de innovación que participaban en el proyecto ministerial. Posteriormente, coincidiendo con los encuentros de Sevilla en 1995 y de Pamplona en 1996, se constituye orgánicamente Fedicaria, una federación de grupos de innovación que se plantean el noble objetivo de “hacer efectivos los postulados del pensamiento crítico y contrahegemónico en la realidad escolar en la que actuamos”. En este inicio de la andadura fedicariana, que se plasma en la edición del Anuario Conciencia Social lo conforman los grupos Plataforma Asturiana de Educación Crítica, Asklepios de Cantabria, IRES de Sevilla, Aula Sete de Galicia, Cronos de Salamanca, Ínsula Barataria de Aragón, Germanía-Garbí y Gea-Clío de la Comunidad Valenciana, Pagadi de Navarra¹⁶.

Los *principios didácticos* de esta federación se asentaban en primar los aspectos críticos y problemáticos de la comprensión del mundo en que vivimos frente a aspectos culturales resultantes de las síntesis académicas. De ahí que se centren sus propuestas en el análisis de los problemas sustanciales del ser humano en sociedad, una manera de proceder que recuerda los planteamientos de la geografía social muniquesa difundida en España por uno de los componentes del grupo Asklepios, Alberto Luis Gómez¹⁷. Igualmente en Fedicaria es perceptible el interés de relacionar las propuestas didácticas con un compromiso político, denunciando las desigualdades y proponiendo un orden social más justo e igualitario. Por último, podemos destacar la incidencia en el estudio de los procesos históricos que se presentan como marcos explicativos de los problemas seleccionados; una manera de explicar la problemática social que supera la dicotomía entre ciencias sociales y las disciplinas constituyentes del área. En consecuencia, en Fedicaria se fragua un discurso educativo de carácter contrahegemónico, que genera una crítica no sólo a posiciones partidistas, sino también a proposiciones intelectuales que pretenden mantener un discurso cultural académico en el interior de las aulas de la enseñanza obligatoria.

Sin embargo, estas coincidencias no están exentas de posiciones concretas diferentes en el terreno de la práctica diaria del trabajo educativo. Las discrepancias, siempre dentro de un respeto personal, representaron diferentes maneras de entender la manera de actuar como individuos y colectivos. Incluso, a veces, se empleó demasiada energía en debatir un falso dilema, como era el carácter más o menos progresista de las propuestas enmarcadas en el ámbito de las ciencias sociales en su conjunto frente a una posición que partía de los cuerpos disciplinares de la geografía e historia. Una polémica estéril,

¹⁶ Seguimos a grandes rasgos la síntesis realizada por MAINER BAQUÉ, Juan. Fedicaria: un foro para la didáctica crítica de las ciencias sociales, en MAINER BAQUÉ, Juan. *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla: Díada, 2001, páginas 7 a 21.

¹⁷ Desde los años ochenta A. Luis contribuyó a la difusión de postulados de la escuela crítica alemana representada por autores como SCHRAMKE, W. La Geografía como educación política, *Geo-Crítica*, nº 26, Barcelona, marzo, 1980

pues al mismo tiempo que se criticaban los planteamientos academicistas de la geografía e historia se estaba constituyendo un saber académico y gremial dentro del ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. Es decir, el problema estribaba en valorar la aportación de las ciencias, desde sus tendencias o escuelas, a la clarificación de los problemas sociales y en su capacidad para desvelar las trampas de la sociedad de la información, que ocultan los verdaderos problemas bajo la apariencia de noticias en un apartado de los periódicos o de los noticiarios televisivos. Sin embargo, hemos de resaltar que la posición de Con-Ciencia Social siempre ha sido crítica con cualquier planteamiento gremial que reclamara la primacía de los saberes académicos sobre las innovaciones educativas que procedían del análisis de los problemas cotidianos.

Esta diversidad de líneas de trabajo también fue una fuente de conflictos entre grupos y personas, pues lógicamente existía la pretensión de establecer unas líneas de pensamiento hegemónico en Fedicaria, aunque ello se realizara desde el entusiasmo en defender con apasionamiento unas determinadas tesis. En este sentido hemos de considerar el viraje establecido por algunos grupos, que han decidido abandonar el campo de la edición de materiales. Ello se justifica como la limitación teórica y práctica de la didáctica frente a las necesarias transformaciones del sistema educativo. La comunicación de Raimundo Cuesta en las jornadas de Historia de la Educación reflejó este cambio de proceder de los grupos de Fedicaria¹⁸, que tratamos de resumir en las siguientes líneas.

Sin duda, en Fedicaria coinciden diversas sensibilidades procedentes de visiones ideológicas y didácticas plurales, aun cuando mantienen los principios didácticos antedichos. Por una parte, existe una visión educativa muy vinculada a la práctica del aula, tratando de reflexionar sobre los problemas que se encuentran los profesores en el momento de trabajar con los alumnos. Por otra se trata de reflexionar sobre la manera de articular el conocimiento escolar, remontándose al pasado histórico para tratar de encontrar las claves que explican las rutinas y las resistencias a la innovación. Pero en la búsqueda de ese pasado histórico unos ponen el acento más en la acción del Estado y otros en las iniciativas de grupos de innovación que relacionaban el hecho educativo con la búsqueda de la identidad colectiva y ciudadana, que estaba claramente subyugada bajo la dictadura franquista. Y de esta búsqueda plural nacen interpretaciones y sensibilidades diferentes.

En el período 1991-1995 se impuso la primera de las perspectivas y ello por dos motivos fundamentales. La necesidad de cumplir con los plazos de la convocatoria del Ministerio dio lugar a que se centraran los esfuerzos en elaborar materiales que permitieran la innovación didáctica en el aula, sobre todo en el caso de los grupos Aula Sete, Asklepianos, Cronos, Ínsula Barataria. Por su parte Ires y Gea-Clío trabajaban con profesores constituidos en grupos de trabajo, que desarrollaban materiales y evaluaban su impacto en el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo los resultados no fueron los esperados. Pese a que en algún caso la difusión de los materiales alcanzó el porcentaje de casi el 5% del mercado total de libros

¹⁸ Nos referimos a la comunicación presentada al Congreso de Historia de la Educación, celebrado en Burgos en el año 2003: CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. Historia, educación y didáctica crítica, en *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Etnohistoria de la escuela*, Universidad de Burgos y SEDHE, 2003, páginas 927-938.

de texto, implicando a más de 150 centros de secundaria¹⁹, la tónica general fue una difusión entre las personas que componían el grupo de profesores simpatizantes del proyecto. Ello ponía de relieve que para innovar a partir de materiales era, y es, preciso contar con un respaldo institucional en la labor de formación del profesorado, o bien contar con fondos económicos que permitieran superar el marco del voluntarismo. Sin embargo, desde las instancias administrativas no se quiso apostar por la alternativa de los proyectos curriculares de grupo, ofreciendo como panacea unos confusos proyectos curriculares de centro que se ahogaban en una estéril burcoracia. Además el material elaborado suponía un notable esfuerzo de adaptación de las metodologías tradicionales, lo que supuso un cierto rechazo a la manera de estar organizados los materiales. Si a ello le sumamos los defectos propios de la producción voluntarista (con errores de maquetación formal y un excesivo logocentrismo) y la ausencia de estrategias comerciales propias de las grandes editoriales es fácil adivinar que los materiales de Fedicaria se convirtieran en materiales para “una inmensa minoría”.

Pasada esta primera fase de Fedicaria, los años 1997 y 1998 representan un suave tránsito hacia el pleno afianzamiento, tal como expuso en su día Raimundo Cuesta. Por una parte se centran los esfuerzos personales en la elaboración de tesis de doctorado, así como, por otra, la magna empresa colectiva en que se empeña la Federación con la aparición de *Con-Ciencia Social* en 1997. Esta actividad más relacionada con el mundo académico universitario, que concede el “placet” de las tesis doctorales y admite a los miembros de Fedicaria en sus gremios, permite que esta federación tenga su presencia en algunas jornadas e instituciones, pero sin perder la autonomía de criterio que ha venido caracterizando su andadura. No obstante, ello también ha sido fuente de algunos conflictos, pues las orientaciones personales y colectivas inclinaban la balanza hacia el lado de las preocupaciones universitarias o hacia los intereses inmediatos del profesorado de secundaria. Como se puede apreciar, la construcción de una plataforma plural, confederada y crítica, requiere muchas horas de encuentros y resolución de conflictos, lo que concede una vitalidad a Fedicaria de la que carecen otros colectivos.

Con la celebración en 1998 del VII Encuentro de Fedicaria en Salamanca se produjo un viraje en los énfasis y las preocupaciones de la federación. El nuevo rumbo emprendido muy probablemente pueda explicarse como consecuencia de las investigaciones y reflexiones internas acerca del errático itinerario del desarrollo de la LOGSE y la escasa incidencia real que los materiales curriculares alternativos, generados por algunos de nuestros grupos, estaban teniendo en la transformación de la enseñanza de las ciencias sociales. Se inició así la etapa de reflexión sobre los factores históricos que explicaban la pervivencia de rutinas en la producción del conocimiento escolar, así como en la denuncia de la falsa democratización que se apreciaba en el conjunto de sistema escolar. Una posición que no fue compartida por todos los grupos, pues algunos siguieron trabajando con materiales curriculares a partir de las demandas de los miembros que los integraban (como es el caso de Gea-Clío), otros desarrollaron unidades didácticas a partir de tesis doctorales²⁰ (Asklepios, IRES) y otros grupos desaparecen del seno de la Federación (Aula Sete, Germania-Garbí y Pagadi).

¹⁹ Me refiero a la difusión del proyecto *Ínsula Barataria*, a través de la Editorial Akal, según datos expuestos por Juan Mainer en su ponencia “El proyecto *Ínsula Barataria*: lo que va de ayer a hoy”, dentro de *Maratón de recursos de aula de geografía e historia*, Sevilla: Centro de Profesorado, 2001. Policopiado.

²⁰ Un ejemplo de la relación entre unidades didácticas e investigación educativa es la Tesis doctoral de Francisco F. García Pérez. Un resumen de esta investigación se puede consultar en GARCÍA PÉREZ, Francisco F. *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las*

Por su parte se reorganizan, a partir de personas de los grupos Cronos, Ínsula Barataria e Ires, seminarios territoriales en Salamanca, Aragón y Sevilla. Los objetivos de estos grupos tratan de conjugar la crítica de la didáctica existente con las proposiciones de una nueva didáctica crítica. En estos tres últimos años han dado vida a seminarios para el estudio de temas como los códigos disciplinares del conocimiento escolar, las reformas educativas y las alternativas de las escuelas democráticas. La constitución del proyecto Nebraska puede entenderse como una opción de personas que comparten unos mismos intereses de investigación educativa, que tratan de proyectarlos hacia la federación, tal como en su día hicieron los restantes grupos de trabajo.

Como ha sintetizado Raimundo Cuesta (op. cit.) este cambio de rumbo se aprecia en un desplazamiento temático, muy visible en las páginas de *Con-Ciencia Social*, hacia una interrogación sobre el significado de la innovación y el alcance de las reformas educativas. Y en ese progresivo deslizamiento temático y argumental los afanes fedecarianos se han ido topando, cada vez más, con la nueva historia cultural y muy especialmente con las aportaciones de los historiadores del *curriculum* y de las disciplinas escolares, lo que resulta obvio en los dos últimos números de nuestra revista

De tal manera que a la altura del año 2003 Fedecaria pretende, como finalidades, seguir sintetizando un pluralismo organizativo, funcional y temático con un “aire común” y unas formas intelectuales compartidas²¹. Una comunidad de intereses que se asienta en tres pilares fundamentales: compartir objetos de estudio, herramientas teóricas e intereses sociales.

En el primer caso se ha elaborado una tipología de posibles campos de investigación, que podríamos resumir en tres básicos: el estudio de los problemas sociales y ambientales y su transformación en materiales didácticos; las características del conocimiento escolar; el estudio de las innovaciones y transformaciones escolares desde una perspectiva crítica. En estos tres ámbitos las aportaciones de los grupos han sido numerosas, si bien en un caso se han orientado más hacia alguno de los tres vértices señalados en este triángulo productivo²².

En todos los casos se combina la investigación educativa y la innovación didáctica, en continuo e inestable equilibrio, como es normal en situaciones laborales en las cuales se debe compaginar la responsabilidad social y legal, derivadas de la situación profesional de profesores, con una actividad más libre y autónoma: la búsqueda de la emancipación social a través de la educación.

4.-*El compromiso social del docente.*

concepciones sobre la ciudad, Sevilla: Díada, 2003, colección Investigación y Enseñanza. Otras referencias sobre tesis doctorales en el seno de Fedecaria aparecen reseñadas en la comunicación citada de Raimundo Cuesta (nota 18).

²¹ Sigo el resumen realizado por CUESTA, Raimundo y MATEOS, Julio. Mirando al futuro de Fedecaria desde un presente y un pasado manifiestamente mejorables, en ROZADA MARTÍNEZ, José María (coordinador). *Las reformas escolares de la democracia*, Oviedo: Federación Icaria y Ediciones KRK, 2003, páginas 257-274.

²² La relación de todas estas aportaciones pueden consultarse en las diferentes publicaciones de Fedecaria, en especial la síntesis realizada por Raimundo Cuesta (nota 18).

Uno de los retos fundamentales de la educación obligatoria en los países de Europa consiste en precisar el carácter de sus contenidos, así como definir el papel de las disciplinas en las propuestas de aprendizaje para los alumnos comprendidos en las etapas de educación básica. La clave de este asunto reside en definir con claridad qué se entiende por cultura escolar y qué conceptos e informaciones son básicos para desarrollar las habilidades y procedimientos que son básicos en una sociedad del conocimiento y multinacional. En este proceso de definición de una cultura escolar entendemos que el profesorado tiene un importante papel, pero para ello es preciso contar con su compromiso social respecto a las injustas condiciones de acceso al mundo cultural escolar por parte del alumnado. Sin duda no es exigible un nivel de militancia, como el que se puede achacar a los miembros de los colectivos de renovación pedagógica, pero sí un rigor profesional en lo que concierne a ser profesor en una sociedad que en la pluralidad encierra situaciones desiguales. Y para ello es preciso formarse como profesor, parafraseando el título de un colega de Fedicaria²³.

Y entendemos que este compromiso se hace más preciso en los tiempos de este inicio de siglo XXI, donde predominan unas posiciones conservadoras que han dado lugar a una cultura escolar estanca, obsoleta y académica como la que aparece en los Reales Decretos de contenidos mínimos que se publican en el Boletín Oficial del Estado de 14 de enero de 2001, así como en la misma promulgación de la Ley de Calidad Educativa, publicada en la Nochebuena de 2002. Es una manera de entender la escuela que responde a la hegemonía del liberalismo doctrinario que vivimos y la superficialidad cultural que se difunde por los medios de comunicación. Igualmente la desregulación de las relaciones sociales, con el declive del aparato del Estado y el auge de los poderes empresariales privados, favorecen a los que poseen más patrimonio económico y cultural. Pero todo ello no puede ser un elemento que nos invite al desánimo y a la inanidad. Parece necesario, hoy como siempre, un compromiso personal. Y en este sentido la Federación Icaria representa un referente teórico y un foro de práctica social donde podemos compartir una didáctica crítica.

Para ello hemos de considerar el carácter de empleo que supone el ser profesor. Los estudios que hemos consultado desde la sociología²⁴ nos indican que el profesorado no cumple con todas las condiciones para ser definido como profesión, en especial en los escalones de la Educación Primaria. A veces es la ausencia de una subcultura profesional, dado que se ha considerado a menudo la enseñanza como un arte y no como un conjunto de ideas sistematizadas, otras es la escasa capacidad de organización colectiva para la defensa de posturas comunes y, por último, la ausencia de una autonomía de criterio para definir sus propias tareas, en tanto que se espera que se regule desde otras instancias (Inspección educativa, editoriales, temarios oficiales) qué y cómo enseñar.

²³ ROZADA MARTÍNEZ, José M^a. *Formarse como profesor*, Madrid: Editorial Akal, 1997.

²⁴ Para definir las características de la profesión docente he seguido las indicaciones de GARCÍA DE LEÓN, M^aA., DE LA FUENTE, G., ORTEGA, F (eds.). *Sociología de la educación*, Barcelona: Barcanova, 1993, en especial pp.115-139 de la autoría de Antonio Guerrero. Igualmente me ha sido de utilidad el libro de CARBONELL, Jaume. *L'escola: entre la utopia i la realitat*. Vic: Eumo editorial, 1994, en especial las páginas 199-228, así como el de FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La escuela a examen*, Madrid: Eudema, 1994 (2^a ed. y 3^a reimpr.) en las páginas 149-169. Las opiniones en todos los casos son coincidentes, señalando que el profesorado ha perdido autonomía a la par que se proletariza en un sistema de producción donde dominan las relaciones burocráticas y la reproducción del conocimiento.

Una alternativa crítica consiste básicamente en profesionalizar al profesorado de Educación Primaria y Secundaria desde los ámbitos de la cultura escolar. Se trataría de abrir caminos racionales que orienten a los profesores en su reflexión sobre la práctica del aula. Y en este sentido, creemos que la mejor opción estriba en la organización de proyectos curriculares de áreas y etapas, como venimos mostrando a través del proyecto Gea-Clío y Fedicaria desde hace más de diez años.

Para ello se hace preciso diseñar una política de formación del profesorado que sea coherente con los principios didácticos antes expuestos y que sea capaz de hacer frente a la nefasta formación inicial que tiene lugar en España, en especial con los licenciados que se profesionalizan como profesores de Secundaria.

La experiencia que hemos conocido desde diversas instancias institucionales nos ha permitido concluir que la formación continua tiene uno de sus puntos fuertes en la combinación de análisis teóricos, con la apoyatura de referentes bibliográficos, con el estudio de buenas prácticas docentes. Y para ello es imprescindible una organización del tiempo escolar diferente, tal como hemos podido demostrar en el caso de los programas institucionales de formación del profesorado en la Comunidad Valenciana, que dio lugar a la constitución de grupos de profesores que desarrollaron la innovación en sus propios centros docentes²⁵. Sin duda esta tipología depende de las estrategias institucionales de las Administraciones educativas, que en estos momentos no parecen apostar por la formación permanente centrada en el análisis reflexivo y crítico de sus tareas.

Por ello desde hace unos años se ha impuesto la práctica de los seminarios didácticos como el mejor instrumento de formación permanente. La Federación Icaria ha impulsado los Seminarios que se han desarrollado en Salamanca, Zaragoza o Sevilla, en los cuales se ha estudiado la evaluación escolar, las características de la identidad en una sociedad multicultural o en la génesis del conocimiento escolar. Igualmente desde los grupos federados, como en Asklepios o en Gea-Clío, se desarrollaron seminarios didácticos que analizan qué significa pensar históricamente, los estilos docentes, el papel de la memoria en la historia escolar o el lugar que deben ocupar los materiales didácticos en un proyecto curricular.

Este planteamiento de reflexionar sobre las prácticas docentes ha surgido de la necesidad de hacer frente a los nuevos retos educativos. En algunos casos se ha decidido continuar elaborando materiales didácticos, aunque sea una labor ingrata y que implica un enorme gasto de energía. Sin duda en esta estrategia de continuidad de la labor de edición de materiales existe un objetivo implícito: disponer de unas publicaciones que nos permitan desarrollar de una manera más cómoda y coherente el trabajo en el aula, pues la mayor parte del tiempo laboral lo ocupan los miembros de estos grupos en su ocupación docente.

En el futuro próximo en Fedicaria se plantean nuevos retos, como son la organización de un curso de formación inicial para el profesorado de ciencias sociales en Latinoamérica, o la preparación de nuevos materiales didácticos aprovechando las nuevas tecnologías. Pero sobre todo será la preparación del X Encuentro de Fedicaria, a

²⁵ Un resumen de estos planes de formación se puede encontrar en Un programa de formación para o profesorado de Xeografía, *Revista Galega de Educación*, núm. 13; p. 60-63, 1992, así como con leves cambios en Um programa de formação para o professorado de Geografía, *Apogeo*, núm. 6, 18-25

celebrar en Valencia en julio de 2004, el que nos ocupe la mayor parte de nuestras tareas. En esta ocasión se pretende revisar las relaciones que existen entre una didáctica crítica en las ciencias sociales y la democratización del conocimiento escolar, objetivo ambicioso que sin duda dará lugar a un profundo debate y que permitirá ocupar los espacios de esperanza, como diría D. Harvey.