



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
España

Souto González, Xosé M.

Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2014,
pp. 33-56

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217030664004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Souto, X.M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 33-56.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198831>

Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica

Xosé M. Souto González

Universitt de València

Resumen

La mejora del sistema escolar no reside en las normativas legales, ni tampoco en los estándares de evaluación internacional. Sin embargo, la actitud del profesorado, su conocimiento para abordar problemas sustantivos de la humanidad y su capacidad de elaborar actividades para su aprendizaje, son elementos básicos para innovar la educación de un país. Conocer las claves de una buena docencia es objeto de análisis de la presente ponencia, para lo que es preciso explicar cómo se ha organizado el sistema escolar desde el poder político. En este sentido es preciso saber cómo aprende una persona y cómo se desarrolla el trabajo docente en las aulas

Palabras clave

Formación docente; sistema escolar; didácticas específicas; proyecto curricular.

Teacher training and specific teaching in Basic Education

Abstract

The improvement of the school system does not reside in the legal rules, neither in the international evaluation standards. However, the attitude of the teachers, their knowledge to address substantive problems of the humanity and his capacity to elaborate activities for

Contacto

Xosé Manuel Souto González, xose.manuel.souto@uv.es, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia. Campus Tarongers, 22045, Valencia.

their learning, are basic elements to innovate education of a country. Know the keys of a good teaching are object of analysis of the present report, for what is precise to explain how has organised the school system from the political power. In this sense is precise to understand how learns a person and how develops the educational work in the classrooms.

Key words

Teacher training; school system; specific teaching; curricular project.

Introducción ¿Qué se aprende en las aulas de la educación básica?

Existen algunos elementos en la actuación docente que se consideran fundamentales en su actividad. En un caso están las condiciones laborales y el reconocimiento social del profesorado, y de la educación en general, que viene determinado por las decisiones políticas (Leyes Orgánicas, Decretos, Órdenes, Normas y Reglamentos) que afectan al tiempo y ocupaciones docentes. En este sentido en España los continuos cambios legislativos y el debate superficial y partidista sobre el currículo es un verdadero obstáculo a la mejora de la calidad docente.

En otro caso son las políticas de formación del profesorado, en tanto que pueden dotar al profesorado de mayor o menor autonomía de criterio para interpretar las normativas legales y transformar su saber en una motivación adicional para la persona que aprende. Una formación que determinará sus decisiones en una educación para todas las personas que se encuadran en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria; o sea, las que podemos definir como educación básica, obligatoria y gratuitaⁱ.

Desde estos parámetros el docente se sitúa ante la puerta de su aula y ve a los alumnos y alumnas que va a educar en un curso escolar. Su primera percepción le conduce a valorar su comportamiento y los conocimientos (el vocabulario) que poseen los alumnos. Una manera de establecer el diálogo que está condicionado por su representación del mundo desde sus conocimientos profesionales.

Cuando se recurre al concepto de didáctica específica el contenido suele invadir el ámbito de reflexión educativa. El tópico que dice que “se enseña lo que se conoce” es un elemento de esta dicotomía (el qué y el cómo) que se plantea desde intereses corporativos. En este sentido ha sido muy reveladora la polémica mantenida por el historiador Enrique Moradiellos y el pedagogo José Gimenoⁱⁱ, los cuales en los títulos de los artículos publicados revelan ya una posición a modo de hipótesis: “primero aprende y sólo después enseña” (Moradiellos), “Primero saber y sólo después opinar” (Gimeno).

Como mantendré a lo largo de las próximas páginas me encuentro más cercano a los argumentos del profesor Gimeno que a los de Moradiellos, tanto por la experiencia acumulada en los distintos niveles de enseñanza desde 1979 como por mis lecturas, reflexiones e investigaciones en el campo de la didáctica de la geografía e historia. Más allá de la obviedad de la frase del profesor extremeño, lo que existe es un gran desconocimiento sobre los hechos que acaecen diariamente en la multitud de aulas de los diferentes niveles educativos en España. Se habla de “aprender” y “saber” sin precisar qué es lo que aprenden y saben los alumnos y profesores que comparten la comunicación y educación en un espacio cerrado que no alcanza los 60 metros cuadrados.

Sin duda para enseñar algo hay que conocerlo. Pero, ¿qué significado tiene el objeto de enseñanza de la geografía, química, biología o historia en las edades que se corresponden

con la Educación Infantil, Primaria o Secundaria en España (1 a 18 años de edad)? Mi experiencia de muchos años en Secundaria, como profesor de geografía e historia, pero también como docente del Ámbito Lingüístico y Social en el Programa de Diversificación Curricular, así como profesor de Grado de Educación Primaria, me permite establecer una primera proposición. Enseñamos contenidos que no son sólo un objeto cultural, sino algo más complejo.

Lo que enseñamos los docentes en las aulas, lo que aprende el alumnado y lo que permite investigar y reflexionar para mejorar la docencia al profesorado es algo más que un objeto material. Es un conjunto de informaciones llenas de emociones que las han generado, un comportamiento moral fruto de intuiciones y respuestas ante las normativas sociales existentes y unas acciones que a veces crean conflictos para desesperación de algunos e irritación de otros.

¿Por qué sucede esta paradoja que se cree hablar del objeto cuando se está hablando de parte del mismo? La metonimia que se produce en el análisis educativo es el resultado del desconocimiento de cómo funciona la educación en la arquitectura neural de las personas. Y es también el resultado de los prejuicios que existen respecto a la enseñanza de una cultura “prestigiosa”.

En esta ponencia quisiera ofrecer mi punto de vista sobre la formación del profesorado para abordar algunos hechos específicos desde los objetivos genéricos (esos que ahora llamamos transversales) que deben representar las finalidades educativas y sociales del medio donde reside la comunidad escolar: familias, vecinos, alumnos, profesores, políticos... Un conjunto de personas con roles sociales que tienen una función esencial en el desarrollo y reproducción de las condiciones de vida personales y colectivas.

La estructura de la misma se organiza alrededor de un problema relevante: se ha extendido la idea de un fracaso general de la educación en las aulas de nuestro país. Frente a ello la hipótesis explicativa señala que los profesores enseñan de acuerdo a un patrón de cultura hegemónica que se difunde a través de los libros de texto y los programas oficiales. Los efectos de esta manera de actuar consisten en la rebelión, apatía o indisciplina del alumnado. En consecuencia, planteamos la posibilidad de trazar una alternativa que se fundamente en la unidad de acción entre innovación didáctica e investigación educativa; dicha alternativa reside en la interpretación de las materias en relación con los problemas sociales relevantes, tal como en su día indicaba (Souto, 1999). Una manera de pensar la educación que tiene un reflejo en algunas de las comunicaciones presentadas a este Congreso Virtualⁱⁱⁱ, pues muestran la importancia de relacionar el aprendizaje con acciones de la vida cotidiana, como pueden ser visitas a Museos, la propia transformación del espacio escolar o la influencia del contexto social en la resolución de problemas científicos.

Enseñar a pensar críticamente la cotidianidad, educar en la mirada de los espacios próximos y audiovisuales con los que convivimos diariamente, o bien reflexionar históricamente sobre nuestros recuerdos, son aspectos de nuestra vida que nos llenan de emociones y nos hacen sentir intelectualmente el gusto por nuevas preguntas. Sin embargo hay personas que carecen de esta curiosidad. Quizá si supiéramos plantear en las aulas de Primaria y Secundaria un espacio público de comunicación y educación sería posible establecer este diálogo colectivo. Y ello es una situación no exclusiva del profesorado de ciencias sociales, sino que también aparece cuando trabajamos con otras materias de Secundaria y con la formación del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria.

Educar en el gusto por la curiosidad, por descubrir aspectos ocultos de la realidad social implica dominar los factores geográficos del espacio y los históricos del tiempo. Y ello no es tarea fácil para un profesor, pues a la vez que convierte a la comprensión del presente en

objeto intelectual, no puede prescindir de sus sentimientos del presente respecto a las imágenes que observa a través de sus percepciones sensoriales o en sus recuerdos mentales. Por todo ello he hablado en otra ocasión de la necesidad de un *compromiso educativo* desde la acción diaria de la docencia en nuestras aulas. El compromiso cívico de construir un espacio democrático de convivencia en nuestras aulas, donde las personas diversas pueden compartir esos finales comunes no alejados de los sueños de Dewey, Freire, Tierno o Ferrer.

Entender que la educación puede servir para emancipar a las personas respecto a las ataduras de un conocimiento dogmático y obsoleto requiere trabajo constante y grupal. No es tarea fácil y se corre el riesgo de un idealismo autocomplaciente. Por eso se necesita contar con elementos de evaluación externa para valorar las propuestas que podamos realizar en el campo de la innovación educativa.

En este sentido un grupo de innovación siempre ocupará una posición minoritaria en el contexto escolar. Las rutinas profesionales y las presiones mercantiles dificultan la creación de propuestas alternativas. Hemos de conocer qué y cómo la educación escolar se transforma en un mercado que expide títulos que tienen un determinado valor en el mundo laboral. Un profesor y un proyecto innovador son conscientes de este contexto si no quieren caer en la marginación. Las innovaciones en la educación básica en el campo de las didácticas específicas están determinadas por este marco.

Como se señala en el Informe mundial sobre la educación (Unesco, 1996; 108):

“El mundo escolar no es ajeno a las decisiones que se gestan en centros de poder lejanos al colegio o instituto donde se desarrollan las actividades educativas. Así lo podemos comprobar en las declaraciones de los principales líderes políticos o en los presupuestos económicos de los diferentes países del mundo. En éstos podemos comprobar que los gastos públicos en educación se han duplicado en el período que va de 1980 a 1992, especialmente en los países en desarrollo”

Pero no es una inversión altruista, sino que pretende mejorar el nivel de consumo de los potenciales clientes; se parte del presupuesto de considerar al alumnado como un futuro consumidor de productos informáticos y aquellos otros que son resultado de las inversiones económicas de las empresas de los medios de comunicación. Y ello es así para los países de Europa y América, según se deduce de las estadísticas publicadas por la Unesco sobre tasas de hogares con televisión y radio. Y ello supone, como veremos, la introducción de unos valores y de una cosmovisión que afecta, sin duda, a la educación de nuestros alumnos. Unos valores y cosmovisión que afecta incluso a la arquitectura neural del cerebro, tal como muestran las investigaciones de la neurociencia (Damasio, 2010). Para ello quisiera aportar una reflexión desde el campo específico de la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales.

Entendemos que la selección de unos determinados objetivos y contenidos didácticos obedece a una determinada opción ética y a un *compromiso ideológico con la educación*. Mi actividad en el campo de la geografía he hecho ver que las opiniones e ideas expresadas en la docencia y en el planeamiento territorial son relevantes para la vida de las personas. Sobre todo, “es en el campo de la docencia donde la actuación del profesorado puede resultar decisiva en el comportamiento de sus alumnos. La selección de los contenidos, la metodología didáctica y las formas de evaluar y calificar, tienen una importancia manifiesta sobre la concepción que poseen los alumnos acerca del conocimiento geográfico, su utilidad en las decisiones sociales e inciden en la actitud y motivación del alumnado respecto al saber escolar” (Souto, 2000: 143). Y este ejemplo de la educación geográfica creo que es aplicable a otras materias, pues la comunicación escolar presupone la

capacidad de interpretar y explicar el mundo en que vivimos y nos situamos con autonomía de criterio.

Una perspectiva histórica sobre las didácticas específicas

El profesorado ejerce su función social en un determinado contexto histórico y por ello es necesario conocer cómo se configura el mismo. En las líneas siguientes tan sólo queremos esbozar algunas interpretaciones sobre el pasado escolar registrado en la cronología del devenir histórico español para entender las preocupaciones que pueden tener los docentes. La institucionalización del saber supone que se solicita del “maestro” y del “profesor” unos determinados requisitos para ejercer su profesión. Y ante ello reaccionan de una forma automática, voluntaria, crítica o consciente cada una de las personas.

Cuando un docente se enfrenta al desafío de enseñar a una persona debe considerar al menos dos cuestiones. ¿Qué persigue con su acción? y ¿Cuál es el objeto de lo que quiere enseñar? Las finalidades educativas están condicionadas por el contexto en el cual se inscribe su actividad: enseñanza reglada, o bien en la informal, pues no consideramos aquí la enseñanza no formal, que se basa en la experiencia profesional. En la segunda de las grandes cuestiones, que suele estar influida por la respuesta que se haya dado a la primera, los docentes suelen debatirse en el dilema entre el qué y el cómo, si bien, como comentaremos, ambos elementos están muy imbricados en la acción.

La enseñanza en el sistema escolar consiste en una actividad reglada y las normas que se han establecido están muy determinadas por la cultura hegemónica y la imagen que se proyecta desde el poder político y social respecto a las personas que conviven en una determinada colectividad. El proceso de escolarización e institucionalización del saber y la cultura van cogidos de la mano en los siglos XIX y XX. Son la consecuencia de las aspiraciones burguesas en su afán de legitimar el nuevo orden constitucional generado en las revoluciones liberales. Frente a la nobleza de sangre aparece la distinción cultural, que a menudo comparten intereses y matrimonios.

Si aceptamos la periodización de Carlos Lerena (1988), Raimundo Cuesta (2005) y Julio Mateos (2013) sobre el proceso de escolarización en España podemos diferenciar con claridad dos etapas en el ámbito de las didácticas específicas: la enseñanza de las élites, en la cual el estudio de las disciplinas se reservaba a los grupos dirigentes, y la etapa de la enseñanza de las masas, en la cual el incremento de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años de edad hizo necesaria la enseñanza de las distintas materias escolares y, al mismo tiempo, plantearse los motivos de tal fracaso.

En España, a partir del levantamiento del sistema educativo nacional en el siglo XIX, se distinguen un *modo de educación tradicional elitista* (desde sus orígenes decimonónicos hasta los años sesenta del siglo XX) y un *modo de educación tecnocrático de masas* (a partir de 1970 hasta nuestros días). Los *modos de educación* dan cuenta de las cambiantes estructuras socioeconómicas y las peculiares formas de escolarización que se suceden en cada etapa del capitalismo.

El resumen valorativo que hace Julio Mateos (op.cit.) sobre el proceso de escolarización es bien elocuente de su lenta evolución, como consecuencia de las resistencias que existían a la asistencia de los niños a las clases. Pese a la obligatoriedad de la Ley Moyano para los niños y niñas entre 6 y 9 años de edad, lo cierto es que sobre la mitad de siglo no llegaban a la mitad de la población de esas edades quienes acudían a la escuela y al final de siglo la tasa se situaba entre el 50 y 60%.

En el siglo XX las tasas de escolarización de las edades obligatorias todavía se situaban sobre el 70% en 1970, unos números relativos muy inferiores a los que se registraban en otros países europeos. La expansión de la escolarización de la población se producirá en los años sesenta y setenta del siglo XX, coincidiendo con el éxodo rural y el crecimiento urbano.

Sin embargo, como podemos apreciar en el cuadro 1, las tasas de escolarización aumentan sobre todo en las edades que se corresponden con la Educación General Básica, manteniéndose muy escasas las cantidades que se correspondían con las etapas de Bachillerato Unificado Polivalente y con la Formación Profesional. Como podemos apreciar, todavía a la altura de 1980, o sea después de la Constitución de 1978, se superaba escasamente el 25% de la población escolarizada entre 14 y 19 años edad; unas edades que se correspondían con el apogeo del saber disciplinar escolar. Un porcentaje que en el cambio de milenio alcanzaba a prácticamente el 100% en las edades de 16 y 17 años y superaba el 80% en las edades de 18 y 19 años de edad.

Tabla 1: Evolución de las tasas de escolarización (Fuente: Elaboración propia con datos de Viñao, 2004 y MEC)

Año	Tasa bruta de escolarización de 5 a 14 años	Tasa bruta de escolarización de 14 a 19 años
1857	32,3 %	0,9
1900	47	1,9
1930	55,8	2,9
1941	53,7	5,0
1960	75,0	15,1
1980	84,8	27,1
2001	100	43,7 (1993)

Quiere esto decir que la educación elemental estuvo muy restringida hasta bien entrado el siglo XX y que la enseñanza secundaria permanecía como una educación restringida a las minorías hasta el final del franquismo; así en el curso 1963/64 la tasa de escolarización de la cohorte de 14 años no superaba el 28%. Este proceso histórico tiene consecuencias evidentes en la creación de un cultural capital familiar y en la valoración que se pueda realizar sobre las maneras de procesar la información racional y académica respecto a la comprensión de la sociedad. Asunto que nos puede interesar desde la perspectiva de las didácticas específicas, pues el paso de una educación secundaria de élites a una educación secundaria de masas implica la asunción de una cultura escolar que está codificada en conceptos y teorías disciplinares.

Sin embargo, hay un hecho que me parece necesario destacar en este proceso de escolarización y que afecta decisivamente a nuestro objetivo. Me refiero a la institucionalización del saber disciplinar en el ciclo superior de EGB. Frente al eslogan de “egeibizar la enseñanza secundaria” que se ha podido oír y leer en ciertos ámbitos educativos, lo cierto es que si comparamos los temarios de bachillerato de 1957 y 1967 con los del ciclo superior de EGB de 1971 podemos concluir, al menos en el caso de las ciencias sociales, que se produce una incorporación del saber académico tradicional a la enseñanza de las masas que se están escolarizando entre 1970 y 1990.

¿Cómo se produce dicha incorporación disciplinar? Pues de una manera tradicional, predominando la acumulación de hechos y conceptos, que se transmiten por los libros de texto. El menor salario de los profesores de EGB y la posibilidad de mantener al alumnado en los centros escolares, dio lugar a una rápida expansión de este ciclo, donde los profesores se formaron de forma precipitada. Las rutinas y tradiciones tenían el campo

abonado para imponer una cultura hegemónica caduca, que se había institucionalizado en el sistema anterior, en el modelo educativo de las élites.

Si los docentes asumen como natural la concepción de las materias, éstas se transmiten como un conjunto ordenado de contenidos que no se critica. Un profesor que no ejerce una crítica racional sobre el contenido que imparte difícilmente puede provocar una autonomía crítica en el alumnado. Un ejemplo significativo es el debate sobre la organización disciplinar o interdisciplinar en las áreas de conocimiento del ciclo superior. Para debatir con rigor sobre estos asuntos era preciso disponer de unas herramientas conceptuales, epistemológicas. Nada de eso se produjo.

Por eso los planes cambiaban sin que el profesorado fuera consciente de ello; una prueba evidente es el cambio radical de programación de contenidos en el área de ciencias sociales entre diciembre de 1970 (interdisciplinar) y agosto de 1971 (disciplinar). O la confusión entre los criterios de interdisciplinariedad y yuxtadisciplinariedad que dieron lugar a los famosos libros de “Consultor” que eran enciclopedias librescas como las que anteriormente existían para segundo grado. Algo semejante se repetirá con la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) del año 1990, pues la autonomía curricular de los docentes y centros escolares dio paso rápidamente (14 junio de 1991) a la elaboración de un Decreto de enseñanzas mínimas^{iv}, que lastró dicha autonomía y favoreció la elaboración de libros de texto con las mismas rutinas y tradiciones.

Además de la práctica escolar, condicionada por los cambios legislativos y reformas estructurales que aparecieron en los últimos decenios del siglo XX, otro factor condicionó la evolución de las didácticas específicas. Nos referimos al proceso de institucionalización de esta disciplina dentro del marco de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, donde *“tiene que construirse y definirse epistemológica y metodológicamente, lo cual hace que se parta de referentes procedentes de la naturaleza de las distintas disciplinas pero también se adopten dispositivos de las otras. La preguntas de si ¿existen bases comunes entre las didácticas y estas se pueden transeccionar? O de si ¿cada didáctica necesita su particular estructura y esta es singular e irrepetible? son cuestiones que no dejan de emerger durante las cuatro últimas décadas, período en el que tiene lugar también el paso a la formación universitaria de los estudios de magisterio y la creación de las facultades de Ciencias de la Educación”* (R. Juanola, 2011; 234). Es decir, ante esta insatisfactoria situación, las Didácticas Específicas, merced a su reconocimiento como áreas de conocimiento en la Ley de Reforma Universitaria de 1983, han ido progresando, en su consolidación investigadora y la consiguiente capacitación docente, buscando su legitimidad en el campo universitario.

Como vemos aparecen dos planos de definición de las didácticas específicas que condicionan la investigación e innovación. Por una parte la necesidad de consolidar un área de investigación dentro de los campos académicos de poder, que a juicio del gremio correspondiente lo va logrando en los primeros años del siglo XXI^v. Por otra, la influencia que ejerce, o no, la expectativa de innovación didáctica por parte de los profesores de los niveles no universitarios. Surge así un dilema importante para el futuro de las didácticas específicas: cómo se construye el campo disciplinar y cómo se relaciona la teoría investigativa con la práctica innovadora. La necesidad de una praxis didáctica surge del descontento de la educación ciudadana y ésta se ejerce sobre todo en los niveles de la educación básica. Una cuestión que desborda el ámbito de esta comunicación y que puede rastrearse en los anuarios ConCiencia social de Fedicaria^{vi}. La experiencia nos muestra que la institucionalización del saber disciplinar desde la Universidad y la Administración ha sido más un lastre que un incentivo a la innovación, dado que el contacto entre los diferentes niveles educativos y la confianza mutua no existen.

Qué debe saber hacer un profesor para educar de forma útil y eficiente. Una conjetura de relacionar teoría y práctica

Uno de los obstáculos que surge en el momento de trabajar como docente es la imagen negativa que se posee de cualquier reglamentación de nuestro oficio. Ello da lugar a que se desestime el conocimiento del funcionamiento legal del sistema escolar. Sin embargo, entiendo que el análisis histórico del mismo y los modos y maneras en que se ha producido la incorporación del conocimiento disciplinar en los centros escolares es muy relevante para comprender no sólo la profesión docente, sino para entender los condicionantes y características presentes de la comunicación en las aulas.

Por este motivo se hace preciso conocer la evolución histórica del sistema escolar y detectar cómo inciden las normas técnicas en la institucionalización del saber propio de las didácticas específicas. La manera cómo se regula este tipo de conocimiento para acceder a la función docente, así como las rutinas y hábitos que se difunden desde el gremio de referencia son aspectos que determinan la manera de trabajar de los docentes en las aulas.

Conocer el sistema escolar

La institucionalización del saber escolar en el marco del Estado es algo relativamente reciente, se remonta básicamente a las constituciones decimonónicas, o sea cuando se organiza el Estado liberal en gran parte de los países europeos. Y en este contexto es donde aparecen las relaciones de poder que se plasman en la escuela:

“Porque digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña domina... entregar la enseñanza al clero es formar hombres para el clero y no para el Estado...” (Gil de Zárate, 1855, pp 117-118^{vii}).

Dicha institucionalización supone una diferenciación de las maneras de enseñar, que algunos autores han determinado “ciencia sin pedagogía” y “pedagogía sin ciencia” (Cuesta 1997) para hacer referencia a las características de la docencia en las primeras edades y en la denominada etapa superior, secundaria o enseñanzas medias. Es decir, por una parte, se educa a los niños en unos saberes básicos para la población y, en los otros, se muestran los principios básicos de la organización conceptual del saber, pues como decía Quintana, en 1813, para el pueblo (que no votaba en el sufragio censitario) no eran precisos los saberes disciplinares, que se organizaban en la Educación Primaria superior.

La génesis y primera configuración del sistema educativo español se produjo con el triunfo definitivo de la revolución liberal. En una primera fase, entre 1836 y 1843, el liberalismo progresista aprobó sendas leyes -el plan Rivas de 1836 y la Ley de Instrucción Primaria de 1838- que recogían gran parte de los postulados del primer liberalismo y pretendían ordenar globalmente la educación en España. Sin embargo, estamos ante un liberalismo progresista de nuevo cuño, que ha renunciado a la constitución gaditana y ha establecido criterios políticos más restrictivos recogidos en la constitución transaccional de 1837. Esta nueva situación se traduce en el ámbito educativo en que se reserva a la instrucción moral y religiosa el primer lugar en todas las clases de la escuela y en el abandono del principio de la universalidad y gratuidad de la enseñanza al *renunciar la definición de comprensiva* de la instrucción secundaria, reservándola para la educación de las clases más acomodadas^{viii}.

Este contexto cambia rápidamente en la mitad del siglo XX, especialmente como consecuencia de las demandas de la sociedad industrial, comercial y de servicios en Europa. Se necesitaba para la producción a personas más alfabetizadas y más adaptadas a los cambios productivos. La transición al modelo de masas lo podemos fechar en el año 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación y la organización del ciclo superior de

EGB para todas las personas en edades comprendidas entre 11 y 14 años de edad. En dicha etapa ya se estudiaban las materias disciplinares con carácter universal.

Esta expansión de la alfabetización conceptual, para explicar los ámbitos de la vida natural y social se acaba por transformar en áreas de conocimiento escolar (ciencias naturales, ciencias sociales). Bajo la denominación de “ciencias” se define una actividad que cuestiona la realidad con preguntas, hipótesis y conjeturas, buscando una nueva información que es interpretada a la luz de teorías y métodos de validación. Sin embargo, en el mundo escolar la institucionalización de este saber se acartona en un conjunto de hechos conceptuales que se reproducen en los manuales escolares y los alumnos aprenden de memoria.

Dicha manera de organizar el conocimiento escolar no es extraña a la explicación sociológica, como vamos a comprobar. Los estudios consultados nos indican que el saber disciplinar se impone en las aulas a través de las instituciones corporativas, que se legitiman delante de los gobiernos para hacer valer la importancia de su aportación a la educación ciudadana. Por ello siempre hemos considerado que es útil que el profesorado de la enseñanza básica esté alerta ante las modificaciones legales de los planes escolares, pues muchas de las incorporaciones de nuevas materias (Ética, Informática, división de las Ciencias Experimentales en la ESO) suponen el surgimiento de nuevas materias que dispersan la atención del alumnado y sólo benefician a ciertos sectores académicos y profesionales.

En este sentido nos ha sido de utilidad contar con la ayuda de los sociólogos de la educación para determinar las funciones sociales que se ejercen en el marco del sistema escolar. Por una parte, la definición de *comunidad escolar* (CREA, 1998) como ámbito donde se entrecruzan las emociones, razones y valoraciones de las personas que influyen directa o indirectamente en la escolarización. Por otra el papel de la escuela pública y de la influencia gremial y corporativa que ejercen los profesores para apropiarse de este concepto de “lo público” (Fernández Enguita, 2001). También debemos considerar los hábitos que adquieren los alumnos como consecuencia de su inserción en un contexto cultural y social que determina su aprendizaje (Bourdieu, 1997), que sin duda son más complejos y diversos, tal como ya anunciaba el sociólogo francés. Así cobran sentido las revisiones que intenta realizar la sociología antropológica (Lahire, 2007), que nos parecen relevantes para acercarnos a conceptos como adolescencia, alumnos o niñez. Como señala el autor citado “la sociología responde a una necesidad histórica de pensar lo social en una sociedad fuertemente individualizante” (Lahire, 2012, 101). Aquí aparecen conceptos y teorías que influyen en nuestra tarea de enseñar (constructivismo, aprendizaje significativo, Adaptaciones Curriculares Significativas) y que por eso impiden una trasposición didáctica de manera sencilla, que además revela hasta qué punto la influencia de los gremios académicos trata de justificar su posición en el currículo escolar (Chevallard, 1985; Chervel, 1998)

Saber cómo aprende a razonar una persona

Cuando se enseña en el sistema escolar se busca formular un aprendizaje del alumnado respecto a un objetivo que no es sólo un objeto material (tiempo, territorio, átomos, células), sino que abarca conductas, comportamientos, hábitos, procedimientos... Además, como han puesto de relieve algunas investigaciones concretas (Maestro, 1991; Souto, 2012, Solbes, 2009) en la formación e investigación didáctica, así como en las innovaciones educativas, se suele confundir el objeto y el proceso de aprendizaje. Y pocas veces se tiene en cuenta el contexto institucional donde se produce la dialéctica entre enseñanza y aprendizaje.

No es lo mismo explicar el tiempo histórico para que el alumnado memorice las fechas y hechos de un cronos “universal” (siendo eurocéntrico), como tampoco tiene el mismo significado la explicación del territorio político como marco de las identidades colectivas respecto al espacio. Y ello tiene una implicación muy grande en las decisiones sobre qué enseñar y en la misma lógica de los procedimientos que se le exigen al alumnado para aprender. En el caso de la ordenación cronológica hay manuales escolares y profesores que confunden esta taxonomía (años, décadas, siglos, milenios) con un conjunto de factores explicativos, de tal manera que creen que es preciso estudiar el siglo XV para entender el siglo XVI, o que sin estudiar la prehistoria no se puede entender la historia de España. Igual sucede en el caso del territorio geográfico, que se entiende como una síntesis de las actividades humanas y la potencialidad de los recursos del medio, que conforman una unidad que se pretende equiparar a la identidad espacial de las personas, sin conocer cómo ésta se configura desde las emociones y el raciocinio.

Para los niños y jóvenes que acuden al sistema escolar la enseñanza de las materias escolares se acaba convirtiendo en algo natural. Es un hábito que adquieren y al que tratan de adaptarse si quieren tener éxito (aprobar la materia). Pero cuando se trata de adoptar decisiones sobre la vida social no tienen en cuenta estos conocimientos, sino otros que se han elaborado en la vida cotidiana, en el ámbito familiar, de las amistades, de los medios de comunicación de masas^{ix}.

Ya hace tiempo que Gardner (1998) nos hizo ver que la inteligencia no constituye un proceso y producto homogéneo, que permitía ser evaluado con las teorías e indicadores de Binet y Stanford (Índices de inteligencia). Más allá de las taxonomías que se están buscando en la definición de las distintas memorias (procedimental, declarativa, episódica, semántica, espacial...) y las diferentes inteligencias (lingüística, emocional, espacial...)^x, lo que nos interesa es el proceso de razonamiento que se elabora por parte de un sujeto en relación a un objeto intelectual, que es a la vez un concepto verbal y una imagen simplificada de la realidad. Se confirma así esa intuición de muchos profesores que manifestaban en las juntas de evaluación que tal alumno tenía una determinada predisposición para una materia y no para otra.

Este avance desde las teorías psicológicas será confirmado por la psiquiatría y la neurociencia, cuando nos hacen ver que la corteza cerebral, el tálamo o la amígdala del cerebelo tienen unas funciones específicas que influyen en la manera de sentir, pensar y comunicarse. Esta función decisiva en la manera de codificar, almacenar y recuperar la información con la memoria pone de relieve la dificultad de hablar de una didáctica específica como algo coherente y compacto.

Dichas constataciones empíricas habían pasado, de forma provisional y ensayística, al campo de las didácticas específicas en el contexto teórico del constructivismo, que a su vez es heredero de una larga tradición racionalista que tiene unos hitos fundamentales en personas como Piaget, Vigotsky o Ausubel, si tenemos en cuenta las referencias bibliográficas de los trabajos españoles^{xi}. Igualmente desde el campo de la psicología y la sociología se han desarrollado investigaciones en el campo de las representaciones sociales (Jodelet, Moscovici, Castorina) que han sido muy útiles para conocer cómo construyen los significados sociales y científicos las personas, en especial los niños y jóvenes.

En este siglo XXI las tendencias apuntadas en estos trabajos se ven reforzadas por las investigaciones neuroéticas (Haidt, 2012) y neurocientíficas (Damasio, 2010) que nos han hecho ver la importancia de las intuiciones y emociones en el proceso de aprendizaje. Este ya no se produce de forma lineal y tampoco son resultado únicamente de procesos cognitivos. Se hizo preciso recurrir a cómo se produce la adquisición del saber en el medio

escolar; en este sentido tiene lugar una polémica entre la transposición didáctica y la genealogía social del saber. Es decir, más allá de los parámetros racionales y biológicos se analiza la influencia del contexto histórico, las relaciones del poder en la ciencia, y cómo la cultura también puede modelar el cerebro y, por tanto, la manera de recuperar la información y comunicarla a otras personas. Esta manera de concebir el aprendizaje implica el reconocimiento de las emociones y sentimientos para crear el ambiente de aprendizaje; es decir, lo que vulgarmente denominamos motivación.

Pero, ¿qué tipo de motivación? Los niños y jóvenes aprenden conceptos para reinterpretar el mundo en el que se van insertando y en el que buscan que tenga sentido su identidad personal, el sentido de su yo en las facetas sociales: trabajo, estudio, ocio, comunicación, reconocimiento espacial, recuerdos del pasado, relaciones ciudadanas...

Aquí es donde juega un papel muy importante la memoria. No sólo como la repetición técnica de algo que no se sabe cuál es su sentido, sino como un proceso de codificación, almacenamiento y recuperación de información que le va a permitir adoptar decisiones.

Y por este motivo hemos venido trabajando sobre resolución de problemas en el marco del proyecto curricular Gea-Clío. Los problemas seleccionados suponen relacionar la memoria episódica (lo que recuerdo de un lugar y un momento) con la memoria semántica (la que se usa para la comunicación pública y que supera el mero recuerdo personal). La cuestión clave es valorar si la memoria semántica es impuesta desde la cultura hegemónica o se va elaborando entre los agentes de la comunidad escolar.

Los trabajos realizados con estudios sobre la memoria del pasado histórico^{xii} y de las percepciones individuales sobre diferentes lugares del mundo^{xiii} nos ha permitido verificar por medio de los escritos y dibujos de los niños y jóvenes cómo se produce el aprendizaje de un objeto que estaba relacionado con el tiempo histórico y los lugares geográficos. Son evidencias que nos permiten confirmar que el objeto de estudio de Conocimiento del medio o de Geografía e Historia es algo más que un objeto material definido por un gremio académico; sin dejar de reconocer la relevancia que posee esta delimitación desde una perspectiva conceptual y epistemológica.

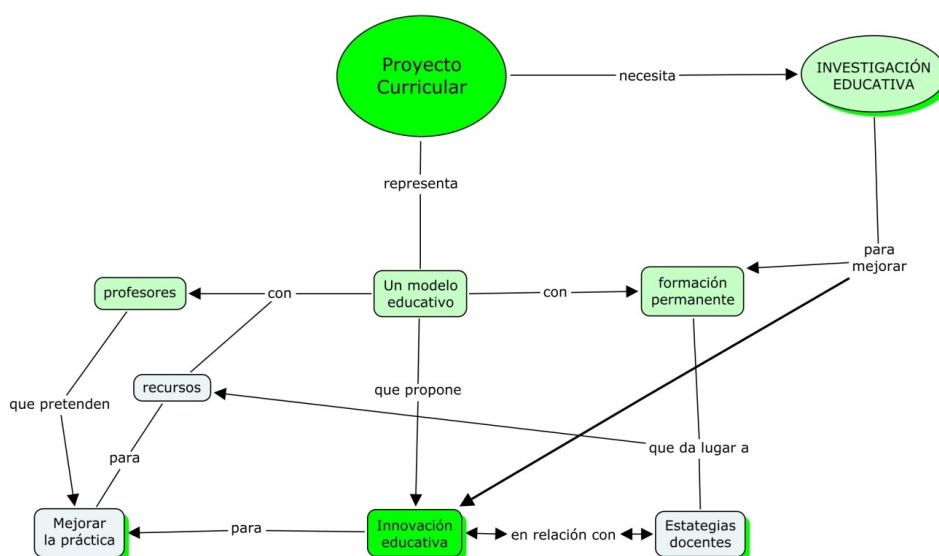
Las didácticas específicas y las estrategias para enseñar. La necesidad de un proyecto curricular

Para poder articular todas estos hallazgos en el campo del saber científico neurológico se hacía preciso disponer de un instrumento heurístico que facilitara la interpretación del conocimiento escolar que se produce en interacción entre las opiniones vulgares de la cotidianidad y los saberes científicos que se han codificado para ser almacenados y comunicados en otros medios. En nuestro caso esta herramienta es el proyecto curricular, como hemos mostrado en las diferentes revisiones teóricas que hemos venido realizando desde 1989 con el apoyo empírico de la producción de Gea-Clío (Souto, 1999; Llàcer, 2008). Además estos proyectos locales se pueden articular en el siglo XXI en redes sociales globales, como hemos mostrado en el caso del Geoforo Iberoamericano de Educación^{xiv}.

En este sentido, vamos a analizar nuestra práctica escolar, en concreto el inicio de un trabajo de una confección de Unidad Didáctica, que es el elemento básico donde se plasman las decisiones teóricas que se concretan en actividades de aprendizaje. Para ello es importante disponer de algún modelo educativo como elemento de contexto, bien porque se pertenezca a éste o porque se siente identificado con sus propuestas. Ello implica definir un proyecto curricular y conocer los temas de investigación que se han investigado, para tener algunos elementos de referencia.

Como se muestra en la figura 1 este concepto define tanto a un conjunto de profesores, con principios pedagógicos semejantes, como a unos materiales curriculares o recursos (generalmente diseñados por el mismo grupo de profesores) y una determinada concepción de la formación del profesorado y la metodología que se aplica en las aulas con estudiantes. El modelo educativo asumido por los profesores del grupo que define el proyecto curricular se dirige claramente a la innovación o mejora del sistema escolar. Sin esta propuesta de innovación no podemos hablar de proyecto curricular, como tampoco podemos entender una innovación que no se sustente en una investigación educativa bien fundamentada.

Figura 1. El proyecto curricular como eje nuclear de la programación docente



Los proyectos curriculares poseen, de esta manera, unos elementos que son susceptibles de modificar la práctica escolar. Pero para ello son los profesores quienes deben adoptar las decisiones oportunas. Como podemos ver en el cuadro 2, los docentes adoptan decisiones tanto en el ámbito del modelo educativo como en las decisiones concretas que determinan las estrategias docentes que afectan al aprendizaje del alumnado y a la manera de evaluar.

Tabla 2. Ámbitos de definición de un proyecto curricular (Fuente: Elaboración propia)

Elementos	Características y tomas de decisión
Concepto de educación	Definir los rasgos de la cultura escolar y la relación con los problemas sociales
Análisis de las ciencias de referencia (p.e. Geografía)	Relacionar la pluralidad de tendencias geográficas con sus principios epistemológicos y su desarrollo didáctico
Teoría sobre el aprendizaje del alumno y sus implicaciones en la práctica	Esquemas de interpretación de las maneras de aprender una persona y sugerir una hipótesis que oriente la secuencia de actividades
Modelo didáctico en la toma de decisión metodológica	Plantear un esquema de Unidad Didáctica, con los materiales y recursos pertinentes
Estrategias de comunicación, tiempos y espacios escolares	Técnicas de trabajo empírico, modelos de debate y análisis de documentos (individual y grupal), formas de presentar los contenidos, organización del aula
Planificación de un modelo de evaluación	Criterios de evaluación del proceso e instrumentos de calificación del alumnado. Diarios de clase

A lo largo de los más de veinte años de experiencia del proyecto Gea-Clío^{xv} hemos desarrollado un modelo educativo consistente en relacionar problemas sociales y ambientales con su tratamiento didáctico en el aula. Una línea de innovación que se propone desde instancias teóricas, pero que no suele tener repercusión en la praxis de la didáctica de las enseñanzas básicas. Por eso los proyectos proponen soluciones de praxis didáctica ante el descontento vivido en las aulas de la educación básica.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, igual que otras didácticas específicas, tiene su origen, como señala Joan Pagès (2000), en la preocupación sobre “cómo enseñar” los contenidos específicos. Aunque la didáctica general, cronológicamente anterior, pretendía dar respuesta a los problemas de cómo enseñar con carácter general, a lo largo del tiempo se fue mostrando la necesidad de una reflexión específica sobre la enseñanza y el aprendizaje de cada área de contenidos. Esta necesidad fue brillantemente formulada por Lee Shulman (1993) quien, a finales de la década de los 70, denominó el paradigma ausente a la inexistencia de un campo de investigación sobre los problemas de aprendizaje de los contenidos. Así pues, la Didáctica de las Ciencias Sociales es la disciplina que aborda los *problemas específicos* de aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales, en consonancia con lo que se hacía en otras materias.

Las didácticas específicas que iniciaron su desarrollo en primer lugar fueron las de la Matemática y las de las Ciencias Experimentales, probablemente porque las dificultades de aprendizaje en estas áreas se manifiestan con mayor amplitud. Así también se explicaría que la Didáctica de las Ciencias Experimentales, en los primeros momentos, abordase casi exclusivamente problemas relacionados con el aprendizaje de la Física, en la que el alumnado experimenta más dificultades. Un proceso que es paralelo al desarrollo de una opinión pública sobre el fracaso escolar; un debate en el cual no han sabido incidir críticamente las didácticas específicas.

Las administraciones educativas se han ido impregnando de un lenguaje formalmente pedagógico. Con ello pretenden dar la sensación de que mejora la calidad educativa. Sin embargo aumentan, por lo menos en España, las tasas de repetición y abandono escolar temprano^{xvi}. Ello supone una frustración en las expectativas de adolescentes y jóvenes que se reflejan en sus comportamientos escolares, como hemos indicado.

Frente a ello, las administraciones no apuestan por invertir en grupos y proyectos de innovación, sino que buscan remedios en la incorporación de nuevos lenguajes y nuevas reglamentaciones legales. Por último tratan de justificar sus políticas en las comparaciones de las estadísticas de evaluaciones externas.

Las trampas de las “materias instrumentales” y las competencias

A este respecto, las competencias educativas conforman un concepto paradigmático. Se ha venido utilizando de manera harto abusiva y arbitraria en el mundo escolar y académico. En especial se han utilizado en la OCDE como un parámetro pretendidamente objetivo, que sirve para medir el desarrollo intelectual de las personas y su “saber hacer”. Se separa así de la concepción chomskiana de competencia, que era la idealización de las capacidades potenciales de una persona para generar comunicación en su contexto social y cultural.

La obsesión por la tecnología y por la medición de los resultados, en especial a través de programas internacionales como PISA^{xvii}, ha dado como resultado que se seleccionen algunas materias para instrumentalizar este concepto, que es básicamente transversal y, por tanto, no se puede aplicar a una en concreto. Con ello no queremos negar el valor educativo de las competencias, que como muestra A. Bolívar (2008) nos parecen un buen recurso para desarrollar una metodología de aprendizaje activa y que genere un

conocimiento crítico. Pero cuando deja de ser un proceso para convertirse en un producto, las competencias se cosifican y se traducen en un lenguaje burocrático estandarizado. Y ello se demuestra con los rankings que se establecen sobre tres competencias, que se ofrecen a la opinión pública como paradigma del nivel educativo de un país.

Esta manera de enfocar la educación está presente también en otros países, como Brasil; así la organización del currículo escolar oficial (en la red pública y en los variados sistemas de convenios y conciertos), parece estructurarse en primer lugar sobre los ámbitos técnicos, en detrimento de los pedagógicos. El modelo educativo queda subordinado a la productividad económica, relegando los aspectos centrales de las políticas públicas de enseñanza en la educación formal, tal como sucede para el conjunto de los pueblos iberoamericanos, pues la realidad educativa actual apunta hacia una gran aproximación en las prioridades políticas, tal como son definidas por los gobiernos.

Tal acción provoca varios debates, algunos de los cuales los podemos sintetizar en minusvaloración de la formación crítica, activa y plural sobre las cuestiones socio-ambientales de la actualidad; una actitud que se refleja en la marginación de los programas de formación continuada específicos de Geografía, Historia y Ciencias Naturales. Existe así una ausencia de criterios en la organización curricular para el aprendizaje propuesto en los años finales de la enseñanza fundamental (11 a 15 años de edad) en lo referido a los conocimientos citados.

Como hemos señalado, la situación brasileña, que aquí se utiliza como ejemplo de las tendencias que se están produciendo en los países iberoamericanos, nos muestra el riesgo de la organización escolar en relación con la superación de unas pruebas externas. El proceso de competitividad anula la competencia ciudadana, los mercados se imponen a la democracia, como está sucediendo en otras esferas de la vida social.

Esta constatación es realizada también por varios estudiantes de cursos de Pedagogía, que no consiguen realizar actividades del *Prácticum* (*estagio*) supervisado en Geografía, Historia y Ciencias Naturales (y otras disciplinas) en las escuelas públicas paulistas. Pese a que la Secretaría Estatal de Educación de São Paulo no haya explicitado jamás que esta situación escolar no debe ocurrir, muchas escuelas y profesores han sustituido el horario dedicado a estas aulas para destinarlo a la realización de pruebas y clases de refuerzo en Lengua Portuguesa y Matemáticas^{xviii}.

La formación del profesorado

La Administración tiene una obligación respecto a la formación del profesorado, pero éste también se puede y debe organizar autónomamente. Además, si las escuelas eficaces son las que saben organizarse en equipo parece preciso que se aborde la formación desde estas instancias. En consecuencia, son tres los grandes ámbitos de actuación: los que prevea la Administración desde el análisis del sistema escolar y las necesidades derivadas de los cambios culturales, técnicos y sociales, los que se generen en la propia cultura de los profesionales de la docencia, conocedores de sus propios contextos escolares y, por último, los que se refieren a la cultura colectiva escolar. Como podemos apreciar, los/las docentes tienen un papel muy relevante en la definición de las necesidades de formación en didácticas específicas y ello es objeto de nuestro análisis en esta aportación.

El Consejo Escolar del Estado denunciaba la tendencia peligrosa en los primeros años del decenio de los noventa “a institucionalizar por completo la formación permanente, dejando cada vez menos posibilidades a las iniciativas privadas autónomas”^{xix}. Sin duda, los años 1991 a 1997 suponen el desarrollo de las nuevas etapas y ciclos que se habían programado

en la LOGSE y de este modo se trató de vincular los nuevos contenidos educativos a la formación, si bien olvidándose de la autonomía pedagógica de los centros y al estímulo del trabajo en equipo de los profesores (artículo 57.3 de la LOGSE). En este sentido queremos señalar la mejor formación profesional docente es aquella que surge de los problemas prácticos de la comunicación escolar (en el aula, en la comunidad educativa, en el debate público) y que necesita del apoyo teórico de otras instituciones (como es la Universidad) para trasladar su preocupación individual a una expectativa de mejora colectiva.

Los Centros de Profesores, por lo menos en el caso de Valencia, han supuesto un intento de conectar la investigación educativa con la innovación didáctica, pero ha sido una experiencia demasiado breve para poder valorar su incidencia en la práctica de las aulas. Sin embargo, disponemos de abundantes documentos (artículos de revistas, memorias de investigación, unidades didácticas) en las cuales se manifiesta que esa posibilidad puede incidir en una mejora del profesional docente. Estas instituciones y las herramientas metodológicas de los proyectos curriculares las podemos considerar como las más eficaces para la mejora profesional docente.

En cualquier caso, y en relación con el objeto del presente escrito, lo que se manifestó en la experiencia de los Centros de Profesores es una dialéctica entre el conocimiento específico y genérico, que se planteaba desde las peticiones prácticas del profesorado en sus aulas. Así las asesorías, en el caso de Valencia^{xx}, entraban en los centros ante la petición de los docentes para resolver problemas prácticos, que muchas veces suponía el análisis de la comunicación en el aula y, por tanto, la explicación de los conceptos y procedimientos propios de las materias que actuaban como mediadoras entre las emisiones y recepciones de los mensajes. Una forma de actuar que no impidió que se pudieran elaborar estudios conjuntos de forma interdisciplinar (Grilles et al., 1995), pues el análisis realizado comportaba un trabajo cooperativo entre asesorías y profesores para delimitar los problemas específicos, que implicaba también al sistema organizativo.

Los grupos de trabajo y la evaluación del proyecto

Las relaciones entre la formación permanente y los grupos de trabajo no son recientes, pues ya las podemos rastrear su presencia en el apoyo que debían prestar los inspectores a los Centros de Colaboración que se promovían en 1932. Será más tarde, con la aparición de los Nuevos Cuestionarios de Primaria cuando se definan estos centros de colaboración pedagógica como “instrumento básico del perfeccionamiento del profesorado”. Sin embargo, la coyuntura política del franquismo no favoreció la constitución de numerosos grupos de innovación, como también fueron escasos los que surgen desde los ICE de las Universidades en los años setenta, como ha mostrado N. Martínez en su tesis doctoral (Martínez, 1993).

Podemos afirmar que en los inicios de los años ochenta aparecían en el panorama español dos maneras muy diferentes de entender los grupos pedagógicos. Unos de carácter más voluntarista y político-ideológico que se organizaban básicamente sobre las Escuelas de Verano (*de verán, d'estiu*). Otro más burocrático, salvo excepciones, que se nucleaban en los ICE de las Universidades. Entendemos que el nacimiento de los Centros de Profesores pretendía ofrecer una integración institucional a los movimientos de renovación que habían surgido al margen de las iniciativas de la administración, al mismo tiempo que se trataba de rentabilizar las inversiones de ésta en la formación permanente (Mesejo y Souto, 1993). Además se buscaba relacionar la investigación desde la práctica con la reflexión teórica, lo que favoreció la creación de verdaderos proyectos curriculares, como ya hemos señalado.

No obstante, el apoyo decidido a los grupos de trabajo creo que es posible datarlo entre 1985 y 1990. La aprobación de la LOGSE en octubre de 1990 dio lugar a una política

diferente en la formación del profesorado, pues se insistía en la difusión de los principios pedagógicos desde instrumentos clásicos: conferencias, ponencias, al mismo tiempo que los presupuestos de formación del profesorado se dirigían más a los cursos institucionales que a la creación y potenciación de grupos de profesores y programas de formación en centros. Es decir, la aprobación de un marco normativo legal incidió en la institucionalización de la formación, que entre otras situaciones provocó una burocratización de la misma (sexenios, créditos) y con ello un notable descenso de las iniciativas creativas de grupos de innovación (Souto, 1998).

La relación entre los grupos de trabajo y los proyectos curriculares ha sido estrecha en otros países. Es el caso de los proyectos de geografía en el Reino Unido, en los cuales se ha demostrado la importancia de los modelos cooperativos en la difusión de las innovaciones. El trabajo en equipo permite romper el aislamiento profesional y crear una cultura compartida sobre los problemas específicos que surgen en las aulas, siendo algunos de carácter disciplinar y otros organizativos.

En este sentido a las personas y grupos que nos reunimos en Gea-Clío nos ha sido de gran utilidad conocer cómo definimos las expectativas profesionales y sus teorías implícitas de aprendizaje de adultos, lo que nos ha permitido organizar mejores sesiones de formación permanente. *El trabajo cooperativo* con profesores de diversas procedencias nos permitió deducir los límites de la innovación en los proyectos de geografía e historia. Sobre todo si nos decimos críticos, hemos de saber que los grupos de trabajo que aparecen en comarcas y pueblos han desarrollado una metodología que les ha permitido resolver problemas prácticos en sus aulas y desde éstos han generado una cultura escolar que nos puede aportar datos y argumentos básicos para valorar la incidencia real de nuestro trabajo en la mejor explicación escolar de los problemas sociales y ambientales

Las didácticas y la educación. Límites y posibilidades

Llegados a este punto quisiéramos cerrar nuestra intervención con una reflexión final en relación con las numerosas comunicaciones presentadas en esta ponencia. La ambigüedad del concepto didáctica específica es tal que un análisis del contenido de dichos trabajos ha dado como consecuencia que una cuarta parte de las casi 40 comunicaciones hayan tenido que remitirse a otro ámbito temático. Los motivos de dicho traslado están relacionados con la ausencia de definición del problema escolar que se quiere trabajar en el contexto de la comunicación escolar. Para explicar la dificultad que encierra la definición de didáctica específica me voy a referir al caso del área de Conocimiento del medio.

Esta área curricular, impugnada por la propuesta legislativa de la LOMCE, permite explicar la complejidad de la selección de contenidos en relación con los problemas de la cotidianidad, aquellos que la persona quiere explicar para entender su posición en una sociedad ciudadana. Creo que la oportunidad del momento nos permite explicar una problemática de mayor alcance. Y además constituye un buen ejemplo de lo que venimos afirmando en relación a las didácticas específicas.

Como presupuesto básico analizamos este concepto articulador de experiencias didácticas que tienen un amplio recorrido en España (Souto, Solbes y Gavidía, 2013), pues históricamente se ha entendido como:

- a. Los *problemas del medio*, resultado de la interrelación de variables que explican un territorio habitado, algo que ha suscitado el interés educativo, al menos desde que se han institucionalizado este tipo de saberes escolares. Este tipo de conocimientos se ha divulgado en diversos formatos (Mateos, 2011). En el siglo XIX en las denominadas

“lecciones de cosas” que suponía un conocimiento poco sistematizado pero útil para el pueblo, dado que las élites accedían a otro conocimiento más codificado, por ejemplo geografía e historia. Más tarde fueron el área de experiencias las que recogieron el testigo de estos conocimientos.

- b. El área de Conocimiento del medio es una institucionalización de la LOGSE para dar respuesta a los intereses de un saber integral y globalizador y al desarrollo de la plena personalidad del alumno. Sin embargo subyacen los planteamientos disciplinares y gremiales que se derivaban de las materias propias del Bachillerato de 1957 o 1967, pues en las programaciones y libros de texto predomina una visión yuxtadisciplinaria y no interdisciplinaria.
- c. En la Transición Política, el Conocimiento del Medio oscila entre una formación para la vida y la búsqueda de una identidad política territorial (la de las Autonomías). Como señalan Ramírez et al (1997), los elementos normativos (Real Decreto de 1991 y Decretos de las CC.AA.) definen el área de Conocimiento del medio como *"el conjunto de elementos, sucesos, factores y/o procesos de diversa índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la acción de las personas tienen lugar y adquieren una significación"* (Real Decreto 1006/1991). El propio Real Decreto advierte de su ambigüedad al señalar *"falta todavía una fundamentación epistemológica para una ciencia unificada e integrada del medio"*.

Esta ambigüedad entendemos que tiene uno de sus fundamentos en la organización de los contenidos. Tal como observamos en las figuras 2 y 3, éstos se pueden entender desde una lógica disciplinar gremial (con una estructura estática y unas materias que definen los conceptos clave), o bien desde unos parámetros más dinámicos y vinculados a la realidad cotidiana, como mostramos en el segundo mapa conceptual.

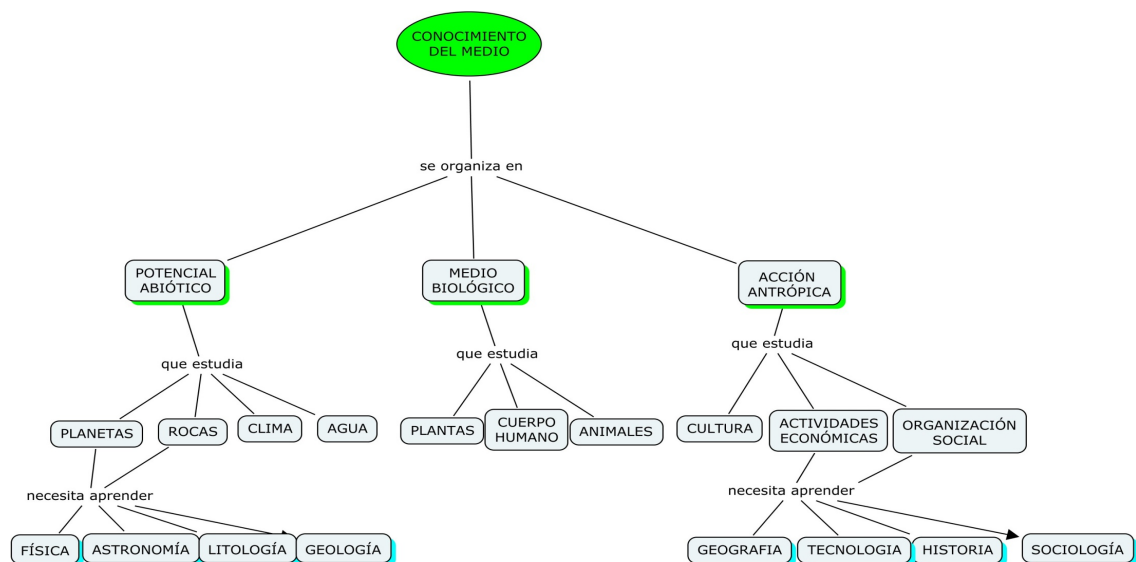


Figura 2. Concepción estática y disciplinar de Conocimiento del medio

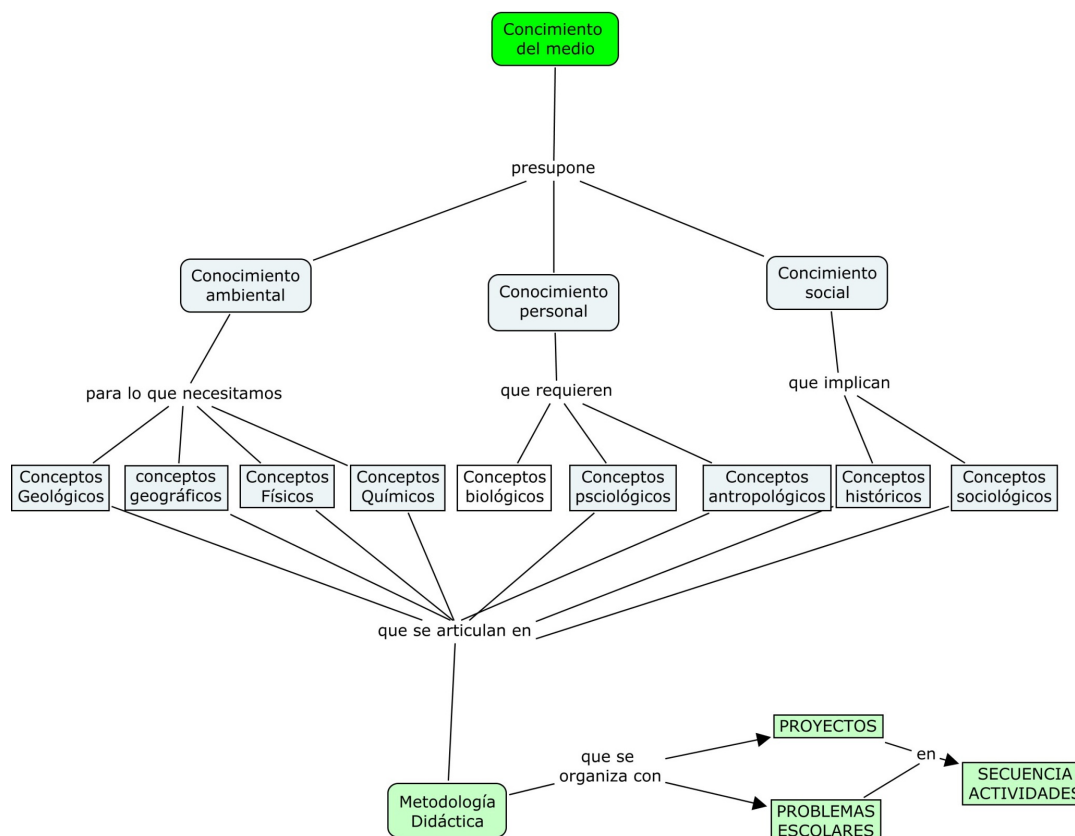


Figura 3. Concepción de ámbitos que estructuran el Conocimiento del medio

Ello nos permite plantear el problema de las relaciones entre teoría y práctica (Álvarez, 2012) y hasta qué punto ello afecta a la necesidad de una teoría sobre la interdisciplinariedad que sea algo más que una mera yuxtaposición de materias. Una manera de entender las relaciones entre disciplinas que también supone una teoría sobre la formación del profesorado.

Una de las personas que más ha reflexionado desde la práctica de aula y desde su condición de formador (en Universidad y en los Centros de Profesores) ha sido José M^a Rozada. En su libro síntesis de su pensamiento expone lo que a su juicio se correspondería con una didáctica crítica, que se relaciona directamente con la formación del profesorado. En el caso concreto de las didácticas específicas aboga por establecer vinculaciones con la organización escolar. “Así, por ejemplo, cuando se resalta la necesidad de trabajo conjunto entre los profesores de un centro, no se suele tener en cuenta que su conocimiento, su cultura organizativa incluso, necesariamente ha de estar influida por las didácticas de las materias que enseñan” (1997; 130). Entiende que los consensos sobre organización de centro, y su implicación en los proyectos educativos, deben superar los consensos superficiales para analizar las necesidades de tiempo y espacio de las didácticas específicas. Algo que nos parece relevante por proceder de una persona que categoriza las ciencias sociales como necesariamente “indisciplinadas” y que se preocupa por un equilibrio entre la teoría y la práctica.

Para poder avanzar en la mejora de la calidad docente es preciso realizar trabajos empíricos y ver cómo se representan socialmente los espacios escolares desde el profesorado. Las didácticas específicas pueden hacer aflorar los problemas subyacentes bajo la aparente superficialidad de la comunicación en el aula. Para ello es preciso explicar la formación de

estas disciplinas, analizar la re-construcción de la realidad cotidiana con ayuda de los conceptos, procedimientos y teorías científicas y fomentar una actitud de indagación sobre las imágenes sociales que se transmiten en los medios escolares.

Las experiencias que aparecen en las comunicaciones presentadas nos muestran la enorme variedad de posibilidades de abordar los hechos que explican los mecanismos que rigen el funcionamiento de los seres vivos en el ecosistema planetario. Pero, como hemos insistido, para seleccionar los contenidos y organizar las actividades es preciso disponer de un proyecto curricular, un modelo educativo que sea capaz de cohesionar los conocimientos intuitivos y las dinámicas sociales con el rigor explicativo de las disciplinas académicas.

Bibliografía

- Álvarez-Álvarez, C. (2012) La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402
- Boira-Maiques, J.V., Reques Velasco, P. & Souto González, X.M. (1994) *Espacio subjetivo y geografía: orientación teórica y praxis didáctica*, Valencia : NAU Llibres.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior, *Revista Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23. Monográfico Formación centrada en las competencias.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid: Siglo XXI.
- CREA (1998). Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, nº 72, pp. 49-51. Barcelona: Graó.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. París: Belin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. (Trad. cast. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991).
- Cuesta-Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta-Fernández, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona. Octaedro.
- Fernández-Enguita, M. (2001). *¿Es pública la escuela pública?* Madrid: Wolters kluwer educación.
- Fernández-Soria, J.M. (2002) *Estado y educación en la España contemporánea*, Madrid: Síntesis.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Edic. Paidós (ed. Original, 1983)
- Giroux, H. & Flecha, R. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- Grilles, M. et al. (1995) *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del curriculum real*. Sevilla: Díada.
- Haidt, J. (2001) The emotional dog and its rational tail. A social intuitionist approach to moral judgment, *Psychological Review*, 108(4), 814-834.

- Traducción: El perro emocional y su cola racional: un enfoque intuicionista social del juicio moral, en Cortina, Adela (edición). *Neurofilosofía Práctica*, Granada: Editorial Comares (Guía Comares de...), 2012, pp.159-215
- Juanola-Terradellas, R. (2011). La investigación didáctica: hacia la interdisciplinariedad y la cooperación, *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 233-262
- Lahire, B. (2007) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples, *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38
- Lahire, B. (2012, enero-junio). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teoría_habitus.html (consultado el 20 de noviembre de 2013)
- Lerena, C. (1986) *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona: Ariel.
- Llàcer-Pérez, V. (2008) Innovación didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEA-CLÍO. Diez años de cambios en el Mundo, en *la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008.
- Llàcer, V., Roig, A. & Souto, X.M. (2005) La Escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales. Grupo Gea Clío (compilador). *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*, Valencia: Nau Llibres, 13-51.
- Maestro-González, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica*, Salamanca, 23, 55-81.
- Mateos-Montero, J. (2011), *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*, Barcelona, Octaedro
- Mateos-Montero, J. (20013). Problemas y apuntes para una historia crítica de la escolarización, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 18, 1-23.
- Martínez-Valcárcel, N. (1993) Los grupos de trabajo de CEP y el perfeccionamiento del profesorado: un estudio evaluativo. Tesis doctoral, 2 vols. Universidad de Murcia.
- Martínez-Valcárcel, N. (1998) Una aproximación a un modelo de formación de grupos de trabajos de profesores, In Souto, X.M.; Cerdà, R: *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Valencia: CC.OO., 7-20
- Mesejo-González, C. & Souto González, X.M.(1993). *Centros de formación do profesorado*, Vigo: Edic. Xerais.
- Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 33-44.
- Perales Palacios, F.J. (2004). Presentación, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). Monográfico sobre didácticas específicas.
- Ramírez, S. Pérez, P. & Souto, X.M. (1997). El área de conocimiento del medio: ¿un cajón de sastre? *Investigación en la Escuela*, 31, 17-40.
- Rozada-Martínez, J.M. (1997). *Formarse como profesor*, Madrid. Akal.
- Ruiz-Berrio, J. (Dir.) (1996). *La Educación en España. Textos y documentos*, Madrid: Editorial Actas.

- Ruiz-Sánchez de León, J.M., Fernández-Guinea, S. y González-Marqués, J. (2006). Aspectos teóricos actuales de la memoria a largo plazo: De las dicotomías a los continuos, *Anales de Psicología*, 22(2), 290-297.
- Shulman, L. (1993) Renewing the Pedagogy of Teacher Education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. En L. Montero y J. Vez (eds) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, I. Santiago de Compostela: Tórculo pp 53-69.
- Solbes, J. (2009). Dificultades de aprendizaje y cambio conceptual, procedimental y axiológico (I): resumen del camino avanzado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6 (1), 2-20. En línea en: <http://www.apac-eureka.org/Revista> [último acceso 13 de octubre de 2013]
- Souto-González, X.M. (1998) La calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El caso de la Comunidad Valenciana, *Conceptos de Educación*, 4, 57-69
- Souto-González, Xosé M. (1999) Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, número 13, Valencia, Escuela de Formación del Profesorado, 55-80
- Souto-González, X.M. (2000) La didáctica de la geografía: dudas, certezas y compromiso social de los docentes, *XVI Congreso Colombiano de Geografía. Memorias*, Santiago de Cali, ACOGE, p. 141-152.
- Souto-González, X.M. (2012). ¿Qué entendemos por didáctica de la Geografía? En Gozávez Pérez, V; Marco Molina, J.A. *Geografía, retos ambientales y territoriales*, XXII Congreso de Geógrafos Españoles. Conferencias, ponencias, relatorías, mesa redondas, Madrid: AGE, 295-304.
- Souto-González, X.M. (coordinador) Benito, M^a Pilar; Faus, Alfredo; García, Alfonso; Hernández, Francisco y Ramírez, Santos (1990) *Y ahora nos vamos a Miami... (Investigación en percepción espacial)*, Valencia, Consellería de Cultura, Educació i Ciència, Dirección General de Ordenación Educativa.
- Souto, X.M., Solbes, J. & Gavidia, V. (2013) Obstáculos en la formación de los maestros en Conocimiento del medio, *III Congreso Internacional de Docencia Universitaria (III CIDU 2013)*, Universidad de Vigo.
- Viñao-Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Ed. Marcial Pons.
- Unesco (1996). *Informe Mundial sobre la educación 1995*, Madrid, Santillana.

Autores

Xosé Manuel Souto González

Catedrático de Geografía e Historia del IES Ballester Gozalvo en Valencia y profesor Titular de la Universitat de València en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Coordinador del proyecto Gea-Clio. Desde 2008 dirige el Geoforo Iberoamericano de Educación, que se ubica en la plataforma Geocrítica de la Universidad de Barcelona y ha sido coordinador de grupos de trabajo de la plataforma Innova, organizada por los grupos de innovación en enseñanza y patrocinada por el Ministerio de Educación

Notas

ⁱ En esta definición podríamos añadir el segundo ciclo de Educación Infantil, que tiene una población escolarizada de casi el 100% en España, pese a que no es obligatoria.

ⁱⁱ Podemos verificar este debate en *El País* días 22 de marzo de 2013 (E. Moradiellos) y 31 de marzo del mismo año, con la respuesta del doctor José Gimeno. Posteriormente existe una réplica del profesor Moradiellos (14 de abril) en la que mantiene los argumentos iniciales.

ⁱⁱⁱ Nos referimos al congreso de diciembre de 2013 organizado por la Universidad de Murcia: II CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (CIFOP)

^{iv} BOE, núm. 152 de 26 de junio de 1991, pp. 21193-21195 con Anexos de cada materia.

^v Así se constata en la **Presentación** que realiza F. Javier Perales del Monográfico: Didácticas Específicas, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1) 2004

^{vi} Fedicaria (www.fedicaria.org) es una agrupación de equipos de innovación didáctica en las ciencias sociales. Su anuario ha sido editado por las editoriales Akal de Madrid y Diada de Sevilla. En estas publicaciones se puede apreciar el sentido de la didáctica crítica tal como se ha entendido en el seno de los diferentes grupos de dicha federación, en especial en referencia a las transformaciones del marco legislativo.

^{vii} Citado en J. Ruiz Berrio (1996; páginas 136-140).

^{viii} En este sentido se pronuncia Juan M. Fernández Soria (2002; páginas 28-30). El Reglamento de Instrucción Primaria de 1838 fue importante para la configuración del sistema educativo liberal porque dividió la instrucción primaria en dos niveles: el elemental, para la masa general del pueblo, y el superior, destinado a la clase media.

^{ix} Ello lo ha mostrado con datos empíricos Ana María Ribes Crespo en su Trabajo Fin de Máster de Investigación en didácticas específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de Valencia (La impugnación del concepto de población activa, 2013). Un resumen de su trabajo se puede consultar en el ARCHIVO DEL FORO del Geoforo Iberoamericano de Educación (www.geoforo.com).

^x Sobre las taxonomías de la memoria: ((i) una memoria de eventos personales, (ii) una memoria de eventos sociohistóricos, (iii) una memoria retrospectiva y prospectiva para actividades programadas, (iv) una memoria espacial, (v) una para las caras y (vi) otra para los nombres); podemos consultar el trabajo de Ruiz Sánchez de León et al (2006).

^{xi} Podemos comprobar la importancia de los autores citados en el número de citas que aparecen registrados en Google académico: *El punto de vista cognitivo* de Ausubel 8845 citas. *Origen del conocimiento de los niños* de Piaget: 9344. *La génesis de las funciones mentales*: 1541. Mario Carretero: *Constructivismo y educación* 901. L. Vigotsky: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*: 955. Páginas vistas el 9 de septiembre de 2013

^{xii} En este sentido queremos destacar los diferentes proyectos de investigación en que hemos colaborado con el profesor dr. Nicolás Martínez Valcárcel de la Universidad de Murcia en el análisis de los recuerdos del alumnado en relación con las clases de Historia del Bachillerato.

^{xiii} Desde hace tiempo nos ha preocupado el análisis empírico de las percepciones del alumnado sobre el espacio geográfico, tal como podemos comprobar en Souto et al. (1990; así como Boira et al. (1994).

^{xiv} Desde el año 2008 un grupo de profesores de distintos niveles educativos (sobre todo universitarios) y alumnos han intercambiado sus opiniones, intereses profesionales y experiencias en el Geoforo (www.geoforo.com) dentro del Portal Geocrítica dirigido por el profesor doctor Horacio Capel de la Universidad de Barcelona.

^{xv} Podemos consultar la evolución del proyecto Gea-Clío en la revista Biblio3W del portal Geocrítica, en el número 161, de julio de 1999 (Souto, 1999), así como en el trabajo de Vicent Llàcer (2008) que analiza la evolución de este proyecto en el contexto de los cambios de la política educativa en España.

^{xvi} Las estadísticas del Ministerio de Educación nos muestran que en el primer decenio del siglo XXI las tasas de idoneidad de 14 y 15 años descienden más de diez puntos porcentuales, de tal manera que casi la mitad de los alumnos de 15 años no estaba en el curso que le correspondía por edad. Al mismo tiempo la tasa de obtención del graduado escolar se situaba por debajo del 70%, con un descenso evidente entre 2001 y 2008 (tres puntos porcentuales).

^{xvii} PISA son las siglas inglesas (*Program for International Student Assessment*) del programa internacional de evaluación de los estudiantes de la OCDE, que se celebran periódicamente. En 2006 participaron más de 60 países y se centra en el análisis de las competencias lingüística, matemática y de interacción con el medio físico. En otros países, como el caso de Colombia, existen pruebas con finales similares. Por ejemplo las *Pruebas Saber*, aplicadas en diversos niveles de la educación básica (grado

quinto, séptimo, noveno, once e inclusive en los estudiantes que culminan estudios universitarios en carreras profesionales)

^{xviii} Este análisis de las prácticas escolares por parte de los alumnos universitarios, en confrontación con los docentes no universitarios, está generando un campo de investigación específico en Brasil y que vemos reflejado en menor manera en las comunicaciones presentadas en este Congreso Virtual de Murcia.

^{xix} Consejo Escolar del Estado *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1992-1993*, pág. 297. La consulta a los diferentes informes anuales entiendo que constituye una buena fuente de información para valorar la evolución de la formación permanente en España.

^{xx} Realizamos estas afirmaciones sobre nuestra experiencia como asesor del Centre de Professors de València y director del Centre de Professors d'Alacant, así como consecuencia de la participación en diversos seminarios españoles e internacionales en relación a la formación permanente. Algunas conclusiones de estas reflexiones las podemos encontrar en el trabajo realizado en colaboración con Casimiro Mesejo (Mesejo y Souto, 1993).