

Los movimientos sociales constituyen un valioso referente para la actuación educativa en la medida que divulgan y fomentan un determinado concepto de ciudadanía mundial o global. A la construcción de ese concepto van dirigidos sus muy diversos materiales de enseñanza. Este artículo trata de dibujar el posicionamiento que un determinado colectivo de profesores y profesoras de Ciencias Sociales mantiene frente a dichos materiales y profundiza en qué medida nos aportan elementos para la innovación didáctica.

PALABRAS CLAVE: *Materiales de enseñanza; Movimientos sociales; Problemas relevantes de nuestro mundo; Educación en valores; Didáctica crítica de las Ciencias Sociales; Innovación didáctica; Libro de texto.*

El profesorado de Geografía e Historia ante los materiales de los movimientos sociales. Aproximación a una realidad desde la investigación educativa

pp. 23-35

Leonardo Alanís Falantes*

IES Gerena (Sevilla)

“Cuando dejo el último libro sobre mejora de la escuela para poner las noticias, no puedo evitar sentir que algo no está del todo a la altura. La hambruna golpea al este de África, los escolares en Irak preguntan si caerán bombas esta noche, matan a tiros a un niño palestino por arrojar piedras a los tanques que ocupan su ciudad... más cerca de casa, jóvenes mendigos duermen a la intemperie con temperaturas bajo cero, otra fábrica cierra y un tercio de nuestros niños se crían por debajo de la línea de pobreza... no puedo dejar de preguntarme cómo se relaciona la Mejora de la Escuela con todo esto.”

Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda para la renovación.

T. Wrigley.

Toda investigación es formación

Es posible, como dice Rodríguez Villasanté (2006) que hayamos incurrido en el error de muchos “cientistas sociales” a quienes gusta “contar a las personas como lo hace un general en un desfile, viendo desde su tribuna cuántos y cuántas son de este tipo y cuáles de aquel otro”, perdiéndonos así lo más interesante, es decir, las relaciones y las dinámicas que se establecen en el seno del conjunto social que se pretende investigar. El estudio aquí presentado ha tratado de contrastar y complementar algunas de las conclusiones ya ob-

* Profesor de Enseñanza Secundaria de Geografía e Historia en el IES Gerena, C/ Maestro José Valdera Gil, s/n. 41860 GERENA (Sevilla). Pertenece al Grupo Milani de Renovación Pedagógica y es miembro del Consejo Asesor de Educación de Intermon-Oxfam. E-mail: leoalanis@gmail.com

✉ Artículo recibido el 11 de febrero de 2008 y aceptado el 23 de mayo de 2008.

tenidas con otros instrumentos de investigación: el Grupo de Discusión², la experimentación curricular (Alanís y Ruiz Banderas, 2005), la observación participante y las múltiples entrevistas realizadas a agentes de los movimientos sociales³. Completamos de ese modo, y al decir del autor citado –que toma la terminología de Zygmunt Bauman–, de manera “sedentaria”, un recorrido jalonado de incursiones “nómadas”, es decir, más implicativas. Este trabajo forma parte de un proceso de investigación con el que pretendíamos no sólo recoger información relevante del mundo de la escuela, sino, sobre todo, enriquecer nuestra propia formación como investigadores. Es decir, aprender, –también en expresión de Villasante– de lo “cuanti” y de lo “cuali” como referencias de las que debe derivarse un proceso de interpretación que nos acerque, desde una posición integradora de las distintas metodologías tanto cuantitativas como cualitativas a un mejor conocimiento de una de tantas vertientes de la compleja morfología educativa (Travé, 2003).

Para completar nuestro conocimiento sobre materiales de enseñanza de los movimientos sociales que habíamos emprendido, a finales del mes de mayo de 2004, desde el CEP de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), se enviaba a la red de Centros de Profesorado de Andalucía un cuestionario dirigido al profesorado de Geografía e Historia de toda la Comunidad Autónoma. Dicho cuestionario formaba parte de una investigación educativa más amplia centrada en el conocimiento y uso de materiales de enseñanza elaborados por los movimientos sociales⁴. Aunque emprendimos aquel empeño con cierto escepticismo, a escasos días de final de curso comenzaron a llegar, prácticamente de toda Andalucía, más de 66 cuestionarios, que satisfacían nuestras expectativas. La información generada no nos pertenece,

forma parte de ese conocimiento que ha de ser puesto al servicio de la formación de cuantos ejercemos, en expresión de Morin, de “explicadores del mundo”.

¿Pueden considerarse esos datos una aproximación a la realidad del profesorado andaluz en relación al uso y conocimiento sobre este tipo de producciones educativas? El cuestionario pretendía imprimir a la investigación un plus de contextualidad. Es decir, recoger elementos que arrojaran luz sobre las condiciones que explican determinados planteamientos de enseñanza de las Ciencias Sociales y el papel otorgado en ellos a los problemas relevantes de nuestro mundo (Merchán y García Pérez, 1997; García Pérez, 2005), a los problemas sociales (Grupo Cronos, 1997; Delval, 2006), a los conflictos sociales (Mainer, 1997), o a los llamados desafíos globales planetarios (Morin, 2003). Al mismo tiempo, identificar las herramientas didácticas que el profesorado emplea para descifrar las claves de dichos problemas.

Diseño de investigación

El objetivo del trabajo pretendía, en suma, reconocer aquello que resultara revelador sobre el protagonismo o las ausencias que tienen en la enseñanza de las Ciencias Sociales los materiales educativos de los movimientos sociales.

El instrumento de investigación ha sido el cuestionario compuesto por preguntas abiertas, otras de respuesta múltiple y finalmente otras basadas en una escala de actitudes tipo Likert (véase anexo). La elaboración del cuestionario tuvo diferentes fases hasta alcanzar la versión definitiva. La validación se efectuó administrando el cuestionario a profesores, así como a un grupo de expertos.

Las categorías del estudio se refieren en primer lugar al perfil del profesorado que es

² Al respecto, puede consultarse nuestro trabajo en el número 55 de esta revista: “Las decisiones sobre los materiales. El Grupo de Discusión como un instrumento de investigación”.

³ “El Sur en la Escuela del Norte. Las ONGD’s en la tarea de educar”. Documento inédito que desgrana las entrevistas con los responsables de educación de más de 12 ONG’s en Andalucía.

⁴ Nos referimos al Proyecto de Tesis, definitivamente inconcluso: “Educar en tiempo de la globalización. Movimientos sociales y materiales de enseñanza. Aportaciones a una didáctica de la solidaridad desde las ciencias sociales”.

proclive a estos enfoques, su grado de vinculación a variables de orden didáctico y social (uso de NNTTIC, compromiso social y pedagógico...) y, en el resto de las categorías a vislumbrar diferentes planteamientos de la enseñanza de las Ciencias Sociales para alcanzar

conocimientos y valoración de unos materiales de enseñanza, tratando de entrever qué posiciones pedagógicas sobre la Educación en Valores existen entre el profesorado y el papel que ésta debe ocupar en su formación permanente (cuadro 1).

Categoría 1.	Perfil del profesorado.
Categoría 2.	Inquietudes por la innovación.
Categoría 3.	¿Un profesorado “comprometido”?
Categoría 4.	Los conflictos globales en el currículum de Ciencias Sociales.
Categoría 5.	Los materiales de enseñanza de las organizaciones sociales: Algo más que una alternativa instrumental.
Categoría 6.	¿Cuál es el lugar que ocupan estos materiales en la enseñanza de las disciplinas “sociales”?
Categoría 7.	Metodológicamente, ¿son estos materiales una novedad respecto al libro de texto?
Categoría 8.	¿Es evaluable todo lo que tiene relación con la Educación en Valores?

Cuadro 1. Sistema de categorías del estudio.

Los resultados: “La realidad nunca es toda la realidad...”

La información recabada puede considerarse valiosa no tanto porque pueda contribuir a establecer conclusiones con carácter absoluto sobre el pensamiento y posiciones de nuestros colegas en este campo, sino porque nos ayuda a identificar ciertas tendencias en el pensamiento y la acción educativa y orienta la pertinencia de nuestros planteamientos sobre los materiales de enseñanza de los movimientos sociales y su relevancia en la construcción de una didáctica crítica de las Ciencias Sociales.

La procedencia de los cuestionarios se limita a cinco de las ocho provincias andaluzas. Aproximadamente la mitad (47%) de los cuestionarios procede de la provincia de Granada. Y está realizado a partir de las opiniones de profesores y profesoras con un peso del 60 y 40% respectivamente.

Otros datos reflejados en la encuesta nos llevan, por ejemplo, a reflexionar sobre los fundamentos del extendido tópico que relaciona la edad cronológica y profesional del profesorado con el conservadurismo pedagógico. ¿Es serio considerar esa aseveración en rela-

ción a las resistencias al cambio y la innovación escolar? Si tenemos en cuenta que el 66% del profesorado de nuestra muestra se encuentra ubicado entre los 36 y los 55 años y que más del 40% de ese profesorado lleva entre 15 y 35 años de docencia, la relación edad-proclividad a los cambios didácticos se convierte en uno más de los muchos mitos educativos con que se describe a los docentes. Es cierto, que la muestra refleja la creciente presencia de profesores y profesoras en su madurez vital y profesional. Pero, ¿debe ello inquietar las aspiraciones que animan a creer en la necesaria innovación didáctica? ¿Es que la innovación sólo vendrá de las manos de la juventud o no vendrá...? Si por juventud entendemos los cambios derivados de nuevas políticas educativas en la formación inicial y las transformaciones profundas derivadas de la decidida voluntad colectiva que profundice en la mejora de las formas organizativas de las instituciones escolares y del trabajo en equipo del profesorado actual, es más que probable que los procesos de cambio se plasmen pronto en nuevas realidades (Gather, 2004).

Si algo queda patente con los datos es que el Profesorado de Enseñanza Secundaria es un

profesorado polivalente y con capacidad de respuesta para registros muy variados. Todos los intentos de reforma del sistema, en una u otra dirección, han evidenciado la fuerte diversidad estructural que explican en el seno del profesorado algunas de las disfunciones y problemas de la implantación real de los cambios legislativos. Las edades cronológicas y profesionales indican la presencia implícita de este dato: la trayectoria de más del 67% de los profesores y profesoras comienza su docencia en la estructura anterior del sistema, el BUP, la FP y la EGB. Esta referencia es un indicador de ese elemento esencial en torno al cual gira buena parte de nuestro análisis: las inclinaciones del profesorado al cambio en la enseñanza, sus resistencias y aperturas. No olvidemos que nuestras reflexiones desde el peso cultural de las diversas "Educaciones para..." se enmarcan actualmente, de una parte, en un momento de ofensiva conservadora de los presupuestos educativos que inspiran la enseñanza formal —del que la polémica en los medios sobre la Educación para la Ciudadanía es su penúltima expresión— y, de otra, de un importante escepticismo en significativos sectores del profesorado ante la avalancha de reformas y nuevas normativas educativas, que sólo consiguen el efecto de desconcierto, desorientación y evidente hartazgo (del que el amplio y reciente rechazo del Profesorado de Enseñanza Secundaria a los "incentivos" de la Administración Educativa Andaluza, con su Programa de Calidad para la Mejora del Rendimiento Académico, es un fiel reflejo).

Inquietudes por la innovación

El hecho de que más del 46% de los encuestados se encuentra implicado en proyectos llevados a cabo por grupos de trabajo o de investigación representa un cierto aval de garantía sobre las potencialidades de cambio e innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Aunque es, sin embargo, muy revelador que el 53% de nuestros profesores y profesoras encuestadas no está vinculado a organización al-

guna de profesores. No debemos olvidar el peso entre nosotros de esa cultura particularista —¿o debemos llamarla individualista?— aún muy extendida que lleva a investigar, estudiar, escribir, pero de manera individual e incluso desconectada del ámbito de trabajo en el que se desenvuelve nuestra tarea (Hargreaves, 1996). ¿Es la pertenencia a grupos con proyectos el único modo de medir la inquietud y la implicación personal en la innovación educativa?

¿Un profesorado "comprometido"?

Si fuera generalizable, nuestra afirmación debería expresarse del modo siguiente: "*Más del 62% del profesorado andaluz de Geografía e Historia pertenece a una organización social*". Es más, a la luz de los datos, deberíamos eliminar los signos de interrogación y afirmar sin ambages la existencia de un compromiso. Pero... ¿un "compromiso" a la vieja usanza de esa generación educada en la resistencia al franquismo, en la transición política, en las Escuelas de Verano, en los Movimientos de Renovación Pedagógica? Sin duda, se trata de un dato tan sorprendente como el del número de cuestionarios recibidos. Puede, incluso, que ambos datos estén en relación. ¿No esperábamos que sólo el profesorado con cierto grado de compromiso social iba a ser abiertamente receptivo a una propuesta como la que se contenía en nuestro cuestionario? Dos de cada tres profesores encuestados tienen vinculación con una organización social. Pero ¿en qué grado? ¿Qué carácter tienen esas organizaciones? Es destacable el hecho de que más de un 22% mantenga lazos de militancia activa en su organización de pertenencia, aunque sea mayor la mera afiliación sin más (33%). La vinculación mantenida es, por este orden, con organizaciones sindicales (algo menos del 35%), ONG's (19%), políticas (9,5%), culturales (9,5%), religiosas (4,8%) y profesionales (1,6%). Mención aparte, merece la nula pertenencia a Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP's). Alguna vez habrá de investigarse más a fondo el fenómeno del asociacionismo

entre el profesorado, tanto en su vertiente interna (en organizaciones propias del profesorado), como externa (en organizaciones sociales generales) y las implicaciones de ello en la práctica educativa. Hasta tanto esto se haga, nuestros datos hablan de:

1.- Una tímida afiliación sindical que puede alcanzar a una tercera parte del profesorado.

2.- Cierta vinculación, minoritaria, con organizaciones políticas y culturales (9%).

3.- Lazos de cierta significatividad con las ONG's, reflejo del auge tomado por este tipo de organizaciones en la sociedad española de finales del siglo XX y comienzos del XXI.

4.- Con independencia de la afiliación sindical, existe una baja conciencia profesional organizada, expresada en una ausencia casi absoluta (1,6%) de organizaciones al modo de las existentes para otras profesiones llamadas liberales. No vindicamos este tipo de expresiones organizativas de la conciencia del profesorado, pero hacemos mención a ello para traer a colación el discurso sobre la cada vez más creciente desprofesionalización del profesorado en relación a la propia naturaleza del ejercicio de la enseñanza (Martínez Bonafé, 1998).

5.- Un escaso conocimiento de los Movimientos de Renovación Pedagógica y del papel jugado por ellos en los cambios educativos y que pone de manifiesto no ya sólo su profunda crisis de identidad, sino de la poderosa influencia del modelo social dominante, donde lo crítico y alternativo tienen un carácter testimonial y minoritario, cuando no, marginal.

6.- Una presencia muy minoritaria del profesorado en organizaciones de carácter religioso.

Los conflictos globales en el currículum de Ciencias Sociales

Los contenidos de enseñanza han estado sometidos a las tradiciones curriculares que en cada momento histórico han dominado en los sistemas escolares. Esos contenidos han venido marcados por las disciplinas científicas y han sido considerados un cuerpo sólido de conoci-

mientos, escasamente cuestionados o sometidos a juicio crítico, considerándose que eso era lo que merecía la pena ser enseñado y aprendido por los escolares. Pero la historia del currículum, como la de los propios sistemas educativos nos ilustra sobre la dimensión socio-histórica del conocimiento escolar que es, en realidad, una construcción social profundamente marcada por el marco social, cultural y político en el que se produce (Goodson, 1995 y 2000).

Es, por otra parte, innegable el excelente desarrollo experimentado actualmente por los llamados nuevos movimientos sociales. En especial las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo. Éstas constituyen en el momento presente un referente para la actuación educativa en la medida que divulgan y fomentan un determinado concepto de ciudadanía mundial o global (Polo, 2004; de Paz, 2007), una concreta visión de lo que pasa en el mundo ante la que sostienen que es necesario actuar local y globalmente para contribuir a la solución de los problemas de mayor envergadura con los que se enfrenta la humanidad: la pobreza, las injusticias y desigualdades sociales, los conflictos armados, el deterioro ambiental, las migraciones o los refugiados...

Era un objetivo primordial de nuestro estudio conocer el posicionamiento y actitud del profesorado frente a esos conflictos globales como potenciales elementos axiales de un currículum de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. ¿Qué piensan los profesores y profesoras? Mayoritariamente (88%) piensa que es imprescindible estar bien informado del devenir de estos conflictos, aunque una minoría relativice esa importancia (11%). Esto es algo, por otra parte, que no compete sólo al profesorado de Geografía e Historia, sino a todo educador o educadora que se precie de ello: el 93% del profesorado está "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con que los profesores y profesoras deben estar bien informados de estos conflictos. ¿Qué si no, puede significar ser profesor o profesora en el mundo que nos ha tocado vivir? Es esto precisamente lo que confirman los profesores y profesoras de Geografía e Historia por total (71%) o parcial acuerdo

(28%). Es conveniente dar tratamiento a estos temas en clase, sea cual fuere la posición adoptada en sus formas de incorporación al currículum escolar.

Sin embargo, la casi unánime coincidencia de las valoraciones anteriores desaparece cuando se plantea la posibilidad de dar prioridad a dichos conflictos como contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales. Aparecen muy igualadas dos valoraciones muy distintas, que pueden estar indicando la existencia de dos enfoques diferentes, aunque no necesariamente antagónicos, de la enseñanza de las Ciencias Sociales. De un lado, aquella de ese sector que llevado por razones diversas o por la fuerte inercia de la tradición, no está dispuesto a sacrificar la preeminencia de lo disciplinar en aras a concepciones más flexibles de la naturaleza del conocimiento escolar. Es así que un 46% de los encuestados está de acuerdo en considerar la Geografía y la Historia como algo más que esos problemas o conflictos globales y estima que a éstos corresponde un mero papel subsidiario de lo que ya es el contenido específico de estas disciplinas académicas. Del otro lado, hay también un 46% del profesorado que está en desacuerdo en considerar esa visión totalizadora y exclusivista de dichas disciplinas y deja las puertas abiertas a un enfoque del currículum escolar de Ciencias Sociales donde jueguen un papel fundamental esos conflictos o problemas globales. De hecho, existen proyectos curriculares orientados hacia el estudio de problemas sociales relevantes⁵, con los cuales pretendemos confluir en nuestras propuestas alternativas al currículum oficial. Entre ambas posiciones, un significativo 7,7% señala la dificultad de decidir una u otra postura, siendo indicativa a su vez de la posible existencia de una posición dialéctica y complementaria, no necesariamente excluyente, entre ambos enfoques. Al respecto, lo con-

testado a esta cuestión es concluyente: “los conflictos globales son sólo una parte de los contenidos de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia” (68%).

A veces, acusaciones de vulgarización y de psicologización suelen recaer en quienes por el camino de la experimentación curricular y la investigación educativa han tenido la osadía de adentrarse en los problemas de la comprensión histórica por los adolescentes y han formulado proyectos alternativos que rompían los períodos históricos, se centraban en ejemplificaciones temporales, estudiaban modelos sociales o se paraban en parcelas concretas de la disciplina histórica o en la ejercitación del propio método de trabajo del historiador⁶. Todo ello puede estar detrás de ese 53% del profesorado de la materia que nos indica su convicción de que las disciplinas escolares poseen una finalidad intrínseca lejos del carácter actitudinal e instrumental de su aprendizaje, así como de las variables psicológicas que dicho aprendizaje comporta. Es evidente que cuando no se llega a establecer diferenciación alguna entre la Geografía o la Historia que se enseña, con la Geografía o la Historia que evolucionan como disciplinas científicas, se olvida que la enseñanza de estas materias debe ir siempre unida no sólo a la resolución de las dificultades que su aprendizaje entraña, sino, sobre todo, a los objetivos que con ellas perseguimos en el aula (Merchán, 2005).

Aún a riesgo de una excesiva simplificación, podemos afirmar que existe una tendencia en virtud de la cual esa finalidad suele encontrarse con facilidad cuando nos identificamos más con la formación recibida –que ha fomentado en muchos una vocación de historiadores o geógrafos– que con la realidad del ejercicio incómodo en que hoy las circunstancias sociales han colocado al profesor de dichas materias en los niveles de la enseñanza obliga-

⁵ Entre los más significativos, se encuentran los impulsados por el Grupo Cronos de Salamanca y el Proyecto IRES. En este último caso, se propone articular las Unidades Didácticas en torno a “problemáticas de carácter socioambiental relevante”.

⁶ Ejemplo de ello son algunos de los Proyectos que desde hace muchos años y en distintos momentos han contribuido al desarrollo curricular de las Ciencias Sociales en nuestras aulas: Asklepios, Gea-Cífo, Grupo Cronos, Grupo IRES, Germania, 13-16 Hacer Historia, el Capitán Trueno...

toria. Es decir, –y tratando de evitar maniqueos juicios de valor–, debemos tener en cuenta que, en general, el profesorado de Ciencias Sociales suele comprender que los problemas globales deben estar presentes en el aula, pero lo hacen desde perspectivas diversas, que van, con muchos matices, desde la de quienes anteponen la actitud frente al conocimiento o la motivación y programan formas alternativas de enseñar, a quienes anteponen los contenidos disciplinares por encima de la motivación o la aceptación positiva de las disciplinas y programan las formas tradicionales de enseñar y aprender las Ciencias Sociales. Es menester, pues, en conclusión, proseguir colectivamente este debate y nada debe quedar cerrado a la posibilidad de su propia mejora. No olvidemos que la definición que hagamos del objeto de aprendizaje depende en buena medida de la interpretación que tengamos de la geografía o de la historia como formas de conocimiento, lo que implicará a su vez una determinada forma de explicarlas y de definir las finalidades que persigue (Souto, 1998).

Pero por encima de todo esto, destaca una actitud general favorable a la posibilidad apuntada de un currículum articulado en torno a los grandes problemas del mundo de hoy (59%). Una cuestión bien diferente es el hecho de cómo llevar a la práctica esa propuesta curricular. Nuestro estudio antecede a ese empeño de elaboración de una propuesta de Currículum de Ciencias Sociales para la Enseñanza Obligatoria en torno a los conflictos globales, formulada a partir de las propuestas de intervención educativa que los movimientos sociales vienen realizando en los últimos años. Dado el acuerdo expresado, merecería la pena intentarlo.

Los materiales de enseñanza de las organizaciones sociales: Algo más que una alternativa instrumental

El supuesto inicial que está en la base de la formulación del cuestionario sometido a la consideración del profesorado sobre los mate-

riales educativos de las organizaciones sociales, concedía a priori al profesorado un escaso conocimiento de este tipo de recursos y un, aún menor, uso de los mismos en el aula. Sin embargo, en lo que se refiere al conocimiento de la existencia de este tipo de materiales, nos alegra corregir aquella tan pesimista hipótesis inicial: Más del 86% del profesorado conoce su existencia, aunque debe considerarse significativo el número de quienes “no conocen estos materiales” (13,6%) o “tienen referencias muy vagas sobre la existencia de este material” (21,5%), un 36% global que es bastante revelador del camino que aún tienen que recorrer las ONG’s en su empeño por hacer llegar sus materiales a quienes trabajan en el aula. ¿A qué factores puede deberse ese grado de conocimiento de los materiales? Sin duda, al propio trabajo de las organizaciones que se esfuerzan en llegar y dar a conocer sus propuestas educativas al profesorado a pesar de las limitaciones que ello comporta. Sin olvidar tampoco que estamos hablando de una muestra donde existe un fuerte grado de concienciación social y es terreno abonado en el que estas propuestas encuentran una acogida favorable.

Igualmente, es estimulante tener que corregir a su vez la segunda parte del axioma inicial de nuestra hipótesis. Porque, aunque, efectivamente, el uso de estos materiales es menor que el propio conocimiento que se tiene de ellos, ese uso podríamos calificarlo de satisfactorio. Ocasionalmente de manera individual o como centro, estos materiales llegan a emplearse por los profesores y profesoras de Geografía e Historia. El *uso ocasional* llega aproximadamente al 38% y su utilización en los centros con motivo de alguna *campaña* es señalada por un 21% de los encuestados. Es menor, desde luego, un *uso frecuente* del material, sólo señalado en el 10% de los casos, a pesar de la valoración positiva (53%) que de él se hace como *referente valioso para determinados temas*.

En consecuencia, no podemos decir que estos materiales caigan en el saco roto de la indolencia institucional en la que muchas veces está envuelta la labor docente. Logran cumplir en gran medida con la finalidad para la que

han sido creados. Y en ello juegan un papel esencial “las campañas”, tanto desde el punto de vista de las estrategias que las organizaciones sociales ponen en marcha para hacerse presentes en el espacio de la enseñanza formal, como el peso que estas formas de intervención educativa tienen entre el profesorado y en los centros escolares. Como hemos dejado escrito en otro lugar⁷, muchos profesores y profesoras emplean grandes dosis de entusiasmo en actividades en torno a las cuales se realizan conferencias, exposiciones, dramatizaciones, proyecciones audiovisuales... A veces, incluso, se utiliza ocasionalmente en el aula ese material curricular elaborado por las ONG’s con la intención de desarrollar actividades que promuevan en nuestro alumnado la reflexión, la sensibilización, un cambio de mirada sobre el mundo y, si es posible, un compromiso de acción. Sin duda, las campañas concitan grandes esfuerzos y una gran energía educativa. Su papel en la vida de los centros es de gran importancia educativa. Otra cuestión son sus resultados en cuanto la campaña desaparece.

En todas estas consideraciones debemos tener presente que estos datos proceden de un grupo profesional, el profesorado de Geografía e Historia, que es quizás la especialidad más afín a los temas, los contenidos y los planteamientos de “transversalidad” que encontramos en los materiales de las ONG’s. Aunque muchas propuestas están referidas a todas las áreas del currículum y algunas organizaciones se han esforzado en ello⁸, abundan las elaboraciones que encajan especialmente en el currículum de Geografía e Historia.

Y una última reflexión sobre la participación del profesorado en la elaboración de este tipo de materiales. Como sabemos, es éste un aspecto central que nos habla de las posibilidades reales de una alternativa curricular, a través de los medios de enseñanza, a la tradicional forma de presentar el currículum, lo cual nos conduce a la reflexión acerca del papel que

juegan los materiales en la conformación de un determinado desarrollo profesional. Para nosotros, la participación del profesorado en la elaboración de materiales curriculares va más allá de un mero ejercicio de construcción técnica de un “recurso para la enseñanza”. Hacerlo de este modo, convierte el problema de los códigos y la presentación del currículum en algo accesorio a los medios de enseñanza. La elaboración de materiales para la enseñanza debe entrañar la recuperación por el profesorado del control sobre su propio trabajo y expulsar de sus dominios intelectuales las imposiciones de una mercancía como el libro de texto, resultado, entre otros, del control político que se ejerce sobre la función docente, al menos a nivel simbólico (Martínez Bonafé, 2002). Es además, la elaboración de materiales, una vía de inestimable valor para la realización de alternativas reales de innovación curricular.

Los datos hablan de la insignificante participación del profesorado tanto en la elaboración de estos materiales (4,5%), como en la elaboración en grupo de materiales similares (9,1%), es decir, del escaso peso entre el profesorado del trabajo colaborativo de elaboración didáctica. Sin duda, el trabajo en equipo es una de nuestras necesidades de aprendizaje profesional más urgentes (Perrenoud, 2004). Un dato muy revelador sobresale en nuestra encuesta: Un 24,2% del profesorado elabora individualmente material similar al que ofrecen las ONG’s.

¿Cuál es el lugar que ocupan estos materiales en la enseñanza de las disciplinas “sociales”?

En verdad no se encuentran especiales resistencias a la aceptación de las propuestas que provienen de las organizaciones sociales. Existe una clara disposición a considerar esos materiales como útiles herramientas didácticas,

⁷ Alanís, L. (1996). Reflexiones para una educación emancipadora desde las Ciencias Sociales. En Alminar, nº 39, pp. 33-38.

⁸ Por ejemplo, los Programas de Educación en Valores impulsados por Manos Unidas y que, en las diferentes campañas de cada curso, ofrecen fichas para trabajar contenidos en las distintas áreas del currículum escolar.

pero se destaca siempre su carácter complementario. Pero algo sobresale triunfante del discurso profesional: la preeminencia del libro de texto. Los datos siguen avalándolo como la herramienta que da seguridad a un “enfoque científico de nuestras prácticas”. No se le otorga abiertamente cualidad de exclusividad, pero su uso en combinación con otras ocasionales herramientas, es incuestionable.

Nuestro estudio no pretendía en su finalidad entrar en el debate sobre el libro de texto, pero de algún modo incidía sobre la significación real y simbólica del uso de esta herramienta, hoy quizás menos visible en los discursos sobre la educación, pero omnipresente en las aulas y objeto esencial en el análisis de las prácticas educativas. Es inevitable, pues, su aparición tras cada una de las respuestas de nuestra encuesta. Para un 20% del profesorado, es *insignificante* el lugar que ocupan estos materiales en la enseñanza de las disciplinas escolares de carácter social, considerando al mismo tiempo que los libros de texto no son un impedimento para su uso (95%). Ni siquiera el tiempo es un impedimento (90%). Es más, son considerados como un extraordinario complemento de las enseñanzas de estos temas (68%)... y un 98% se plantean su uso en el aula. “Pero nunca como sustitutivos que mejoren lo ya tratado por el libro de texto” (95%).

Las conclusiones expuestas son coincidentes con las posturas ya manifestadas en las sesiones del Grupo de Discusión. En síntesis, puede decirse que la actitud general del profesorado de Geografía e Historia es de apertura al uso de esos “otros materiales”, pero siempre con carácter complementario al libro de texto y de manera “puntual”.

Metodológicamente, ¿son estos materiales una novedad respecto al libro de texto?

En primer lugar, se reconoce claramente en ellos la presencia de metodologías más activas y participativas (25%). Tal vez ello explica que esa consideración, en ciertos casos (14%) vaya

unida a la incorporación que se hace de algunos de sus contenidos en actividades concretas a lo largo del desarrollo de un determinado tema. Eso sí, casi nadie (3%) se atreve, sin embargo, a considerar que representen una innovación mayor que la ya está presente en muchos libros de texto.

Como en el Grupo de Discusión, encontramos, en la valoración de los objetivos de estos materiales, las mismas opiniones (81%): que éstos sólo contribuyen a complementar *actitudinalmente* al libro de texto.

Por otra parte, son pocos los que estiman que los contenidos de estos materiales carezcan de valor científico (1,8%). Al fin y al cabo se consideran próximos a la Geografía y la Historia, “son de la misma naturaleza” (100%). Pero al mismo tiempo se les relega a una mera función complementaria respecto de los contenidos que son propios de esas materias (74,5%). Sí se admite, sin embargo, (41,8%), que aportan una importante actualización de los contenidos escolares, aunque esta cuestión sea también discutida ligeramente por una mayoría de profesores (58%), que parece querer indicar lo innecesario de esta labor actualizadora en los textos escolares. En ningún caso se consideran contenidos “inadecuados” (100%).

Ha de resaltarse en este punto que las preguntas referidas a elementos del currículum como los contenidos, los objetivos, la metodología y la evaluación, son de las que reflejan un número mayor de respuestas en blanco. Es evidente que nadie puede emitir juicios sobre elementos que requieren un estudio previo de cierta amplitud, cuando no su aplicación en el aula. Los materiales de las organizaciones sociales no son conocidos en general a este nivel de análisis. Aún así, sorprende que un 85,5% del profesorado considere como cualidad fundamental de estos materiales su potencialidad para la motivación del alumnado, aunque a renglón seguido se valore que “los alumnos responden con el mismo grado de motivación que expresan respecto al uso habitual del libro de texto”. ¿Exigen esos materiales otras perspectivas didácticas diferentes a las que implica el

uso del manual escolar? Hemos de reconocer que algunos de estos materiales no han logrado superar las lógicas didácticas dominantes y hay materiales que poco aportan desde la innovación educativa. Estarán bien intencionados en sus finalidades, pero son de “dudosa calidad didáctica”⁹ ¿No será que a nuestro alumnado de hoy no es fácil motivarle con nada? Sin duda, que muchas de estas preguntas podrían ofrecernos respuestas clarificadoras y es evidente que señalan hacia la dirección de una reflexión más profunda que nos ayude a descubrir qué umbrales de motivación son necesarios para podernos ejercitar en el aprendizaje de valores. ¿Ese ejercicio educativo requiere mucho más que la “normalidad” rutinaria de nuestras aulas? Algunas experiencias así lo indican. Requieren, entre otras condiciones, un sobreesfuerzo en la preparación de dinámicas grupales diversas. Pero no olvidemos tampoco que un material no es motivador en sí mismo, sino que siempre estará sometido a otras condiciones distintas a su propia naturaleza: el propio profesor, la propia profesora, sus cualidades, la propuesta organizativa del aula, la estructura dinámica del grupo, el propio grupo de alumnos y alumnas y... a tantas otras variables que hacen siempre del acto educativo un ejercicio de equilibrios difíciles. Es decir, estará sometido, como señala Freire, a la incertidumbre que define la acción de educar.

32

¿Es evaluable todo lo que tiene relación con la Educación en Valores?

La evaluación representa uno de esos prismas esenciales desde los que comprender mejor cómo se valora el uso o no de alternativas didácticas que se salen de las rutinas cotidianas. Lo manifestado al respecto por los profesores y profesoras nos da algunos indicios sobre las dificultosas relaciones que muchos de ellos establecen entre evaluación y valores, en-

tre evaluación y todo aquello que se sale del concepto estático, universal, tradicional en suma, de los contenidos tradicionales de enseñanza. Es evidente ese carácter “borroso” (Gimeno, 1992) de este tipo de contenidos, o “difuso”, que diría Bernstein. Es decir, con este tipo de contenidos expresamos metas mucho menos claras que las que se expresan en esa concepción dominante del contenido como “resumen de saber académico”. Existe un consenso entre el profesorado de Geografía e Historia sobre qué es el dominio sobre determinados aspectos geográficos que nos llevan al conocimiento, por ejemplo, del clima o la demografía de una región, pero ¿qué entendemos por educar en la solidaridad, en la justicia, en la democracia, en la afectividad, en la autonomía, en el espíritu crítico? Ciertamente nos llevaría bastante llegar a posiciones comunes sobre estos aspectos y sobre los criterios de evaluación aplicables a los mismos. En nuestro trabajo hemos concluido que estos “otros materiales”:

1º. En gran medida, la evaluación que plantean se aparta de los modos convencionales de evaluar (45%).

2º. Cuando se aplican en clase, no suelen tenerse en cuenta en la evaluación de los alumnos (40%).

3º. Para algunos, los contenidos que plantean no son evaluables (14,3%).

Es cierto que es difícil la evaluación de este tipo de contenidos de enseñanza, un ejercicio en el que los profesores estamos poco entrenados: ¿dónde se enseña a los profesores a evaluar valores?

En el fondo de todas las manifestaciones sobre los contenidos escolares siempre están en juego las concepciones que tenemos de las finalidades educativas, de los valores, de la ética, de la moral, del bienestar, de la felicidad y, cómo no, de nuestras formas de enseñar e incluso de aprender. Unas veces, esto se hace pre-

⁹ Algunos materiales se limitan a meros elencos de actividades escolares sin reparar en la finalidad que les otorgue sentido transformador... faltos de un modelo cognitivo que trascienda las simples emociones... con una ausencia de esa lógica de conocimiento que debe aplicarse al análisis crítico de los conflictos sociales...

sente en el currículum de manera expresa, otras de manera oculta y, siempre, de alguna manera, hacemos patente al mismo tiempo nuestra visión de la centralidad, la subordinación o la marginalidad de estos valores respecto del conocimiento disciplinar.

La LOGSE, tan denostada hoy, vino a hacer presente el discurso de la transversalidad y de los valores hasta la misma hartura de muchos profesores que terminaron rechazando aquellos planteamientos casi en el mismo instante de su nacimiento. El empeño de las ONG's para el Desarrollo, sin embargo, es hacer valer ese enfoque global de la Educación en Valores, de aquellos "temas transversales", en la medida que es el fondo que anima los planteamientos educativos que suelen hacerse desde los materiales que elaboran. Hemos aprendido con nuestro estudio que:

1º. El 88% del profesorado sabe perfectamente a qué se alude cuando se habla de Educación en Valores.

2º. La inmensa mayoría (88%) entiende que la Educación en Valores no es un aditamento extraño a sus disciplinas. Comparte esa preocupación desde las propias disciplinas, a las que considera, pues, portadoras de tales valores. Está total o parcialmente en desacuerdo con cualquier consideración que estime la Educación en Valores como una moda pasajera en la "pasarela pedagógica" (84%). Sólo un 7,6% entiende que estos enfoques "perturban el desarrollo normal de los contenidos disciplinares". El mismo porcentaje (7,5%) que cree que en realidad se trata de "una moda pasajera" son aquellos que confiesan abiertamente no creer en ese discurso. Además, se estima por la gran mayoría (88,5%) que "es necesario incorporar esas perspectivas a nuestras materias", porque de ese modo "se respondería a la demanda de cambios en la educación". La misma mayoría que entiende que estamos ante una cuestión nada novedosa, "se trata de algo que siempre hemos hecho los profesores y profesoras de Geografía e Historia, pues no puede escapar al estudio y a la propia naturaleza de las Ciencias Sociales" (78%).

3º. Es evidente que la transversalidad no es una tarea fácil de plantear y mucho menos de hacer. "Nadie ha enseñado a los profesores y profesoras, ni de nuestra especialidad ni de ninguna a adoptar este enfoque" (69%). Todo un reto para la formación permanente.

4º. La Educación en Valores es algo más que una declaración de mero "trámite intencional". Un 60,5% del profesorado estima que "no es algo presente sólo en las intenciones de una programación anual que posteriormente no se aplica", sino que es algo que se lleva a la práctica. Claro que un 45% lo hace con dificultades. Con todo, forma parte de las "preocupaciones profundas" del profesorado en sus clases y así lo reconoce el 70% de los profesores y profesoras de Ciencias Sociales.

De todo lo cual puede concluirse que es cada vez más necesario incorporar estos temas en la formación inicial del profesorado, aunque ello conlleve reformas más profundas de esa formación. Es una parte significativa del Profesorado la que echa en falta esa formación en su etapa inicial de formación en la universidad (21,5%). Un 43% del profesorado la ha adquirido a través de su experiencia y del trabajo vinculado a otros compañeros y compañeras.

A modo de conclusión

Sobrepasa los límites de este trabajo exponer todo lo que nuestro estudio nos enseña. Pero, sin duda alguna, lo que mejor nos demuestran los materiales de los movimientos sociales es, primero, que "la educación se desarrolla en un nuevo contexto (seguramente en todas épocas se habrán dicho cosas parecidas), en una nueva realidad social de la que los sujetos no pueden evadirse" (Gimeno, 2005) y, segundo, que enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo y que enseñar exige compromiso, porque como diría Freire (2004), "no es posible ejercer la actividad del magisterio como si nada ocurriera con nosotros. Como sería imposible que saliéramos a la lluvia expuestos total-

mente a ella, sin defensas, y no nos mojáramos. No puedo ser maestro sin ponerme ante los alumnos sin revelar con facilidad o resistencia mi manera de ser, de pensar políticamente”. Es decir, sin desnudarnos. ¿Nos lo exigen los movimientos sociales con sus propuestas educativas?

REFERENCIAS

- ALANÍS, L. (2005). Las decisiones sobre los materiales. El Grupo de Discusión como un instrumento de investigación. *Investigación en la Escuela*, 55, 89-102.
- ALANÍS, L.; RUIZ BANDERAS, J. (2005). Enseñar Geografía, Historia y Ciencias Sociales en tiempos de la globalización. Implicaciones didácticas para la Enseñanza Secundaria. Un enfoque intercultural. *Cooperación Educativa*, 77, 39-44.
- BAUMAN, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, código y control*. Madrid: Akal.
- DE PAZ, D. (2007). *Escuelas y educación para una ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía da autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- GARCÍA, F.F. (2001). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. En J. Mainer (Coord.) *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, pp. 119-139.
- GARCÍA, F.F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.
- GATHER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I.F. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GOODSON, I.F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- MAINER, J. (1997). Los conflictos sociales en el proyecto Ínsula Barataria: por una didáctica de y desde el conflicto. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 13-17.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MERCHÁN, F.J., GARCÍA, F.F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.
- MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'Éducation du futur*. París: Senil.
- MORIN, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- POLO, F. (2004). *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- TRAVÉ, G. (2003) Qué sucede cuando los estudiantes de Magisterio utilizan “Investigando las actividades económicas”. *Investigación en la Escuela*, 51, 101-114.
- SOUTO, X.M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- VILLASANTE, T.R. (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

ANEXO

Cuestionario: el profesorado de geografía e historia y los materiales de enseñanza de los movimientos sociales

a) Perfil profesional

b) Contesta:

1. ¿Cuáles son para ti los problemas globales o mundiales de la actualidad?
2. ¿Qué opinas sobre los materiales educativos de las organizaciones sociales (especialmente de las ONGs)?
3. Cita alguno de esos materiales que te han resultado significativos, especificando, si recuerdas, la organización o institución que los elaboró y difundía.
4. ¿Cómo has conocido estos materiales?
5. ¿Qué lugar ocupan estos materiales en la enseñanza de nuestras materias?
6. Metodológicamente, ¿estos materiales son una novedad respecto al libro de texto que se suelen utilizar en clase?
7. ¿Qué valoración global haces del resultado de su aplicación parcial o total?
8. ¿Qué opinas sobre la “transversalidad”?
9. ¿Cuál es tu formación como profesor-a?
10. ¿Qué organizaciones conoces que estén vinculadas a esta labor de Educación en Valores, Educación para el Desarrollo, Educación para la Paz...?

ABSTRACT

Social movements constitute a valuable referent for educational action as far as they divulge and foster a particular concept of global citizenship. Moreover, it is also noticeable how a wide range of varied materials is targeted to the construction of that concept. This article attempts to sketch the attitude that a certain collective of Social Sciences teachers supports regarding the aforesaid materials, reflecting to what extent they provide useful elements for didactic innovation.

KEY WORDS: *Teaching materials; Social movements; Relevant world conflicts; Education in moral values; Critical didactics of Social Sciences, Didactic innovation; Text-book.*

RÉSUMÉ

Les mouvements sociaux constituent un référent précieux pour les pratiques éducatives dans la mesure qu'ils divulguent et favorisent un concept déterminé de citoyenneté mondiale ou globale. À la construction de ce concept vont dirigés ses très divers matériels d'enseignement. Cet article essaie de dessiner le positionnement qu'un collectif déterminé de professeurs de Sciences Sociales maintient face à ces matériels et dans quelle mesure ils nous apportent des éléments pour l'innovation didactique.

MOTS CLÉ: *Matériels d'enseignement; Mouvements sociaux; Problèmes éminents de notre monde; Éducation dans des valeurs; Didactique critique des Sciences Sociales; Innovation didactique; Manuel scolaire.*