

En el marco global de una investigación sobre los materiales de enseñanza de los movimientos sociales, se propone a los miembros de un Departamento Didáctico de Geografía e Historia de un IES discutir sobre la pertinencia o no de dichos materiales y la posibilidad de su uso como una alternativa al libro de texto escolar. A través de lo que en sociología se llama "grupo de discusión", se logra una aproximación al posicionamiento de un grupo de docentes sobre el papel que los materiales de enseñanza de las ONG's podrían tener en el cambio de las prácticas educativas.

PALABRAS CLAVE: *Grupo de discusión; Innovación educativa; Materiales curriculares; Formación del profesorado.*

Las decisiones sobre los materiales. El Grupo de Discusión como instrumento de investigación

pp. 89-102

Leonardo Alanís Falantes*

Profesor de Educación Secundaria

"... todo lo que, con mayor o menor fortuna, escribimos o pensamos sale del fondo personal que integra lo que vivimos y miramos, lo que escuchamos y leemos, en definitiva, lo que somos".

El surco del tiempo. Emilio Lledó.

Introducción

Vivimos en tiempos inciertos¹. Todos los tiempos lo son en la medida en que el desarrollo de la cultura humana nunca permanece inmóvil y está en continuo proceso de ser construida y reconstruida como producto histórico. No obstante, unos tiempos son más inciertos que otros, especialmente en el presente cuando las utopías de otro momento están en duda, se discuten nuevas visiones del mundo, surgen nuevos paradigmas y todo a nuestro

alrededor está en continuo movimiento. En medio, en el centro de esa "crisis", la educación, una de las instituciones básicas de la sociedad humana, recibe los envites de tan movido oleaje social. ¿Resiste?

Los desafíos que interrogan a la escuela y a los educadores en esta época de cambios, me ha llevado a preguntarme sobre las respuestas que la institución escolar y los docentes podemos dar para afrontar el avance y el establecimiento entre nosotros de los valores inducidos por esa turbulencia estructural que nos rodea, cambios que se manifiestan del modo más grave en la pérdida de conciencia sobre el sentido de la tarea de educar (Gimeno, 2001). Me pregunto si la escuela, con el profesorado al frente, se ha incorporado a las tentativas de cambio social provenientes de los movimien-

* IES Gerena. Gerena (Sevilla). E-mail: leoalanis@eresmas.com

☒ Artículo recibido el 22 de junio de 2004 y aceptado en septiembre de 2004.

¹ Gimeno, 1998; Moreira y Armando, 2003.

tos sociales más dinámicos, o, si por el contrario, está dejándose someter a los cambios hacia los que empuja la actual hegemonía neoliberal y conservadora. Es un interrogante que tal vez se adivine ambicioso para un profesor que tan sólo cuenta con la voluntad esperanzada que es capaz de desplegar en su aula. Pregunta, como otras, para ser despejada colectivamente. En su “exordio para ciudadanos críticos”, Miguel Ángel Santos (2000) insiste en que “es preciso preguntarse de manera constante por el cometido de la escuela, por su papel en la sociedad, por la naturaleza de sus prácticas en una cultura cambiante”.

Una enmarañada madeja de mercantilización envuelve y justifica todas las decisiones que circundan la educación. Ya Bourdieu (2001) nos alertó sobre esa intrusión de la lógica comercial en todos los estadios de la producción y de la circulación de los bienes culturales. Desde la perspectiva que otorga el trabajo en la Educación Secundaria, advierto que sobre el escenario de lo escolar pocas banderas se enarbolan con verdadero entusiasmo. Aunque la intuición solitaria y hasta deshecha en jirones, no podemos rendir aquella que nos habla del “nuevo papel del profesor reflexivo, autónomo, creador del currículum, protagonista de su propia formación, investigador del aula... que elabora sus propios materiales de enseñanza”.

Persuadido por estas argumentaciones y por todo un bagaje de reflexión compartida que emerge de prácticas y de discursos que buscan la transformación de la escuela, he formulado una investigación que, sometiendo al aula una propuesta concreta de intervención didáctica, no se ha querido limitar sólo al interior de lo que ocurre en la escuela. Con frecuencia existe una tendencia a considerar cualquier problema educativo como un mero problema técnico, en relación exclusiva con lo que se realiza en el interior del aula. Es esta una manera muy probable no sólo de entender mal los fenómenos educativos, sino de no llegar siquiera a comprenderlos nunca. He creído que era necesario e ineludible encarar los problemas del aprendizaje escolar, de la enseñanza, de la construcción de conocimiento sobre la sociedad como escenario

de las relaciones humanas, en relación con las aportaciones de los movimientos sociales a la educación.

He considerado que éste era un buen modo de visualizar mejor los nuevos elementos presentes en el desarrollo actual de nuestras formas sociales y, a la luz de prácticas innovadoras y con las herramientas de la teoría crítica y el conocimiento complejo, desvelar la importancia de los valores como elementos integrantes de la acción educativa. Todo ello a través del análisis de la naturaleza y el papel que juegan los materiales de enseñanza que, desde organizaciones sociales muy variadas, esencialmente Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo, representan una invitación, tímidamente alternativa aún, al tratamiento tradicional en el aula de los conflictos globales, esa parte más visible del fracaso de un sistema que entraña múltiples injusticias de todo tipo y una cada vez más extendida desigualdad planetaria.

La investigación como resultado de una búsqueda personal

¿Por qué una investigación sobre la aplicación en el aula de materiales de enseñanza formulados desde las opciones ideológicas, epistemológicas, culturales de los movimientos sociales? El origen último de nuestra investigación se sitúa, de una parte, en una cultura del compromiso sociopolítico y en la experimentación de la innovación educativa; de otra, en un ejercicio continuado, en el campo de la formación permanente del profesorado, de la divulgación de nuevos enfoques didácticos. Una investigación, en consecuencia, orientada a esos temas que me han preocupado desde siempre en mi labor como educador: la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una múltiple perspectiva crítica y desveladora de los problemas más relevantes del hombre y la mujer de hoy; asentada en enfoques innovadores de la práctica educativa que hacen de la investigación en el aula el eje central de su preocupación didáctica y, por último, que impregna los contenidos de enseñanza, más allá de las disciplinas tradicionales, de una transver-

salidad que les otorga el carácter de una selección cultural alternativa basada en valores que se pretenden contrahegemónicos.

Es así como he ido concibiendo la idea de realizar un estudio con una metodología que me facilitara respuestas a algunas preguntas muy precisas: ¿Qué aportan los materiales no convencionales a la enseñanza de las Ciencias Sociales? ¿Qué sucede cuando entran en el aula determinados materiales de enseñanza? ¿Qué procesos educativos tienen lugar en ese contexto específico? ¿Qué significan las acciones educativas que tienen lugar para sus protagonistas, para los actores que intervienen en ellas? ¿Suponen realmente un cambio para la práctica habitual? ¿Constituyen esos materiales un referente para una “didáctica crítica”? ¿Pueden ser, esos materiales, un referente para construir un “currículum alternativo”? ¿Cómo se enfrentan los profesores a estas propuestas?

No he pretendido la elaboración de teorías que explicaran la realidad educativa, sino que ha sido mi objetivo interpretar la educación, la existencia de unos materiales de enseñanza, las decisiones que sobre ellos toman los equipos docentes y el proceso educativo derivado de su aplicación para tratar de mejorar la práctica educativa y arrojar luz sobre algunos de los problemas que plantea el enseñar hoy.

Por último, los contenidos de nuestra investigación se insertan en el análisis de la complejidad de los procesos de cambio estructural impulsados por la globalización. Procesos que han empezado a condicionar la acción social y la experiencia humana, también al sistema de enseñanza. En un contexto de fabricación de una cultura de masas homogénea, uniformizadora de las conductas, de las actitudes, de los comportamientos, la Escuela está llamada a jugar un papel determinante. Y es así que cobran un especial relieve aquellos enfoques de enseñanza que hoy muestran las múltiples caras de un discurso, no ya alternativo, sino necesario para afrontar los diversos retos de nuestras sociedades de capitalismo avanzado sobre la educa-

ción: los valores, la interculturalidad, la transversalidad, la democracia, la ciudadanía...

Hemos pretendido profundizar en aspectos que ya han sido abordados con anterioridad (Alanís, 1999, 2000, 2001). Pero, sobre todo, hemos considerado necesario comprobar la eficacia o no de los planteamientos y propuestas educativas de los movimientos sociales. Eficacia medida en términos de aceptación y uso por el profesorado de dichas propuestas, de las que no puede negarse, a priori, su carácter “sensibilizador” por cuanto contribuyen a que nuestros alumnos y alumnas experimenten sensaciones respecto a las situaciones de injusticia –y son las sensaciones y las emociones una forma de conocimiento–. De ahí que el Grupo de Discusión haya tratado de medir las posibilidades de adopción por el profesorado de esas propuestas didácticas que les hacen los movimientos sociales. Ya en un segundo momento que aquí no se describe, con la experimentación de la unidad didáctica “Solidarios”², se ha tratado de comprobar en qué grado contribuyen a transformar la realidad y, como parte esencial de ella, los propios conocimientos de nuestros alumnos y alumnas.

El Grupo de Discusión. Primer Acto: Vencer las resistencias

En términos generales, los compañeros y compañeras del departamento didáctico mantenemos ciertas distancias teóricas y prácticas sobre las concepciones de profesor investigador, reflexivo, deliberador... que despliega capacidades para el desarrollo real de esas competencias. Es cierto que debatimos entre nosotros, especialmente cuando decidimos los libros de texto, acerca de la importancia de los materiales, pero apenas llegamos a profundizar en el problema y, mucho menos, damos a nuestras deliberaciones una traducción que nos ayude a una interpretación desveladora de la verdadera naturaleza de las implicaciones que para el ejercicio de nuestra

² La unidad didáctica “Solidarios”, resultado de la negociación y posterior adaptación de la unidad didáctica “Mirar al mundo, redescubrir Europa. Una Europa plural en un mundo globalizado”, se ha experimentado en el mes de mayo de 2003 en el PGS de un IES comarcal, como una parte fundamental del trabajo de investigación que hemos llevado a cabo.

función conlleva la selección y la organización de la cultura prescrita en el currículum. Prácticamente nunca debatimos acerca de otro tipo de materiales. Sin temor alguno a exagerar, podemos decir que somos un grupo abierto a propuestas de interés educativo y en ocasiones se colabora en campañas de organizaciones sociales. Es frecuente, además, que utilicemos en nuestro trabajo de aula, material de prensa escrita o grabaciones audiovisuales de actualidad. Sin embargo, es el libro de texto escolar quien marca y controla los ritmos de nuestras tareas académicas y el desarrollo real del currículum.

Propuse al departamento un breve trabajo de colaboración para la investigación que había emprendido. Me dirigí a ellos a través de un documento donde les presentaba los fines y les formulaba los términos de dicha colaboración:

“Explicado de forma breve, el Grupo de Discusión³ pretende ampliar la perspectiva individual del investigador en su análisis de los materiales de enseñanza... Os propongo la constitución de un Grupo de Discusión en torno a los materiales elaborados por las ONG's y, si lo viéramos pertinente, en torno a los propios libros de texto. Este modo de indagar sobre la realidad de los materiales es un modo de operar que proviene de la sociología y obedece a la estrategia de un sujeto en proceso, de un sujeto que cambia. En nuestro caso, la pretensión no es otra que constatar los criterios de uso que se emplean por los profesores a la hora de seleccionar materiales de enseñanza; ver qué exigencias hacemos a los materiales; cómo los explicamos y cómo los concebimos en su realidad desde nuestra propia idealidad. ¿Existe realmente un material «perfecto» para la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Durante algunas sesiones, de una hora de duración cada una de ellas, a ser posible sin interrupciones ni salidas, este grupo de trabajo, que podemos calificar de «natural» en la medida que tiene construido ya un discurso o ritual como tal grupo, con independencia de la cohesión y sintonía en él existentes, se enfrentará a una selección de materiales realizada por el investigador que, en este caso, actuará de «preceptor» del grupo. El «preceptor», así llamado por los expertos, hará una «provocación inicial» y una «provocación continuada» para hacer posible la discusión. Es quien propone el tema a discutir y trata de suscitar el deseo de discutirlo. El pre-

ceptor no participa en la discusión, trabaja sobre ella: mientras dura la discusión, catalizando la producción de discurso del grupo y, después que termina, interpretando y analizando el discurso construido. Tratará de ver y escuchar todo, pero no juzgarlo.

Es decir, en el grupo de discusión, el análisis está supeditado, primero, a la interpretación, es decir, a la posibilidad de captar el sentido oculto de los discursos del grupo. Interpretar es «escuchar a la realidad como si la realidad hablara». Y, segundo, tras la interpretación, el preceptor analiza en los distintos niveles posibles el discurso del grupo. Las sucesivas sesiones estarán precedidas, a partir de la primera, de un informe del preceptor. Si el grupo así lo autoriza, se grabarán en vídeo o audio las sesiones de trabajo. Es mi idea someter al propio criterio del grupo el análisis sobre sí mismo⁴.

Este documento fue el punto de partida del grupo. Posteriormente, les fui haciendo una primera aproximación a las propuestas educativas para la Educación Secundaria de más de 16 ONG's. El grupo se dio una semana para conocerlas. Como guión para el debate, se utilizarían las cuestiones planteadas en un cuestionario entregado tiempo atrás⁴. Mi intervención en esos momentos trató en lo posible de diluir y eliminar los naturales recelos –también el miedo, ¿por qué no decirlo?– que provoca toda irrupción, en nuestras vidas de profesores, de “una tarea extra” que viene a alimentar nuestro ya bien maltrecho “voluntarismo”. La realidad escolar encierra con frecuencia obstáculos que hacen difícil la investigación educativa.

“Quiero transmitirlos la idea de hacer viva esta discusión, que no sea una discusión rutinaria. Exactamente, lo más rigurosa posible. Pensad que pretendo hacer la «foto fija» del momento en el que un grupo de profesores está frente a unos materiales y se plantea si les sirven o si son una oferta inviable. Pretendo una investigación que quiere describir procesos y que huirá en todo momento de los juicios de valor. Procuraré ver el trasfondo de nuestros discursos en debate para analizarlos como elementos que iluminan nuestra práctica como profesores”.

No faltó un manifiesto inicial de quienes acogían abiertamente entusiasmados nuestra propuesta. Percibían en ella una invitación a

³ Las primeras referencias al Grupo de Discusión las encontré ya hace años en J. Ibáñez (1986).

⁴ Se trata del “Cuestionario: El profesorado de Geografía e Historia y los materiales de enseñanza de los movimientos sociales”.

un modo de trabajo que se concibe ideal para un departamento didáctico. Es el caso de Iván⁵:

“Cada semana analizaríamos una propuesta... Hacemos una especie de lluvia de ideas de la que tú tomas nota y de la que se subrayan los aspectos fuertes y los aspectos débiles que presentan estos materiales, contexto en el que se pueden aplicar...”

Todo parecía sonreír en la mente del investigador porque parecía aceptarse en su integridad la propuesta formulada y, en especial, las razones que la avalaban como una acertada estrategia de investigación, cuando algunos de los compañeros comenzaron a enjuiciar críticamente su enfoque. Rafael hacía notar con sus reflexiones algunos de los inconvenientes de la fórmula propuesta “para hacer viva y rigurosa la discusión” en un grupo en el cual el investigador no es la “persona ajena que llega y se va después”. Más allá de un inconveniente, hacía toda una interpretación nada desdeñable de la “cientificidad” de la tarea que se proponía:

“Permíteme que te diga cuál es el aspecto negativo. Si lo que quieres llegar es a unos resultados realmente científicos, me parece que estás partiendo de un grupo en el que la asepsia no existe. Es un grupo que convive y que va a convivir contigo en el futuro. Desde el punto y hora que tú te pones a grabar, la gente ya se pone a la defensiva, nos ponemos mucho más finos, no se dirán tacos, hablaremos todos con mucha propiedad. No se trata de un experimento científico aséptico. Los datos del estudio que tú saques van a crear con respecto a ti y entre nosotros unas premisas de convivencia académica. No creo que los resultados que salgan de aquí sean objetivos”.

Su comentario venía a demostrar la seriedad, el rigor y la generosidad con la que mis compañeros respondían a mi invitación. Hubiera sido un buen momento para entrar a discutir determinados problemas teóricos de la investigación y para explicar que investigar “científicamente” no es más que hacer uso de unos procedimientos que nos permiten describir y explicar la realidad por la que estamos interesados (Coller, 2000). El comentario, sin duda, evocaba la especificidad de “la comprensión subjetiva” de

la que habla Max Weber como parte esencial del conocimiento sobre lo social. Sin duda, desde esa perspectiva, comprender la acción del Grupo de Discusión implica entender también los motivos que llevan a actuar a ese grupo y a cada uno de los integrantes del mismo de una manera determinada, atendiendo al contexto en que esa acción tiene lugar.

La reflexión realizada por Rafael venía a convertir la subjetividad, más allá de una simple conjetura de duda y obstáculo para el rigor científico, en un argumento de clara resistencia. El diálogo desvela a las claras las dificultades iniciales para emprender el trabajo:

“Leo.- Comparto tus dudas, pero una evaluación cualitativa tiene sus riesgos. Sólo puedo pedir total sinceridad. Grabar nuestras sesiones es un simple ejercicio para no perder información. Desearía que no os pongáis en guardia.

Rafael.- Pero grabar, automáticamente, te pone en prevención.

Leo.- Eso ocurre en cualquier investigación.

Rafael.- Pero aquí está el dato añadido de que nosotros somos la gente que tú conoces. Podrías hacer ese estudio sin hacer ninguna de las sesiones. Todas estas cosas tienen intrínsecos internos que quien está fuera no conoce y al final haces lo que se espera de ti que hagas, esto es así. Creo que la gente no va a ser tan sincera como en otro instituto, entre gente que no te conoce. Entre esa gente sí que encontrarías a quienes te van a decir «esto es una birria», «esto no lo voy ni a mirar». Aquí nadie va a hacer eso. Es más, cuando yo lea esto y me parezca aburridísimo, diré: «hombre, me parece que está... tiene cierto... podemos hacerlo...».

Leo.- Yo os pediría, entonces, el esfuerzo de no hacer eso.

Rafael.- No lo vamos a hacer.

Horacio.- Rafael tiene razón.

Rafael.- Por un amigo se hace casi cualquier cosa. Lo vamos a hacer, pero si tú esperas sinceridad, te equivocas.

Leo.- No lo planteéis en términos de si me vais a defraudar a mí o no.

Rafael.- No. Vamos a ver: existe lo políticamente correcto y uno, ante sí mismo, puede ser políticamente correcto o incorrecto, pero cuando tiene que manifestarse ante los demás tiene que ser políticamente correcto. Luego... no le puedes pedir sinceridad. En un grupo en el que tú no conozcas a nadie, esa prevención al cabo del rato, a lo mejor, se pierde.

⁵ Todos los nombres esconden la identidad de los participantes.

Iván.- Yo creo que ese factor, un poco, se puede salvar. Digamos que el «efecto halo» que ocurre en toda observación, el hecho de que siempre el observador interfiere, lo quiera o no, va estar dentro del propio proceso. Pero yo creo que, quizás, con esa premisa, es decir, mirando los materiales como si nosotros realmente tuviésemos que trabajar con ellos al día siguiente, eso sí se puede conseguir haciendo un pequeño esfuerzo ¿no?».

Ignoro si hasta ese momento tenía claras las premisas de elección del Grupo de Discusión como fórmula adecuada a esta fase de la investigación, pero de algo no había duda alguna: la opción elegida estaba resultando complicada. Me era difícil obtener conclusiones de aquel primer acto y anotaba en mi diario de investigador:

“He actuado con ingenuidad. Había presumido que iba a ser tarea fácil convencer a mis compañeros para emprender con ellos el ejercicio de análisis que les he propuesto. La primera respuesta desvela desde sus inicios la complejidad de este empeño. ¿No sería mejor un grupo de «desconocidos»? ¿Es acertado que prosiga con ellos este debate acerca de los materiales? Sin embargo, esta respuesta del grupo aporta un valor inestimable a la propia investigación. Nos proporciona una variable no prevista: los profesores no se implican con facilidad en una investigación realizada por alguien próximo a ellos. Esto me va a exigir un sobreesfuerzo de reelaboración de los presupuestos iniciales y de continua interpretación de los discursos. De eso se trata”.

94

Segundo acto: El debate sobre los materiales

Por paradójico que pudiera parecer, estas resistencias iniciales pueden ser interpretadas como una expresión clara de la presencia de vínculos profesionales, sociales y hasta amistosos muy fuertes entre los miembros del grupo, pero, al mismo tiempo, manifiestan la inexistencia de un proyecto que oriente nuestra acción como docentes, si como tal proyecto no nos limitamos a considerar las habituales normas de funcionamiento “administrativo” de un departamento y definimos un proyecto como la vo-

luntad expresada de conseguir metas adicionales a las obligaciones que rigen la función docente. La acción conjunta de los docentes sólo puede existir allí donde existan proyectos compartidos. De ahí la contestación a esa artificialidad con la que podía ser percibida por algunos la propuesta de discusión sobre materiales. En todo caso, se evidenciaba la dispersión de aspiraciones que suele impregnar el seno de los departamentos y claustros del profesorado de la enseñanza secundaria y que tan difícil hace imprimir sentido transformador a las acciones educativas.

Pero, como quiera que fuera, venciendo resistencias, derrochando una generosa profesionalidad, dando muestras palpables de un fuerte compañerismo, estábamos allí una semana después, para compartir nuestras opiniones. Iván hizo una primera y extensa intervención. Había analizado un material. Tras una minuciosa descripción de su estructura y contenidos, su espíritu, siempre positivo, elevó a categoría de modelo las propuestas de enseñanza de la revista “Jatum Sunqu”⁶. Por el modo creativo, lúdico y ético de concebir el trabajo con la prensa, llegó a proponer que algo similar se intentara por todos en el departamento.

Bastó este ejemplo para que el “preceptor” invitara a una reflexión seria sobre la factibilidad de propuestas que implican cambios en las formas de enseñanza:

“¿Vemos factible hacer una opción, como departamento, por cambiar radicalmente nuestras formas de enseñar con nuevos materiales elaborados por nosotros mismos? Eso supondría un cambio importante de nuestra actividad tan centrada sobre un libro que hemos decidido entre todos ¿Qué pensáis de esta cuestión? Me gustaría que lo pudiéramos discutir”.

Lola fue la primera en aceptar el reto de responder a ese supuesto y, una vez más, quedaba patente esa creencia muy mayoritaria entre el profesorado de que lo que verdaderamente da seguridad y coherencia a nuestras enseñanzas es un currículum basado en el conocimiento cien-

⁶ “Jatum Sunqu” quiere decir “Corazón grande”. Se trata de una revista “Para la solidaridad”, patrocinada por UNICEF/FUNCOE. Se difunde gratuitamente a los centros educativos que la solicitan.

tífico de la disciplina de referencia, olvidando cualquier mención a la naturaleza distintiva del conocimiento escolar:

“El problema de este tipo de materiales, que valoro muy positivamente y que sería muy interesante utilizar apartándonos del libro de texto, es que necesita de una base previa, de unos conocimientos que muchas veces el alumnado no tiene. Falta la arquitectura, la infraestructura en la que los chavales puedan apoyarse a la hora de seguir trabajando y eso hay que dárselo. Para eso está la Secundaria Obligatoria... Lo mismo que hace falta muchas veces una historia lineal para poder luego romperla. Yo soy muy dada a romper los esquemas tradicionales que aparecen en el libro de texto. Me parecen muy aburridos ya que yo sí poseo esos pequeños conocimientos previos. Pero a estos chavales que no los tienen ¿cómo puedo yo plantearles actividades que vayan transversalmente a esto si no tienen nada que romper? Este es un poco el debate...”

Efectivamente, se iba a plantear en ese momento un rico intercambio de ideas que apuntaban al intenso, y a la par desconocido, debate habido en el seno de la Didáctica de las Ciencias Sociales y que señala la importancia de los códigos disciplinares en la configuración, producción y reproducción del conocimiento escolar considerado tradicionalmente como valioso (Cuesta, 1997). Pero iban a ser otras muchas las referencias que incidieran en esa dependencia del academicismo científico, del conocimiento establecido como “objetivamente valioso”, y que pusieran en evidencia la sustentación teórica de nuestras concepciones de la enseñanza, especialmente en lo que se refiere a la naturaleza del conocimiento escolar y sus relaciones con el conocimiento científico-académico y el conocimiento cotidiano:

“Entre las cosas que vi estaba también esta revista. Me parece, con gran diferencia, lo mejor. Tipográficamente está muy bien, es en color y variada. Afronta muchos temas: ecología, desigualdades, pobreza, etnografía... Me pareció menos elitista que otras cosas que conozco. Lo que sí veo es que serían unas actividades que complementarían... Comparo totalmente lo que ha dicho Lola. Veo una cantidad de vocabulario, de cosas, de conceptos... que el niño tiene que aprenderlos ¿Puede ser simultáneamente? Seguramente, sí. Pero, entonces, con una revista hay para un curso...no hay más. Y, de todas

maneras, me parece que el afrontar con la revista un curso completo de Ciencias Sociales, un 3º de ESO por ejemplo, dejaría grandes lagunas, habría cosas que no se tocarían nunca y estaríamos siempre donde mismo: una cosa poco sistemática. Mi punto de vista sobre esto, dispuesto de que me convenzáis de lo contrario, es que se trata de actividades que apoyan la actividad de la clase, pero la actividad de la clase no puede basarse en esto, no. Este tipo de actividad no puede ser ese esqueleto que decía Lola porque no, no lo es. No están concebidas para esto”.

Claro que también encontramos posturas de quienes están dispuestos, más allá de una mera utilización complementaria e instrumental de estos materiales, a asumir las aportaciones de los enfoques que éstos hacen y, en ese sentido, subrayan el carácter innovador de las propuestas de enseñanza que entrañan. Es, por ejemplo, la propuesta de Iván. En más de una ocasión insistirá en su idea de que es compatible con el quehacer habitual del profesor de Ciencias Sociales el uso de propuestas como la que en ese momento teníamos sobre nuestra mesa:

“Yo creo que es compatible perfectamente. Es verdad que tiene que haber un sistema, habría que crearlo y tener esa representatividad que posibilitara las dos cosas. Por una parte, seguir esa linealidad, o esa secuenciación lógica de contenidos. Y por otra, poder plantear todas esas estrategias clásicas desde unas concepciones mucho más innovadoras y abiertas. Por ejemplo, esta revista puede ser un ejemplo de la línea a seguir. Toda la información puede estar aquí secuenciada..., cronológica..., ordenada. Imaginaros que esto fuera una revista de historia. La revista tendría una serie de noticias... Vamos a suponer que es «el periódico de la historia», una actividad clásica que se hace dentro de la Didáctica de la Historia. Debemos pensar que cada vez es más interesante trabajar en común desde equipos que plantear actividades individuales y puntuales. Eso es lo que para mi representa el mayor inconveniente. No debe tratarse de una actividad innovadora que uno hace porque sí, sino de una actividad que podría asumir todo el departamento y el propio centro”.

Es en este punto cuando decidí hacer entrar en escena el libro de texto escolar como contrapunto al tipo de materiales que analizábamos y planteé si los temas contenidos en esos materiales no se encontraban ya en los textos. Fue Rafael el primero en contestar:

“Lo que yo he visto no viene tratado en los libros de texto. Digamos que para comprender esto sí hay que entender antes lo que viene en los libros de texto. Eso, sí. De ese modo podríamos trabajar artículos tan diversos como éstos («Europa ya no tiene fronteras», «Francia indigna al mundo», «El siglo XXI será mujer»). Hay demografía, hay política, hay de todo. Es por eso que me parece muy amena y muy bien enfocada. Además, hasta en las cosas que he leído me parecía que mantiene más ecuanimidad que otras cosas que he leído. Pero no la veo como opción única, sino como complemento...”.

Y es aquí donde al interesarme por la intervención educativa concreta, cuya concepción nos iba a indicar el papel que concedemos a las propuestas educativas de los movimientos sociales, donde se suscitó una de las fases más enriquecedoras de nuestra “discusión”:

“Leo.- Si tú te plantearas su uso ¿cómo lo harías?

Rafael.- Extraería los artículos que vinieran bien, tomando como línea la programación del Departamento. Extraería aquellos artículos que reforzaran los aspectos que se tratan en el currículum. No lo haría como trabajo único, porque, al fin y al cabo, me parece que sería una suplantación, una cosa por otra, sería tomar esos materiales como libro de texto. Me parece que el libro de texto, posiblemente sea más aburrido que esto, no te digo que no, seguro, pero me parece que está pensado con una estructura más lógica. Esto es otra cosa... Esto no es un libro de texto.

Iván.- Sin embargo, la gran intuición de este material radica en que refleja la vida como es. La vida es plural, diversa. Las Ciencias Sociales son una disciplina que intenta reflejar el mundo social. Cada vez que el chaval observa ese mundo social, lo hace a través de los medios de comunicación y ante él aparece así, aglutinado, disperso, de distintas maneras. Los libros de texto lo pasan todo por un tamiz, esquematizan, sistematizan... Yo creo que las dos cosas tienen que ser compatibles. ¿Puede haber algún sistema? Estoy convencido que tiene que haberlo. Lo que pasa es que hay que ponerse, sentarse, pensarlo. Tiene que haber un sistema que pueda hacer posible las dos cosas. Es decir, tratar los hechos sociales desde esa dimensión antropológica, social, cultural y... crear sistematicidad de modo que el alumno no tenga lagunas.

Lola.-... Pero eso no puede ser improvisado... Yo querría darle una vuelta al planteamiento radical de sustituir un material escrito por otro. Posible-

mente, eso es lo que yo he estado haciendo durante mucho tiempo, pero debes elaborar tus propios materiales de manera que aúnen sistematicidad, rigor, orden lógico, conceptos fundamentales... en lugar de estar basándote sólo y exclusivamente en un libro de texto, que parece que lo aglutina todo, pero que no aglutina nada, porque está muy lejos de la realidad.

Iván.- Pero no olvidemos que, muchas veces, nosotros, tenemos un concepto de las Ciencias Sociales... previo... dentro de lo que es nuestro currículum oculto. Muchas veces, estamos más mediatizados o más obsesionados por conseguir conocimiento del alumno y que tengan conceptos claros, que tengan ideas lógicas muy bien estructuradas y asentadas, pero, en el fondo, las Ciencias Sociales ¿para qué sirven? Sirven, en último extremo, para hacer que los seres humanos seamos cada vez mejores y que progrese socialmente y, en un momento determinado, construyamos una sociedad más pacífica. Y estos materiales... pues mira... Si se consigue eso en un centro educativo, eso está muy bien. ¿Qué pretendemos? ¿Alumnos pacíficos o alumnos con su coco bien relleno? Muchas veces tengo también mis tremendas dudas, porque veo que estamos muy mediatizados enseñando muchos conceptos, muchos procedimientos, pero actitudes, nada. Lo que decía Neill: «no solamente cocos, sino también, corazón... en la escuela». Eso es fundamental.

Curro.- Yo creo que la discusión no es si son buenos o son malos los materiales, está clarísimo que las unidades son buenas en general. La clave la has dado tú: ¿qué hacemos con estos materiales? Pues hay dos opciones muy claras: O lo hacemos como los del *café*⁷ y, bien en Alternativa, bien en tutoría o en una hora puntual, lo metemos ahí, o intentamos meterlos en todas las unidades como planteaba Rafael. Eso creo que cuesta muchísimo trabajo hacerlo. Se necesita lo que tú estás haciendo... una Tesis, liarte a elaborar el material y lo das prácticamente todo hecho. Yo creo que el problema está ahí: Si metemos todo eso como quiere Iván, entonces, los temas no los das, se te quedan todos fuera. Ahí está la clave: ¿Cómo tenerlos en cuenta? Creo que una cosa intermedia es lo mejor.

David.- Yo creo que hay una realidad que estáis presentando aquí. Es, por un lado, efectivamente, que los alumnos no manejan los conceptos básicos, pero, también, por otro lado, la falta de enganche, de motivación de los alumnos con respecto a los conceptos que nosotros les queremos transmitir. Pienso que todo este tipo de materiales consiguen una cosa que es la motivación y, sobre todo, el ponerlos un poco en sintonía con ellos. Es cierto que

⁷ Se está refiriendo a los materiales de “Café café” que, dentro de la campaña “Comercio con justicia”, fueron recibidos en el centro durante el curso 2002-2003. Los miembros del Departamento participaron en dicha campaña.

tenemos siempre el miedo de que eso nos lleva a sacrificar el programa, los contenidos, los conceptos etc., pero también es cierto que, a veces, con nuestro programa, con el libro de texto, los contenidos que les facilitamos, tampoco llegan a alcanzar el objetivo, ¿no? Por tanto, todo este tipo de materiales está bien, pero es verdad que es muy difícil concentrarse en uno nada más. Por ejemplo, está claro que con la revista los conceptos geográficos se comprenderían y trabajarían mucho mejor a través de los asuntos de actualidad que trata. Pero para eso hay que hacer una sistematización igual que la que el libro de texto te da, y eso sería cuestión de tener las ideas muy claras y construir ese sistema”.

Es evidente que, por razones muy diversas, latía en nuestra discusión un cierto malentendido, derivado tal vez de ciertos tics que han acompañado desde sus inicios a las propuestas de reestructuración de contenidos y métodos educativos durante nuestra participación en el proceso de reforma educativa. Uno de ellos es el de entender cualquier intento o deseo de cambio como una obligación de ruptura total con lo anterior. Es evidente que lejos de este maximalismo, nuestra intención era la de reflexionar sobre la posibilidad de mejora que materiales distintos al manual convencional introducen en la calidad de los aprendizajes escolares. Sin duda, en nuestra incitación al debate latía la intención de compartir la convicción de que el material curricular está siempre determinando gran parte de la actividad de escolarización (Martínez Bonafé, 2002). Ya que, en el fondo, el debate de los materiales era el umbral para penetrar en concepciones más globales y profundas de la intervención educativa, es decir, del trabajo del profesor, del aprendizaje de los alumnos y del currículum como una selección cultural valorada, decidida frente a otras posibilidades (Gimeno, 1998).

Tercer acto: Los valiosos frutos del grupo. Conclusiones

El debate de aquella primera sesión y de las que siguieron fue denso y enriquecedor para todos. Es imposible en este espacio transcribir en su totalidad las valiosas reflexiones que allí tu-

vieron lugar, pero con las que total o parcialmente sí han sido expuestas ha podido quedar patente la funcionalidad del Grupo de Discusión como una herramienta muy poderosa para ilustrar, construir y hacer relevante el conocimiento sobre el ámbito de la realidad educativa objeto de nuestra investigación. El acierto en la elección del procedimiento puede quedar aún más justificado a la luz de las interpretaciones globales que podemos concluir a partir de las posiciones expresadas en el grupo. Con las contradicciones lógicas en las que los seres humanos incurrimos al expresarnos espontáneamente, y aun a riesgo de simplificar en exceso, éstas son algunas de las conclusiones obtenidas:

1ª. Ha existido una posición mayoritaria en el grupo que reconoce el carácter complementario que pueden tener estos materiales respecto del libro de texto escolar:

“Todo el mundo está de acuerdo en que una cosa no tiene por qué anular a otra. Estamos hablando todos de que lo ideal es compatibilizar ambas cosas”.

2ª. Esa aceptación del uso ocasional de los materiales de los movimientos sociales se hace desde una valoración que minimiza sus características al ámbito exclusivo de los contenidos actitudinales y limita sus aportaciones y posibilidades de aplicabilidad al campo de las actitudes. Al mismo tiempo, se reconoce la presencia ya de las actitudes en el trabajo habitual con los textos escolares convencionales y se concede a éstas un papel subsidiario de otro tipo de contenidos “esenciales”. Al solicitarse la valoración de la metodología implícita en los materiales, se hacen apreciaciones como las siguientes:

“Trabajan sobre todo las actitudes. Sin embargo, ya las trabajamos en el aula. El problema es cómo se sistematiza y cómo se monta un curso a través de ello. La geografía o la historia, aparte de las actitudes, tienen otra serie de cuestiones que el niño debe conocer para poder formarse un criterio sobre algo. No puedes trabajar actitudes sobre el subdesarrollo o sobre el medio ambiente si no le das una base de datos, de conocimientos sobre eso, para que pueda formular un juicio. Ahí, el niño tiene que aprender algo para poder luego juzgar ese tipo de problemas”.

3ª. La característica unánimemente expresada por todos como definitoria de lo que podríamos considerar como el material ideal es la “sistematización”. Hay una referencia continua a ella como cualidad esencial que debe reunir toda buena propuesta educativa. Hay quienes, sin embargo, sólo conceden esa posibilidad de sistematización al conocimiento científico, un conocimiento, por otra parte, dicen, verdaderamente necesario en todo intento de enfrentarse críticamente al mundo. Y sistematización y conocimiento científico van ligados a un producto que los reúne en su seno: el libro de texto:

“El problema es que sería necesario sistematizar todo eso y esto sería una tarea compleja. A mí me parece que la racionalidad, el pensamiento científico es fundamental para la vida personal. El pensamiento científico hace que las personas puedan analizar críticamente la realidad. Cosa que afectivamente, sólo afectivamente, seguramente no están dotados para eso. Una persona puede tener muchísima afectividad, ser muy bueno, muy entregado a los demás, pero, si no tiene un rigor a la hora de pensar, pensar racionalmente, esa persona está tarada, esa persona no rige bien”.

4ª. Esa defensa del conocimiento científico, de “la superioridad del conocimiento científico” (García, 2001), como referente obligado de cualquier material de enseñanza que quiera ser plenamente válido, está ligada al reconocimiento de una flexibilidad y apertura sólo limitada de las disciplinas académicas. Ante el planteamiento de la posibilidad de introducir ciertas rupturas con el currículum oficial a través de la incorporación progresiva o global de propuestas como las analizadas, se apela a la disciplina como construcción social válida.

“Hay una cosa clara. Si nos vamos a la raíz de las cosas, es obvio que las asignaturas son de determinada manera no por una situación natural, se han montado así por algo determinado, son un hecho humano. La Geografía, la Historia, la Filosofía, la Literatura... no son como son porque sean así naturalmente, porque tengan que ser así necesariamente. Están así porque la sociedad, o los poderes públicos, o los valores dominantes han hecho que esté así. Nuestra formación también nos condiciona, eso es obvio... Pero, claro, siendo consciente de todo eso, creo que los alumnos deben de aprender cosas. Y actitudes, obviamente. O sea, no se le están

enseñando cosas en abstracto que no les sirvan como personas. Es decir, que si Lola, en 4º, da las guerras, pues me imagino que de sus clases se desprenderá una determinada actitud hacia la guerra o hacia el imperialismo. Si yo estoy dando la industria en el mundo... se comentan unos desequilibrios que hay ahí, por qué se producen esos desequilibrios, etc., etc... Por lo tanto, todos estos materiales me parecen muy interesantes, pero creo que es difícil articular un curso en torno a ellos. No imposible, se puede hacer, pero exige una tarea ímproba”.

Efectivamente, no podemos olvidar que la historia del currículum nos habla precisamente de un proceso interno de definición de las disciplinas en relación no siempre fácil con la teoría pedagógica y la acción social. Pero ¿qué mejor momento que el proceso actual de globalización en el que estamos inmersos para imprimir un impulso de mayores cambios a la Geografía, a la Historia o a cualquier otra disciplina social que se enseña? Es lo que verdaderamente las convierte en productos sociohistóricos de períodos concretos y de condiciones concretas para la acción (Goodson, 1995). ¿Qué más prueba de ello que la reciente y actualmente paralizada reforma de claro carácter conservador llevada a cabo en España? ¿Por qué no intentarlo en dirección opuesta?

5ª. En algunas de las posiciones del grupo late un cierto rescoldo de contestación que guarda relación con los procesos impulsados por la reforma educativa de reubicación de los saberes y prácticas relevantes en la enseñanza, con los cambios en el conocimiento profesional y en la construcción de una nueva identidad docente. Es decir, la resistencia a admitir el cambio que supone una reformulación de la práctica docente al ligar la identidad profesional más al conocimiento didáctico que al conocimiento disciplinar, en este caso, no a través de las determinaciones normativas sobre la enseñanza, sino a través de las proposiciones provenientes de los movimientos sociales. De hecho, el peso de las intervenciones de los miembros del grupo se pone sobre todo en las implicaciones que los materiales tienen en la toma de decisiones sobre el currículum y se entra mucho menos y sólo superficialmente en el análisis en sí, es decir didáctico, del material.

6ª. Con todo, es muy probable que esta resistencia se justifique y derive de una anterior más material y que está en la base de una amplia posición del profesorado frente a los cambios que se les proponen: ¿cuándo hacer realidad cualquier cambio deseable? No es éste el lugar para hablar del tiempo, para hablar, como decía Carlos Lerena (1986), “de la capacidad de derrochar el tiempo de las instituciones escolares”, ni siquiera es el lugar para conjurar las determinaciones estructurales del puesto de trabajo en un mejor rendimiento profesional, pero, sin duda, la obsesión del tiempo convive con los profesores. Se estaría dispuesto a incorporar más esos materiales, a hacer adaptaciones de ellos, a “elaborar”, a “sistematizar”, a buscar un “sistema integrador”, pero...:

“¿Qué es lo que pasa?... todos estamos sobrecargados, tenemos muchos cursos... en fin... que hacerlo no es tarea fácil. Yo creo que ésa es la clave de por qué muchas veces no se hacen proyectos de innovación más a menudo... un material elaborado, hay que elaborarlo, claro, pero ¿cuándo se elabora?, ¿cómo se elabora? Yo creo que ésta es la cuestión... Ante ciertos planteamientos, hay gente que prefiere, a lo mejor, estar con un libro de texto clásico... Adoptar y adaptar esos materiales significa... muchos cambios, y no se está dispuesto a hacerlos”.

Eisner en su visión sobre “la escuela que necesitamos”, aboga por una escuela que “concederá tiempo a los docentes para que se reúnan semanalmente durante la jornada escolar a comentar y compartir su trabajo, sus esperanzas y sus problemas con los colegas. La escuela, y no la universidad, es el centro de la formación docente”. A veces, en el fragor de nuestros debates, todos olvidamos un poco que las aspiraciones han de ir ligadas a la conquista de derechos para una más plena realización profesional.

7ª. Ha existido también, una posición minoritaria. Aquella que apuesta con nitidez por las opciones metodológicas a que estos materiales invitan y cuya adopción significaría un cambio sustancial en los enfoques dominantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales. De ellos se valora la proximidad a la cultura de los adolescentes como su principal potencial motivador. Aunque también se apuesta por la complemen-

tariedad con los textos “clásicos”, se sugiere una transformación de los libros de texto escolares en la dirección que sugieren los materiales curriculares de las ONG’s:

“El debate que plantean este tipo de materiales frente a los materiales curriculares clásicos, es que parten de una concepción metodológica bien distinta que es la socioafectiva... Eso choca con el planteamiento que hace clásicamente el libro de texto, que más bien incide en lo que es el logos, en lo lógico, lo racional, lo conceptual, lo procedimental. Creo que este material se acerca más a la vida. Efectivamente, son más motivantes porque están más cercanos a la cultura, al entorno del niño. Una de las cosas que ignoramos en los institutos y en los centros educativos es que no nos ponemos a la altura de nuestros alumnos porque no partimos de su cultura y de sus valores. El acercamiento a la realidad del entorno, el hacer que la enseñanza sea más viva, qué duda cabe, se consigue más con estos materiales que con un libro de texto. La prueba evidente la tenemos cuando trabajamos con la prensa, con la radio, con la televisión en el aula. Si hacemos un buen planteamiento didáctico se llega más al alumno que con el manual. Yo creo también que son complementarios. Es más, no tiene por qué primar más uno sobre otro. Lo bueno sería articular unos materiales curriculares que contemplaran bien todas estas dimensiones. ¿Cómo se conjuga libro de texto con materiales de las ONG’s? He ahí la madre del cordero. Quizás, los libros de texto se tendrían que parecer cada vez más a los materiales de las ONG’s. Quizás, en un momento determinado, deberíamos tener en cuenta que no solamente formamos cocos, sino que también se pretende que el alumno... al final –en nuestra asignatura es donde se ve más patente eso–, el alumno tiene que adquirir compromisos concretos con la realidad. Yo creo que las Ciencias Sociales sirven para eso: para que el alumno tenga conciencia de la realidad social y actúe en ella”.

8ª. Pero los cambios, de producirse, habrán de ser graduales, quizás al mismo ritmo que marca la lenta penetración de las propuestas de las organizaciones sociales en los centros docentes. Cambios que deben brindar a los miembros de las distintas materias y de los distintos departamentos la posibilidad de compartir su trabajo. Debemos reconocer que los distintos campos del saber tienen diferentes necesidades y ofrecen posibilidades diversas a la hora de plantearse la adopción de cambios, sólo la comunicación entre docentes puede otorgar via-

bilidad a esos cambios. En realidad, el grupo nunca cerró las puertas a introducir cambios, aunque ello lo manifestara de manera abiertamente contradictoria al defender los resortes de su seguridad:

“... Esto no es de un día para otro... Porque el siguiente paso sería que todas las personas que inciden en un curso trabajaran en una línea parecida... Poquito a poco, yo creo que las cosas se pueden ir cambiando”.

9ª. Los materiales curriculares, en especial el libro de texto, son un excepcional instrumento de control político del trabajo del profesor. Su defensa apasionada o relativizadora a veces lo olvida y oculta, por tanto, la naturaleza política de su uso. Pero tampoco debemos olvidar que los materiales curriculares pueden constituir un espacio estratégico excepcional, y por tanto político, para introducir la innovación y el cambio en la educación. Los profesores de Ciencias Sociales somos los primeros que debiéramos saber identificar la clara naturaleza ideológica de los materiales, aunque nos fuera más complejo develar en ellos la concepción de enseñanza que encierran. Porque los materiales no son sólo el soporte para la instrucción, sino, principalmente, una manera de pensar el desarrollo del currículum y el trabajo del profesor y los alumnos:

“Ayer estuve trabajando y antes de ayer, la guerra de Irak. No he esperado a las bombas. Antes de las bombas, hemos estado trabajando con la unidad que tú nos diste (David)⁸, pero yo he tratado de compatibilizarlo con el libro de texto. Porque a mí me parece que no está bien, ni siquiera es honesto con los alumnos que cuando haya algo interesante, algo que sale por la radio y por la televisión y que a ellos les llega por otra vía, eso suplante su vida escolar. Me parece poco honesto, porque, entonces, nosotros estamos diciendo: «Esto es lo aburrido (el libro) y lo que se sale de esto, es lo que tiene interés, es lo interesante». Entonces, yo he afrontado esa unidad didáctica compatibilizándola con su libro de texto. No es cierto que los libros de texto no aborden estos temas. En sus libros de texto vienen textos que ellos han leído y que han estado comentando y han esta-

do tratando de conciliar... En la página 297... dice exactamente lo que está ocurriendo y esto está escrito antes de que ocurra. Entonces, lo que trato de hacerles ver es que esto es algo útil, algo que es real, que no está inventado por un pirado y que se les obliga a ellos a aprenderse por capricho. Es algo que es real y que refleja una realidad que están viendo ahora... He tratado de darles los aspectos que eran fundamentales: el petróleo; la hegemonía americana; la dictadura de Sadam... y que, ellos, elaboren su propio juicio. No lo he evaluado. Me parece que una cosa y otra no tenemos por qué echarlas a pelear, pueden ser compatibles perfectamente”.

“... lo que más me llama la atención es que estamos dándole vueltas a un asunto en el que no hemos caído. ¿Estos materiales por qué existen? Es obvio que existen por una carencia manifiesta dentro del currículum oficial de esta serie de temas, ¿no? O porque, al fin de cuentas, vienen a plantear una renovación del currículum. Esto es muy curioso. Yo creo que el mejor servicio que pueden hacer estos materiales no es que los practiquemos, sino que los incorporemos en nuestros procedimientos de clase, en nuestros métodos. Un modo de empezar podría ser elaborando materiales como éste de aquí, tu unidad didáctica⁹. Contempla intuiciones y contempla ideas que has ido recogiendo de estos materiales y puede servir perfectamente para dar temas en la ESO o en el Bachillerato. Quizás, por ahí es por donde yo creo que podríamos empezar”.

10ª. Una última reflexión cierra este decálogo de las conclusiones a que nos ha llevado, en un primer análisis, el Grupo de Discusión. Parte de la respuesta a una de las últimas preguntas lanzadas al grupo por “su preceptor”:

“¿Es realista pensar que nosotros los profesores podemos hacer nuestros propios materiales incorporando propuestas como las que nos hacen los movimientos sociales?”.

“Sí, pero, primero, yo creo, que uno se lo tiene que creer”.

Después de leer los términos de nuestra discusión alguien nos llamaría la atención sobre el hecho de colocar estas “creencias” en el eje central del debate mantenido: ¿Creemos los profesores en nuestras propias posibilidades para responder a las dependencias a las que estamos su-

⁸ Se refiere al material “Global Express”, distribuido por Intermón en los centros educativos durante el conflicto de Irak.

⁹ Se refiere a la unidad “Mirar al mundo, redescubrir Europa. Una Europa plural en un mundo globalizado”. De elaboración propia a partir de los materiales y propuestas de muy diversas ONG’s y movimientos sociales. Se puede solicitar al CEP de Alcalá de Guadaíra (Sevilla).

jetos en nuestro trabajo? ¿Y quién no mantiene determinaciones de alienación en su trabajo? Existen proyectos que configuran ofertas educativas alternativas. Sus modos de concebir la enseñanza y el papel que en ella han de jugar los materiales son ya respuestas para emprender individual y colectivamente la búsqueda de esa idealidad en la que “creemos”. En ellos hay suficientes referentes para dar consistencia a nuevos enfoques que nos salven de esas dependencias. Pero, sin duda, nuestra capacidad de respuesta está en relación directa con la conciencia creada sobre los modos como el trabajo en la escuela conforma una determinada ideología de la función docente. Los materiales, el libro de texto, regulan esa función a través de una lógica de control técnico que tenemos sobradamente interiorizada. Quizás es esa lógica la que nos impide ver que los movimientos sociales, con sus materiales de enseñanza, en realidad acuden a cubrir en lo posible los espacios de la práctica que hoy cubren con suficiencia productos distribuidos por poderes económicos defensores de visiones neoliberales y neoconservadoras de la enseñanza (Apple, 2002).

REFERENCIAS

- ALANIS, L. (1996). Reflexiones para una Educación Emancipadora desde las Ciencias Sociales. *Almíñar*, 39.
- ALANÍS, L. (1999). ¿Qué humanidades necesitamos? Una respuesta global. *Investigación en la Escuela*, 39, 47-59.
- ALANIS, L. (2000). Formar “aprendices de explicadores del mundo”. Maestros y maestras para un mundo globalizado. En J. Pagés; J. Estepa y G. Travé (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad Internacional de Andalucía, pp. 177-189.
- ALANÍS, L. (2001). La multiculturalidad invisible. Ciencias Sociales y construcción de la identidad de centro. En J. Estepa, F. Frieria y R. Piñero (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: KRK y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 447-463.
- APPLE, M. (2002). *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (2001). *Contrafuegos 2*. Barcelona: Anagrama.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLLER, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuaderno metodológico núm. 30.
- COOK, T. D.; REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- EISNER, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA, F. F. (2001). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos debates. En J. Mainer, *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- IBÁÑEZ, J. (1986). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando; J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- IMBERNÓN, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- 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. (2003). Los profesores y la nueva enseñanza secundaria: análisis, realidad y balance de un conflicto. En L. Alanís (Coord.), *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- MOREIRA, A. y ARMANDO, L. (2003). *Educação em tempos de incertezas*. Lisboa: Didáctica Editora.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SUMMARY

On the global setting of a research into teaching materials on social movements, it is proposed to Secondary Schools Geography and History Department members that they discuss whether these materials are appropriate or not and the possibility of using them as a school text. Through what, sociologically speaking, is called "discussion group", it is achieved an approach to the position of a group of teachers on the role that NGOs teaching materials could have in the change of educational practice.

KEY WORDS: *Discussion Group; Educational Innovation; Curricular Materials; Teacher Training.*

RÉSUMÉ

Dans le cadre global d'une étude sur les matériaux d'enseignement des mouvements sociaux, on propose aux membres du Département Didactique de Géographie et Histoire d'un lycée, de discuter sur la pertinence ou non de ces matériaux et la possibilité de son usage comme une alternative au manuel scolaire. À travers de ce qu'on appelle en sociologie "groupe de discussion", on obtient une approximation au positionnement d'un groupe d'enseignants sur le rôle que les matériaux d'enseignement des ONG's pourraient avoir sur le revirement des méthodes éducatives.

MOTS CLÉ: *Groupe de discussion; Innovation éducative; Matériels curriculaires ; Formation de professeurs.*